

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
I/1 2006

eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. I, n. 1, 2006

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2006 E.U.M. (Edizioni Università di Macerata, Italy)

In attesa di registrazione presso il Tribunale di Macerata

Editor / Direttore

Angelo Ventrone

Scientific Editor / Direttore Scientifico

Roberto Sani

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata
tel. (39)7332585965 – 5967

fax (39) 733 258 5977

e-mail: hecl@unimc.it

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

Publisher / Editore

EUM-Edizioni Università di Macerata, Palazzo Accorretti, vicolo Tornabuoni, 58 – 62100 Macerata; tel. (39)7332584414, fax (39)733 2584416, e-mail: info.ceum@unimc.it; web: <http://ceum.unimc.it>

Design / Progetto grafico

studio crocevia

Paging & Graphic / Impaginazione e grafica

Quodlibet Edizioni

Printing / Stampa

Litografica Com, Capodarco di Fermo (AP)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di gennaio 2007

ISBN 978-88-6056-042-1

Subscription Fees

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

Subscription Fees per year: Euro countries € 100,00 (institutions), € 60,00 (individuals); non Euro countries € 130,00 (institutions), € 90,00 (individuals); Online subscription: € 80,00 (institutions), € 30,00 (individuals).

Single issues: current issue € 50 (Euro countries), € 70 (non Euro countries); single back issue € 70 (Euro countries), € 80 (non Euro countries).

Distributor for Institutions & Libraries

Casalini Libri s.p.a., Via Benedetto da Maiano, 3 – 50014 Fiesole FI; tel. (39)5550181; fax (39)555018201; e-mail: info@casalini.it

Distributor for Individuals

Quodlibet edizioni, Via S. Maria della Porta, 43 – 62100 Macerata; tel. (39)733264965; fax (39)733267358; e-mail: ordini@quodlibet.it

Abbonamenti

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

Quote annuali: Paesi dell'area Euro € 100,00 (enti), € 60,00 (privati); altri paesi € 130,00 (enti), € 90,00 (privati); versione on line: € 80,00 (enti), € 30,00 (privati).

Fascicolo singolo: fascicolo corrente € 50 (Paesi dell'area Euro), € 70 (altri paesi); fascicolo arretrato € 70 (area Euro), € 80 (altri paesi).

Distributore per Enti e Biblioteche

Casalini Libri s.p.a., Via Benedetto da Maiano, 3 – 50014 Fiesole FI; tel. (39)5550181; fax (39)555018201; e-mail: info@casalini.it

Distributore per Privati

Quodlibet edizioni, Via S. Maria della Porta, 43 – 62100 Macerata; tel. (39)733264965; fax (39)733267358; e-mail: ordini@quodlibet.it

History of Education & Children's Literature (HECL)

Roberto Sani

It is with great satisfaction that I present the first issue of the Journal *History of Education & Children's Literature*, which is the result of a project which has been carried out over a long time by a large group of historians of education and children's literature, from Italy and other European and non European countries. The aim of the project was to set up a Journal in this field, a Journal with a strong international vocation, i.e. open to contributions by scholars and researchers from other countries, and focused on issues concerning the history of education, of school institutions and educational systems, of literature and publishing for children and youth, the history of textbooks and manuals for teaching, and the history of pedagogical thinking and theories of education.

With the setting up of *History of Education & Children's Literature* we primarily intended to create international connections with experts in the field and with research groups working in various European and non European countries. We hope to promote a profitable and crucial comparison on methodological aspects among scholars, and an equally significant interdisciplinary approach to themes and issues, then to contribute to the diffusion of the most important results of national and international researches. Last, but not least, we aim at reporting the activities of institutions and specialised organizations, in Europe and other continents, which work in the field of documentation and research both in the history of education – in its larger meaning – and in the history of literature for children and young people. With regard to this, the

Journal will also encourage congresses and international workshops, research meetings, exhibitions and other events concerning the most significant cultural and scientific themes, in order to involve a great number of experts in the field.

History of Education & Children's Literature consists of three boards: an *Executive Council*, whose function is to define the cultural and editorial line of the Journal, and the table of contents of each issue. The *International Scientific Board* – which consists of scholars from more than fifty European and non European Universities and Centres of research – has the task of furthering the knowledge of the Journal in each of their respective academic and cultural fields. Finally, the *Editorial Staff's* job consists of editing the bibliographic section, the regular columns, and of managing the editorial activities on the whole.

In line with its mainly international vocation, *History of Education & Children's Literature* houses contributions in the following languages: Italian, English, French, Spanish and German; and it supervises the diffusion of the *abstracts* of the accepted articles on the main specialised databases. Taking other scientific journals as a model, each submitted article will be assessed by two anonymous *referees*, selected by the *Executive Council* according to their specific competences.

History of Education & Children's Literature is a half-yearly Journal and it is available both in printed version and *on line*. The Journal is organized into four separate sections: a) *Essays and Researches*; b) *Sources and Documents*; c) *Critical Reviews and Bibliography*; d) *Scientific News and Activities of Research Centres*. The first section (*Essays and Researches*) houses contributions which are the result of original researches on issues regarding several trends of history of education and literature for children and young people, with special (but not exclusive) attention to the Modern and Contemporary Age. In *Sources and Documents* we intend to publish, or reprint – equipped with the editor's introduction and a possible *apparatus criticus* – unpublished texts, collections of documents and correspondence which are remarkable for the above mentioned issues. In the third section (*Critical Reviews and Bibliography*), bibliographic reviews, papers and notes about themes and currents of research particularly important, or outstanding publications, as well as reports and reviews of essays and collective works, will be collected. The last section (*Scientific News and Activities of Research Centres*) aims at revealing the national and international activity of centres of documentation and research in the field of history of education and children's literature, giving information about congresses and research workshops, and reporting current researches in several European and non European countries.

History of Education & Children's Literature is open to collaboration and contribution by historians of education and of children's literature; but it intends to make room for studies and researches by experts and scholars of other branches of historical research as well: from political to social history,

from religious to legal history, to economic and institutional history, cultural processes history etc. We are convinced in fact that a continuous and international comparison among different approaches and methodologies of historiographical research, can represent an important opportunity for growth and enhancement.

History of Education & Children's Literature will become part of an already existing background of pedagogical journals, which already offers a series of world-wide valuable titles. It is enough to mention – only in the European area – *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, or *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, and *Histoire de l'Éducation*, edited by the Institut National de Recherche Pédagogique in Paris (INRP); we can also recall the rich world of the specialised journals published in US, Canada, Argentine and several countries of the Middle and Far East. With these journals, HECL intends to form a proficuous relationship and, in the meanwhile, to have a constant methodological comparison. The aim is to foster an ever-increasing world-wide knowledge of Italian researches about history of education and children's literature; and, at the same time, to give Italian scholars and researchers in this field a fresh – and indispensable – chance to study in depth trends and key results of the researches carried out in several countries in and out of Europe.

*

È con particolare soddisfazione che presento il primo fascicolo della rivista *History of Education & Children's Literature*, la quale scaturisce da un progetto a lungo coltivato da un folto gruppo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia italiani e di diversi altri paesi europei ed extra europei: quello di dare vita ad un periodico del settore a marcata vocazione internazionale, aperto cioè alla collaborazione di studiosi e ricercatori di diversi paesi, e incentrato sulle problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione.

Con la creazione di *History of Education & Children's Literature* ci si propone in primo luogo di stabilire organici collegamenti tra specialisti del settore e gruppi di ricerca operanti nei diversi paesi europei ed extra europei, di favorire un proficuo e indispensabile confronto sul piano metodologico e un altrettanto significativo approccio interdisciplinare ai temi e alle problematiche oggetto di studio, di contribuire alla diffusione dei più significativi risultati delle indagini condotte a livello nazionale e internazionale; infine, ma non da ultimo, di dare conto dell'attività di istituzioni e organismi specializzati che,

in Europa e in altri continenti, operano nel campo della documentazione e della ricerca sul duplice fronte della storia dell'educazione, considerata nella sua accezione più ampia, e della storia della letteratura per l'infanzia e la gioventù. A questo riguardo, la rivista si farà anche promotrice di convegni e seminari internazionali, incontri di studio, mostre e altre iniziative sulle tematiche scientifiche e culturali di maggiore respiro e significato, puntando al più ampio coinvolgimento di specialisti del settore.

History of Education & Children's Literature si avvale di un *Consiglio Direttivo* cui spetta il compito di definire l'indirizzo culturale ed editoriale della pubblicazione e di stabilire il sommario di ogni fascicolo; di un *Comitato Scientifico Internazionale*, i cui componenti, provenienti da oltre cinquanta Università e Centri di ricerca europei ed extra europei, sono chiamati a promuovere la conoscenza nei rispettivi ambiti accademici e culturali; infine, di un *Comitato di redazione*, incaricato di curare la sezione bibliografia e le rubriche fisse e di gestire il complesso delle attività di carattere redazionale.

In linea con la sua vocazione eminentemente internazionale, *History of Education & Children's Literature* accoglie contributi redatti nelle seguenti lingue: italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco; e cura la diffusione degli *abstract* degli articoli pubblicati sulle principali banche dati specializzate. Sul modello di altre pubblicazioni periodiche di carattere scientifico, ogni articolo di cui si propone la pubblicazione sulla rivista sarà valutato da due *referee* anonimi, selezionati dal *Consiglio Direttivo* sulla base delle loro specifiche competenze.

History of Education & Children's Literature ha cadenza semestrale ed è disponibile tanto in formato cartaceo quanto in versione *on line*. La rivista si articola in quattro distinte sezioni: a) *Saggi e Ricerche*; b) *Fonti e Documenti*; c) *Rassegne critiche e Bibliografia*; d) *Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca*. La prima sezione (*Saggi e Ricerche*) è destinata ad accogliere contributi frutto di ricerche originali su problematiche relative ai diversi filoni della storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia e la gioventù, con particolare, ma non esclusiva attenzione all'età moderna e contemporanea; la seconda (*Fonti e Documenti*) si propone di pubblicare (o ristampare) testi, raccolte di documenti e carteggi inediti di particolare valore relativi alle tematiche sopra richiamate, con introduzione del curatore ed eventuale apparato critico; nella terza sezione (*Rassegne critiche e Bibliografia*) saranno accolte rassegne bibliografiche, interventi e note su temi e filoni di ricerca di particolare importanza o su pubblicazioni di indiscusso valore, nonché recensioni e segnalazioni di saggi e opere collettanee; la quarta e ultima sezione (*Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca*) intende far conoscere l'attività di centri di documentazione e di ricerca nel settore della storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia a carattere nazionale e internazionale, informare su convegni e seminari di studio, dare conto delle ricerche in atto nei diversi paesi europei ed extra-europei.

History of Education & Children's Literature è aperta alla collaborazione e al contributo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia, ma

intende anche dare spazio, sulle sue pagine, a studi e ricerche di specialisti e cultori di altre branche della ricerca storica: dalla storia politica a quella sociale, religiosa, della letteratura, del diritto, dell'economia, delle istituzioni, dei processi culturali ecc., nella convinzione che un costante ed organico confronto tra approcci, metodologie d'indagine e sensibilità storiografiche differenti rappresenti una straordinaria occasione di crescita e di arricchimento.

History of Education & Children's Literature si inserisce in uno scenario – quello delle riviste scientifiche del settore – che, sul piano internazionale, presenta già una serie di testate di straordinario valore: basterebbe qui far cenno, limitatamente al continente europeo, a *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, a *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, a *Histoire de l'Éducation*, edita dall'Institut National del Recherche Pédagogique di Parigi (INRP), per non parlare del ricco panorama delle riviste specializzate pubblicate negli Stati Uniti, in Canada, in Argentina e in diversi paesi del Medio ed Estremo Oriente. Con queste testate la nostra rivista intende stabilire un fecondo dialogo e, insieme, un costante confronto sul piano metodologico e storiografico, favorendo altresì la sempre maggiore conoscenza, a livello internazionale, degli studi di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia condotti in Italia e, nel contempo, offrendo agli studiosi e ai ricercatori italiani del settore un'ulteriore – e indispensabile – occasione di approfondimento degli indirizzi e dei principali risultati della ricerca in diversi paesi d'Europa e in altri continenti.

Contents

Indice

- 3 Roberto Sani
«History of Education & Children's Literature» (HECL)
- 13 Abstracts
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 23 Amedeo Quondam
«Formare con parole». *L'Institutio* del moderno gentiluomo
- 55 Roberto Sani
For a History of Family Education in the Modern and Contemporary Era. Research Itineraries and Perspectives
- 83 Mariella Colin
Cent ans de *Cuore* en France: édition, traduction, lecture
- 105 Daniel Lindmark
Importing Educational Reform. International News in Sweden's First Pedagogical Journal (1810-1812)

- 127 Giorgio Chiosso
Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»
- 141 Joaquim Pintassilgo
Portuguese Pedagogical Textbooks in the First Third of the 20th Century: Between Tradition and Innovation
- 167 Carmen Colmenar Orzaes
La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX
- 191 Simonetta Polenghi
Youth Culture and military Education in Napoleonic times: the Battalions of Hope in the First Cisalpine Republic
- 217 Antonella Cagnolati
«Educare arbusculas Dei». The School of Infancy in Comenius' Educational Theory
- 231 Renata Lollo
Poesia per l'infanzia nel secolo XIX
- 267 Sabrina Fava
Tra libri e riviste: l'apporto della casa editrice Formiggini alla letteratura per l'infanzia
- 287 Juri Meda
La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista

Sources and Documents
Fonti e Documenti

- 317 Anna Ascenzi
Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori

*Critical Reviews and Bibliography***Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia***Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 367 Gianfranco Tortorelli
Storia del libro, storia dell'editoria, storia della cultura: considerazioni intorno ai contributi di Frédéric Barbier, David McKitterick, George Thomas Tanselle

Forum / Discussioni

- 381 Edoardo Bressan, Giorgio Chiosso, Carmela Covato
Maestri e cultura magistrale nel primo Novecento. A proposito di un recente volume

Notices / Recensioni

- 395 A. Escolano Benito (bajo la dirección de) *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (Davide Montino)
- 398 M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo* (Antonella Cagnolati)
- 406 A. Palombarini, *Lo scandalo dell'alfabeto. Educazione e istruzione femminile nelle Marche tra Otto e Novecento* (Donatella Fioretti)
- 410 M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*; A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento* (Simonetta Polenghi)
- 422 M.L. Marcilio, *Historia da escola em São Paulo e no Brasil* (Davide Montino)
- 424 A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò* (Davide Montino)

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

- 431 Miguel Somoza Rodríguez
El «Proyecto MANES» y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos

- 453 University of Macerata, National Institute of Documentation
for Innovation and Educative Research
International Symposium. *School Exercise Books. A complex
source for a history of the approach to schooling and educa-
tion in the 19th and 20th centuries* (Macerata, 26-29 September
2007)

Abstracts

Amedeo Quondam, «*Formare con parole*». *L'Institutio del moderno gentiluomo / «Formare con parole»*. *The Institutio of the modern gentleman*

Starting with the new edition of the *Humanist educational treatises* edited by Craig W. Kallendorf, the A. intends to revalue the role of the humanistic tradition of the *institutio* and of the new humanistic schools in the development of modern Italian and European culture. In fact, even though Jesuit *Ratio studiorum* and *collegia nobilium* are a direct legacy of the educational models of «humanist pedagogues», current studies seem to show a marked interest towards the former ones, but to neglect the humanistic pedagogy. From Pier Paolo Vergerio to Antonio De Ferrariis, to Baldassar Castiglione, the humanistic school is built around the *institutio*, with its own target, its own *ratio* and *forma*. The target is made by *ingenui adulescentes* of aristocracy of Italian fifteenth century Signoria-States. *Ratio* and *forma* consist of method and arrangement aimed at cultivating *litterae*, especially in the personalized teaching typical of the daily work of pupils around their teacher. The A. reviews several typologies of the speeches of *institutio*, from *rationes* and *ordines* for *studia humanitatis*, to religious *institutiones*, to medical-scientific *methodus*: several texts, doubtless increased by the explosion of the hand-printed book market. In conclusion, humanists founded the educational system for the European *élites*, a system which still maintains the *imprinting* of that European classicistic modernity.

Keywords: History of Education; Educational Theory; Humanism; Printing; Italy; XVth Century

Roberto Sani, *For a History of Family Education in the Modern and Contemporary Era. Research Itineraries and Perspectives*

Examining the recent international historiography about the development of the family and its educational practices in Modern and Contemporary Age, the article highlights, on the one hand, the interaction between the family and its environment, the local community and society in general in the western world. On the other hand, it considers the several elements (political, cultural, religious and social-economic) that have historically affected the family/community relations, especially with regards to the care of children and their education, and the family's educational mentality and practices. The analysis considers four historical periods. The *ancient regime*, from the earliest Modern Age to the French Revolution and the Napoleonic Era (XV-XVIII). The nineteenth century, to be intended as the 'long century' which lasted until the First World War, and which was also the age of the rise and decline of the Liberal-States, as well as the age when the middle-class hegemony was established all over society and largely influenced the new family model and family education. The period between the Two World Wars, known as the so-called 'authoritarian involution', in which the mass-dictatorial regimes arose in Italy and Europe. And finally the fourth period, constituted by the last fifty years, when democracy was born and consolidated in the chief western countries. Thus, the history of mentality and of cultural processes, but also the history of institutions and of educational practices, come together in a new interdisciplinary approach – the basis on which, the A. poses new ways of research, focusing on sources and documentary materials which are less used by researchers in history of education and childhood.

Keywords: History of Education; Family Education; Child Care; Social History; Modern History; XXth Century

Mariella Colin, *Cents ans de Cuore en France: édition, traduction, lecture / One hundred years of Cuore in France: editions, translations and readership*

In order to adapt itself to a foreign public, modifications and alterations, that were at the beginning neither wanted nor planned, can be made to a literary work which circulates in another cultural sphere, especially in the case of a book for younger readers. New intermediaries work with, or even replace, the author, such as the publisher, who has selected the text to be translated and who, according to his own criteria, might modify its original version; or the translator who, anxious to fit the foreign text to the readers' abilities, might change it to make it easier to read and understand. The history of the reception in France of *Cuore* by De Amicis has been reconstituted with its different editions, translations and adaptations. In the 100 years it has been read, the book has gone through several adaptations, focused on the demands of the receiving pole: corrected in order to be of a greater appeal to the French public, updated, cut or falsified, it has also been subjected to all sorts of changes – ideological, stylistic or narrative. Published in 1892 by Charles Delagrave with the title *Grands Cœurs* and in an incomplete version partially depriving it of its Italian identity, the book, throughout the Third Republic, has been used to teach pupils the values of secularism at school and patriotism. From 1892 to 1962, this reading was done collectively in class rooms, and it was not until the late 1960's that *Cuore* moved from class rooms to the younger-readers sections of public libraries, thus becoming part of the young French people's leisure time. Not an easy task, considering the gap between the models and values promoted by a book with roots in nineteenth-century culture and mentalities, on the one hand, and the new expectations of the consumer society, on the other hand. In 1981 *Cuore* was adapted for the cinema by Luigi Comencini and several adaptations appeared, trying to modernise and update the book, but this only led to clumsy distortions.

In 2001 the first complete French translation was eventually published in a scientific edition meant for academics. In France, *Cuore* thus recovered its original completeness and fundamental Italian character only when people stopped considering it as a text meant for younger readers – which is paradoxical, considering the history of its reception.

Keywords: Children's and Youth Literature; Foreign Literature; Literary History; Edmondo De Amicis; France; XIX-XXth Centuries

Daniel Lindmark, *Importing Educational Reform. International News in Sweden's First Pedagogical Journal (1810-1812)*

This article presents an investigation of the international contents of the first pedagogical journal in Sweden, «Magazine for Parents and Teachers» (Sw. *Magasin för föräldrar och lärare*), edited by Carl Ulric Broocman from 1810 until his demise in 1812. Issued in six numbers only, the journal exercised long-lasting influence on the Swedish pedagogical debate, especially concerning the objective and organisation of public education, a burning issue in the first half of the 19th century. After introducing Broocman, the article focuses on the «Magazine for Parents and Teachers», which indeed opened a window to educational reform activities abroad, by presenting brief *Educational News* in a standing section, and by introducing foreign pedagogical literature, especially in a series of review articles on *The Most Recent Pedagogical Literature in Germany*. Raised in a German Baltic family, educated in the German Secondary School, and having made a study trip to German-speaking areas, Broocman's German orientation was a common feature in the scientific and intellectual life of contemporary Sweden: he was only more extreme by reserving his journal almost exclusively for educational news from the German-speaking world. Educated in a modern secondary school teaching a wide range of useful and practical subjects, and himself serving as a teacher in the same school, Broocman never lost his interest in common civic education. When discussing Swedish school reform plans, he always reproduced the Philanthropist model of elementary schools and two types of secondary schools: modern and grammar schools. At the same time he was open to almost any kind of reform ideas, and his journal gives proof of an increasing appreciation of Pestalozzian, neo-humanist, character-building education. Consequently, «Magazine for Parents and Teachers» not only introduced the most influential German educational philosophers, practitioners, and reformers to the Swedish public, but contributed also to preventing the introduction of an elementary school system by promoting neo-humanist ideals.

Keywords: History of Education; Educational Reform; Pedagogical Theory; Primary School; Periodical; Carl Ulric Broocman; Sweden; Germany; XXth Century

Giorgio Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani» / Textbook renewal in the experiences of Giuseppe Lombardo Radice and the «lombardiani» group*

The report examines the innovative role played by Giuseppe Lombardo Radice and the group of the so-called 'lombardiani' in the Italian school-publishing of the first Twentieth century, in the aftermath of the School Reformation of the 1923. Lombardo Radice was at the head of the *Central Commission for the Examination of the Textbook* set up to reform textbooks according to the new pedagogical ideals. So his conception of the educational role of books and reading affected the textbooks' renewal, as well as the pre-war debate about the 'national education', the Idealistic reflection about new educational models, the

new conception of childhood and, finally, the cultural project of the ‘lombardiani’. This group, informally made up of teachers, headmasters and children’s writers, shared the ideal of a ‘serene school’ where the learning was centred on the teacher’s creative impulse, the psychological reality of the child, and the new value of reading. So, in the arena of school-publishing several crucial challenges were raised, such as the capability of a new generation of authors to meet the Reformation’s demands, of publishers to face the economic costs of new editions, and of teachers to face a non-ritual and more active use of the textbook.

Keywords: History of education; Educational Theory; Philosophy of Education; Idealism; Fascism; Educational Reform; Reading; Textbook; Printing; Giuseppe Lombardo Radice; Italy; XXth Century

Joaquim Pintassilgo, *Portuguese Pedagogical Textbooks in the First Third of the 20th Century: Between Tradition and Innovation*

The last decades of the 19th century and the first decades of the 20th century witnessed the emergence, in tandem with the development of the teacher training system for primary school teachers, of a new tool – pedagogical and didactic textbooks. They became important instruments for disseminating new teaching ideas and practices, as a counterpoint to practices considered traditional, which the pedagogical discourse of the time constantly brought into question. In scrutinising the pedagogical and didactic textbooks produced over a thirty-year period, we aim to capture the movement of innovative ideas in education throughout this time, namely those deriving from the intuitive teaching model and the affirmation of the so-called active methods. Our analysis will focus on the image, profile, role and activity of the primary school teacher, as borne out in the selected textbooks.

Keywords: History of education; Teacher Education; Teaching Method; Primary School; Textbook; Portugal; XIX-XXth Centuries

Carmen Colmenar Orzaes, *La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX / Childhood protection in Spain in the first third of the XX century*

From the beginning of the twentieth century, a movement to promote child welfare began in Spain, caused by the development of the paediatrics sector and the health systems. The first important step was the 1904 law, which guaranteed the protection of childhood. This was followed by further laws regulating the scopes of protection. One issue was infant mortality, problem that triggered the attention of certain sectors of Spanish society. To help reduce this social problem, mainly concerning the poorest sectors of the population, several measures in social reform and education were taken. Among them, was the creation of institutions and the improvement of already existing ones, the control of the wet nurses activity, the regulation of mercenary breast-feeding and the task of social education, directed fundamentally towards women involved in the care of and feeding of children.

Keywords: Child Care; Child Rearing; Infant Mortality; Paediatrics; Health Care; Social Policy; Spain; XXth Century

Simonetta Polenghi, *Youth Culture and military Education in Napoleonic Times: the Battalions of Hope in the First Cisalpine Republic*

The case presented is about the experience of the so called Battaglioni della Speranza (Battalions of Hope) which were set up in the Italian Cisalpine Republic (1797-1802), on the model of the revolutionary *Bataillon de l’Espérance*. The Italic Battalions of Hope were to be com-

posed by children and teenagers, from 7-10 to 17 years old, recruited from poor families. Provided by the authorities with green uniforms, shoes, caps, rifles, swords and military tools, these boys were given a military training, so that they could take part in political celebrations. In Milan, capital of the Cisalpine Republic, the Battalion of Hope had a significant political and pedagogical meaning that may constitute an interesting case of children/juvenile culture. The archival sources allow a detailed reconstruction of this experience in Milan and partially in Bologna. In both cases we can see that, beyond the political and economical struggle that took place around this experience, the particular significance that boys gave to it was different from the ones coming from adults, and that fact determined the rapid end of the Battalions. In fact, both in Milan and in Bologna boys absorbed the novelty of Jacobin pedagogy turning it into a new culture, produced by themselves and not corresponding to the desires of the authorities. The gap between adult intentions and the boys culture is quite evident: boys interpreted a paramilitary experience as one of freedom instead of a way to become good and disciplined citizens and soldiers. However there was also a difference between the Milan and Bologna boys: if in both cases the Battalion was a way to establish their autonomous group identity, in Milan it had a more political meaning, with a strong antireligious mark, due to the fact that the majority of boys involved came from the City Orphanage, founded and still directed by Scolopian Fathers. The pupils of Bologna, younger, less subjected to a rigid religious discipline and members of a family, brought to the Battalion only the intention to experience play and freedom. In both cases, it looks like the chance of sharing uniforms and weapons, of marching and obeying orders together, of parading in public political ceremonies actually developed an *esprit de corps*, that allowed boys to take initiatives in an autonomous way, opposed to the adult world. The adult world wanted them obedient and subdued; they instead asserted themselves, refused adult rules, and temporarily achieved autonomy of their peer group, sometimes in a more conscious way, other times in a more naïf one, but certainly showing their own way of seeing the world.

Keywords: History of Education; Military School; Political Propaganda; Youth Group; Adult-Child Relation; Italy; XVIII-XIXth Centuries

Antonella Cagnolati, «Educare arbusculas Dei». *The School of Infancy in Comenius' Educational Theory*

In all his life and work Comenius (1592-1670) tried to fight against old stereotypes in education, and to elaborate a new ontological idea of infancy. Founding the main basis of his conception in the *Gospels*, he also dedicates all his educational care to the very young. The idea to draw up a project for a school for infancy based on responsibility, simplicity, and gradual progress emerges in Comenius' educational theory from 1629-1630 onwards; the result was *Informatorium školy mateřské*, written in the Czech language in 1632, subsequently published with the title *Schola Infantiae* in *Opera Didactica Omnia* (1657). This work presents many new features. First of all, emphasis is laid on the choice of paying particular attention to a stage of infancy generally not dealt with by educationalists: the years from zero to six, commonly believed wholly unsuitable for any kind of education, because of the lack of learning skills. Secondly, Comenius addresses his precepts to parents: father and mother play an essential role, which they are not sufficiently aware of, and which they should be properly prepared for. Comenius deals with important issues ranging from children's upbringing to cognitive psychology, from religious worship to didactic methodology; all of which are individually analyzed with the aim of improving what we may call nursery education. The main part of *Schola Infantiae* is devoted to the four areas considered fundamental for the correct upbringing of the child: physical health, an understanding

of basic principles of religious worship, moral education and the acquisition of knowledge. Teaching must be carried out focussing on the concrete knowledge of things, and not only of words. Even more attention is paid to the teaching of basic concepts in the areas of knowledge, know-how and speaking: which form the prerequisites for entering the public school. It is also important that basic notions learnt between zero and six adequately prepare the child for attending 'public' school in the best possible way, according to the principles of a gradual, sequential approach which teaching should be based on.

Keywords: History of education; Educational Theory; Philosophy of education; Child-development; Early-Childhood Education; Beginning Learning; Jan Amos Komenský; XVI-Ith Century

Renata Lollo, *Poesia per l'infanzia nel secolo XIX / Children's Poetry in the XIX century*

The research is about a special subject of young people's literature, which has not had enough attention so far, children's poetry in nineteenth century Italy. The analysis of the early twentieth century books has outlined the beginning of the critical-historical way of children's literature. This has made it possible to consider the poet Giovanni Pascoli as the author who, due to his idea of poetry and of childhood and his lyrical skills, marked the end of the nineteenth century poetic tradition, and at the same time opening new ways and experiences typical of the twentieth century. Moving backwards in a chronological sequence to discover the main starting-point of children's poetry in nineteenth century, it was not possible to indicate the founding author, although some names are well-known and more widespread than others. So it seemed to be constructive to research and to study literary resources like the *Literature Anthologies*, where writers, poets and educators were collected together. The anthologies have revealed valuable information about books of poetry, about the cultural background, the reasons, the themes and of course also about editorial, cultural and institutional relationships. The analysis has indicated some important tracks of research in the period between the 1839 and 1888, and has also verified the contribution to children's poetry of Luigi Sailer, a writer less studied, but author of an extraordinarily rich work, *L'Arpa della Fanciullezza*, which had a great success in Italy in the nineteenth and twentieth century, and which was published many times.

Keywords: Children's and Youth Literature; Children's Book; Literary History; Poetry; Italy; XIX-XXth Centuries

Sabrina Fava, *Tra libri e riviste: l'apporto della casa editrice Formiggini alla letteratura per l'infanzia / Between books and reviews: the contribution of the publisher Formiggini to children's literature*

The article explores some editorial choices made by the publisher Angelo Fortunato Formiggini (1908-1938) which contribute to throwing light on interest for children's literature which he, and his wife Emilia Santamaria, had. The tendency to publish humour literature brought Formiggini to discover the history of literary texts by foreign authors, who were not very popular in Italy, and which he freed from reductionisms and clichés. In this way Formiggini laid the bases of the literary contamination between adults' and children's literature, and so of the migration of texts through special cultural contexts – e.g. from the series *I Classici del ridere*, to series of children's and youth literature – on the basis of a conscious adaptation. By writing reviews for the journal «L'Italia che scrive» edited by the publisher Formiggini, Emilia Santamaria shows an everlasting consideration about children's literature, she expresses her educational point of view, and clarifies a plurality of cultural suggestions, which

had often only been intuited by the publisher Formìgini. Order and genius interacted and completed each other: the first one giving the subject an immediate formal identification; the second one working constantly and, every now and then, giving brilliant results.

Keywords: Children's and Youth Literature; Literary History; Book; Periodical; Publishing Industry; Angelo Fortunato Formìgini; Emilia Santamaria; Italy; XXth Century

Juri Meda, *La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista / Everyday politics. The propaganda use of the school diary in the Fascist school*

The purpose of this essay is to prove how the Fascist regime used school diaries to drum up support in grassroots society in conjunction with its propaganda campaigns, and to spread its own ideological tenets among Italy's younger generations. The regime attempted to promote the regular use of school diaries in Italy's schools because, despite the fact that a ministerial circular dated 31 December 1913 had made keeping such diaries compulsory, they were in fact not in widespread use in the early thirties. The school diary became the basic tool for communication between the school and Italian families, as part of a drive to morally bond the two social institutions traditionally tasked with educating youngsters, and to make sure that the two institutions contributed to the formation of the «new man» that was the regime's ideal model for humanity. The essay shows how, initially, the production of diaries was assigned to publishing houses traditionally involved in the field of educational publishing; while, following the approval of Law 1587 on 30 October 1940 instituting the state school diary in primary and secondary schools, their publication was delegated to the National Popular and School Libraries Board and to the State Bookshop, equivalent to HM Stationery Office. According to the regime's plan, the state school diary (used in Italian schools for the first time in the school year 1941-1942) was intended to become a tool for the dissemination of its ideology among the younger generations in much the same way as exercise books and comic strips were being used. This essay is based on the study of previously unpublished printed-materials, and on an analysis of the collections of school diaries in Padua's Museum of Education and in the archives of the National Institute of Documentation for Innovation and Educative Research in Florence.

Keywords: Educational Policy; Political Propaganda; Teaching Aids; State School; Parent-School Relation; Fascism; Italy; XXth Century

Anna Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori / Letters to Vamba. «Il Giornalino della Domenica» in the correspondence between Luigi Bertelli and his contributors*

The 27 letters from the rich correspondence of the journalist and writer for children Luigi Bertelli (*Vamba*), shows us the origin and the life of «Il Giornalino della Domenica», a review for young people founded and directed by Bertelli himself in the early twentieth century. The review was destined to have a wide impact in the periodical publication for children and young people, because of its fresh cultural and educational approach, the artistic and literary quality of its articles (e.g.: tales, short-stories, poetry, reports and letters), the ample room given to pictures (the magazine became famous for its front-cover, commissioned to high-level painters and young gifted illustrators, as Carlo Chiostrì, Antonio Rubino, Ugo Conti, Lorenzo Viani, Giulio Aristide Sartorio and so on). Finally, well-known and prestigious authors wrote for the review – such as Emilio Salgari, Ada Negri, Ida Baccini, Renato Fucini, Grazia Deledda, Luigi Capuana, Giovanni Pascoli, Marino Moretti, Scipio

Slataper, Edmondo De Amicis, Matilde Serao etc. This editorial event happens in the complex frame of the development of the Italian publishing for children and youth in the early twentieth century. Full details are given about the cultural-educational plan and the new idea of childhood and youth which animated the «Giornalino della Domenica» and favoured the organization of several initiatives for involving the young readers. As a result, on the pages of the review directed by *Vamba* a new generation of writers for children's literature and text-books arose and became popular in the following decades. Among those we can find: Giuseppe Fanciulli, Enrico Guidotti, Onorato Roux, Giosuè Borsi, Augusto Vittorio Vecchi (*Jack La Bolina*), Giuseppe Ernesto Nuccio, Emma R. Corcos, Olga Ossani-Lodi, Assunta e Gina Mazzoni, Esther Modigliani, Maria Savi Lopez, Maria Antonietta Torelli Vaillier (*La Marchesa Colombi*), Paola Lombroso Carrara, Virginia Tedeschi Treves (*Cordelia*), Milly Dandolo.

Keywords: History of education; Children's Youth Literature; Periodical; Illustrated Paper; Luigi Bertelli; Italy; XXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

«Formare con parole»: l'*institutio* del moderno gentiluomo

Amedeo Quondam

La recente edizione degli *Humanist educational treatises* nella prestigiosa collana di “The I Tatti Renaissance Library”, a cura di Craig W. Kallendorf¹, consente di leggere finalmente con agio (e profitto) quattro testi della vasta e gloriosa tradizione umanistica dei libri di *institutio*; precisamente: Pier Paolo Vergerio, *De ingenuis moribus et liberalibus adulescentiae studiis liber*; Leonardo Bruni, *De studiis et litteris liber*; Enea Silvio Piccolomini, *De liberorum educatione*; Battista Guarino, *De ordine docendi et studendi*. E quindi consente di fare il punto su questa tradizione, e prima ancora prendere atto della sua imponente presenza, che negli ultimi tempi sembra come svaporata. Consente, cioè, di ragionare sul suo articolato dispiegarsi argomentativo e sul suo stesso senso istituzionale e strategico: in quanto parte costitutiva e propria del processo di formazione della nuova cultura italiana ed europea, fattore connotativo della sua modernità, lasciando svanire quelle sin troppo protratte (e di tanto in tanto richiamate artificiosamente in vita) polemiche, tutte ideologiche, intorno alla continuità/discontinuità tra Medioevo e Rinascimento che hanno caratterizzato l'esperienza storica e critica dell'Otto-Novecento, nella sua pulsione primaria a cercare e interpretare lo “spirito” della Storia, sempre che non occorra ancora fare i conti con quella distorsiva (e ancora: tutta ideologica) proiezione dell’“Umanesimo civile” in quanto “repubblicano”.

¹ Harvard University Press, Cambridge Mass.- London 2002. Nel piano editoriale della collana è prevista anche l'edizione di Maffeo Vegio, *De educatione liberorum et eorum claris moribus*.

Tanto più rilevante è questa edizione, se si considera che la tradizione umanistica dei discorsi di *institutio* non sembra avere ancora trovato stabile cittadinanza, e in posizione appropriata, nell'ambito, ormai globalizzato, degli studi sulla cultura italiana della prima età moderna, per quanto sia stata, mezzo secolo fa, descritta e valorizzata da un classico della storiografia come *L'educazione in Europa* di Eugenio Garin²; e sia stata, in seguito, approfondita da alcuni (rari, in Italia) studi settoriali di grande rilievo³. Senza indugiare sulle antiche ragioni di questa "sfortuna" degli umanisti pedagoghi (nel contesto di una ancora più antica "sfortuna" di tutto l'Umanesimo: almeno nel paradigma identitario della nostra storia nell'età moderna), mi sembra opportuno invece rilevare come si correli, contraddittoriamente, al netto prevalere, negli ultimi decenni, dell'interesse (peraltro anch'esso internazionale) verso la storia dei modelli formativi e delle loro istituzioni, centrata sulla svolta fondamentale della *Ratio studiorum* dei gesuiti e dei loro collegi per i nobili. Modelli e istituzioni di quella che si configura, proprio ora e qui, tra i nostri umanisti, come "scuola secondaria": e se la storia delle università è stabilmente radicata nelle consuetudini storiografiche internazionali, la storia dell'istruzione elementare ha conquistato posizioni ormai di rilievo, anche in riferimento a certe specifiche sue articolazioni come "scuola della dottrina cristiana", di catechesi "tridentina"⁴.

² La prima edizione di questo fondativo saggio risale al 1957 (Laterza, Bari): seguito dall'ampia antologia *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, sempre a cura di Eugenio Garin, Coedizioni Giuntine-Sansoni, Firenze 1958, che sviluppa una tanto più agile antologia precedentemente messa a punto dallo stesso grande studioso (*Educazione umanistica in Italia*, Laterza, Bari 1949). Il fatto che questa ampia e meritoria antologia sia rimasta marginale, anche rispetto al ben diverso successo degli studi dello stesso Garin, mi sembra un significativo riscontro della scarsa presenza dei testi umanistici nell'esperienza storiografica sulla prima età moderna.

A proposito del fondamentale libro di Garin, mi limito a osservare soltanto questo: per quanto impostato sul presupposto che l'esperienza degli *studia humanitatis* si afferma negli stati-città per formare il «libero cittadino di libera repubblica» (p. 157; un presupposto che è consapevole eredità dei modelli storicistici del Rinascimento), dimostra la sua ancor valida esemplarità in particolare nel quarto capitolo, che si apre con le «nuove scuole» dell'Umanesimo e con i loro trattati pedagogici, per poi descrivere l'attività dei maestri (da Guarino Veronese a Vittorino da Feltrè), e quindi concludersi, dopo un paragrafo dedicato all'«educazione civile» (Alberti e Palmieri), con il *Libro del Cortegiano* di Castiglione, interpretato in chiave ancora desantisiana, come manuale di forme esteriori.

³ Rinvio, a esempio, a Lucia Gualdo Rosa, *La fede nella "paideia". Aspetti della fortuna europea di Isocrate nei secoli XV e XVI*, Istituto storico italiano per il Medio Evo, Roma 1984; e a Vittorino da Feltrè e la sua scuola: *Umanesimo, pedagogia, arti*, a cura di Nella Giannetto, Olschki, Firenze 1981.

⁴ Senza avventurarmi nell'ampia bibliografia sulla *Ratio studiorum* (basti il rinvio alla raccolta di saggi a cura di Manfred Hinz, Roberto Righi, Danilo Zardin, *I Gesuiti e la Ratio studiorum*, Bulzoni, Roma 2004: dove peraltro è raccolta e discussa la bibliografia essenziale), mi limito a ricordare gli studi di Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning. 1300-1600*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London 1989 (ed. it.: Laterza, Bari-Roma 1991); e *The Universities of the Italian Renaissance*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore-London 2002; e quindi il denso e problematico *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe*, di Anthony Grafton & Lisa Jardine, Duckworth, London 1986. Tra i contributi più recenti ricordo tre studi, che ripercorrono problematicamente la vexa-

La contraddizione mi sembra davvero singolare: come se fosse possibile ragionare di istituzioni educative senza correlarle a quelli che pure sono stati i loro modelli formativi; come se ogni scuola (allora come ora) non aspiri a essere tale in primo luogo tramite la consapevole progettazione (verbale, intanto: altrimenti a cosa servirebbe essere umanisti?) dell'identità dei propri studenti e dei propri insegnanti, nel contesto di una specifica strategia curriculare e culturale. Che poi questa strategia possa risultare, alle evidenze della storia, forte o debole, strumentale o velleitaria, che poi, insomma, il rapporto tra modelli e pratiche (come sempre nei processi culturali) sia davvero tutta un'altra storia, non credo che possa autorizzare uno sguardo distratto verso i tanti enunciati in forma di testo con i quali quella strategia ha voluto dichiararsi: a chiare lettere, ancorché latine.

Prima di prestare la massima attenzione a due di questi testi d'*institutio*, esemplari per più aspetti della tradizione pedagogica umanistica, vorrei però proporre alcune considerazioni preliminari, in termini necessariamente molto scorcianti.

Partendo dalla categoria di *institutio*: non pertiene soltanto all'universo della scuola, bensì alla trama profonda di tutta la cultura dell'età moderna (o meglio: dell'Antico regime), che è tale (cioè, "cultura" e "moderna") perché geneticamente e universalmente connotata dalla dominante istanza dell'*institutio*, nel suo scandirsi in piani di studio e ordinamenti formativi, che per quanto settoriali e persino specialistici, finiscono per declinare una comune e condivisa, consapevolmente, *ratio*. Tutto, infatti, si può apprendere, e quindi tutto si deve convenientemente insegnare e studiare: dalla virtù all'arte, dalla conversazione al galateo, dalla politica all'economica, eccetera. Tutto: a scuola e nel mondo; in classe tra i maestri, ma anche nei luoghi della socializzazione ordinaria: per autoapprendimento, imitativo ed emulativo. Comunque solidamente tra loro integrati, questi modi diversi di *institutio*, e finalizzati allo stesso coerente e organico obiettivo: insegnare e apprendere le competenze idonee al saper vivere moralmente e civilmente. Del resto, allora come ora, la scuola fa necessariamente sistema e si correla al più generale sistema culturale di cui è specchio e strumento, mezzo e fine.

Perché possa compiersi, ogni *institutio* ha bisogno di *ratio* e di *forma*. Ma per quanto siano specificamente declinate (la grammatica e la conversazione,

ta quaestio dei rapporti tra cultura medievale e cultura umanistica, riferendola al mondo scolastico: Robert Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge University Press, Cambridge 2001; Silvia Rizzo, *Ricerche sul latino umanistico*, volume primo, Edizioni di storia e letteratura, Roma 2002; Silvia Marcucci, *La scuola tra XIII e XV secolo. Figure esemplari di maestri*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa-Roma 2002. Senza ovviamente dimenticare la parte che Erasmo da Rotterdam assume nel processo di costituzione dell'*institutio* moderna: su questo aspetto della sua personalità mi limito a rinviare al solo Jean-Claude Margolin, *Érasme, précepteur de l'Europe*, Julliard, Paris 1995.

il principe cristiano e la vedova cristiana, eccetera), le tante *institutiones* che affollano le biblioteche moderne, da Vergerio alla *Ratio studiorum*, e ben oltre (fino alla nascita del nostro “liceo classico”⁵), eseguono tutte lo stesso “programma sorgente”, che riconosciamo intanto nella gamma circoscritta, ma efficacissima, delle sue macroinvarianti strutturali. La grande tradizione dei discorsi di *institutio* pertiene infatti geneticamente e funzionalmente alla fenomenologia del Classicismo in quanto tipologia culturale dell’Antico regime (che, come tutte le grandi tipologie culturali, è anche autoformativo). E cioè, tanto per essere subito molto chiaro, anche se troppo sbrigativamente sommario, ritengo che la tradizione umanistica dei discorsi d’*institutio* pertenga a un suo proprio *target* di riferimento, subito inventato (alla lettera: ritrovato, riconosciuto, perseguito) e tutto sommato stabile attraverso i secoli, da Vergerio al collegio dei gesuiti, al liceo classico: una *institutio* distintiva e riservata, una *institutio* per gli adolescenti di nobile famiglia, o, se si vuole, destinati a essere classe dirigente⁶. Anche se poi nelle sue metamorfiche dinamiche è sin troppo facile riconoscere la sua capacità di adattarsi ad altri *target*, tanto più articolati e larghi: intanto per le esigenze della nuova evangelizzazione, riformata o tridentina che sia.

Ma l’*imprinting* originario resta comunque e sempre nitido: fino all’esplosione della scolarizzazione di massa (fenomeno ben recente) è la scuola inventata dagli umanisti a fare scuola. E da loro conviene in ogni caso partire, per un’esigenza in primo luogo archeologica, di ricognizione negli strati profondi della cultura europea (o, come oggi si usa dire: delle sue radici identitarie). Riconoscendo in primo luogo che gli umanisti aprono le loro scuole e ne elaborano il metodo e gli ordinamenti (*ratio studiorum*, appunto), anche per quanto concerne il *target*, innestandosi consapevolmente sul modello archetipico dell’*Institutio oratoria* di Quintiliano⁷. Per necessità di ri-nascere nella *pristina forma*, e quindi nella sua *ratio* fondativa.

Non avrebbe potuto essere altrimenti, del resto, solo considerando il fatto che per loro, o per molti di loro, la scuola è la ragione essenziale della novità professionale che intendono prospettare per quel mercato che inventano *ex*

⁵ Per temperare l’assertività di questo rilievo, rinvio ad Adolfo Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁶ Vorrei ricordare, a questo proposito, il titolo del fondativo libro di Gian Paolo Brizzi: *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I “seminaria nobilium” nell’Italia centro settentrionale*, Il Mulino, Bologna 1976.

⁷ Ricordo che la scoperta del testo integrale dell’*Institutio oratoria* avvenne nell’estate del 1416, nel monastero di San Gallo, per opera di Poggio Bracciolini: cfr. Remigio Sabbadini, *Le scoperte dei codici latini e greci ne’ secoli XIV e XV*, Sansoni, Firenze 1905, pp. 77-78. La *princeps* tipografica risale al 1470, a Roma: ne furono editore Giovanni Filippo La Legname e curatore Giovanni Antonio Campano. Subito ristampata a Roma nello stesso anno da Konrad Sweynheym e Arnold Pannartz; e quindi: nel 1471 a Venezia da Nicolas Jenson; nel 1476 a Milano da Antonio Zarotto; seguirono poi altre cinque edizioni tra gli incunaboli. Nel secolo successivo, almeno altre dodici edizioni, anche in volgarizzamento.

novo: le *humanae litterae*, appunto. Impegnandosi nell'invenzione della scuola, in quanto *institutio* complessiva (spaziale: l'aula, con gli allievi e il maestro; temporale: l'orario delle lezioni; culturale: i contenuti e i metodi formativi), gli umanisti cercano infatti di conquistare uno *status* riconosciuto, e pertanto un lavoro stabile, remunerativo e gratificante, ma soprattutto conveniente rispetto alle loro competenze. Per trovarli, *status* e lavoro, devono inventare una nuova funzione (il bisogno delle "loro" lettere) che richieda un nuovo organo (la "loro" scuola), devono, cioè, inventare una domanda (cioè, uno studente) che non c'è. E ci riescono.

Le più famose esperienze quattrocentesche (a esempio, quella di Vittorino da Feltre o Guarino Veronese) propongono, infatti, una scuola, che per quanto ancora destrutturata e "debole", è risolutissima nell'aprirsi agli *ingenui adolescentes*: ai rampolli di nobili famiglie. E quando scrivono/descrivono/proiettano le proprie esperienze o i propri progetti (e sogni⁸) in testi intitolati comunque *de institutione*, gli umanisti sono ancora più espliciti: questi loro testi sono, più o meno tutti, autopromozionali, perché in vario modo funzionali a illustrare i vantaggi (nel senso ampio dell'economia in questa cultura) degli *studia humanitatis* non a un generico lettore, bensì a destinatari direttamente nominati in esordio (si tratta per lo più di testi in forma di *epistola* di relazione o ragguaglio: nel rapporto allocutivo *io/tu*). È una campagna promozionale iperselettiva e mirata, che si concentra tutta in un arco di tempo stretto, esaurendosi solo quando l'obiettivo è stato raggiunto. Tutti i destinatari/dedicatari di questi messaggi promozionali sono infatti esponenti di rango di una nobiltà che sembra ora disponibile (pur sempre con riluttanza) ad ascoltare le ragioni delle *humanae litterae*, sembra in particolare attenta alle argomentazioni che prospettano queste *litterae* come il nuovo, e supremo, ornamento della loro nobiltà, accanto a quello, da sempre esclusivo e distintivo, delle armi.

Basta sfogliare le dedicatorie o le intestazioni dei testi fondamentali di questa tradizione discorsiva *de institutione*, tra Quattrocento e primo Cinquecento, per avere diretto e immediato riscontro sia della concentrazione cronologica sia della tipologia del destinatario: Pier Paolo Vergerio dedica il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, composto tra il 1400 e il 1402, al giovane Ubertino da Carrara, figlio di Francesco Novello e di Taddea d'Este, signori di Padova, nato nel 1390⁹; Leonardo Bruni dedica il *De studiis et litteris liber*, composto tra il 1422 e il 1429, «ad dominam Baptistam de Malatestis» moglie di Galeazzo; Battista Guarini, figlio di Guarino Veronese, dedica il *De ordine docendi ac studendi*, composto nel 1459, a Ferrara, al giovane Maffeo Gambara, rampollo della nobile famiglia di Brescia; Enea Silvio

⁸ Mi riferisco a Francisco Rico, *Il sogno dell'Umanesimo. Da Petrarca a Erasmo*, Einaudi, Torino 1998.

⁹ È un libro di grande successo, nella stagione degli incunaboli: con ben 29 edizioni; seguite da altre sei entro il 1528.

Piccolomini indirizza a Ladislao re di Boemia l'epistola *De liberorum educatione*; Antonio de Ferrariis, detto il Galateo, dedica il *De educatione*, composto nel 1505, a Crisostomo Colonna, precettore di Ferrante d'Aragona duca di Calabria, e nel 1512 lo ridedica a Pirro Castriota, rampollo di una grande famiglia feudale del Mezzogiorno; il marchese Belisario Acquaviva dedica il *De instituendis liberis principum* al cardinale Francesco Remolins, reggente del Regno di Napoli tra il 1511 e il 1513; Erasmo da Rotterdam dedica, nel 1516, il *De institutione principis christiani* al giovane Carlo, futuro imperatore; Juan Luis Vives dedica nel 1524 il *De institutione foeminae christianae* alla regina Caterina d'Aragona regina d'Inghilterra, e nel 1538 l'*Exercitatio linguae latinae sive Colloquia* a Filippo figlio dell'Imperatore Carlo V; eccetera, eccetera.

Gli umanisti vincono: così, parlando al cavaliere guerriero, persuadendolo a mutarsi in gentiluomo, a impegnarsi con studio e fatica per acquisire quella seconda natura (tutta culturale: classicistica) che possa renderlo conforme tra conformi. Se questa è una delle traiettorie primarie (se non la più importante e decisiva) della modernità europea, richiederebbe ovviamente riflessioni tanto più adeguate di queste poche battute, che tengano, a esempio, conto di come e quanto tra le scuole degli umanisti e i collegi dei gesuiti intervengano notevolissime differenze e mutazioni (peraltro rilevate con precisione dagli studiosi), ma in questa sede mi sembra davvero essenziale prospettare l'altro fattore costitutivo di questo processo di "scolarizzazione" diffusa per quanto socialmente mirata, esclusiva e riservata. Ed è questo: l'esplosione del mercato del libro tipografico di formazione, che declina in mille modi diversi, ma tutti coerenti, l'impianto e la strategia dell'*institutio* classicistica restaurata e reinventata dagli umanisti. Ne consegue una biblioteca ricchissima, sempre più settoriale e specializzata, folta di tanti, tantissimi, libri in tutte le rinnovate lingue volgari dell'Europa moderna (nonché in latino: in particolare nella vasta geografia dell'Europa che guarda verso Est): libri funzionalmente distinti secondo differenze e circostanze (le categorie costitutive dell'etica classica e classicistica), ma rivolti, ciascuno per la sua parte, a trattare *de bonis artibus* e *de bonis moribus* (e anche *de doctrina*: nelle sue diverse variabili, ormai, nell'Europa dopo la Riforma e dopo Trento)¹⁰.

Con una fondamentale differenza funzionale, rispetto all'istituzione scolastica: l'economia complessiva di questo arcipelago di libri d'*institutio* riguarda, infatti, un percorso di autoformazione, praticabile e possibile come virtuoso acquisto personale (*habitus*) tramite la lettura di un libro, cioè dopo un pro-

¹⁰ Della straordinaria alluvione di questa tipologia libraria, che si sviluppa come galateo e manuale di buone maniere, possediamo ora una impressionante mappa su scala europea, nella bibliografia curata da Alain Montandon, *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand 1995; a cura dello stesso autore cfr. anche il *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Seuil 1995. Per l'impianto dell'etica moderna mi permetto di rinviare al mio *Magna et Minima moralia. Qualche ricognizione intorno all'etica del Classicismo*, «Filologia e critica», XXV (2000), II-III, pp. 179-221.

cesso di studio e di fatica senza maestri e senza la loro viva voce, senza classe e senza lezioni frontali. Un percorso disponibile a ogni lettore: e questo è il più vistoso sommovimento rispetto alle dinamiche culturali della scuola umanistica e dei collegi gesuitici. Anche questa esperienza autoformativa riguarda insomma l'economia complessiva della storia del Classicismo lungo i secoli dell'Antico regime, nella stessa fluida mobilità sociale, per attrattiva fascinazione: iscrive infatti pratiche di *self governance* e di *self fashioning*¹¹, da svolgersi tra libreria e casa propria, e quindi da sottoporre al vaglio delle ordinarie forme di relazione interpersonale nel gruppo sociale di appartenenza; e queste pratiche vanno presto assumendo, e non solo per il nobile cavaliere gentiluomo e per la sua nobile dama (che pur sempre ne restano i titolari primari), lo statuto ordinario della civile conversazione, tra accademia e salotto.

Nell'esplosione, nel corso del Cinquecento, di questa più generale economia classicistica di autoformazione attraverso il libro e la lettura occorre rilevare un effetto immediato: la scomparsa della tradizione umanistica, e proprio nella riconoscibilità del corpo linguistico dei suoi testi, che sono, più che volgarizzati, assimilati e trasformati in altri e autonomi corpi testuali. Una scomparsa relativa, dunque: per quanto i suoi autori e i loro testi (non solo d'*institutio*) siano sottoposti a una vera e propria cannibalizzazione, continuano a fare tradizione. Rielaborati, assimilati, trasformati in autorevole repertorio di *loci communes*: riscritti nelle lingue volgari dell'Europa moderna (ed è questo il passaggio strategicamente decisivo). Scompare per restare vivi: il loro ingresso nella selva dei libri non latini comporta costi altissimi, fa cadere ogni riferimento diretto o indiretto alla fonte originaria, ne cancella le originarie e autonome coordinate, di autore e di titolo¹².

Ancora un rilievo, sempre attorno alla categoria di *institutio* e a quanto è suo proprio nella cultura occidentale: prima e dopo gli umanisti, la tradizione ininterrotta della *paideia*. Le sue parole chiave restano nei secoli le stesse, e proprio

¹¹ Alludo alle argomentazioni e al titolo di due fondamentali libri: Jerome B. Schneewind, *The invention of Autonomy. A history of modern moral philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; Stephen Greenblatt, *Renaissance self-fashioning: from More to Shakespeare*, Chicago University Press, Chicago 1980.

¹² Se questa appropriazione e volgarizzazione della tradizione umanistica riguarda il complesso della sua esperienza (tanto per fare qualche esempio: dal neoplatonismo alle enciclopedie erudite), riguarda in particolare il destino di Erasmo da Rotterdam nell'Europa del secondo Cinquecento (per le aree cattoliche: dopo il Concilio di Trento). Proiettando, infatti, su questo processo di scomparsa (per assimilazione) della tradizione umanistica le sue opere più propriamente educative, nonché gli strumenti di base per la formazione classicistica instancabilmente da Erasmo prodotti, si può ragionevolmente ipotizzare che non solo seguano lo stesso destino di cannibalizzazione, ma più ancora che siano assimilate recidendo ogni rapporto diretto con l'autore e i suoi testi originari, anche se poi nella vastissima topica offerta dalla *Polyanthea* (il *reference book* per eccellenza dell'Europa classicistica cattolica, e non solo, proprio negli anni del dominio culturale gesuitico; cfr. Amedeo Quondam, *Strumenti dell'officina classicistica: "Polyanthea" & Co.*, «Modern Philology», vol. 101/2003, n. 2, pp. 316-336) è possibile rinvenire senza difficoltà una notevole massa di prelievi citazionali erasmiani.

quelle iscritte nel titolo del libro normativo dei collegi dei gesuiti: *ratio, institutio, studia*; con qualche integrazione: *methodus, ordo*, eccetera. Basterebbe percorrere i cataloghi delle biblioteche antiche per restare travolti dall'onda di libri che assumono questi termini come parte del proprio titolo. Già nella cultura antica e mediolatina, in riferimento a saperi e discipline diverse: da Quintiliano a Boezio (*Institutio arithmetica*), da Prisciano (*Institutio de nomine, pronomine et verbo*) a Plutarco (*De politica et imperatoria institutione, De civili institutione, De educatione puerorum*), senza dimenticare il vasto sapere giuridico romano. E poi il contributo dei Padri della Chiesa: Girolamo (*Epistola ad Gaudentium de institutione filiae*), Lattanzio (*Divinae institutiones*), Basilio Magno (*De legendis antiquorum libris, sive de liberalibus studiis*); e dei protagonisti della cultura medievale: Ugo di San Vittore (*Didascalicon de studio legendi*), Tommaso d'Aquino (*Epistola de modo studendi*), Vincenzo di Beauvais (*De liberali ingenueorum institutione pariter ac educatione*), Bernardo di Chiaravalle (*De ordine vitae et morum institutione*). E quindi la grande stagione degli umanisti, con i testi fondativi prima citati, presto seguiti da tanti altri; a esempio: Maffeo Vegio, *De educatione liberorum et eorum claris moribus*; Giovanni Britannico, *Regulae ad institutionem filiorum suorum*. E infine l'esplosione di istituzioni settoriali (grammaticali, epistolari, dialettiche, eccetera), di *rationes* e di *ordines* finalizzati, in particolare, agli *studia humanitatis*, accanto al persistere di discorsi normativi per alcune figure religiose in formazione (i novizi, a esempio)¹³.

Poi venne Erasmo, e questa tradizione, già imponente, riformula le proprie strategie e i propri metodi: *De ratione studii deque pueris instituendis commentariolus* (1512), *De institutione principis christiani* (1516), *Ratio seu methodus compendio pervenendi ad veram theologiam* (1518), *Christiani matrimonii institutio* (1526), *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), eccetera. E nell'età di Erasmo, Juan Luis Vives: *De ratione studii puerilis* (1523), *De institutione foeminae christianae* (1524), *Satellitium animi sive symbola principum institutioni potissimum destinata* (1524), *De ratione dicendi* (1532), eccetera.

¹³ Mi limito a qualche titolo, tra i soli testi in latino: Bartolomeo Philalites, *Institutiones grammaticae* (1474), Jacobus Publicius, *Epistolarum institutiones* (1476), Tilmannus Dulmaniensis, *De perfectiore institutione novitiorum* (1477), Domenico De Dominici, *Rudimenta seu institutio rerum quae necessaria sunt clericis et praesbiteri* (Brescia 1477), Nicolaus Clarelus, *Institutiones grammaticales* (Perugia 1482), Anonimo, *Tractatus de modo studendi* (Magdeburg 1490), Jacobus Publicius, *Institutiones oratoriae et ars epistolandi* (1491), Johann Tritheim, *Institutio vita sacerdotalis* (1494), Urbanus Bolzanius Bellunensis, *Institutiones graecae grammaticae* (1497), Cristoforo Barzizza, *Grammaticarum institutiones* (1492), *Dialecticae institutiones* (1499), Aldo Manuzio, *Institutiones grammaticae* (1493), Giovanni Battista De Caccialupi, *De modo studendi in utroque iure et vita doctorum* (1493), Gregorio Amaseo, *Oratio de laudibus studiorum humanitatis ac eloquentiae* (1501), Lorenzo Giustiniani, *Institutiones vitae monasticae* (1502), Marko Marulic, *De institutione benevivendi per exempla sanctorum* (1506), Bartholomaeus Philaletes, *Institutiones grammaticae* (1507), Lucio Giovanni Scoppa, *Grammatices institutiones* (1508), Pierio Valeriano, *De studiorum conditione sermo* (1509), Costantino Lascaris, *Graecae institutiones* (1510).

Impossibile seguire la galassia testuale dei discorsi d'*institutio* nell'età di Erasmo e soprattutto in seguito¹⁴. Si può, però, rilevare l'affiorare di due nuove tipologie: quella religiosa, nell'ambito delle controversie interne alla cristianità, che risemantizza la categoria stessa di *institutio*¹⁵; e quella scientifica (medica e naturalistica) che sembra preferire la nuova categoria di *methodus*¹⁶; meno rilevata, ma non meno significativa, risulta la presenza di opere che normalizzano le nuove lingue volgari¹⁷. Sono solo alcune manciate di titoli, pure

¹⁴ Anche in questo caso solo qualche esempio: Francesco Patrizi, *De institutione reipublicae* (1514), Pietro Aron, *Libri tres de institutione harmonica* (1516), Giovanni Antonio Flaminio, *Grammaticae institutiones* (1522), Giovanni Antonio Flaminio, *Dialogus de educatione liberorum ac institutione* (1524), Lucio Giovanni Scoppa, *Grammatices institutiones et in calce epitome cum metrorum arte* (1527), *Disciplina et institutio puerorum ex optimis quibusque authoribus collecta* (1534), Lucio Vitruvio Rossi, *De ratione studendi atque docendi libellus* (1536), Johannes Sturm, *De litterarum ludis recte aperiendis liber* (1538), Simon de Vallambert, *Institutio puellae* (1544), Antonio de' Bernardi, *Institutio in universam logicam* (1545), Christoph Hegendorff, *De vita iuventutis instituenda moribusque ac studiis corrigendis* (1550), *Veri principis institutio* (1550), Joannes Rivius, *Libellus de ratione docendi, sive puerorum institutio* (c. 1550), Iohannes Susenbrotus, *Grammaticae artis institutio* (1556), Matteo Gribaudi, *De methodo ac ratione studendi in iure* (1558), Aldo Manuzio jr, *Orthographiae ratio* (1561), Pieter van Afferden, *Institutio puerorum, varia pietatis, studii literarii ac morum honestatis praecepta* (1568), Claudio Betti, *De recta discurrendi ratione institutio brevissima* (1568), Giovanni Paolo Lancellotti, *Institutiones juris canonici* (1570), Jean Riolan, *Institutio philosophica* (1572), Francisco Martínez, *Grammaticae artis integra institutio* (1575), Heinric Niclaes, *Institutio puerorum* (1575), Claude du Gué, *Doctrina, sive institutio scholarum* (1577), Marcus Antonius Muretus, *Institutio puerilis* (1585), eccetera.

¹⁵ A esempio: Raffaele Maffei, *De institutione christiana* (1518), Christoph Hegendorff, *Christiana studiosae iuventutis institutio* (1526), Gerard Geldenhauer, *Institutio scholae christianae* (1534), Gerhard Lorch, *Institutio catholica fidei orthodoxae et religionis sanae* (1536), Jean Calvin, *Christiane religionis institutio* (1536), *Pia et catholica christiani hominis institutio* (1544), Celio Secondo Curione, *Christiane religionis institutio* (1549), Étienne Paris, *Christiani hominis institutio adversus hujus temporis haereses et morum corruptiones* (1552), *Institutio catholica* (1554), Michael Holding, *Brevis institutio ad christianam pietatem secundum doctrinam catholicam* (1555), Johann Gropper, *Institutio catholica* (1559), Heinrich Buller, *Institutio eorum qui propter dominum nostrum Iesum Christum de fide examinantur* (1560), Sebastiano Ammiani, *Christiana institutio virtutum et vitiorum* (1567), Niels Hemmingsen, *Via vitae, christiana et orthodoxa institutio* (1580), Lucas Osiander, *Institutio christiana religionis* (1582), eccetera.

¹⁶ A esempio: Leonhard Fuchs, *Methodus seu ratio compendiarum perveniendi ad vera solidamque medicinam* (1542), Leonhard Fuchs, *Methodus seu ratio compendiarum perveniendi ad veram solidamque medicinam* (1542), Panfilo Monti, *Methodus medendi* (1545), Johannes Actuarius, *Methodi medendi libri sex* (1554), Jacques Dubois, *Methodus sex librorum Galeni* (1554), Giovanni Camilla, *De ordine ac methodo in scientia servandis* (1561), Domenico Leoni, *Methodus curandi febres* (1562), Cornelis Wouters, *Physicae, seu de naturae philosophia institutio* (1568), Valentin Nabod, *Astronomicarum institutiones* (1580), Francesco Imperiale, *De methodo scientiarum* (1581), eccetera; ma anche: Ippolito Fantocci, *Metricae artis methodus* (1542), Giovanni Vincenzo Sanniti, *Universae artis grammaticae methodus* (1549), Giovanni Antonio Delfini, *Didactica methodus* (1554), Alfonso Bertocci, *Methodus generalis* (1556), Francesco Bordini, *Methodus generalis* (1559), Giulio Porro, *In latinam linguam methodus* (1561), Alexander Pomellus, *Methodus syllogistica* (1572), Francesco Gonzaga, *Methodus vivendi* (1582), Niccolò Cologno, *Methodus grammatices* (1582), eccetera.

¹⁷ A esempio: Jean Pillot, *Gallicae linguae institutio* (1550), Jean Garnier, *Institutio gallicae linguae* (1558), Sataorius Gallus, *Polonicae grammatices institutio* (1568), Albert Oelinger, *Grammatica seu institutio verae germanicae linguae* (1573), eccetera.

disorganiche, rispetto a un insieme di proporzioni davvero ragguardevoli. Vi si intravedono però alcune tendenze, che certo richiederebbero analisi più ravvicinate: *institutio* entra nel lessico delle controversie religiose; *methodus* riguarda prevalentemente i campi della medicina e delle scienze naturali.

Un ultimo rilievo, su questa famiglia discorsiva che si tanto più larga e densa quando inizia a parlare in volgare, formando una sterminata tradizione classicistica, a grappolo o in selva, che riassorbe e assimila la più generale esperienza umanistica latina.

Per continuità di tradizione. La nuova *institutio* volgare, nella forma che assume consapevolmente e progettualmente con il *Libro del Cortegiano* di Baldassarre Castiglione, nel 1528, resta strutturalmente fedele al codice genetico della tradizione umanistica: ne conserva integro, in primo luogo, il referente aristocratico (nelle persone: i cortigiani; e nel loro ecosistema: la corte), continuando a essere, nella strategia argomentativa e nella stessa produzione del destinatario, l'elaborazione di un modello culturale e delle sue convenienti pratiche formative destinata in via esclusiva al giovane gentiluomo, sia nei "nobili costumi" che negli "studi liberali".

Per fedeltà di tradizione. Come sempre si tratta di «formare con parole» il perfetto cortigiano, il gentiluomo moderno: assumere lo strumento persuasivo della parola che sa argomentare, e che sa proporre esempi pertinenti ed efficaci, per definire un quadro di nuove moralità sancito sulla base di una convenzione sociale, cioè dei pareri autorevoli della maggioranza¹⁸.

Rispetto a questa tradizione muta lo *status* dell'emittente dei discorsi formativi: non più il maestro, il precettore, l'istitutore, il pedagogo, cioè i titolari di competenze culturali (e di un mestiere) che rivendicano e conquistano, esercitandole ordinariamente, una legittimità professionale e una funzione operativa. Ora, quel gentiluomo formato dagli umanisti assume in proprio, autonomamente, la responsabilità di produrre il discorso sul suo *status*: senza più deleghe, in termini compiutamente autoreferenziali: a corte cortigiani parlano di corte e di cortigiani, della loro propria *ratio* e *forma*.

1. È tempo ormai di passare all'analisi di un campione dell'*institutio* umanistica, cominciando dal suo testo fondativo, che per lungo tempo resta il più diffuso e famoso, il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae* di Pier Paolo Vergerio, composto – ripeto – tra il 1400 e il 1402: sulla soglia della grande stagione umanistica, subito la *forma* e la *ratio* della nuova scuola. Dichiarata già nella zona paratestuale dell'opera, nella dedica al giovane Ubertino Da Carrara, dove Vergerio espone il parere del nonno (autorevole perché

¹⁸ Su questi aspetti della cultura classicistica di Antico regime rinvio al mio già citato *Magna et Minima moralia*.

vecchio), che proponeva tre compiti ai genitori per l'educazione dei propri figli: dare a loro un nome *honestus*, cioè nobile e conveniente (ed è «non parva iactura» avere «indecoram nominis appellationem»); educarli in città eccellenti, perché «amplitudo splendorque patriae plurimum valet cum ad opes et gloriam ...»; insegnare a loro le buone arti («bonis artibus erudirent»¹⁹).

Potrà sembrare curioso che il primo problema individuato da Vergerio riguardi l'onomastica del nobile, ma anche questo è un piccolo segno della necessaria ri-nascita: una conversione che impone nuova identità e quindi anche un conveniente nuovo nome di persona. Quasi un battesimo. Vergerio resta però allusivo e non indica i nomi propri ai quali si riferisce, ma se consideriamo la scomparsa di certi usi onomastici ricorrenti tra Trecento e Quattrocento nelle famiglie guerriere e signorili, non dovrebbe essere difficile renderci conto che questa esigenza di decoro già nel nome proprio di persona è ben presto ampiamente accolta dalla nobiltà. Basterà infatti un rapido colpo d'occhio per prendere atto che ben difficilmente, nell'onomastica nobiliare della prima età moderna, si potranno incontrare ancora alcuni nomi tipici delle famiglie protagonisti della nascita delle signorie: mai più, insomma, Iacopino, Marsilietto, Ubertino, mai più Azzo, Azzone, Aldobrandino, mai più Fresco, Filippino, Ugolino, Feltrino, eccetera. E di contro è sin troppo facile registrare la rinascita dell'onomastica classica nel più complessivo processo di formazione delle signorie territoriali dal magma della feudalità tardomedievale. Anche in queste microdinamiche, dunque, e già nei primissimi anni del Quattrocento, si coglie l'emergere di una nuova istanza di decoro (nel senso della convenienza): tanto più che Vergerio correla la nobilitazione onomastica a una più generale, e altrettanto nuova, sensibilità verso le forme architettoniche della città, da riedificare sulla base di categorie etico-estetiche del tutto nuove (lo *splendor* e l'*amplitudo*), a loro volta fondate e connotate dalle *bonae artes*.

Lo snodo argomentativo fondamentale, nel *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, consiste, dunque, nella rivendicazione della nuova identità culturale del nobile, e in particolare delle nuove opportunità di ricchezza che si dischiudono nel suo orizzonte, con l'inestimabile nuova economia del decoro che ne può conseguire. Un decoro che può e deve essere insegnato ai giovani (e questa è una nuova responsabilità dei nobili e potenti genitori), e quindi può e deve essere da loro studiato, a scuola: cioè, acquistato con studio e fatica, e poi prodotto e comunicato, tramite l'apprendimento delle arti oneste e delle discipline liberali. Vergerio è di nuovo molto esplicito: «neque enim opes ullas firmiores aut certiora praesidia vitae parare filiis genitores possunt,

¹⁹ Le citazioni saranno tratte da Pietro Paolo Vergerio, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, a cura di Attilio Gnesotto, Randi, Padova 1918 (è il testo adottato nella citata raccolta degli *Humanist educational treatises*); per le tre brevi citazioni ora prodotte, p. 96. Ricordo che una selezione del testo (con traduzione) è compresa nella citata antologia curata da Eugenio Garin nel 1958, pp. 127-137, la sola traduzione del testo completo è nella pur citata antologia del 1949: *L'educazione umanistica in Italia*, pp. 63-119 dell'edizione Laterza, Bari 1966.

quam si eos exhibeant honestis artibus et liberalibus disciplinis instructos» (p. 96). E la formazione agli *studia humanitatis* deve essere precoce (come già Quintiliano ammoniva), perché nei fanciulli l'animo è tenero e ricettivo e consente disporre le fondamenta della forma del vivere secondo virtù: «iacienda sunt igitur in hac aetate fundamenta bene vivendi et formandus ad virtutem animus, dum tener est et facilis quamlibet impressionem admittere» (p. 97).

Il testo di Vergerio fonda in questo modo alcuni luoghi argomentativi destinati a diventare comuni, in quanto costitutivi e propri, di tutta la tradizione umanistica dei discorsi d'*institutio*. A cominciare dal rilievo dato alla maggiore dignità e convenienza (*decens*) per il nobile nell'investire in questo tipo di educazione dei suoi figli: «ut et fortuna et gradu dignitatis quam obtinent digni habeantur» (p. 97). La fortuna e il rango di *status* debbono essere riscontrate con la virtù, per rafforzarsi e conquistare sempiterna fama, attraverso il merito di un suo costante esercizio (*habitus*): «nam opes, gloria, voluptates, fluxae res sunt et caducae; habitus autem fructusque virtutum perstat integer atque aeternus manet» (p. 98).

Ma tanti altri sono i luoghi che questo testo fonda, già nella prima parte dedicata a trattare *de ingenuis moribus* (cioè dei “costumi convenienti a un giovane nobile”): il rapporto tra le doti naturali dell'*ingenium* (nel senso classico: l'indole naturale), «ab ipsa natura et animi et corporis dotibus constitutus» (p. 99; un *ingenium* già di per sé *liberale*, cioè predisposto alle nuove virtù proprie degli *studia humanitatis*: cfr. p. 100); la possibilità di riconoscere nella buona indole del fanciullo le caratteristiche dell'uomo adulto, in tutti i suoi atti comunicativi, verbali e corporali²⁰; la pertinenza di questa educazione sia all'animo che al corpo, per un'omogenea forma comunicativa; la sua efficacia automodellizzante, una volta acquisita e trasformata in stabile *habitus*, per istanza imitativa da parte degli altri che ancora non l'hanno acquisita ma la osservano dispiegata e in atto²¹; la funzione essenziale degli *exempla* virtuosi degli Antichi in tutto ciò che riguarda il comportamento²²; la variabilità dei costumi, non solo secondo l'età dell'uomo (cfr. p. 104); il disprezzo delle occupazioni manuali e delle arti meccaniche aliene, cioè non convenienti, al nobile

²⁰ Cfr. p. 102: «Dignosci autem plerumque, ut diximus, ex indole potest adulescentibus nobis quales viri futuri simus. Nam ab initio quidem aetatis profert in quibusdam natura probitatis futurae signa, veluti flosculos. Unde bonae indolis iuvenes dicimus, qui effigie ipsa oris et gestu ceterisque actibus, spem de se bonam pollicere videntur».

²¹ Cfr. p. 99: «non quidem quo ipse te, sed ut per te ceteros id aetatis commoneam, et cum quid agendum sit aliis praefinio, tu quod per te facis in te recognoscas»; perché «ad exemplum certe virtutis ac morum et ad omnem doctrinam, ut viva vox, ita et vivi hominis mores plus valent» (Vergerio 1919, p. 103).

²² Il testo di Vergerio è saturo di allegazioni esemplari e citazionali dirette, anche in forma di apoftemma: Temistocle, Platone, Cicerone, Aristotele, Socrate, Publio Scipione, Quinto Fabio, Cesare, Filippo e Alessandro Magno, Orazio, Terenzio, gli Spartani, i Romani, Virgilio, Catone, Ercole, Nerone, Domiziano, Tito, Vespasiano, Augusto, Emilio Lepido, Plutarco, Mario, Publio Rutilio, eccetera, compreso l'apostolo Paolo. Un'imponente galleria di uomini illustri: punto di riferimento del moderno gentiluomo, per imitazione e per emulazione. Da correlare, solidalmente, con la «viva vox et vivi homines mores».

gentiluomo²³; la minuta precettistica intorno ai vizi (da evitare) e alle virtù (da seguire; cfr. pp. 106-109), con il conseguente elogio della virtù sovrana della temperanza, sull'esempio dei costumi degli Spartani (cfr. pp. 108-109); l'ammonizione alle pratiche religiose e al rispetto dei vecchi (cfr. pp. 109-110); la centralità dell'educazione nei rapporti interpersonali, secondo convenienza, nel rispetto delle differenze e delle circostanze (cfr. pp. 109-110), con particolare riguardo ai doveri propri di un principe, in primo luogo dare ascolto e credito a chi esorta al bene, cioè ai precettori umanisti, anche se – in questi anni – è ancora eccezionale, anzi miracoloso (*mirum*), che un signore («in potenti statu ac magnis fortunis natus») sia «bonus aut sapiens»²⁴; l'antica ammonizione a guardarsi dagli adulatori (cfr. p. 110); e soprattutto la precisa definizione di come lo studio delle *humanae litterae* sia efficace strumento di lode e di gloria, in nobile (*generosa*) emulazione: «omnino autem liberalis ingenii primum argumentum est, studio laudis excitari incendique amore gloriae, unde oritur generosa quaedam invidia et sine odio de laude probitateque contentio» (p. 101).

Propria della professione dell'umanista è la rivendicazione dell'importanza della scuola, cioè di un'educazione affidata a competenze specialistiche, da svolgere, per opportuno approfondimento, ma in modo integrato, fuori dell'ambito domestico e familiare, per pubblico interesse: «Et de cura quidem iuvenum cum plurimum domesticae disciplinae permissum sit, nonnulla tamen solent legibus definiri. Deberent autem, fere dixerim, omnia. Nam et publice interest iuventutem in civitatibus bene moratum esse, et si fuerint adulescentes ratione instituti, erit id quidem utile civitatibus et ipsis bonum» (p. 106)²⁵.

Ed è nell'ampia seconda parte del trattatello che Vergerio descrive il campo proprio *de liberalibus studiis*, in termini di grande chiarezza ed efficacia, a cominciare dalla loro stessa definizione:

Liberalia igitur studia vocamus quae sunt homine libero digna: ea sunt quibus virtus ac sapientia aut exercetur aut quaeritur, quibusque corpus aut animus ad optima quaeque disponitur, unde honor et gloria hominibus quaeri solet, quae sunt sapienti prima post virtutem proposita praemia. Nam ut illiberalibus ingeniiis lucrum et voluptas pro fine statuitur, ita ingenuis virtus et gloria (pp. 111-112).

²³ Cfr. p. 104: «Hi igitur ad quaestuosas artes faciunt aut manuale opus aut negotiationem ad curam rei familiares, praecipue qui, etsi nobiliores fuerint, quandoque artes consecuti, illas tamen semper, ut cetera, ad ignobilem quaestum redigunt, quae quidem res est ab ingenuis mentibus prorsus aliena».

²⁴ Cfr. p. 110: « Verum eos maxime qui sublimiore sunt fortuna et in quorum manibus urbium populorumque ius est, decet non modo facile sed etiam libenter bene monentibus audire et eorum peccata obesse pluribus solent».

²⁵ E ancora: « Placet igitur quae est apud quosdam gentium consuetudo ut liberos suos aut extra civitatem aut certe extra domum apud cognatos amicosve educari curent, quos etsi plerumque indulgentiores invenerint, hoc ipsum tamen, quod in aliena domo vivere se intellegunt, solutiorem illis licentiam adimit, et melioribus studiis, quae liberalia dicimus, intentiores reddit». Per remota fondazione della grande istituzione europea del Gran Tour.

Per ragione di dignità, in primo luogo, cioè di convenienza: liberali sono gli studi propri dell'uomo libero, cioè sciolto da vincoli di dipendenza e che non è dedito a pratiche meccaniche, insomma la nobile progenie di stirpi guerriere che avvertono la deduttiva fascinazione dei *curricula* che prospettano la conquista della seconda natura di gentiluomo. Pratiche della virtù e della sapienza, acquisite o in corso di acquisizione: in grado di disporre l'animo e il corpo (l'uomo intero) alla perfezione (che è il fine necessario dell'etica-estetica classicistica), perché sia possibile conquistare onore e gloria, cioè i premi al merito del sapiente, che è tale intanto perché è consapevole del fatto che la virtù è premio a se stessa. Ed è tutta qui la nuova differenza che si impone tra gli ingegni che continuano a dedicarsi alle consuete pratiche non liberali e gli ingegni che invece scelgono la nuova via degli studi nobili: nel fine che ciascuno intende perseguire. Ai primi il guadagno e il piacere, ai secondi la virtù e la gloria.

Gli *studia humanitatis*, proprio perché *ingenui* e *liberales*, debbono riguardare tutti i nobili, sin dalla fanciullezza: «omnes tamen a pueritia studiis laboribusque mancipandi sunt» (p. 113). È questa la parola d'ordine che il ceto professionale degli umanisti elabora e diffonde, in solidale e convergente strategia di persuasione di una nobiltà non propriamente ricettiva e disponibile. Vergerio insiste a fondo, con pazienza e ricchezza di argomenti, su questo punto strategicamente decisivo: esorta i maestri alla prudenza e alla moderazione, li consiglia a utilizzare tattiche duttili e avvolgenti, le sole convenienti a condurre i giovani rampolli di nobili casate guerriere ad abbracciare un programma di studio, ma soprattutto sradicandoli dalle consuetudini culturali e comportamentali del proprio ambiente. Pur sempre per poter sfruttare, altrimenti finalizzandolo, il paradigma emulativo del così fanno tutti²⁶.

Rilevante, nell'illustrazione di questi dispositivi di persuasione morbida, è il ricorso al mito di Ercole al bivio (tra le due strade della Virtù e del Vizio: cfr. p. 115): nella più generale rinascita del senso profondo, e originario, delle favole antiche di dei e di eroi, questo riuso di Ercole prospetta un punto di riferimento eroico per il giovane gentiluomo nell'esortazione a scegliere la faticosa strada («per multos et graves labores») che però conduce *in caelum*, cioè al regno della gloria fuori dello spazio e del tempo²⁷. E parlando di Ercole, Vergerio non può non parlare del rapporto tra l'esercizio delle armi e la pratica delle lettere: il problema è, infatti, affrontare la comune opinione (propria, allora, «nostris temporibus», di una «turba ingens») che stima indegni per un nobile guerriero gli *studia humanitatis* («qui sibi opinionem doctrinae ut dedecus

²⁶ Cfr. p. 115, dove è segnalato un altro grave impedimento: «sed et id quod est in civitatibus consuetum, plurimum sequimur, tamquam sit id optimum factu, quod ceteri et probant et faciunt».

²⁷ Sul mito di Ercole al bivio resta fondamentale Erwin Panofsky, *Hercules am Scheidewege und andere antike Bildstoffe in der neueren Kunst*, Teubner, Leipzig-Berlin 1930; della più complessiva diffusione dell'icona simbolica di Ercole negli ambienti aristocratici ho trattato in *Cavallo e cavaliere. L'armatura come seconda pelle del gentiluomo moderno*, Donzelli Editore, Roma 2003.

abhorrent») e si schiera dalla parte dell'*imperator* romano Licinio che considerava «litteras virus ac pestem publicam» (p. 116).

Un sapere aborrito, allora, nei primi anni del Quattrocento: cento anni e più, dopo, Castiglione potrà invece argomentare in modo del tutto diverso, nel primo libro del *Cortegiano*, su questo relevantissimo tema facendo tesoro dell'efficace lavoro promozionale eseguito dal diffusissimo discorso di Vergerio, nonché di tanti altri umanisti, e soprattutto dell'esperienza del moderno *imperator* Federico di Montefeltro, che, nuovo Ercole, non ritenne né disonorevole né sconveniente praticare nello spazio della sua casa gli «studia liberalia» e farsi sempre rappresentare con un libro in mano, intento, nella quiete del suo studiolo, a conversare con le opere e le immagini dei dotti antichi e moderni²⁸.

La legittimazione delle lettere è funzionale, nel discorso di Vergerio, alla conferma della loro utilità nella difficile arte del buon governo. Per raggiungere questo obiettivo utilizza, tatticamente, alcuni precedenti illustri nella genealogia della famiglia Carrara: Iacopo, bisnonno di Ubertino, signore di Padova tra il 1345 e il 1350, per quanto «non magnopere doctus», seppe trattare con attenta liberalità Francesco Petrarca, che restò a lui molto legato²⁹.

In questi anni, legittimare le lettere significa in primo luogo promuovere la pratica della scrittura: nella doppia, canonica, tipologia della vita liberale che Vergerio espone (contemplativa e attiva: la prima integralmente impegnata «in otio et speculatione», la seconda «in actione negotioque»; p. 117), è proposta anche la differenza di funzioni che la scrittura assolve (*necessaria*, nel primo tipo, *utilis* nel secondo). Per il nobile gentiluomo questa competenza (attiva e passiva: saper scrivere e saper leggere) è *utilis* non solo perché consente di meglio esercitare gli uffici propri del buon governo, ma anche perché assicura un virtuoso impiego del tempo libero dalle occupazioni (della guerra, in primo luogo: «non semper geruntur bella»; p. 118): da spendere leggendo libri, che vengono in soccorso della pigrizia e della noia incombenti («lectio librique succurrent»; p. 118). Nei termini, insomma, dell'icona di Federico di Urbino.

Questa fondazione umanistica del grande *topos* dell'utilità della lettura nelle ore di ricreazione (del savio gentiluomo) non si limita a rivendicarne le funzioni strumentali, ma si distende in un autonomo, appassionato, elogio del libro e della lettura solitaria, cioè in silenzio, non di gruppo e socializzata, cioè ad alta voce: «Ergo cum soli sumus ab omnibus et ceteris curis vacui, quid agere melius possumus quam libros convenire, ubi sunt omnia vel amoenissima ad cognoscendum, vel ad bene sancteque vivendum efficacissima?» (p.

²⁸ Rinvio al mio saggio *Il Cortigiano, la Corte e il Principe. Ritratti veri e ritratti virtuali*, in *Voci dal Rinascimento*, I: *La musica e le altre arti*, Atti del primo incontro di studi, Abbazia dei Padri Benedettini di San Martino delle Scale (14-15 ottobre 2005), a cura di Carlo Fiore, Provincia Regionale di Palermo 2005, pp. 15-45

²⁹ Cfr. p. 117: nel testo, però, non è citato il nome di Petrarca. Per l'ambiente umanistico padovano, e non solo, è fondamentale il rinvio a Ronald G. Witt, *In the Footsteps of the Ancients. The Origins of Humanism from Lovato to Bruni*, Brill, Leiden 2000 (trad. it.: Donzelli, Roma 2005).

119). Una lettura per svago (il piacere estetico) e per formazione (l'utile etico): secondo il paradigma della nuova virtù classicistica.

L'elogio della lettura si trasforma nel testo di Vergerio in appassionata apologia dei «monumenta litterarum», cioè dei libri antichi che ci hanno trasmesso il racconto della storia e le opere della natura: «quibus res hominum gestae, fortunae eventus insperati, naturae insolita opera, et super his omnibus rationes temporum continentur» (pp. 119-120)³⁰. Un tema topico, obbligato, per ogni umanista, l'apologia del libro: una sorta di giuramento d'Ippocrate, di obbligata dichiarazione deontologica, perché è proprio il libro a costituire il campo specifico della sua attività professionale, nelle diverse competenze che richiede, per il recupero materiale dei *monumenta* degli Antichi, per il loro restauro filologico, per la loro edizione e commento, per la loro *lectio* in classe, per il loro ordinamento nello spazio della nuova Biblioteca. Di nuovo: nei termini dell'icona di Federico.

La scrittura e il libro (nell'età di Vergerio ancora manoscritto) come strumento di memoria duraturo, che sfida l'eternità: «memoria etenim hominum et quod transmittitur per manus, sensim elabitur et vix unius hominis aevum exsuperat. Quod autem libris bene mandat est, perpetuo manet, nisi pictura forsitan, aut excisio marmorum aut fusio metallorum potest etiam tale quiddam praestare» (p. 120). Un assioma, questo, destinato a durare, nella cultura del Classicismo, a rafforzarsi, anzi, quando qualcuno troverà il modo di produrre libri utilizzando proprio la «fusio metallorum», inaugurando l'avventura del libro tipografico e assimilando la scrittura alla pittura, alla scultura, alla metallurgia. Un assioma che, così rafforzato, affiora anche nel *Libro del Cortegiano*: «la scrittura non è altro che una forma di parlare che resta anchor poi che l'homo ha parlato, et quasi una imagine o, più presto, vita delle parole (I 5.7), dilatandone l'efficacia comunicativa e potenziando l'economia della memoria.

Vergerio descrive poi analiticamente il programma dell'*institutio*, delineando un piano operativo per questi studi *liberales*, il loro ordine, la loro *ratio*: la storia e la filosofia morale, l'arte del disegno, l'eloquenza («nunc paene prorsus neglecta»; pp. 123-124) nei suoi diversi generi, la poesia («cuius studium, etsi conferre plurimum et ad vitam et ad orationem potest, ad delectationem tamen magis videtur accommodata»; p. 124) e la musica, l'astronomia e le scienze matematiche, le scienze naturali e la medicina, il diritto e la teologia. Ma non di tutte queste principali discipline il giovane deve assumere piena competenza: deve bensì cogliere le correlazioni del loro mutuo intrecciarsi, nella necessaria contestualizzazione di ciascuna all'insieme del sapere, che è unitario nelle sue

³⁰ E ancora: «O praeclaram supellectilem librorum, inquam (ut nos), et o iucundam familiam (ut recte Cicero appellat), utique et frugi et bene morigeram! Non enim obstrepat, non inclamat, non est rapax, non vorax, non contumax: iussi loquuntur, et item iussi tacent, semperque ad omne imperium praesto sunt, a quibus nihil umquam, nisi quod velis et quantum velis, audias» (Vegetti 1919, p. 120).

specializzazioni, tutte tra loro contigue («sed ut ad quam quisque aptissimus erit, eam potissimum amplectatur»). Per ripresa dell'antica *paideia*: in quanto *enkyklios paideia*.

Come la forma comunicativa propria della tradizione classica dei discorsi d'*institutio* (Quintiliano *in primis*) richiede, Vergerio si diffonde nel dispensare alcuni consigli pratici sul percorso di apprendimento: riguardo all'ordine e al metodo degli impegni di studio, alla pazienza che richiedono, alla positiva funzionalità formativa del dubbio, agli indispensabili passatempi. Non senza peraltro raccomandare al giovane allievo di confrontare le proprie esperienze con quelle dei suoi compagni di studio e di classe, anche tramite dispute, senza però mai tralasciare (secondo il canone classico e classicistico) gli esercizi fisici, sull'esempio degli antichi Spartani, per allenamento alle arti militari proprie del gentiluomo. E infatti conclude la sua proposta di ordine degli studi con un breve accenno alla necessità di provvedere a un'adeguata cura del corpo, senza eccessi e nel rispetto delle circostanze e delle differenze e, soprattutto, secondo convenienza: «ut sit decens, neque nimium exquisitus, neque prorsus neglectus, sed cum rei, loco, temporisque, tum maxime personae conveniat» (p. 145).

2. Cento anni dopo il fortunatissimo trattatello di Pier Paolo Vergerio la tradizione dei discorsi umanistici di *institutio* trova conferma ulteriore nel *De educatione* di Antonio De Ferrariis detto il Galateo³¹: la distanza temporale di per sé fonda la diversità argomentativa dei due testi, nonché la loro diversa fortuna. Se il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae* ha una forte e stabile presenza editoriale, il *De educatione* resta, invece, inedito (anche perché troppo legato alla congiuntura istituzionale e politica dei primi anni del Cinquecento): eppure, ambedue, trovano lo stesso destino, nell'inabissarsi dell'esperienza umanistica in latino di fronte al prepotente emergere del nuovo Classicismo in volgare.

Una rapida ricognizione sul *De educatione* consente di rilevarne subito le innervature fortemente polemiche, radicate nella crisi italiana dei primi anni del Cinquecento, e in particolare nello stravolgimento dell'ordine aragonese nel Regno di Napoli ormai spagnolo. Da questo punto di vista il testo di Galateo è davvero straordinario, per i furori, i risentimenti, gli scatti d'ira contro le potenze europee (Francia e Spagna) che stanno devastando l'identità istituzionale e culturale dell'Italia e dei suoi stati regionali: intenso, umorale, segno

³¹ Per le opportune informazioni biobibliografiche e per un'adeguata introduzione all'opera, rinvio alla seguente edizione: Antonio De Ferrariis detto il Galateo, *De educatione* (1505), a cura di Carlo Vecce e Pol Tordeur, Peeters Press, Bruxelles 1993 (cui rinverranno tutte le citazioni); ricordo che una breve selezione di quest'opera era stata edita nella citata antologia curata da Eugenio Garin, in prima edizione nel 1949: *L'educazione umanistica in Italia* (pp. 172-177 dell'edizione Laterza, Bari 1966).

della reattività “politica” degli umanisti, del loro partigiano, militante, schierarsi dentro le congiunture della storia contemporanea, dando prova di lucida capacità di analisi e di vocazione compiutamente “civile”³². Un umanesimo civile, è opportuno precisare, che non ha nulla a che vedere con le opzioni “repubblicane” (e fiorentine) che il modello storiografico più vulgato assiomaticamente per troppo tempo ha contemplato: qui si rivendica l’orgoglio della Napoli aragonese, l’identità culturale e politica prodotta e garantita da principi sovrani, nella incomparabile felicità del loro regno.

Anche il testo di Galateo è in forma di lettera: indirizzata a un *adolescens* di nobile stirpe guerriera, Pirro Castriota. La nuova dedica raddoppia quella originaria a Crisostomo Colonna da Cagiano, precettore, prima (tra il 1495 e il 1502), di Ferrante d’Aragona, duca di Calabria, e poi (dopo il 1506: cioè dopo la fine del potere aragonese nel regno di Napoli, nel 1501, e l’esilio in Spagna) di Bona Sforza figlia di Isabella d’Aragona, duchessa di Bari. Questo discorso *de educatione*, insomma, si rivolge, direttamente o indirettamente (tramite un illustre precettore), al gotha della grande aristocrazia meridionale.

Del tutto paradigmatico è il riferimento iniziale all’*ingenium* dell’adolescente Pirro, più che convenientemente (*aptissimum*) disposto sia alle buone arti che ai costumi raffinati: dalle sue lettere Galateo ha, infatti, potuto conoscere l’«*ingenium tuum ad bonas artes aptissimum et elegantiam morum tuorum*». E questa buona indole colloca il giovane nel solco della tradizione dei suoi antenati e di tutta la sua famiglia, in particolare del suo avo Giorgio Castriota, non solo grande condottiero, anzi «*heros nostri temporis*», ma anche capace di correlare modernamente alla gloria militare la cura dei costumi e delle lettere («*armorum gloriae addidit sanctissimos mores et litteras*»); di suo nonno Bernardo Castriota, «*vir magnus et bello et pace*», che seppe ancora congiungere «*ad rem bellicam*» le virtù proprie del principe moderno: non solo «*pietatem, fidem, constantiam, prudentiam, humanitatem*», ma anche «*erga omnes viros probos amorem et beneficentiam et largitatem*»; di suo padre Giovanni Castriota, estimatore delle lettere e mecenate benefico dei letterati: «*hic amat et colit litteras et homines litteris deditos summis prosequitur et laudibus et beneficiis*»³³. Galateo si rivolge al rampollo di questa dinastia eccellente di campioni della nuova forma del vivere³⁴ degna e conveniente per il moderno nobile guerriero: questo libretto *de educatione* potrà fornirgli molti consigli per conquistare «*doctrinam [...] et bonos mores*» (p. 50). Nei termini ormai (nei primi anni del Cinquecento) paradigmatici in questa tipologia discorsiva umanistica.

³² Gli umori polemici di Galateo, la sua replicata evocazione della “patria napoletana” sembrano costituire il remoto *imprinting* dei materiali analizzati da Angelantonio Spagnoletti, *Le identità subnazionali nel primo Ottocento: il caso napoletano*, in *L’identità nazionale. Miti e paradigmi storiografici ottocenteschi*, a cura di Amedeo Quondam e Gino Rizzo, Bulzoni, Roma 2005, pp. 31-45.

³³ Per tutte queste citazioni cfr. la citata edizione, pp. 46-48.

³⁴ Nella seconda dedica, a Crisostomo Colonna da Cagiano, Galateo, dopo aver citato una sentenza di Terenzio, parla di «*vitae modum*», cioè di “forma del vivere”, in senso propriamente etico.

Nella seconda dedica a Crisostomo Colonna da Cagiano, Galateo introduce subito il tema polemico che percorre, e connota, tutto il trattatello: contro i barbari costumi dei Francesi e degli Spagnoli (gli invasori e gli usurpatori) rispetto all'altissima tradizione propria della cultura di Napoli (e dell'Italia) umanistica, in questa tragica congiuntura di primissimo Cinquecento, subito rappresentata come condizione di miserevole servitù («serviente misera Italia»: p. 54). Secondo Galateo, infatti, con le guerre e le invasioni sono tornati i barbari, e pertanto ai suoi occhi sgomenti e furenti si profila la fine del mondo o una nuova Babilonia: i *Galli* e gli *Hispani* civilizzati dai Romani sono oggi (per la forza delle circostanze, di questa terribile congiuntura: «hoc enim exigit ratio temporum et locorum»; p. 54) i nuovi barbari *Franci* e *Gothi*, «ultimi hominum et pessimi» (p. 54)³⁵. E questi nuovi barbari sono dei veri e propri sacrileghi e parricidi, perché devastano la sacra e innocente madre Italia, da cui hanno ricevuto ogni cultura e legge: «Gothi et Franci sacram et innoxiam parentem Italiam, a qua litteras, leges, instituta vitae et ipsam humanitatem habuerunt, ut sacrilegi et parricidae, foedant, violant, lacerant, necant» (pp. 54-56).

Galateo intende trattare, «breviter et in epistolae modum» (di una epistola di relazione o ragguaglio), delle diverse forme di educazione dei fanciulli presso i diversi popoli («diversarum gentium [...] diversos educandorum puerorum modos»: pp. 54-56). Procede, dunque, dalla stessa preliminare presa d'atto di Castiglione, circa le «tante varietà di costumi che s'usano nelle corti di cristianità (I 1.4), perché le consuetudini sono di per sé diverse nel tempo e nello spazio. Ma, a differenza di Castiglione, Galateo punta sulla diacronia e sulla diatopia, realizzando un saggio di storia dei costumi educativi nella tradizione occidentale, che non può non essere impostato sullo strabismo narcisistico costitutivo e proprio dello sguardo umanistico. Riconosce, infatti, nell'atto fondativo di questa tradizione il suo punto più alto: «Incipiam ab ea gente unde, ut ait Cicero, omnis disciplina, omnis humanitas, omnes ingenuae artes in ceteras gentes defluerunt» (p. 58). Inizio e fine della storia del sapere, dell'umanità, delle arti nobili: Atene. Qui i fanciulli erano affidati ai poeti e ai filosofi: «ad bene beateque vivendi magistri» (p. 58). E il modello di Atene passa a Roma, che dopo averla soggiogata, ne riconosce il primato, restandone a sua volta soggiogata: come recita il famoso verso di Orazio («*Graecia capta ferum victorem cepit*», *Ep.* II 1 156), presto esemplarmente emblematico nell'argomentazione del sogno umanistico italiano.

Quello ateniese non è il solo modello d'*institutio* prodotto e sperimentato dagli Antichi: Galateo descrive quelli di Sparta, Creta, Macedonia (con il topico riferimento al mito di Alessandro), Cartagine, Babilonia, Persia. La sua veloce rassegna introduce al riconoscimento della funzione civilizzatrice propria dei Romani, rispetto alle nazioni vinte e sottomesse: se i Cartaginesi (perché

³⁵ Per l'opportuna analisi ravvicinata di questo schema valutativo, non sempre coerente nelle argomentazioni di Galateo, rinvio alle note e all'introduzione dell'edizione citata.

perfidii) sono distrutti, ai Greci sono restituite «victas urbes in pristinam libertatem», mentre i Galli e gli Ispani sono condotti «ab innata feritate ad mitiores vivendi mores» (p. 62).

Ma perché, in un testo *de institutione*, questa rievocazione di un passato tanto remoto, a fronte di un presente tanto drammatico? La storia antica (in particolare quella dei rapporti tra la Grecia e Roma) è non solo il punto di riferimento obbligato per un umanista, ma è anche il parametro impiegato da Galateo per misurare e criticare la diffusa tendenza contemporanea a lasciarsi sedurre da costumi stranieri, di quegli stranieri che ci distruggono e ci divorano: «externos semper quaerimus, tantum amatores sumus exterorum, qui nos lacerant et vorant» p. 68).

Se infatti l'identità antropologica dell'Italia e degli Italiani è, secondo Galateo, forgiata dalla forma genetica dei Romani che imitano i Greci, la storia del Regno di Napoli può essere a sua volta compendiata in una sequenza di dinastie straniere di occupazione, una sequenza tanto fitta da meritare il sottile sarcasmo di Galateo, che prevede addirittura l'arrivo sul trono di Napoli degli zingari: «Nos Germanos, nos Gallos, non Hungaros, nos Aragonenses, nos caeteros Hispanos reges habuimus: et, si diis visum fuerit, ut quantum libet, tantum liceat summis pontificibus, qui post occasum orientalis immo vere romani imperii, quasi vinculo soluti, omnia perdidere, Cinganos quoque habebimus» (p. 68).

La polemica di Galateo si rivolge anche nei confronti dei pontefici, e non solo quelli stranieri, da tempo impegnati ad affondare la dinastia aragonese: dallo spagnolo Callisto III («per antiphrasim accepto nomine», p. 70: in greco vuol dire infatti «il migliore») allo spagnolo Alessandro VI («nomen non minus Italiae quam Hispaniae infaustum et exitiale», p. 72), novello Annibale, Pirro, Attila, Totila, Alarico, Teodorico. E meno male che di recente, dopo la profanazione avignonese, non vi sono stati papi francesi sul trono di san Pietro che spetta di diritto, secondo Galateo, a italiani («nunquam a Francis aut a Gothis occupata fuisset illa Italis debita sedes!», p. 68).

A questo punto Galateo riprende il suo *excursus* di storia della pedagogia, ricordando che il modello persiano è esemplato sulla figura del re Ciro (grazie a Senofonte: lo stesso rinvio esemplare si legge nel *Cortegiano*) e che i Cartaginesi educavano alla menzogna, all'inganno, all'astuzia, alla crudeltà, al saccheggio. I Romani si dimostrarono «tam cupidi [...] litterarum, ut illas per totum orbem perquirerent» (p. 80): come i moderni umanisti, insomma. Ma soprattutto i Romani hanno fondato (con i Greci e i Macedoni) il modello del nobile dedito alle armi e alle lettere, virtuosamente congiunte. Non si tratta per Galateo di un modello astratto, bensì di un modello compiutamente realizzato nelle loro opere, che sono per noi moderni veri e propri *monumenta*. Anche questo riconoscimento è giocato da Galateo in polemica con la nobiltà guerriera di Francia (*Franci*) e di Spagna (*Gothi*), sostanzialmente negli stessi termini che Castiglione impiega nel primo libro del *Cortegiano*, ma riservandoli ai soli Francesi:

Pace Gothorum dixerim et Francorum, quod impedimentum praebent studia litterarum ad bene pugnandum, nisi ut fortius pro patria, pro libertate pugnare, mortem contemnere, et nonnisi iusta suscipere bella discamus, et temperantius et clementius uti victoria, et bella gerere pro libertate, pro imperio, pro gloria, non ut barbari solente pro caede et sanguine, rapinis, stupris et sacrilegiis? A litteris ad arma Graeci, Macedones, Romani transire soliti sunt, qui quales fuerint litterarum monumenta declarant (p. 80).

Gli *studia humanitatis* sono, dunque, per Galateo, lo strumento essenziale per una guerra giusta, per un virtuoso impiego delle armi finalizzato al bene e al bello. Allora come ora: Galateo riporta la sua attenzione al mondo contemporaneo, con qualche ragguaglio sui costumi dei Turchi (il loro modo di trattare le donne produce una singolare digressione sulle pratiche amorose contemporanee e sulle virtù delle donne, in polemica con il monaco cistercense spagnolo Fabricio Gauberte de Vagad che aveva accusato «italas puellas rusticitatis et austeritatis»³⁶), e perviene a sintetizzare questo repertorio di valori etici propri della tradizione dell'*institutio* italiana («patrio more»), trasmessi dal lavoro di generazioni di precettori:

Patrio more nos italos parentes nostri ad praeceptores mittunt. Alieno abstinere ii docent, non rixari, non furari, non mentiri, non simulare, non peierare, non insidiari, non sicarios fieri, non lenones, non piratas, non rapaces, non edaces, non bibaces, non impudentes et audaces, sed graecis et latinis litteris operam dare, musicam discere, gymnasticam exercere, equitare, venari, rem familiarem curare, non luxuriari, non vanis et inutilibus sermonibus studere, non loquaculos fieri, non versipelles, non vafros, non argutolos et promptos, non subdolos, non fallaces, non astutos, non versutos et simulatores, sed prudentes, religiosos et pios, non hypocritas, sed modestos, humanos, verecundos et erubescences, veridicos, tardiloquos, simplices, sapientes, gentilium et christianorum, novae et veteris scripturae exemplis et praeceptis instructos (p. 90).

Il precettore umanista e la sua scuola sono, dunque, un'istituzione tutta italiana, per consolidate strategie famigliari. E il suo lavoro dà organica e compiuta forma a un sistema di valori che Galateo declina in minuzioso dettaglio, nel doppio statuto enunciativo (negativo e positivo) proprio di ogni enunciato etico, dinamicamente reversibile, perché a ogni vizio (bipolare: per eccesso del troppo e del poco) è correlata la sua propria virtù, e la separazione in questa contiguità strutturale tra il vizio e la virtù è solo di quantità.

Il catalogo di Galateo può addensare, senza bisogno alcuno di ulteriori illustrazioni, tante parole d'ordine proprio perché è consapevole di quanto lunga, e profonda, sia la lunga durata della tradizione dei discorsi d'*institutio*, nell'ampia loro biblioteca di testi, antichi e moderni, pagani e cristiani. Dal punto terminale, o quasi, dell'esperienza umanistica, dopo tante e tanto efficaci opere non c'è bisogno di dettagliare ulteriormente: ogni elemento del catalogo, infat-

³⁶ Cfr. pp. 82-86; la battuta citata è a p. 84.

ti, allude, e rinvia, a una bibliografia autorevole e consolidata, che non riguarda però soltanto i suoi autori o utenti (precettori e allievi), ma costituisce un vero e proprio «patrius mos», cioè a un patrimonio morale e culturale divenuto stabile e condiviso paradigma. Basta il solo elenco, oggi: anche perché in ogni suo tratto produce un'implicita polemica verso quei *Gothi e Franci* che non ne conoscono ancora i più rudimentali fondamenti.

La successiva rassegna delle “nazioni” italiane poco aggiunge a questa rivendicazione complessiva del «patrius mos»: della *disciplina* dei Genovesi, Galateo sa poco o nulla; di Firenze non può, invece, non riconoscere il comportamento contraddittorio: se è indubbiamente «et ipsa alumna liberalium studiorum et excellentium ingeniorum» (p. 94)³⁷, usa però male le sue forze, ora che ha voluto farsi repubblica, cacciando i Medici; Roma, «quondam orbis caput», ora sede dei papi, è invece senza scampo la nuova Babilonia: «nunc sentina facinorum, ignaviae servit, gulae, rapinis, libidini et sceleribus omnibus» (p. 94). Solo Venezia «antiquae italicae libertatis imago est», e nella sola Venezia l'Italia, ovunque morta, ancora vive, e da qui potrà risorgere (pp. 94-96): in questo modo Galateo partecipa consapevolmente alla costruzione del grande mito di Venezia paladina della libertà italiana e baluardo contro i Turchi, laboratorio di esperienze istituzionali³⁸ e di molteplici attività produttive («illa urbs in Italia fovet disciplinam militarem et maritimas belli et negotiorum artes, urbs piratis et praedonibus inimica»: e i pirati sono gli *Hispani* e i *Galli*), straordinaria custode degli *studia humanitatis*, delle lettere e delle arti e di ogni nobile sapere («illa urbs est quae graecas et latinas litteras custodit»: anche grazie al lavoro della tipografia di Aldo Manuzio; «et studia liberalium artium et omnes ingenuas disciplinas et artes»), tanto da essere la nuova Atene («non plures Athenis litterae fuere quam hodie Venetiis»; p. 96).

A fronte di questa variegata, nel bene e nel male, situazione italiana Galateo oppone la granitica barbarie della Spagna e soprattutto della Francia: «nihil boni» nelle loro pratiche educative, dal momento che «negligunt litteras», e quindi non hanno nulla a che spartire con le nostre consuetudini; ma non solo: rifiutano persino di seguire gli insegnamenti dei filosofi e dello stesso Cristo («neque praeceptis philosophorum neque Domini Nostri»; p. 98).

Una radicale alterità antropologica è anzi riconoscibile, secondo Galateo, immediatamente nei costumi comportamentali e culturali della nobiltà di questi paesi, in particolare nei giovani nobili francesi (e ora il riferimento al *Cortegiano* si fa congruo), che così descrive, basandosi sulla testimonianza oculare di Sannazaro (che fa ritorno nel 1505 da un viaggio in Francia): «Gallorum

³⁷ E ancora: «placet Florentinorum urbanitas, munificentia, acuta et versatilia ingenia, amicitia, hospitalitas, gratitudo, humanitas et consuetudo quaedam suavissima».

³⁸ Cfr. p. 97, per l'opportuno rilievo della preferenza che Galateo manifesta, in questo suo elogio di Venezia, per un ordinamento repubblicano aristocratico, rispetto alle monarchie assolute di Francia e Spagna e alla repubblica popolare (e tirannica) di Firenze.

pueri ingenui per popinas et tabernas vitam obscenam agunt luridi, pannosi, incompositi, discincti, immundi, succidui, sine litteris, sine magistris, ab hoc et ab illo nummos mendicantes pro emendo vino» (p. 100). Prima ancora che ignorante, senza lettere e senza maestri, questa è una giovane nobiltà stracciona, sporca, dedita alle bettole e al vino, a pratiche di retrivo *compagnonnage* marcata, insomma, da una forma del vivere che Galateo connota risolutamente come oscena: la sua *institutio* è da servi, non da uomini liberi («servorum est illa institutio non liberorum»; p. 100)³⁹.

Certo, occorre tenere nel debito conto che è l'*indignatio*, la sua impronta politica, ad animare queste feroci battute di Galateo: ma pur sempre non si può non rilevare il loro sostanziale riscontro con le tanto più caute, e diplomatiche, osservazioni che Castiglione produce nel primo libro del *Cortegiano*, quando attribuisce al giovane «Monsignor d'Angoulême», cioè al futuro Francesco I re di Francia, la speranza di veder fiorire in questo regno le buone lettere e quindi mutare positivamente la forma del vivere dei suoi cavalieri, ovviamente per effetto del modello positivo della «migliore forma degli Italiani».

Più cauto il discorso di Galateo sugli Spagnoli⁴⁰, sulla loro eccessiva arguzia («quae “donaria” dicunt»: in spagnolo *donaire*⁴¹), con una ripresa dell'aggressione polemica contro Fabricio Gauberte de Vagad (non è il solo a criticare «mores italos»), ma anche con il riconoscimento dei molteplici intrecci culturali, e quindi di consuetudini comportamentali, che la storia della penisola

³⁹ In termini tanto più espliciti quanto del tutto conformi si esprime Castiglione: «Però spesso questi tali entrano in certe cose, delle quai non sapendo uscire, voglion poi aiutarsi col far ridere. Et quello anchor fanno così disgratiamente, che non riesce: tanto che inducono in grandissimo fastidio chi gli vede et ode, et essi restano freddissimi. Alcuna volta pensando per quello esser arguti et faceti, in presentia d'honorate donne, et spesso ad quelle medesime, si mettono a dir sporchissime et dishoneste parole; et quanto più le veggono arossire, tanto più si tengon bon cortegiani. E tutta via ridono et godono tra sé di così bella virtù, come lor par havere. Ma per niuna altra causa fanno tante pecoragini, che per esser estimati bon compagni. Questo è quel nome solo che lor pare degno di laude et dil quale più che di niun altro essi si vantano. Et per acquistarlo si dicon le più scorrette et vituperose villanie del mondo. Spesso s'urtano giù per le scale, si dan de legni et de mattoni l'un l'altro nelle reni. Mettonsi pugni di polvere ne gli occhi. Fannosi ruinar i cavalli adosso ne' fossi o giù di qualche poggio. A tavola poi, minestre, sapori, gelatine, tutte si danno nel volto, et poi ridono. Et chi di queste cose sa far più, quello per miglior cortegiano et più galante da se stesso s'apprezza, et pargli haver guadagnato gran gloria. Et se tal'hor invitano a cotai sue piacevolezze un gentil'homo, et che egli non voglia usar questi scherzi selvaticchi, subito dicono ch'egli si tien troppo savio et gran maestro et che non è bon compagno. Ma io vi vo' dir peggio. Sono alcuni che contrastano et mettono il pretio a chi può mangiare et bere più stomacose et fetide cose, et trovanle tanto abhorrenti da i sensi humani, che impossibil è ricordarle senza grandissimo fastidio». «Et che cose possono esser queste?», disse il signor Ludovico Pio. Rispose messer Federico: «Fatevele dire al marchese Phebus, che spesso l'ha vedute in Francia, et forse gli è intervenuto» (II 6.61-67).

⁴⁰ In grado anche di proporre alcune eccezioni, rispetto alla diffusa barbarie; Galateo parla positivamente di tre scrittori spagnoli: Juan de Mena, Enrique de Aragón marchese di Villena, Juan de Lucena; e quindi elogia, come campione di «Hispaniae romanitas», Nuñez de Ocampo; cfr. pp. 108-109, per le opportune notizie biografiche che spiegano le ragioni del giudizio di Galateo.

⁴¹ Cfr. p. 100; con rinvio opportuno, nell'edizione utilizzata, alla presenza di questo termine spagnolo nella lingua italiana.

iberica ha prodotto: «Corporum curam, exercitationem, ludos, ferculorum et saporum varietates Mauri docuerunt»; da loro gli Spagnoli hanno preso anche «vestes et mitras et equitandi disciplinam», e soprattutto hanno corrotto con l'arabo la lingua romana. Questa mescolanza linguistica "saracina" è per l'umanista Galateo una pregiudiziale insormontabile, anche perché comporta una svalutazione radicale del primato del latino come lingua al tempo stesso veicolare e referenziale (che è la pratica, oltre che il sogno, di tutti gli umanisti): «Quantum sibi, quantum non mihi placent, quando illos nescio quos crassos et saracenicos sonos ab imo gutture evomunt! Fidalgus et palatinus apud illos habetur qui algaraviam, rusticus qui romanam linguam novit, et tamen illi suam linguam romanam, nominant» (p. 102)⁴².

Attenzione. Qui Galateo sta parlando del nobile cavaliere (*hidalgo: fidalgus*) e del nobile cortigiano (*palatinus*) e dei loro usi e valori linguistici, del tutto rovesciati rispetto agli usi e ai valori dei cavalieri e dei cortigiani italiani: si ostinano, infatti, a considerare degna di un contadino (*rusticus*) la competenza linguistica del latino, e, invece, degna, del proprio *status* nobiliare una lingua mescolata con l'arabo.

Per quanto concerne le pratiche specificamente educative, Galateo ricorda che i grandi di Spagna («magnates Hispanorum, sive Gothorum») affidano i propri figli a nobili cavalieri di rango inferiore: una pratica condannata (già da Maffeo Vegio) e da condannare: «Quam curam potest quis habere alienorum liberorum, cum parentes ipsi nonnunquam curam natorum suorum negligant? Illi pueris ut servis utuntur, et ingenuos cum iis, quos "rapaces" vernacula lingua (et recte) appellant, versari cogunt, et inde rapaces, ut experimur, fiunt» (p. 104)⁴³. Galateo, in questo modo, non difende soltanto il modello pedagogico italiano: difende la funzione stessa del ceto degli umanisti, nel loro proporsi come precettori, domestici o autonomi (nelle scuole cittadine), dei giovani rampolli delle famiglie aristocratiche; difende la professionalità e la competenza di un servizio che non può essere delegato a chi non ne abbia titolo, per merito e per fama; difende un metodo e i suoi contenuti virtuosi, perché solo il maestro umanista è in grado di formare ai valori che rendono i giovani gentiluomini «sapientiores, verecundiores, modestiores, meliores» (p. 104)⁴⁴.

La stretta interdipendenza strategica tra *institutio* e virtù, costitutiva e propria della tradizione umanistica, è subito rivendicata da Galateo, in una battuta che recupera ancora la polemica contro Fabricio Gauberte de Vagad; una battu-

⁴² Segnalo l'annotazione dell'edizione utilizzata, che informa come *algarabía* significhi "la lingua araba incomprensibile e confusa".

⁴³ In nota, nell'edizione citata, è descritto il gioco di parole tra il termine spagnolo *rapaz*, cioè "giovane servitore", e il latino *rapax*, "rapace".

⁴⁴ Le pratiche educative spagnole mirano invece, secondo Galateo, soltanto alla formazione dei guerrieri: «patientiores fiunt laborum, versuti, subdoli, prompti, argutuli, vafri, audaces»; microtattiche senza strategie di virtù, cosicché «apud illos [...] operae pretium esse blacterare, decipere, fallere, deludere, furari, mentiri sine rubore, et simulate et dissimulare» (p. 106).

ta satura di indignazione e di sarcasmo nei confronti di un'aristocrazia (quella spagnola) tradizionalmente insensibile al valore degli *studia humanitatis*, e alla funzione morale delle pratiche letterarie umanistiche in quanto forma del vivere «bene beateque»:

Nullum ex suis regibus litteras novisse Gaubertus scripsit, cum unicuique illorum panegyricos cecinerit, tam parvi fecit litteras. Nihil unquam boni esse potest, ubi est contemptus litterarum, hoc est bene beateque vivendi, ubi tali, tesseræ, chartæ, fallaciæ, piratica ars et gladiatoria et sicaria, lenocinia, rapinae, ioci, immo et quandoque laudi et virtuti dantur. Ex quibus non amittitur fidalgia; bene scribendo, bene intelligendo (o honoratam dementia!) amittitur, et hoc quoque non minus hispanicae, quam gallicae, seu, rectius dicam, gothicae quam francae nobilitatis est: nescire litteras, immo et despectui habere et ludibrio eruditionem, chartas obeliscis quibusdam, ancoris et uncinis, inexplicabilis characteribus gothicis notare (p. 106).

Un mondo alla rovescia, questo della follia nobiliare («honorata dementia») di Spagna e di Francia (di nuovo insieme nella condanna di Galateo): il disprezzo delle lettere comporta l'esaltazione al rango di virtù dei giochi di taverna, della violenza ordinaria, delle frequenti rapine, eccetera, cosicché lo *status* di nobile cavaliere (*hidalgo*) si perde automaticamente se si pratica la scrittura e lo studio secondo i modelli umanistici («bene scribendo, bene intelligendo»)⁴⁵. E questa ignoranza e ripulsa delle nuove discipline letterarie da parte dei cavalieri di Spagna e di Francia non solo deride ogni dottrina e scienza, ma ha il suo correlato grottesco nella perseveranza di forme di scrittura incomprensibili, fatte di ancore e di uncini. Con questo riferimento polemico, Galateo riprende le ragioni dell'antico, e fondativo, ripudio degli *usus scribendi* «gotici» compiuto da Francesco Petrarca, con il conseguente recupero della forma originaria e propria della scrittura degli antichi Romani, che ha portato, ormai da tempo, nella cultura italiana, alla messa a punto delle nuove grafie umanistiche, rotonde e corsive, ma anche capitali in *littera antiqua*: ragioni anche estetiche, dunque, non solo per coerente integralismo imitativo, le stesse che animano, insomma, la condanna dello stile architettonico «gotico» nella lettera di Castiglione e Raffaello a papa Leone X.

Rispetto alle tante variabili delle «corti di christianità», dunque, Galateo rivendica il primato del modello italiano: anzi, propriamente, di quella «italica institutio» fatta di «bonis praeceptis et moribus, graecis et latinis litteris et

⁴⁵ *L'indignatio* antispagnola non si placa mai nel *De educatione*; a proposito della pretesa degli Spagnoli, che ritengono si avere insegnato molte cose agli Italiani, Galateo esplode in questa invettiva, significativa già nella sequenza di saperi e discipline: «Dii immortales, quid illi nos docuerunt? Non litteras, non arma, non leges, non nauticam disciplinam, non mercaturam magnarum mercium, non picturam, non sculpturam, non rem rusticam, non ullam quam sciam ingenuam disciplinam»; gli Spagnoli hanno portato in Italia: «foenora, furta, piraticas incursiones, nauticas servitutes, ludos, lenocinia, meretricios amores, artem sicariam, mollem et lugubrem canendi modum, arabicas ferculorum compositiones, hypocrisim, molles lectulos et delicatos, unguenta, psilothra et ministrandi cinnam observationem et secundarum avium praecepta» (pp. 116-118).

disciplinis» (p. 110). Con questa parola d'ordine si rivolge al suo destinatario Crisostomo Colonna, precettore di Ferrante d'Aragona duca di Calabria, per esortarlo a compiere il suo ufficio senza esitazioni o compromessi: «redde nobis regulum nostrum, cum sanctissimis regibus visum fuerit, talem qualem accepisti. Italum accepisti, italum redde non hispanum» (p. 112). In dettaglio la formazione di questo piccolo giovane di famiglia reale (*regulum*) non potrà non seguire la linea maestra dell'*institutio* umanistica più collaudata, in primo luogo per quanto riguarda la competenza linguistica attiva:

Discat hispanice loqui, et etiam gallice, si libuerit⁴⁶. Pulchrum est enim multarum gentium ut et mores sic et linguas noscere, non tamen, quod ipsi etiam Hispani abominantur, algaraviam aut gothicam barbariem anteponat, sed utatur semper inter suos patria lingua, ne ab italicis sermonis gravitate simplicitateque transeat in peregrinos sonos et in hispanos lepores, blanditias argutiulas, scommata, ledorias. Discat latine, quod Hispanorum sapientissimi suadent, quamvis ii, quos galanes dicunt, derideant (p. 112).

Se è indispensabile, ormai, a Napoli parlare lo spagnolo, non per questo se ne deve assumere quella forma corrotta e barbara; e in ogni caso, nelle relazioni domestiche («inter suos») si dovrà sempre usare la «patria lingua». Galateo si limita a porre una questione di principio: in primo luogo riaffermare il primato del latino (pur sempre ironicamente rivolgendosi ai “galanti” – *galanes* – spagnoli o spagnoleggianti che deridono il latino e dicono futili arguzie e grossolane sciocchezze in spagnolo), e poi sollecitare l'uso del volgare. La competenza del latino è rivendicata da Galateo anche per più generali ragioni di convenienza, che riguardano lo *status* di un nobile principe cristiano: niente di più disonorevole (*turpius*) per lui che ignorare la lingua della Scrittura e della Chiesa (p. 114). Rispetto alla forza dell'argomentazione che strutturerà la forma profonda del principe cristiano, la sua adeguata *institutio*, nell'esperienza di Erasmo da Rotterdam, in Galateo prevale però una funzione meramente strumentale.

Quale possa mai essere la lingua veicolare materna del gentiluomo, quale possa esserne la sua forma, è problema che non impegna in alcun modo Galateo. A differenza di tanti umanisti (a partire dal suo amico Sannazaro) che invece ragionano e sperimentano intorno allo statuto del nuovo volgare, nei suoi impieghi per parlare e per scrivere⁴⁷, si limita a dare soltanto qualche generica indicazione, che riguarda più l'economia degli atti linguistici, in termini di funzioni e di esecuzione, che la lingua vera e propria: «Sit illi sermo patrius severus, non blandus aut fictus aut fractus, non praeceps, non tumidus aut iactabundus, sed rarus, gravis, apertus, simplex, verax, neque simulare neque dissimulare unquam noverit» (p. 114). Quando poi, più avanti, Galateo torna ad affrontare la questione del vol-

⁴⁶ Segnalo che lo stesso consiglio è nel *Libro del Cortegiano*: «Il medesimo intervien del saper diverse lingue: il che io laudo molto nel cortegiano, et massimamente la spagnola et la franzese, perché il commertio dell'una et dell'altra natione è molto frequente in Italia» (II 6.73).

⁴⁷ D'obbligo il rinvio a Carlo Dionisotti, *Gli umanisti e il volgare fra Quattro e Cinquecento*, Le Monnier, Firenze 1968.

gare, nel programma di formazione del giovane nobile, lo propone soltanto in chiave di competenza passiva, cioè di lettura dei testi canonici della tradizione letteraria: Dante e Petrarca⁴⁸, definiti, con umanistico sussiego, poeti non spregevoli («poetas meo iudicio non contemnendos»), ma solo perché «viri docti» (p. 138).

Per quanto in modo discontinuo e destrutturato, anche il *De educatione* ripropone i luoghi comuni fondamentali dell'*institutio* umanistica: il primato delle virtù, come sistema di verità e di giusto mezzo (giustizia, fede, carità, concordia, socievolezza, amicizia, liberalità, probità, pietà⁴⁹), la necessità, quindi, di frequentare la filosofia (e a questo proposito anche Galateo propone il consueto *topos* di Alessandro Magno allievo di Aristotele), ma anche la temperanza nel cibo e nelle bevande (fuggendo i costumi arabi e spagnoli), il rispetto dei precetti igienici e medici nella cura del corpo, la prudenza nel rapporto con le fanciulle (impropria per l'uomo: «non est viri illa frequens consuetudo puellarum»; p. 126), che porta Galateo a recuperare il repertorio tipico della tradizione dei discorsi contro le donne; e ancora: la condanna dei giochi di carte e d'azzardo⁵⁰, l'elogio della caccia («rei militaris simulacra»; p. 134) e della musica (a questo tema Galateo dedica ampio spazio: come poi nel *Cortegiano*), il modo conveniente di vestirsi rispetto sia alla mutevolezza («felix insania», perché gli uomini «tam cupidi sunt rerum novarum»; p. 142 e 146) delle mode che ai loro eccessi (da rimarcare l'invettiva di Galateo contro i «mores nostri saeculi», che trasformano gli uomini in donne «ornatus muliebres in viris, aurum, sericum et pictas vestes»: in termini del tutto omogenei con l'altrettanto veemente invettiva di Castiglione contro l'effeminatezza dei costumi degli uomini; p. 144⁵¹), eccetera.

Di questo repertorio tipico mi limito a mettere in rilievo un solo dettaglio: quando Galateo predica il virtuoso impiego del sonno, ricorrendo alla citazione di Omero («Homerus putavit non decere totam noctem imperatorem dormire»),

⁴⁸ Di Petrarca cita, elogiandola, la canzone *Italia mia, benché 'l parlar sia indarno*: «illude nobile Petrarchae carmen, verius oraculis sibyllarum, cuius initium est "Italia"» (p. 138), ricorda in nota il ben più famoso richiamo di Machiavelli a questa canzone petrarchesca nell'*explicit* del *Principe*, che ne cita i versi 93-96.

⁴⁹ Cfr. p. 114; e più avanti, di nuovo rivolgendosi al precettore del giovane principe di casa reale: «Tu regulum veritati studere doce non ostentationi, religioni non superstitioni, rectae et apertae vitae non hypochrisi, cuius alta palatia non minus quam monachorum cellulae plena sunt» (p. 122).

⁵⁰ *Remedia* al vizio del gioco sono, per Galateo, «litterae, studia philosophiae, collocationes proborum virorum, corporis exercitationes, musica et venatio» (p. 134).

⁵¹ Per un rinvio al *Libro del Cortegiano*, ancora una volta opportuno: ««Et di tal sorte voglio io che sia lo aspetto del nostro cortegiano, non così molle et femminile come si sforzano d'haver molti, che non solamente si crespano i capegli et spelano le ciglia, ma si strisciano con tutti que' modi che si faccian le più lascive et dishoneste femine del mondo. Et pare che nello andare, nello stare, et in ogni altro lor atto siano tanto teneri et languidi, che le membra siano per staccarsi loro l'uno dall'altro. Et pronuntiano quelle parole così afflitte, che in quel punto par che lo spirito loro finisca; et quanto più si trovano con homini di grado, tanto più usano tai termini. Questi, poi che la natura (come essi mostrano desiderare di parere et essere) non gli ha fatti femine, dovrebbero non come bone femine esser estimati, ma come publiche meretrici non solamente delle corti de gran signori ma del consortio de gli homini nobili esser cacciati» (I 4.40).

sposta la pertinenza, e convenienza, di questo antico precetto dal guerriero (*imperator*) al moderno gentiluomo perfetto («*optimus vir*»), in grado di destinare parte della notte agli *studia humanitatis*, senza perdere tempo in galanti conversazioni con le donne e nei giochi d'azzardo, per riflettere, invece, sugli *exempla* dei grandi uomini antichi e moderni, leggendone le imprese, ma anche dedicandosi a libri di storia naturale e di filosofia morale: «Sed lectione et proborum et prudentium virorum narrationibus brevis fiat; legat, audiat, quae scire optimum virum deceat, res gestas heroum et exempla maiorum, et naturalium rerum historiam et moralis philosophiae praecepta» (p. 124).

Colloqui notturni, solitari, riservati, nel silenzio della casa: in uno studiolo, insomma. Ma non una pratica passiva della lettura: al leggere (*legat*) deve infatti corrispondere l'ascoltare (*audiat*). In colloquio con gli eroi e con gli antenati, con i filosofi e gli scienziati: questa è la forma virtuosa della notte del moderno cavaliere che è stato capace di mutarsi in gentiluomo. Un valore di per sé, e non solo un *remedium* alla tresche amorose e alle seduzioni del gioco.

Qualche considerazione conclusiva, ora.

La battuta polemica di Galateo contro le consuetudini educative degli Spagnoli e il conseguente elogio del modello scolastico umanistico ne certifica con ogni evidenza la centralità nelle dinamiche culturali della prima età moderna: non solo nella consapevolezza dei protagonisti di primo Cinquecento, ma anche nel nostro paradigma storiografico. In questo senso, basterà ricordare il sicuro e autorevole riconoscimento di Eugenio Garin: «Il rinnovamento culturale del secolo XV gravita tuttavia intorno a tre istituti: le nuove scuole di arti liberali, le cancellerie, le corti»⁵². Con ciò che ne consegue nella tradizionale analisi del rapporto tra gli umanisti e le contemporanee istituzioni universitarie, che il più delle volte è progettualmente e consapevolmente antagonista, in particolare nei confronti delle sottigliezze dei metodi della Scolastica: «Le nuove scuole, e gli insegnamenti letterari e morali che le caratterizzarono, ebbero indirizzo generale e formativo, non altamente specializzato e tecnicizzato come negli Studi», osserva ancora Garin⁵³.

Se le Università sono sostanzialmente estranee all'Umanesimo, oppure vi partecipano se e quando sono riformate da umanisti, come nel caso di Guarino a Ferrara (il nuovo Studio è inaugurato nel 1442), la formazione e l'addestramento ai nuovi valori e metodi della cultura classicistica sono affidate alle scuole dei nuovi maestri, gli umanisti, e precisamente alle loro «scuole di grammatica, retorica e dialettica, ma anche di filosofia morale, in cui si leggevano gli autori greci e latini secondo i nuovi metodi, in cui si studiavano le lingue

⁵² Eugenio Garin, *La nuova educazione*, in *La cultura del Rinascimento*, Laterza, Bari 1967, p. 76.

⁵³ *Ibid.*, p. 78; Rico, *Il sogno dell'Umanesimo*, sottolinea ripetutamente, con particolare forza ed efficacia, l'antagonismo umanistico al sistema universitario tardomedievale, con la consapevole elaborazione di uno strumento comunicativo adeguato alle nuove esigenze: il dialogo e non più la disputa scolastica.

classiche e si entrava in contatto con i testi antichi, non solo letterari ma anche scientifici», che «vennero assumendo un'importanza particolare»⁵⁴.

Quella inventata dagli umanisti è però una tipologia di scuola fortemente personalizzata, persino irripetibile perché prende nome e impronta direttamente dal suo fondatore e responsabile unico: si forma e si compie, infatti, nella sua esperienza quotidiana e ordinaria, nel lavoro di un gruppo di allievi raccolti attorno a un maestro (oggi diremmo, banalizzando: nel loro lavoro “frontale”). Una scuola in forma di Accademia (sul modello antico e alto del luogo e del mito educativo che comporta), orientata, nei suoi programmi, alla formazione dell'uomo intero, scandita nei tempi e nei modi di una *paideia* articolata e flessibile, cioè, alla lettera, enciclopedica, in grado di dare più competenze adeguate, perché «ex multis et variis disciplinis fieri doctrinam et eruditionem dicebat», come afferma Vittorino da Feltre nella biografia scritta da Bartolomeo Platina⁵⁵.

Perché queste tante scuole irripetibili diventino istituzione duratura e diffusa occorrono però una *ratio* e una *forma* omogenea e costante, nella diatopia e nella diacronia, in grado di raccoglierne l'eredità di contenuti e di metodi, di obiettivi e di strategie, strutturandole in *curricula* ordinati e regolari, in un'offerta formativa stabile e uniforme. A fine Cinquecento: con la *Ratio studiorum* dei collegi dei gesuiti.

La centralità strategica della nuova scuola umanistica nelle dinamiche culturali e istituzionali della modernità certamente un dato inoppugnabile, più che un assioma storiografico: ma nel corso del Novecento è diventato per più aspetti ambiguo, perché è stata messa in ombra, per singolare renitenza o per impropria distrazione, la necessaria sua correlazione genetica con l'altro dato altrettanto inoppugnabile: il fatto, cioè, che il radicamento operoso delle scuole degli umanisti si compie nelle città capitali degli stati signorili dell'Italia quattrocentesca, e soprattutto, ma non solo, nell'area padana: Roma, Napoli, Firenze, Mantova, Ferrara, Milano, Padova, eccetera⁵⁶.

È stato il paradigma dell'“Umanesimo civile” (selettivamente centrato, poi, sul mito di Firenze “repubblicana”) e, prima ancora, è stato il paradigma storiografico e interpretativo di tutta intera la cultura del Rinascimento e del Classicismo (nella sua strutturale fondazione ottocentesca: basti pensare all'impianto del capolavoro indiscusso di questa tradizione, la *Storia della letteratu-*

⁵⁴ Garin, *La nuova educazione* cit., pp. 78-79.

⁵⁵ La citazione si legge in Garin, *L'educazione in Europa* cit., p. 120.

⁵⁶ Rinvio ancora a Garin, *ibid.*, pp. 119-120: «A Firenze, a Venezia, a Ferrara, a Mantova, a Verona, a Milano, a Padova, e in città sempre più numerose, professori celebri insegnano nelle loro scuole private le lettere in un corso che, partendo dai rudimenti elementari, va a confluire nei gradi universitari, con una particolare attenzione rivolta a quel momento dell'educazione che corrisponderà a quello dei più moderni ginnasi (o ginnasi-licei): insegnamenti grammaticali e retorici, ma che in forme varie, attraverso i nuovi autori proposti, e i modi del loro studio, incidono sulle discipline stesse proprie delle Università». Con la singolare dimenticanza di Napoli e di Roma: anche questo per effetto tanto residuale quanto perverso del paradigma storiografico otto-novecentesco. Ma questo sarebbe tutt'altro discorso.

ra italiana di Francesco De Sanctis), a bloccare, per vincoli tutti ideologici, questa elementare presa d'atto, e a impedire, quindi, la conveniente valutazione delle sue stesse implicazioni, che riguardano il soggetto costitutivo e proprio del processo storico e culturale che ha dato forma all'Europa moderna: il gentiluomo che nasce dalla metamorfosi del cavaliere guerriero, orgoglioso del suo nuovo «supremo ornamento» (come dice Castiglione), le lettere.

Gli effetti di questa distorsione sembrano ormai superati ed è sempre più condivisa tra gli storici di tante discipline e di tanti paesi diversi l'idea che sia stato – come ammonisce Rico – proprio «l'*establishment*, l'aristocrazia, a prestargli [alla scuola degli umanisti] l'appoggio decisivo», in termini di protezione, uso, valorizzazione. E non solo nella fase aurea delle grandi scuole dei più famosi padri dell'Umanesimo, perché – tanto per continuare a usare le efficaci parole di Francisco Rico – «va ribadito comunque che, in una prospettiva più ampia, sulla *longue durée*, il trionfo supremo dell'umanesimo per più di tre secoli consiste nell'aver gettato le basi di un sistema educativo su cui si formarono le *élites* europee (facendoci accedere non pochi uomini di origini modeste) e *tutte* le grandi figure che diedero vita all'età moderna»⁵⁷.

In principio furono dunque le scuole e i loro maestri: nello spazio delle corti, per i giovani di nobili stirpi guerriere. La modernità classicistica europea ha questo *imprinting*, e non altri. Basterà del resto ricordare ancora una volta i già citati, e famosissimi allora e ora, nomi di Vittorino da Feltre e di Guarino Veronese, prestando attenzione, però, la massima attenzione alla pertinenza propria e costitutiva del loro lavoro didattico.

La *Ca' zoiosa* di Vittorino a Mantova raccoglieva – come è ben noto – numerosi allievi (raggiunsero persino la quota di settanta), in primo luogo i rampolli di casa Gonzaga, ma anche tanti altri giovani nobili (ma non solo) provenienti da diverse parti d'Italia e d'Europa: e tra questi, anche Federico di Montefeltro⁵⁸. Qui il programma di studi era scandito in modo progressivo e concentrato sugli autori classici, latini e greci (maestri di greco furono, a esempio, nel 1430, Giorgio da Trebisonda e, nel 1440, Teodoro Gaza): grammatica, dialettica e retorica, matematica, geometria, astronomia, musica, cioè le classiche arti del trivio e del quadrivio, e poi la filosofia, eccetera. Una enciclopedia, insomma (nel senso antico del termine che qui e ora torna consapevolmente e progettualmente a vivere), che non si limitava però soltanto allo studio, ma contemplava anche esercizi del corpo nonché in conveniente addestramento al gioco, che era, anzi, parte integrante del metodo formativo: per compiuta, integrale, educazione del moderno gentiluomo, rispetto al sapere

⁵⁷ Cfr. Rico, *Il sogno* cit., pp. 64-65 e p. 64.

⁵⁸ Cfr. soprattutto i saggi raccolti in *Vittorino da Feltre e la sua scuola. Umanesimo, pedagogia, arti*, a cura di Nella Giannetto, Olschki, Firenze 1981 (con utile bibliografia); oltre che la citata antologia di Garin del 1949, pp. 181-194, che pubblica diversi documenti sul suo insegnamento; nonché Garin, *L'educazione in Europa* cit., pp. 147-153.

come pure alla vita sociale, e alle sue virtù. «*Mathematicus et omnis humanitatis pater*»: questa è l'iscrizione che si legge nella medaglia commemorativa di Vittorino incisa da Pisanello, su commissione del marchese Ludovico Gonzaga, che rappresenta la famosa icona del pellicano⁵⁹.

Ancora una testimonianza da questi tempi di fondazione (o rifondazione). Nel 1476, a Ferrara, un olandese, Roelof Huusman, che aveva assunto il nome umanistico di Rodolfo Agricola recitò, alla presenza del duca Ercole d'Este, un'orazione in lode della filosofia e delle altre arti liberali, dichiarando in primo luogo il senso della sua personale esperienza di "barbaro" giunto da un nord tanto remoto e privo del conforto delle Muse («*ab isto germanico horrore*») nella città di Guarino, e in particolare sottolineando l'ampiezza dei flussi migratori di giovani in cerca di un'educazione moderna verso questa scuola presto famosa in tutta Europa: dall'Italia, in primo luogo (da Venezia, dall'Umbria, dalla Toscana, dalla Puglia, dalla Calabria, dalla Sicilia, eccetera), ma anche dalla Francia, dalla Germania, dalla Boemia, dall'Inghilterra, dall'Ungheria, eccetera⁶⁰. Tutti a Ferrara per ascoltare le lezioni di Guarino, per seguire il suo metodo⁶¹, per conquistare la comune patria degli *studia humanitatis*, la sola, veramente attiva e dinamica, repubblica prodotta nell'Europa dell'età moderna, in quanto *res publica litteraria*. Un'altra tipologia culturale profonda e di lunga durata nell'Europa classicistica, nell'Europa delle corti.

Le scuole e i loro maestri, insomma: vettore dinamico della nuova cultura, con un potenziale di irradiazione di formidabile efficacia, tramite le numerose schiere dei loro allievi, che riportano nelle loro residenze quanto hanno acquisito nel corso di un'esperienza che si propone come archetipica fondazione del *Grand Tour*, e in particolare riportano l'immagine viva delle città in cui hanno vissuto, con la loro *forma* e con la loro *ratio*. Ma anche città capitali di stati signorili, con le loro corti, con i loro gentiluomini letterati e virtuosi.

L'insegnamento degli umanisti profila trame ulteriori: il Liceo e l'Accademia⁶². La sola persistenza di queste parole nelle lingue dell'Europa moderna e contemporanea dimostra quanto profondo sia il radicamento prodotto dalla loro rinascita, sul modello antico (nella *pristina* loro *forma*), nella cultura umanistica italiana, che ha prodotto luoghi istituzionali di lunga durata e straordinaria storia,

⁵⁹ Per questa icona simbolica rinvio a Giordana Mariani Canova, *La personalità di Vittorino da Feltre nel rapporto con le arti visive e il tema dell'educazione nel linguaggio figurativo del Quattrocento*, nel citato volume a cura di Giannetto, *Vittorino e la sua scuola*, pp. 199-212.

⁶⁰ L'opera di Agricola è citata in Garin, *L'educazione in Europa* cit., p. 138.

⁶¹ Illustrato dal figlio Battista nel *De ordine docendi ac studendi*: rinvio ancora a Garin 1957, pp. 141-147, e a Garin 1949, pp. 195-198, dove è pubblicata la famosa lettera a Leonello d'Este; l'opera di Battista Guarino si legge ora anche nella raccolta degli *Humanist educational treatises*, citata in apertura di questo saggio.

⁶² Ricordo che *Akademia* era una località nei dintorni di Atene antica dove Platone riuniva i suoi discepoli e divenne il nome della sua scuola; anche *L'keion* era una località vicina all'antica Atene dove Aristotele aprì la sua scuola, che rimase il luogo di formazione dei suoi allievi: mentre il *gymnasion* era il luogo, diffuso in tutte le città greche, destinato all'esercizio fisico.

come l'Accademia, appunto, come le tante diverse tipologie di scuola, e soprattutto come i *seminaria nobilium*, antenati diretti dei nostri ottocenteschi licei⁶³.

Ancora una testimonianza, in esergo:

Et così pur estimano che le virtù imparar si possano: il che è verissimo, perché noi siamo nati atti a riceverle, et medesimamente i vicii. Et però dell'uno e l'altro in noi si fa l'habito con la consuetudine, di modo che prima operiamo le virtù o i vicii, poi siamo virtuosi o viciosi. Il contrario si conosce nelle cose che ci son date dalla natura: che prima havemo la potentia d'operare, poi operiamo. Come è ne i sensi: che prima potemo vedere, udire, toccare, poi vedemo, udiamo e tocchiamo; benché però anchora molte di queste operationi s'adornano con la disciplina. Onde i boni pedagoghi non solamente insegnano lettere ai fanciulli, ma anchora boni modi et honesti nel mangiare, bere, parlare, andare con certi gesti accomodati (IV 3.14-16).

La battuta è tratta dal *Libro del Cortegiano*: nel 1528 è il riconoscimento definitivo della validità dell'*institutio* umanistica, il suo rilancio verso il futuro dei classicismi volgari. Se le virtù si possono (e si debbono) imparare, occorrono i maestri che sappiano (e vogliano) insegnarle: le virtù delle *litterae* e non solo quelle etiche e dianoetiche della tradizione classica, e le virtù del «saper vivere civilmente» nelle pubbliche relazioni. Tutte insieme concorrono a profilare il piano di studi delle scuole dei *pedagoghi*, dei *boni pedagoghi*.

Nel rapporto di Castiglione con la tradizione dell'*institutio* occorre rilevare almeno un dettaglio, intensissimo, e anch'esso di lunga durata: gli *studia humanitatis* («questi studii che chiamamo d'umanità»; I 7.20), proprio in quanto *liberalia*, sono certo possibili a partire dalla predisposizione dell'indole naturale (l'*ingenium*), ma richiedono un tirocinio severo e una costante applicazione. Nel *Libro del Cortegiano* la coppia *studio* e *fatica* rappresenta proprio questa condizione del letterato: può optare per la vita contemplativa o per la vita attiva, ma sempre dovrà impegnarsi in un lavoro di apprendimento e di aggiornamento: di notte e di giorno, tra le sue «sudate carte».

Un modello, e infinite pratiche, da Petrarca a Leopardi, nella lunga storia del Classicismo di Antico regime e dei suoi percorsi formativi: la fatica dello studio. E negli immediati dintorni di Castiglione uno stabile luogo comune che è forma e pratica di vita.

Amedeo Quondam
Dipartimento di Italianistica e Spettacolo
Università degli Studi di Roma «La Sapienza» (Italy)
amedeo.quondam@uniroma1.it

⁶³ Essenziale è il rinvio, a questo proposito, al già citato studio di Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, che molto ragiona sugli elementi di continuità tra Antico e Nuovo regime.

For a History of Family Education in the Modern and Contemporary Era. Research Itineraries and Perspectives

Roberto Sani

Introduction

In opening this contribution we think it fit to provide some more precise details about the proposed subject-matter and about the objectives that a historical blend of forms and models of family education in the modern and contemporary era seeks to attain.

This is not so much about retracing the evolution of the western family even briefly or generally over the various ages of history, but more about clarifying the historical ways and forms in which the family's educational work has related to the surrounding environment, with the local community and with society as a whole. It is also about identifying the numerous factors (political, cultural, religious, socio-economic) which historically have influenced this relationship (family/local community), with specific regard for the theme of *education*, of family educational customs and practices and, subordinately, that of *assistance*, insofar as the extent to which the assistance dimension (assistance by the body of society to families together or to individual members) has represented the premise and indispensable condition for which the family community can perform its educational tasks in favour of its offspring.

The objective of such an analysis cannot be completed merely by historical investigation and reconstruction, as it is closely concerned with the present day: in other words, through deeper analysis and clarification of the dynamics and factors that have historically determined the present state of relationships between families

and society in the context of educational resources and actions, we hope to reveal the root and implications of certain problems and difficulties that are encountered nowadays in the carrying out of educational tasks by the family community.

As regards the definition of periods, we shall examine four historical phases that correspond to four stages of transformation in the relationships between family and local community:

- l'*ancien régime*, and more specifically the long period from the early modern age to the French revolution and the Napoleonic era (from the early 15th century to the end of the 18th century);

- the 19th century, regarded as the *long century*, whose effects – concerning our subject-matter – were felt at least until the First World War: the age of the triumph and successive decline of the liberal states¹, but also the epoch which saw the rise of that bourgeois hegemony over civil society² that was to have a decisive influence on the emergence of a new family model and family education;

- the period between the two World Wars, or the so-called phase of *authoritarian involution*, that saw the rise and establishment of the mass totalitarian regimes in Europe (Fascism in Italy);

- finally, the last fifty years, or the period of birth and consolidation of democracy in Italy and in the rest of western Europe.

1. *Family education and local community in ancien régime society*

The choice of stemming from the traditional old regime society can be explained in the light of two fundamental factors. During this period we see the establishment of the *family community* in the real, modern sense, in other words that social entity which is more or less extended and which is known internally by different names (patriarchal, extended conjugal, nuclear etc.), but which is autonomous and distinct from the previously dominant *community or group of relatives*. It was the same period, furthermore, that saw the emergence of a specific model of relations between the family and the local com-

¹ N. Stone, *La grande Europa. 1878-1919*, Roma-Bari, Laterza, 1986; E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia. 1848-1875*, Roma-Bari, Laterza, 1998; Id., *L'Età degli imperi. 1875-1914*, Roma-Bari, Laterza, 2000; A.M. Thiesse, *La creazione delle identità nazionali in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2001.

² G. Corni, P. Schiera (ed.), *Cultura, politica e società in Germania fra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1986; M. Meriggi, P. Schiera (ed.), *Dalla città alla nazione. Borghesie ottocentesche in Italia e in Germania*. Bologna, Il Mulino, 1993; A. Briggs, *L'Età del progresso. L'Inghilterra fra il 1783 e il 1867*, Bologna, Il Mulino, 1994; R. Magraw, *Il secolo borghese in Francia. 1815-1914*, Bologna, Il Mulino, 1996. On the Italian context, see: G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Turin, Einaudi, 1974; S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venice, Marsilio, 1979; and Id., *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4, Intellettuali e potere*, Turin, Einaudi, 1981, pp. 553-587.

munity which was destined to exert significant influence on the educational orientation and practices also in the successive periods nearer to our times.

In *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*³, which appeared more than forty years ago and is now a classic of social historiography, Philippe Ariès, essentially on the basis of literary and iconographical sources, proposed the hypothesis that the family taken as an environment which is isolated by society, as a place where there is a full expression of a communion of interests and emotional bonds between members on the one hand and a particular desire to look after and educate offspring on the other, started to emerge in Europe in the 15th-16th centuries and only reached completion at all social levels at the end of the 18th century. Of course the French historian did not refer to the existence or otherwise of the family institution in previous centuries, rather to the maturing, at the dawn of the modern era, of a different *family feeling*, of its being considered as a private environment, as a context that is different from that of the local community.

Successive studies, conducted by historians from various countries – I am thinking in particular of R. Trumbach, R. Houlbrooke and Lawrence Stone for England⁴, of A.W. Calhoun and L.L. Schuking for the American colonies⁵, of Michael Mitterauer and Reinhard Sieder for Germany and Austria⁶, of Marzio Barbagli for our peninsula⁷ – and based on legal, socio-economic and religious documents and testimonies have substantially confirmed Ariès's hypothesis. They also supplied a framework of numerous factors and processes that have determined the evolution, in the modern sense (the same way in which we refer to it now), of the family community⁸.

³ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon 1960.

⁴ R. Trumbach, *The Rise of the Egalitarian Family, Aristocratic Kinship and Domestic Relations in Eighteenth-Century England*, New York-London, Academic Press, 1979; R. Houlbrooke, *The English Family*, London, 1984; L. Stone, *The family sex and marriage in England 1500-1800*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1977. See also the now dated but still useful C.L. Powell, *English Domestic Relations 1487-1653*, New York, 1917; and the still stimulating work by P. Laslett, *The World We Have Lost*, London, Methuen, 1965.

⁵ A.W. Calhoun, *Social History of the American Family*, New York, 1945, 2 vol.; L.L. Schuking, *The Puritan Family*, New York, 1970.

⁶ M. Mitterauer, R. Sieder (eds.), *Historische Familienforschung*, Frankfurt am Main, 1982.

⁷ M. Barbagli, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*, Bologna, Il Mulino, 1984; Id., *Provando e riprovando. Matrimonio, famiglia e divorzio in Italia e in altri paesi occidentali*, Bologna, Il Mulino, 1990. See also M. Barbagli, D.I. Kertzer (ed.), *Storia della famiglia in Europa. Dal Cinquecento alla Rivoluzione francese*, Rome-Bari, Laterza, 2002.

⁸ See also: P. Laslett, R. Wall, *Household and Family in Past Time*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972; D. Hunt, *Parents and Children in History: The Psychology of Family Life in Early Modern France*, New York, Basic Books, 1972; C.E. Rosenberg (ed.), *The Family in History*, Philadelphia, The University of Pennsylvania Press. Inc., 1975; E. Shorter, *The Making of the Modern Family*, New York, Basic Book, 1975; M. Anderson, *Approaches to the History of the Western Family 1500-1914*, London, 1980; J. Goody, *The Development of the Family and Marriage in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; R. Wall, J. Robin, P. Laslett (eds.), *Family Forms in Historic Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; F. Lebrun, *La vie coniugale sous l'Ancien Régime*, Paris, A. Colin, 1993.

In the light of this research it appears to have been the case that, between the 16th and the 18th centuries, the structure of the western family began a slow process of evolution in two parallel directions. First of all, there was a strengthening of the importance of the central nucleus of the family community (father/mother/children), whilst the influx of the circle of relatives underwent a decline; secondly, there was a significant growth in the significance and extent of the emotional bonds that held the conjugal group together.

These two changes and the consequent presence of a *new family feeling*, were the product of three simultaneous and interdependent processes:

– the gradual decline of the family relationship as the major organisational principle of society, a decline that was closely linked to the birth and to the strengthening of the modern State (the *monarchical absolutism* and *state centralism* that existed in France during the 17th century and throughout the rest of Europe in the following century represented the culmination of the process)⁹;– the socio-economic and productive transformations that characterised the 17th and 18th centuries¹⁰;– lastly, the changes produced in cultural life and social customs by the Protestant Reform and by the Catholic Counter-reform; that is, the start of the so-called process of *confessionalisation* as much in countries subjected to control by the Catholic Church as in those subjected to the reformed Churches¹¹.

As for the first of these changes it should be said that, with the rise of the modern State, a crisis began for the family relationship system as an organisational and regulatory principle of the individual and social life that had characterised the medieval era¹². The relationship structure was regarded as a threat against the reinforcement of the authority and sovereignty of the monarch and, as such, was opposed using a three-fold strategy. Firstly, the launch of an imposing State loyalty propaganda campaign, aimed at inculcating into populations

⁹ E. Rotelli, P. Schiera (eds.); *Lo Stato moderno, I: Dal Medioevo all'età moderna*, Bologna, Il Mulino, 1971; R. Chartier, *Construction de l'état moderne et formes culturelles: perspectives et questions*, in AA.VV., *Culture et idéologie dans la genèse de l'état moderne. Acte de la table ronde. Rome, 15-17 octobre 1984*, Rome, Collection de l'Ecole Française de Rome, 1985, pp. 491-503; and G. Chittolini, A. Molho, P. Schiera (eds.), *Origini dello Stato. Processi di formazione statale in Italia tra medioevo ed età moderna*, Bologna, Il Mulino, 1994.

¹⁰ C.M. Cipolla, *Storia economica dell'Europa pre-industriale*, Bologna, Il Mulino, 1997. But see also I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna. II: Il mercantilismo e il consolidamento dell'economia-mondo europea. 1600-1750*, Bologna, Il Mulino, 1982.

¹¹ W. Reinhard, *Confessionalizzazione forzata? Prolegomeni ad una storia dell'età confessionale*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 1982, VIII, pp. 13-37; H. Schilling, *Chiese confessionali e disciplinamento sociale. Un bilancio provvisorio della ricerca storica*, in P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*. Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 125-160; Id., *Confessional Europe*, in Th.A. Brady, H.A. Oberman, J.D. Tracy (eds.), *Handbook of European History 1400-1600. Late Middle Ages, Renaissance and Reformation*, Leiden-New York-Köln, 1995, II, pp. 641-681.

¹² L. Stone, *The crisis of the Aristocracy 1558-1641*, Oxford, Clarendon Press, 1965, pp. 222-249; Id., *The Rise of the Nuclear Family in Early Modern England*, in C.E. Rosenberg (ed.), *The Family in History*, cit., pp. 27-32.

the concept that the primary duty of every subject was obedience to the sovereign and that man's ultimate obligation was towards his own country: duties which thus required the subordination of all other considerations and feelings of loyalty, including those towards the family group to which he belonged. Secondly, the progressive emptying of political and civil functions which were previously carried out by family groups and now entrusted to public organisms and authorities, directly dependent on the monarch. Lastly, the significance of the support granted by the State to the rise and strengthening of the conjugal family, meant as a nucleus of interests and feelings of solidarity and devotion.

On this subject, the recognition of greater powers for the conjugal family was significant also from a legal viewpoint. This is demonstrated by two provisions which were introduced almost simultaneously in all the great European States at the beginning of the 17th century: the *negotiated marriage* and the *right of primogeniture*¹³. It was not by accident that these provisions were accompanied by a reinforcement of the authority within the family of the husband and the father. This derived from a conception that tended to establish a direct link between the figure of the sovereign, father and lord of the nation, and that of the parent, father and lord of the family community. This image was completed, on a symbolic level, with the reference, intended to reinforce the two authorities, sovereign and paternal, by means of their sacralisation, to God, regarded as Father and Lord of the entire human family, from which the other two figures – the sovereign and the father of the family – drew their vicarial power. Among the many examples that could be made of this *symbolic hierarchy of paternity*, suffice to recall the edict of 28 March 1768, with which Ferdinand IV of Bourbon, proceeded with the re-organisation the scholastic system in the kingdom of Naples. In it he states: «Ferdinando per la grazia di Dio Re delle Due Sicilie, di Gerusalemme, Infante di Spagna ecc. Considerando Noi che l'educazione della tenera età dei cittadini deve essere cura principale dei Padri, e che il Sovrano è Padre comune istituito da Dio [...], abbiamo volta l'attenzione [...] a questa sovrana obbligazione...»¹⁴.

To get a more precise idea of what we are saying here, it is worth remembering that a royal edict of 1639 in France sanctioned the loss of inheritance for the

¹³ J.-L. Flandrin, *Families in Former Times. Kinship, Household and Sexuality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 71-78; and now, above all, L. Bonfield, *Gli sviluppi del diritto di famiglia in Europa*, in M. Barbagli, D.I. Kertzer (eds.), *Storia della Famiglia in Europa. Dal Cinquecento alla Rivoluzione francese*, cit., pp. 157-171. See also: M. De Giorgio, Ch. Klapisch-Zuber (eds.), *Storia del matrimonio*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

¹⁴ Ferdinand IV King of The Two Sicilies, *Editto generale per le scuole*, Caserta, 28 March 1768, now edited in R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milan, I.S.U.-Università Cattolica, 1999, 682-683. But see also, concerning 17th century England and France, G.J. Schochet, *Politics and Mass Attitudes in Stuart England*, «Historical Journal», 1969, 12, pp. 413-441; J.G. Marston, *Gentry Honor and Royalism in Early Stuart England*, «Journal of British Studies», 1973, 13, pp. 21-43; G. Snyders, *La Pedagogie en France au XVIIe et XVIIIe siècle*, Paris, PUF, 1965, pp. 259-261.

rebel son who did not accept a marriage arranged by his parents. The same edict strengthened paternal authority over children: indeed, the provision laid down that a father, by means of a simple request, without formal judicial proceedings, could imprison his children who had mistreated him or who had transgressed his wishes. A similar and even more decisive custom was seen, as indicated by Lawrence Stone, in the English colonies in New World: «Nel Connecticut, nel 1647 – wrote the scholar – I magistrati vennero autorizzati ad affidare un ragazzo alla casa di correzione perché i genitori si lagnavano di “ogni sorta di atteggiamento ostinato o ribelle”, mentre nel Massachusetts era prescritta la pena di morte per qualunque giovane sopra i sedici anni che avesse “imprecato contro il padre o la madre naturali o li avesse percossi”, o avesse rifiutato di obbedire ai loro ordini»¹⁵.

The other factor beneath the rise of a *new family feeling* derives, as has been suggested, to the transformations in the economic and productive structure. The agricultural crisis and recurrent epidemics (especially the plague) that were features of 17th century Europe on the one hand, and then the development of trade and the expansion and evolution of craft production in towns that were characteristic of the following century, were at the origin of a series of changes in society and customs (high population mobility, huge urbanisation, transformation in working methods in both agriculture and manufacturing) that tended to strengthen the model of the conjugal family compared to the group of relatives¹⁶. To give but one example, regarding mobility from the country to urban centres, suffice to say that, between the 16th and 18th centuries, London grew from 60,000 to 550,000 inhabitants, even with an infant mortality rate that remained very high (about 50%) and a rather low average life expectancy¹⁷.

The third and last factor that had an impact on the reinforcement of the modern family structure is that connected with the religious transformations of the 16th century. We can certainly state that just as the Tridentine church, in countries still under Catholicism (Italy and Spain, first of all), but also the Protestant churches in countries under the Reformation regarded the conjugal family as the most effective milieu and instrument for *confessionalisation*¹⁸ and *disciplining* of the moral and

¹⁵ On this subject see: A.W. Calhoun, *Social History of the American Family*, I, pp. 120-123; D. Hunt, *Parents and Children in History*, pp. 131-167; L.L. Schuking, *The Puritan Family*, pp. 71-74; and R.H. Bremner, *Children and Youth in America*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1970, I, pp. 37-38.

¹⁶ E. Shorter, *The Making of the Modern Family*, New York, Basic Book, 1975, pp. 72-88; M. Anderson, *Approaches to the History of the Western Family 1500-1914*, London, 1980, pp. 23-51.

¹⁷ L. Stone, *Social Mobility in England*, «Past and Present», 1969, 42, pp. 98-112. More in general, see: P. Kiedte, H. Medick, J. Schlumbohm, *L'industrializzazione prima dell'industrializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1984; and, above all, B. Gottlieb, *The Family in the Western World. From the Black Death to the Industrial Age*, New York, Oxford University Press, 1993.

¹⁸ J. Goody, *The Development of the Family and Marriage in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pp. 121-146; and now also J.R. Watt, *L'impatto della Riforma e della Controriforma*, in M. Barbagli, D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia in Europa. Dal Cinquecento alla Rivoluzione francese*, pp. 176-217.

religious habits of the population. It is not by chance that with the Council of Trent to the sacrament of matrimony ascended to a central role on a doctrinal level and in the pastoral practices of Catholicism, which would be futilely sought after in the medieval theological reflections and religious habits¹⁹. Something of the kind – if we leave aside the sacramental values of matrimony typical of Catholicism – can be experienced in Puritan England and in Lutheran Germany²⁰.

The problem, nevertheless, is more complex: from the second half of the 16th century we note, in the context of spiritual direction and devotional practices, a fully-fledged *Copernican Revolution*. The medieval ideal of chastity and claustral rule as the apex of Christian perfection is substituted by a model of Christian life that tends to exalt the state of matrimony and conjugal love, denoting them in fact as an excellent means of sanctification. Innumerable examples could be given here. If it is true that conjugal love was a constant theme of Protestant sermons in the Calvinist and Lutheran areas of 17th century English Puritan literature²¹, it is also true that Catholic thinking on the religious significance of matrimony and conjugal union was the object of great attention²². It is sufficient here to mention the interest aroused in a spiritual writer such as Francois de Sales (1567-1622), whose meditations on this topic in a brief, very famous, treatise, the *Introduction à la vie devote* (1609)²³, would, in the following centuries, feed

¹⁹ Ch. Donahue, *The Canon Law on the Formation of Marriage and Social Practice in the Later Middle Ages*, «Journal of Family History», 1983, 8, pp. 144-158; Id., *English and French Marriage Cases in the Later Middle Ages: Might the Difference be Explained by Differences in Property Law*, in L. Bonfield (ed.), *Marriage, Property and Succession*, Berlin, Duncker & Humblot, 1992, pp. 338-366.

²⁰ P. Bels, *Le mariage des protestants français jusqu' en 1685. Fondements doctrinaux et pratiques juridiques*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1968; J.R. Watt, *The Making of Modern Marriage: Matrimonial Control and the Rise of Sentiment in Neuchâtel, 1550-1800*, Ithaca-London, Cornell University Press, 1992; E.J. Carlson, *Marriage and the English Reformation*, Oxford, Blackwell, 1994; J.F. Harrington, *Reordering Marriage and Society in Reformation Germany*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

²¹ See W. Haller, M. Haller, *The Puritan Art of Love*, «Huntington Library Quarterly», 1941-1942, pp. 235-271; C. Hill, *The Spiritualization of the Household*, in Id., *Society and Puritanism in Pre-Revolutionary England*, London 1964; S. Ozment, *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*, Cambridge (Massachusetts), 1983; R.V. Schnucker (ed.), *Calviniana: Ideas and Influence of Jean Calvin*, Kirksville (Mo.), Sixteenth Century Journal Publishers, 1988; Ph. Benedict, *The Huguent Population of France, 1600-1685*, Philadelphia, The American Philosophical Society, 1991.

²² J. Goody, *The Development of the Family and Marriage in Europe*, pp. 125-166.

²³ In heading XXXVIII, devoted to those who live a married life, François de Sales wrote: «Marriage is a great sacrament, I declare in the name of Jesus Christ and of His Church; it must be honoured by all, in all and entirely [...]; because its origin, its aim, its advantages, its form and its manner are holy. It is garden nursery of Christianity that fills the earth with believers to achieve in heaven the number of the chosen [...]. God unites husband and wife in his own blood: this is why this union is so strong [...]. And this union must not be meant mainly as one of the body, but of the heart, feeling and love [...]. The fruit of marriage is the legitimate procreation and education of children [...]. What a blessing, then, when husband and wife sanctify one another in a true fear of God!» (François de Sales, *Introduction à la vie dévôte*, in *Oeuvres de Saint François de Sales évêque de Genève et Docteur de l'Eglise*, ed. by dom B.Mackey, complete edition, Anney, 1892-1932, 26 vols., III).

not only a rich production of short treatises on matrimonial and family life but also most of the Catholic sermons and conjugal pastoral²⁴.

In the light of the above it is possible to say that the relationship between family and local community in the traditional society of the *l'ancien régime* was influenced by a certain number of more general factors, among the first that of the *confessional* nature of the modern State and the predominant influence of religion and the Church on social life. These factors are confirmed first of all on an ideological level: the monarchy, in fact, is such by divine right; the laws of the state are imbued with religion according to a perspective for which the *good subject* is also a *good Christian* and vice versa; the process, carried out by the state, of disciplining the individual and collective customs and behaviour of populations reflects courses, models and moral conceptions which directly derive from Catholic doctrine.

Likewise, also on an institutional and bureaucratic level it is possible to note a fundamental overlapping of the ecclesiastical organisations with the state administration. To give an example, with specific reference to the catholic world, the peculiar role played by the *parish* could be mentioned here. Besides the strictly religious and spiritual duties (cult, sacramental pastoral, catechesis), thanks to its widespread presence throughout the territory, this basic structure of the ecclesiastical system carried out a great number of other administrative and civil tasks. The *ancien régime* parish in fact acted as registrar for baptisms, marriages and deaths, as a tax office (in some areas it collected taxes on behalf of the king), as a centre for coordinating and managing local charitable initiatives towards the poor as well as orphaned and abandoned children. The parish priest, to whom the Council of Trento had attributed the suggestive title of *father of the poor* had the legal tutorship of the disabled and saw to their rights; in the agricultural areas he carried out the functions of a public notary (registrations of wills, acts of ownership, land contracts) and of mediation between landowners and farmers (in Veneto, for example, he was to maintain this function until the 19th century)²⁵. Lastly, the parish priest was also the person who was passed the

²⁴ H. Bremond, *Histoire littéraire du sentiment religieux en France depuis les guerres de religion jusqu'à nos jours*, Paris, Bloud & Gay, 1923-1936, vol. I (L'humanisme dévot), p. 67 ss.; and J. Calvet, *La littérature religieuse de François de Sales à Fénelon*, Paris 1938. See also: E.M. Lajeunie, *Saint François de Sales et l'esprit salésien*, Paris, 1962; R. Mandrou, *Spiritualité et pratique catholique au XVII^e siècle*, «Annales E.S.C.», 1961, pp. 136-146.

²⁵ On this subject see: R. Metz, *La paroisse en France à l'époque moderne et contemporaine. Du Concile de Trente à Vatican II. Les nouvelles orientations*, «Revue d'Histoire de l'Eglise de France», 1974, pp. 269-295; and 1975, pp. 5-24; M. Rosa, *Le parrocchie italiane nell'età moderna e contemporanea. Bilancio di studi e linee di ricerca*, in Id., *Religione e società nel Mezzogiorno tra Cinque e Settecento*, Bari, De Donato, 1976, pp. 157-181; G. De Rosa, *Per una storia della parrocchia nel Mezzogiorno*, in *La parrocchia nel Mezzogiorno dal medioevo all'età moderna*. 1st Seminarial meeting in Maratea (17-18 May 1977), Naples, Edizioni Dehoniane, 1980, pp. 11-37; G. De Rosa, A. De Spirito (eds), *La parrocchia in Italia nell'età contemporanea*, Naples, Edizioni Dehoniane, 1982. On the historical evolution of the parish, see the vivid reconstruction offered by J. Comblin, *Théologie de la ville*, Paris, Editions Universitaires, 1971.

duty to create free *schools for primary education* for the boys and girls of the poorer classes and also to control the functioning of private schools which may have been set up by teachers within the parish territory²⁶.

It is quite clear, then, how the local community's educational intervention on the family is defined in terms of a unitary and coherent conception whose content and cultural and moral principles lie in the Catholic (or Protestant, in the Reformed areas of Europe) doctrine. The intervention operated at different levels through the most varied forms and manners and presents a series of particular characteristics and dimensions that deserve to be highlighted.

a) First of all, *transmission to the family of values and models of behaviour consistent with Christian vision and social systems*.

The main creator of this transmission, especially in the rural communities, was undoubtedly the *parish priest* or curate. After the Council of Trento the relationship that was established between the clergy, who cared for souls, and local communities was in some respects all-pervading: the parish priest was called upon at crucial moments of family life (births, deaths, illnesses, etc.) as well as in everyday life²⁷. The process of disciplining moral costumes and individual and collective behaviour was developed following the lead of preaching and Sunday catechesis of adults and children, but principally through the sacrament of confession. This new sacrament procedure, introduced by the Council of Trento, the so-called *auricular confession*, based on the confidential and personal relationship between the priest and the believer is of particular importance for the control/reinforcing of specific types of behaviour, not least those characteristic of family life²⁸.

²⁶ L. Stone, *The Educational revolution in England, 1560-1640*, «Past and Present», 1964, 28, pp. 41-80; Id., *Literacy and education in England, 1640-1900*, *ibid*, 1969, 42, pp. 69-139; R. Chartier, D. Julia, M. Compère, *Education en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris 1976. For the Italian situation refer to R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, pp. 415-629. But see also A. Turchini's stimulating contribution, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, Il Mulino, 1996.

²⁷ G.G. Meersseman, *Il tipo ideale di parroco secondo la riforma tridentina nelle sue fonti letterarie*, in *Il Concilio di Trento e la riforma tridentina*. Records of international historical convention, Trento 2-6 September 1963, Rome, Herder, 1965, t. I, pp. 27-44; D. Montanari, *L'immagine del parroco nella riforma cattolica*, «Archivio storico per le province parmensi», 1978, XXX, pp. 71-146; L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Turin, Einaudi, 1981, pp. 895-947; G. Miccoli, «Vescovo e re del suo popolo». *La figura del prete curato tra modello tridentino e risposta controrivoluzionaria*, in G. Chittolini, G. Miccoli (eds.), *Storia d'Italia Annali 9: La Chiesa e il potere politico dal Medioevo all'età contemporanea*, Turin, Einaudi, 1986, pp. 885-928; A. Turchini, *La nascita del sacerdozio come professione*, in P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, pp. 225-256.

²⁸ H.C. Lea, *A History of Auricular Confession and Indulgences in the Latin Church* (new anastatic edition), New York, Greenwood Press, 1968; J. Bossy, *The Social History of Confession in the Age of the Reformation*, «Transactions of the Royal Historical Society», 1975, fifth series, XXV, pp. 21-38; J. Delumeau, *L'aveu et le pardon. Les difficultés de la confession. XIIIe-XVIIIe siècle*, Paris, Fayard, 1990; A. Prosperi, *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*, Turin, Einaudi, 1996, pp. 213-550.

However the influence of the local community over the family as regards the transmission of values and behavioural models, also evidences a horizontal dimension, which is different though not less incisive, than the *priest/believer* vertical one. We refer here to the solid network of family relations characteristic of small human groups (rural villages, urban communities such as the *sestiere*, the *rione* and the *contrada*) and which nurtured the numerous occasions for socialising and community activities which were typical of a traditional *ancien régime* society: it was a network that aimed at strengthening in the individual and in the family, in addition to a feeling of belonging, a conformism of attitude, a spirit of continuity of tradition and of firmly established community customs²⁹. This is the case, for example, of *work activities* (work in the fields, which was often carried out as a community as were the activities of the local craftsman's workshops)³⁰; the same happened at *civil and religious festivities*, whose function has often been underlined as the building of a specific collective imagination (just think of the symbolism of processions, of miracle plays, etc.) and of strengthening the community identity³¹.

b) A second dimension concerns *the training of spouses for married life and parental duties*.

An emblematic example of the great attention given at this stage to the matter is the famous treatise by Silvio Antoniano, who was later made a cardinal, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, published in Verona in 1584³². We mention this text simply because, as far as the doctrine and the educational models are concerned, it deeply influenced the pastoral work which the parish priests carried out at a local level together with other religious people. In this treatise the author frequently underlined how important and urgent it was to train fathers and mothers in the educational duties of the family; he did not fail to notice that only through such an engagement would it have been possible to assure the spiritual and religious renewal and the successful course of the civil and political life of the various States³³.

The utility of a work mainly destined to the education of parents was justified by Silvio Antoniano in the light of the educational drawbacks found in

²⁹ On this subject, see the observations made by J. Bossy, *The Counter-Reformation and People of Catholic Europe*, «Past and Present», 1970, 47, pp. 48-74.

³⁰ P. Goubert, *L'Ancien Régime. I: La société*, Paris, A. Colin, 1969, pp. 191-216. With particular reference to the French case, see also: J. Ferté, *La vie religieuse dans les campagnes parisiennes*, Paris, Vrin, 1962; E. Le Roy Ladurie, *Culture et religion campagnards*, in G. Duby, A. Wallon, *Histoire de la France rurale*, Paris, Seuil, 1975, 5 vols., III, pp. 505-537.

³¹ H. Biehn, *Les fêtes en Europe*, Paris, Plon, 1963; A. Poitrineau, *La fête traditionnelle*, «Annales de la Révolution Française», 1975, 221, pp. 339-355; Y.M. Bercè, *Fête et révolte*, Paris, Hachette, 1976.

³² *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli, scritti da M. Silvio Antoniano, ad istanza di Mons. Illustriss. Cardinale di S. Prassede Arcivescovo di Milano*, Verona, Appresso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stringari, 1584.

³³ *Ibid.*, Chapter IV – *Dell'obbligo de' Padri di allevare cristianamente i loro figliuoli*.

most family communities of the time: «Ciascun Padre – he wrote – è obbligato a fare ogni possibile diligenza perché il figliuolo riesca buono e virtuoso, [ed] è pur cosa degna di grandissima meraviglia, e di cordoglio insieme, il vedere quanto oggidì sia comunemente negletto questo importantissimo studio della Educazione». He also added: «Io non nego che per grazia di Dio non si ritrovino in tutti i luoghi e in tutti gli stati de' padri buoni e zelanti [...], che con sollecitudine attendano ad allevarli [i figliuoli] nel timor di Dio e nelle virtù [...]. Ma il numero di questi è troppo minore di quello che si converrebbe [...] e che si ricercherebbe in cosa di tanto momento, e di tanta conseguenza privata e pubblica, quanto lo è la buona educazione»³⁴.

Essentially designed to prepare parents, the work of Silvio Antoniano did not only have a meaning and a value in itself, but it grew to become a model and point of reference for all the vast and variegated literature on the family destined to spread in modern age Italy and Europe, at least until the middle of the 19th century. We refer to the great crop of treatises, leaflets, short works and other popular writings destined mainly to family fathers and mothers, to whom they offered practical suggestions regarding the fittest way to bring up and educate children, to promote and safeguard the harmony of the family nucleus, to direct children vis-à-vis the Christian life and religious practices, to their studies, to their behaviour in society, to their job and professional choices³⁵.

At a local level, on the other hand, the Church used other no less significant instruments which are worth mentioning in this context. We are referring in particular to parochial preaching³⁶ and popular missions³⁷, in which a sometimes insistent call to parents' educational duties and tasks was not infrequent; to the intervention by parish priests towards fathers and mothers, sometimes expressly requested by bishops on pastoral visits to their respective dioceses; and finally to the practices connected with adult catechism where the questions of conjugal and family life were amply addressed.

c) a third method was what we could define as *support for the work of religious and civil education of offspring by the family*.

³⁴ *Ibid.*, Chapter VI – *Della negligenza che in molti si ravvisa sulla Educazione cristiana*.

³⁵ Purely for the purposes of exemplification we recall: P. Giussano, *Istruzione a' Padri per saper ben governare la famiglia loro*, Milan, Appresso la Compagnia de' Tini, and Filippo Lomazzo, 1603; B. Perazzo, *Della educatione de' figli, et Obbligo di questi a' Genitori*, Venice, per Girolamo Albrizi, 1697; G.M. Tojetti, *Pratica istruzione alli Genitori per educare cristianamente, e con facilità i propri Figliuoli*, Rome, Nella Stamperia di Generoso Salomoni, 1778.

³⁶ E.N. Chavarria, *Ideologia e comportamenti familiari nei predicatori italiani tra Cinque e Settecento. Tematiche e modelli*, «Rivista Storica Italiana», 1988, 100, pp. 679-723; and E. Fubini Leuzzi, *Vita coniugale e vita familiare nei trattati italiani tra XVI e XVII secolo*, in G. Zarrì (ed.), *Donne, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo. Studi e testi a stampa*, Rome, Edizioni di Storia e Letteratura, 1996, pp. 253-267. See also: R. Rusconi, *Predicatori e predicazione (secoli IX-XVIII)*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia, Annali 4: Intellettuali e potere*, pp. 949-1035; B. Majorana, *Missionarius/concionator. Note sulla predicazione dei Gesuiti nelle campagne (XVII-XVIII secolo)*, «Aevum», 1999, 3, pp. 807-829.

³⁷ L. Châtellier, *La Religion des pauvres*, Paris, Aubier, 1993.

The main if not the only instruments for this support were without doubt schools – *community and parish* schools – and the so-called *trade corporations* or *brotherhoods*, which were characteristic of town life. On a par with trade corporations, the *community* and *parish schools* saw accelerated growth, especially from the 16th century. These were institutions that came into being often to meet a local community need which was a draw on financial resources (bequests, pious legacies, direct funding of teachers by village communities etc.)³⁸. These schools supplied religious and primary education, and more rarely professional training. It is interesting here to highlight their supporting role to the educational efforts of the family, in the twofold acceptance of the places of transmission of life-knowledge and of models of moral and social behaviour that were consistent with those of the family and the community.

The role that proved more complex was that of the *trade corporations* or *brotherhoods*, associations that were distinguished on the basis of different craft trades and also characterised by a twofold aim: the first, eminently *professional* (recruitment and training of apprentices, legal protection of workers, organisation and control of the practice of the craft or trade in the context of the town community); and the second, consisting of *assistance and education*. The latter aim is of particular interest to our subject as it concerned assistance to members of the brotherhood and their families in case of illness or financial difficulty, the bearing of costs by the association for the maintenance and education of children of prematurely deceased members, the religious education of associates and their families³⁹.

2. Education in the family and the local community from the French Revolution to the First World War

The collapse of traditional old regime society under the effect of the French Revolution and its retinue of political-institutional, social and economic processes of modernisation recorded in the Napoleonic era undoubtedly marks the progressive decline of the model mentioned above.

We speak of a *progressive decline*, and not of a *sudden overcoming*, because the changes in the relationships between family and local community, especially under the profile of habits and practices of an educational nature, were

³⁸ On this subject see: L. Stone, *Literacy and education in England, 1640-1900*, «Past and Present», 1969, 42, pp. 69-99; F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977.

³⁹ G. Martin, *Les associations ouvrières au XVIIIe siècle*, Paris, 1900. But see also, with specific reference to the French situation, R. Muchembled, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XVe-XVIIIe siècles)*, Paris, Flammarion, 1978, pp. 70-79; D. Roche, *Le peuple de Paris. Essai sur la culture populaire au XVIIIe siècle*, Paris, Aubier Montaigne, 1981, p. 94 ss.

not homogeneous and, in particular, were at times accomplished slowly, at times more rapidly, according to geographical position and, above all, to the social strata. To such a point that, if we examine the rural zones throughout Italy as well as in the rest of Europe, we are struck by the persistence, until the end of the 1800s and even after, of characteristic elements of the traditional stereotype; similarly there is no doubt that, in the continental and northern countries of Europe, the innovations in comparison to the ancient regime settled earlier and were consolidated more rapidly than, for instance, in the Italian peninsula.

What were these innovations? Some rapid comments regarding the general position allow us to get a better grasp of the motivations and the characteristics of the new relationship models that were established in the 1800s between family and local community. Regarding the juridical and normative context, we should note that both the revolutionary and the Napoleonic legislation as well as, subsequently, those of the European liberal governments of the second half of the 19th century were characterised by their accentuated distinct *individualistic matrix*, aimed at recognising and safeguarding the autonomy and the rights of the individual with regard to government authority, in the framework of a clear separation between *the public sphere and the private sphere*. This affirmation of individual freedom and consequent limitation of the interference of the State in private life clearly affected matrimonial and family legislation, although with means and results that were anything but linear and uniform between the early and late 19th century and between State and State, differentiations that we cannot dwell on here⁴⁰.

Emblematic of such a transition is the transferral, in the legislation of this particular period, of matrimony and family from the public to the private sphere, within a perspective that tends to precisely circumscribe the role and intervention of the State upon the matter, and to give an essentially private significance to the choices and behaviour concerning matrimonial and family life. Among the most remarkable consequences of such an evolution, we must here recall: the consolidation of a *contractual conception of the institution of marriage* (marriage to all effects falls within the category of civil contracts, i.e. of transactions between private parties); the concept is also strengthened by the *secularisation* of the institution of matrimony – by virtue of the separation of civil marriage from canonical marriage and by the loss of the juridical relevance of the latter – and through the introduction, in some countries, of the institution of legal separation and divorce, that is by means of the ability for the contracting parties to rescind the «matrimonial contract»; the affirmation of a *private conception of family life*: a conception that on one side protects the

⁴⁰ With specific reference to the Italian case, see P. Ungari, *Storia del diritto di famiglia in Italia (1796-1942)*, Bologna, Il Mulino, 1974; G. Vismara, *Il diritto di famiglia in Italia dalle riforme ai codici*, Milan, Giuffrè, 1978.

full autonomy of the family institution from external interference, primarily that of the State, and on the other tends to underline the substantial political irrelevance of domestic behaviour and habits typical of the family⁴¹.

Consistent with the principles of political and juridical liberalism, along with the *step back* – or rather the non-interference – of the State, was the tendency of governments to limit the intervention and the role of the Church in the privacy of the conjugal and familial sphere. A verifiable tendency, for instance, in legal norms such as those regarding the separation between civil matrimony and canonical matrimony, in the separation between civil recognition of the individual (birth certification) and religious recognition (baptism), down to the irrelevance for civil law of the ecclesiastical and religious rules over the family community.

As regards social service and education, which is of most interest to us, the private conception of matrimonial and family life leads to a redefinition of the methods of State and Church intervention upon family choices and behaviour. The liberal State of the 19th century structured itself as the guarantor of the autonomy of the family group and of the individual liberties of each of its members; based on such ideology it drastically reduced its legislative intervention and its aspiration to train/discipline the family to fulfil a more general purpose or a plan of any political kind. One could state that, in line with what was happening in the economic sphere (overcoming of every form of governmental interference, abolition of monopolies and protectionism, success of free competition and of private initiative), the liberal State of the 1800s launched a form of intervention on the family institution that could be defined as having *low ideological intensity*, i.e. concerned almost exclusively with the safeguarding of the respect, on behalf of its components, of the provisions of the civil and penal code⁴².

With reference to the Italian case, for instance, a significant choice was made by post-unitary governments to reduce the role of the State to a minimum in the field of assistance and of social security; in essence, with the law of 3 August 1862, the management of such an important sector was submitted to private concerns, the so-called *Opere Pie* (Charitable Institutions), among whose duties – regarding this matter – were: the distribution of subsidies and of other forms of support to poor or otherwise disadvantaged families, the management of foundling hospitals and orphanages for the care and the education of orphaned and abandoned children, the institution of nursery schools

⁴¹ G. Vismara, *Scritti di storia giuridica. La famiglia. L'unità della famiglia nella storia del diritto*, Milan, Giuffrè, 1988.

⁴² D. Vincenzi Amato, *La famiglia e il diritto*, in P. Melograni (ed.), *La famiglia italiano dall'800 a oggi*, Rome-Bari, Laterza, 1988, pp. 629-699; F. D'Agostino, G. Dalla Torre, *Per una storia del diritto di famiglia in Italia: modelli ideali e disciplina giuridica*, in G. Campanini (ed.), *Le stagioni della Famiglia. La vita quotidiana nella storia d'Italia dall'Unità agli anni Settanta*, Cinisello Balsamo (Milan), 1994, pp. 215-250.

and of conservatories for girls at risk (or *precarious*, in the language of the era), the management of asylums and special educational institutions for the physically and mentally handicapped of both sexes⁴³.

Still with reference to the case of Italy, we recall the limited attention paid just after Unity by national governments to the primary schooling and compulsory education of the popular masses, proof of which, for example, was the delegating of management and financing of elementary schools to the municipalities; the delay in the application of the law regarding compulsory schooling (limited, until the beginning of the 20th century, to the first two and then the first three years of elementary school), and the constantly scarce resources reserved in the budget for the schooling and education of the people⁴⁴.

The Church's attitude, obviously, was different. It had to cope with the conspicuous diminishing of the prerogatives and functions it had held before the Revolution, the vanishing of the legal and institutional importance of its decisions and of its pastoral and disciplinary interventions on individuals and on families, along with the increasingly serious repercussions on religious habits and practices, due the advancement of secularisation which was taking place in society⁴⁵.

The reaction of the Church of the 19th and early 20th centuries to such changes was, as is well known, mainly characterised by a dual attitude: the condemnation of the ideologies and of the new political-institutional systems originating from the French Revolution (consider, for instance, the almost complete *refusal of modernity* in its different aspects, expressed by Pious IX in the *Sillabo*, the list of the errors made by modernisation appended to the encyclical letter *Quanta Cura* of 1864); and the adoption of a defensive and protesting attitude, more worried about claiming back the prerogatives and the rights taken away by the liberal governments than about developing new means for stimulating family education, especially in urban areas⁴⁶.

Despite this situation, we must however specify that in Italy, especially in the rural and in the most peripheral areas which were less caught up in the process of economic and social modernisation (for instance the South), the Church continued to exercise – at a local level – a notable influence on family habits and educational practices; in several places, continuing from the *social function* practiced during the *ancien régime*, the parishes even widened the sphere of

⁴³ S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le Opere Pie in Italia tra '800 e '900*, Rome, Bulzoni, 1988.

⁴⁴ See M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati. La costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46; and G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, *ibid.*, pp. 47-74.

⁴⁵ On these issues, see the excellent synthesis by G. Martina, *La Chiesa nell'età dell'assolutismo, del liberalismo, del totalitarismo. III: L'età del liberalismo*, Brescia, Morcelliana, 1983.

⁴⁶ For a more general view, see G. Miccoli, *Fra mito della cristianità e secolarizzazione. Studi sul rapporto Chiesa-Società nell'età contemporanea*, Casale Monferrato, Marietti, 1985.

their interventions to the population, promoting new and more modern forms of assistance and social solidarity (constitution of agricultural cooperatives, rural and craftsmen's funds, workers' leagues; initiatives for the housing and care of female workers' children, etc.), that contributed to the improvement of the conditions of life of farmers and workers' families⁴⁷.

In a moment characterised by the almost total absence of the State and by the gradual eclipse of the traditional influence exercised by the Church in the social fabric, an ever greater weight on the habits and on the educational practices of the family was assumed on the one hand by the economic transformations influenced by industrial development and the approach towards capitalism of agricultural production itself, and on the other by the political and cultural ascent of the new bourgeois *élites* that in the 19th century started to emerge as the managing classes. This was a period of profound evolution in the family: in one century, it transformed from being a *fundamental institution of productive life* (in the traditional agricultural and craft economy) to a mere *consumer structure*. At the same time, from the principal and sometimes the only vehicle of transmission for indispensable models of education, skills and knowledge, it became simply another element alongside schools and other training institutions⁴⁸.

The training of adults for the parental role and to the duties of family education was affected during this period by a very general process through which, in several European countries, the new bourgeois managerial classes strived to affirm their ideological and cultural hegemony on the whole of society, aiming to impose a universal stereotype of the bourgeois family. It was a model inspired from a *private vision of the family universe* that tended to differentiate more clearly than in the past the roles and the functions of spouses; that regarded the family as the place for the transmission of the values and the life styles of the bourgeois world, of an individual and social ethic no longer centred on religion, but secularly founded upon scientific rationality⁴⁹. Not by chance the human and social sciences gradually replaced the role of religion as the *knowledge of reference* for the specification of new branches of education destined to the family⁵⁰.

In this light, the Italian context presented aspects and motives of unquestionable interest: from the second half of the 19th century new kinds of fam-

⁴⁷ C. Canavero, *I cattolici nella società italiana. Dalla metà dell'800 al Concilio Vaticano II*, Brescia, La Scuola, 1991. On the role played in this phase by the parish structures, see the copious contributions collected in G. De Rosa, A. De Spirito (eds.), *La parrocchia in Italia nell'età contemporanea*, cit.

⁴⁸ In this regard see the contributions collected in M. Barbagli (ed.), *Famiglia e mutamento sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977. With reference to the Italian case, see G. De Rita, *L'impresa famiglia*, in P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., pp. 383-416.

⁴⁹ G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*; G. Montroni, *La famiglia borghese*, in P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, pp. 106-139.

⁵⁰ On this subject, see E. Becchi, *L'Ottocento*, in E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia. II: Dal settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 132-206.

ily publications flourished on the peninsula; they were popular in style and dealt with child-raising, hygiene, rearing of infants, psychology and pedagogy of adolescence and youth. They were mainly published as *manuals* (just think of the famous series by the publishers Hoepli, Sonzogno, Salani, Vallardi, Paravia), of *popular encyclopaedias* (for instance: the *Dizionario d'igiene per le famiglie*, Milan 1881), of *mass print-run magazines and periodicals*. All these works were targeted at parents and/or the whole family⁵¹. In addition, along with the progressive growth of the levels of elementary and general schooling, consider the ever increasing impact that fiction was having (from short stories to the great literature of the 19th century, down to popular tales and novellas) in introducing and circulating the model of the bourgeois family (from *Cuore* by Edmondo De Amicis to *Demetrio Pianelli* by Emilio De Marchi or the short stories by Matilde Serao, to mention only some of the most successful)⁵².

In another field, the birth of *paediatrics* as a medical specialisation and the diffusion, through schools, of modern *hygienic practices* marked the emergence, in the context of the local community, of new interlocutors for the parents: the *family doctor* and the *consultant* replaced the *priest* as the dispenser of advice and indications regarding the raising and education of children. The ever increasing popularity, on a social level, of these professional figures is moreover the result of what academics of education between the 19th and the 20th century in Italy have defined as the *medicalisation of infancy* or rather the redefinition – in the wake of the new positivistic scientific culture – of child pedagogy as the *clinic* of the corporeal and psychic growth of the child⁵³.

Alongside these figures (the hygienist, the paediatrician, the family doctor) rose that of the *schoolteacher*. From the 19th century the traits of schoolteachers became less vague than before: their secular status (for centuries all teaching had been carried out by clerics and religious staff), better cultural and professional training, the slow but constant transformation of the elementary school into a school for the masses, widely spread throughout the whole territory: all these elements made the schoolteacher the most eminent and listened to social and popular educator, a key figure in the new relationship that was

⁵¹ R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, Edes, 1997, pp. 21-56.

⁵² F. Cambi, *Infanzia e romanzo borghese. Collazione di testi e ipotesi di lettura*, in F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1988, pp. 231-270. See also A. Asor Rosa, *La cultura*, in R. Romano, C. Vivanti (eds.), *Storia d'Italia. Dall'Unità a oggi. 4/III*, Turin, Einaudi, 1975, pp. 821-1097.

⁵³ C. Pogliano, *L'utopia igienista (1870-1920)*, in F. Della Peruta (ed.), *Storia d'Italia. Annali VII: Malattia e medicina*, Turin, Einaudi, 1984; G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milan, Franco Angeli, 1990. With reference to France, see also J. Leonard, *La médecine entre les pouvoirs et les savoirs*, Paris, Aubier Montaigne, 1981.

established between the family and the local community's educational institution *par excellence*: the school⁵⁴.

Schoolteachers – 19th century teachers – represented, in certain respects, especially in small villages and in the more underdeveloped areas of the country, the main promoters, among the popular classes, of bourgeois values, supported in their educational office by books for reading and by the new schoolbooks of a united Italy⁵⁵. Their influence on families goes well beyond that of school teaching: by virtue of their popular roots, of their rootedness in the local community, of their role of mediators between high culture (that of the books) and popular culture (to which he is not extraneous, unlike the royal teachers of the lyceums), schoolteachers became an authoritative interlocutor for families, and it was not infrequent for people to turn to them, even outside the school, to shed light on how to raise the children, or for them to remind parents about their educational duties towards their children.

3. Education, family and local community in the age of totalitarianisms

With the advent of the totalitarian mass regimes in Europe, in the period between the two world wars, relationships between family and local community suffered – mainly with regard to functions and educational responsibilities, which represented a considerable change of register in comparison to the preceding phase. If, for the sake of analysis, we limit our examination to the Italian case, and therefore to the work of the fascist regime, it is easy to show, both from a juridical-institutional perspective, as well as from the point of view of educational strategies and family policies, the roots and particular characteristics of such a change.

As in other totalitarian regimes in Europe, fascism in Italy was at the centre of an operation which, from certain points of view, was opposed to the one that the liberal state had carried out in the 19th century. During the twenty years of Mussolini's rule, in fact, the family was progressively drawn away

⁵⁴ On the evolution of the figure of the primary school teacher in Italy and other European countries in the 19th century, see G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», 1977, LXI, pp. 43-84; J. Ozouf (ed.), *Nous, les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Juliard, 1967; M. Ozouf, *L'école, l'église et la République (1871-1914)*, Paris, 1982; A.J. La Vopa, *Prussian schoolteachers: profession and office 1763-1848*, Chapel Hill, 1980.

⁵⁵ See M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla repubblica*, Florence, La Nuova Italia, 1986; P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, Rome-Bari, Laterza, 1995; G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, La Scuola, Brescia, 2000; G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano, 2003; A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

from the private sphere and brought back into the realm of public/state interest⁵⁶. The interference of the State in the choices and the strategies of the family group became continuous and systematic at all levels. The factors that fed a similar process were manifold. First of all the conception (of idealistic-Hegelian derivation) of the State as an ethical State, with the consequent accentuation and exasperation of the formative duties of that State and with the transfer from the individual (or from the person) to society, and more precisely to the State, whose character was a source of law and rights; secondly, the identification of the family as the pillar and foundation of the social and political order, since it was the basic primary cell of the regime, and a tool of fundamental importance for the reaching of its objectives: the channelling of ideological consent and the building, through mass mobilisation, of the fascist State⁵⁷.

As for the first point, it is worth observing that, in revising the criminal (1930) and civil (1942) codes during Mussolini's regime, the institutions of marriage and family were given a different configuration. This new definition refused to consider marriage either as a contract or as the private law conception of the family which was typical of the liberal age⁵⁸. In 1935 the jurist Alfredo Rocco, one of the main contributors to the criminal code declared: «Il matrimonio non è un istituto creato a beneficio dei coniugi, ma è un atto di dedizione e di sacrificio degli individui nell'interesse della società, di cui la famiglia è nucleo fondamentale»⁵⁹.

The general interest of society – and of the State – was therefore preferred, as a principle, to that of the individual. As regards the 1930 criminal Code, a meaningful confirmation of such an approach could be found in the new definition of some crimes traditionally connected to the person which were now re-read as crimes against society. Think, for instance, of crimes such as rape and acts of lust, catalogued now among crimes against public morality and good behaviour; or to abortion, judged as a crime «contro la la integrità e la sanità della stirpe»; following the same conception also contraceptive practices were treated under criminal law⁶⁰. Among the more aberrant juridical expressions of the logic according to which the general interest of the State and of society prevailed over that of the person, we can undoubtedly place the provi-

⁵⁶ M. Sesta, *Il diritto di famiglia tra le due guerre e la dottrina di Antonio Cicu*, in A. Cicu, *Il diritto di famiglia. Teoria generale* (new anastatic edition), Bologna, Forni, 1978.

⁵⁷ P. Meldini, *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*, Rimini-Florence, Guaraldi, 1975; C. Dau Novelli, *Famiglia e modernizzazione in Italia tra le due guerre*, Rome, Studium, 1984; P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Il Mulino, 1985.

⁵⁸ P. Ungari, *Il diritto di famiglia in Italia dalle costituzioni "giacobine" al codice civile del 1942*, Bologna, Il Mulino, 1970, pp. 190-195.

⁵⁹ A. Rocco, *La legislazione*, «Civiltà Fascista», 1935, p. 312. Cfr. A. Cicu, *Il diritto di famiglia nello Stato fascista*, «Jus», 1940, pp. 371-378.

⁶⁰ On this subject see D. Vincenzi Amato, *La famiglia e il diritto*, pp. 661-663 («tutela della famiglia nel Codice penale del 1930»).

sions for the preservation of the race, i.e. the racial legislation enacted by the fascist regime in 1938 (Law n° 1728 of November 17, 1938)⁶¹. The 1942 civil Code considered marriage and the family as institutions whose role was to safeguard the collective interest – i.e. that of the state – whose primacy was underlined over that of the individual⁶². In this light, the recovery of the confessional conception of marriage by the fascist legislation – think for instance of the civil effects of canonical marriage or of the emphasis it gives to the principle of indissolubility – had a clear instrumental meaning⁶³.

As for the second point, it is well known that identifying the family as the foundation of the new social and political order and as a privileged instrument for gathering and directing consensus and the fascistization of the masses led the regime to increase and strengthen its interventions in the field of demography and assistance as well as in that of education. The support measures for demographic growth, the increase in marriages, the protection of maternity and infancy⁶⁴ are mainly a consequence of these views. But the political-ideological intervention of the regime on the family (ideals, models etc.) went well beyond the demographic measures and the assistance measures: the same conjugal and family ties were drawn anew by fascist propaganda according to the tasks that the State assigned to the family. See for instance the prevailing hierarchical and authoritarian model in the internal relations of the family community (husband/wife, parents/children), that in effect reproduced the political model of the fascist totalitarian State; or the return for women to the traditional role of wife and mother with the consequent reduction of their professional activities outside the home⁶⁵.

Finally there is the chapter relating to the fascistization of the masses and the construction of consensus to the regime: a chapter that is deeply connected with the relationships between family and local community. In fact the work of fascistization promoted by the regime used first of all the capillary network of mass political, cultural, social service, recreational, formative, sports and leisure time organizations that were present on the territory. It would suffice here to recall, among others, the Opera Nazionale Balilla (ONB), destined to shape Italian youth and assure its political education according to the ideals and spirit of fascism, created in 1926 and transformed in 1937 into the Gioventù Italiana del Littorio (GIL)

⁶¹ R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Turin, Einaudi, 1993, pp. 285-299.

⁴⁰ On this subject see: A. Azara, *Diritto fascista della famiglia nel nuovo codice civile*, in *Linee fondamentali del primo libro del codice civile*, Milan-Rome, Panorama, 1939; F. Degni, *Il diritto di famiglia nel nuovo codice civile italiano*, Padua, Cedam, 1943.

⁶³ G. Dalla Torre, *Motivi giuridici e ragioni politiche nella disciplina del matrimonio concordatario*, in *Sacramenti. Liturgia. Cause dei Santi. Studi in onore del card. Giuseppe Casoria*, Naples, Editoriale Comunicazioni Sociali, 1992, pp. 277-281.

⁶⁴ R. De Felice, *Mussolini il Duce. Gli anni del consenso (1929-1936)*, Turin, Einaudi, 1974. On the partial failure of measures in favour of demographic growth, see M. Livi Bacci, *Donna, fecondità e figli. Due secoli di storia demografica italiana*, Bologna, Il Mulino, 1980, p. 344 *et passim*.

⁶⁵ See once again P. Meldini, *Sposa e madre esemplare. Ideologia e politica della donna e della famiglia durante il fascismo*, cit., pp. 114-121.

which answered directly to the secretary of the National Fascist Party (PNF)⁶⁶; the Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI)⁶⁷, and, finally, the Opera Nazionale Dopolavoro (OND), created in 1925, whose local sections produced an intensive scheme for setting up and coordinating initiatives for the development of sport and physical education (including summer camps for young children), mass culture (theatre, cinema, libraries, etc.) and popular tourism⁶⁸.

In the educational relationships between family and local community a role of primary importance was played, as it had already done earlier, by schools, which were also subjected to a series of interventions by the regime aimed at its fascistization through ideological control over the teachers, the so-called *uplifting of ideas* (i.e. the revision of content, curricula, disciplines, etc.), the authoritarian and hierarchical strengthening of teaching and institutional structures, the rigid control of cultural and professional channels⁶⁹; the extension, though only as a principle stated in the Carta Bottai of 1939, of compulsory education to pre-elementary level, i.e. nursery school⁷⁰.

Finally, when analysing the evolution of the educational duties of the family, we cannot ignore the deep change of perspective that occurred, from the Fascist period on, thanks to modern means of mass communication; first among them, apart from the mass-circulation press, were cinema and radio, whose enormous potential as means of education and propaganda the Mussolini regime knew how to grasp and fully exploit⁷¹. It is enough here to recall the clever use of cinema (from the Luce cinema news to the selection of films for distribution to cinemas) and of radio (the introduction of radio into schools as a teaching aid, well-planned entertainment programmes) with the aim of spreading news of the regime's initiatives, circulating models of behaviour and social customs that were consistent with Fascist ideology, as well as the building of a new collective imagination (the myth of the armed nation, the exaltation of the imperial mission of Rome etc.)⁷². We should also note that the sudden emergence of the new mass communication media into the lives of families and – in the case of radio and

⁶⁶ T.H. Koon, *Believe, obey, fight. Political socialization of youth in fascist Italy 1922-1943*, London Chapell Hill, University of North Carolina Press, 1985.

⁶⁷ On this subject see: E. Rosselli, *Cento anni di legislazione sociale (1848-1950)*, Milan, Bernabò, 1951, pp. 76-91; V. Fargion, *L'assistenza pubblica in Italia dall'unità al fascismo*, «Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione», 1983, 2, pp. 25-70.

⁶⁸ A. De Grazia, *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista*, Rome-Bari, Laterza, 1981.

⁶⁹ See in particular: M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Rome-Bari, Laterza, 1981; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Florence, La Nuova Italia, 1994.

⁷⁰ R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola, e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, cit., pp. 239-256.

⁷¹ On this subject see Ph.V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Rome-Bari, Laterza, 1975.

⁷² M. Isnenghi, *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Bologna, Capelli, 1979; and above all E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Rome-Bari, Laterza, 1993.

later of television – into their very homes, was destined, albeit very gradually (whose more long-term effects we can perhaps only understand today), to decrease the effects and the importance of the family as regards the development and transmission of models and educational content.

4. *Family, education and socio-cultural transformations in the years following the Second World War*

It is far from easy to deal with the matter of family education and the relationships between family and local community in the last fifty years. As regards the *case of Italy*, the period from the foundation of the democratic republic to our days still appears to be fluid and not concluded in its deeper and long-term dynamics, while there is a lack of more general interpretations and political and cultural references. Nevertheless it is true that some itineraries and processes, some problematic knots of the recent history of our country appear today sufficiently clear⁷³: they enable us to formulate a few hypotheses about the type of evolution recorded in general by the family in its relationships with society and the local community.

To frame such relationships better, it is necessary to recall, even though synthetically, some *key passages* in the economic development and the socio-cultural transformations and of the customs experienced by our country in the last fifty years:

a) in first place the transformation of Italy from an agricultural into an industrial country and, more recently, into a country where the prevailing productive sector is the so-called *advanced tertiary* sector (in 1951 42% of the active population were employed in agriculture, 32.1% in industry and 25.7% in the tertiary sector; in 1981 the percentage of people employed in agriculture had gone down to 11.2%, those working in industry had settled at 39.8%, while tertiary reached 45% of the total active population; the 1990s were to modify such relationships further, marking a gradual decline of the industrial sector and a further reduction in agricultural workers⁷⁴;

b) just as meaningful, and closely related to the previous one, is the transformation from a peasant country (still marked by strong emigration abroad),

⁷³ On this subject see: P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Turin, Einaudi, 1989; P. Scoppola, *La repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico 1945-1990*, Bologna, Il Mulino, 1991; S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venice, Marsilio, 1992; E. Di Nolfo, *La repubblica delle speranze e degli inganni. L'Italia dalla caduta del fascismo al crollo della Democrazia Cristiana*, Florence, Ponte alle Grazie, 1996.

⁷⁴ A. Graziani (ed.), *L'economia italiana 1945-1970*, Bologna, Il Mulino, 1972; P. Leon, M. Marocchi (eds.), *Sviluppo economico italiano e forza lavoro*, Venice, Marsilio, 1973; V. Zamagni, *Dalla periferia al centro. La seconda rinascita economica dell'Italia 1861-1990*, Bologna, Il Mulino, 1993.

to an urban society characterised by strong internal mobility (from the country and from the small centres of the South to the great industrialised cities of the north)⁷⁵, and, more recently, to one of the major economic nations, the privileged destination for immigration for an increasingly sizeable number of men and women from developing areas and from non-EC countries;

c) we should also bear in mind the massive expansion of individual and family consumption, linked to the rise in incomes and to the broader improvement in living conditions (food, health, housing conditions, services etc.)⁷⁶, that have perceptibly changed the quality of life and deeply affected the attitudes and customs of individuals and of the population as a whole;

d) finally, we should note the spread of education and mass schooling and the greater resources invested by families into education and culture (the rate of illiteracy, which was around 18% in 1945, in 1981 was less than 3%; in 1951 the percentage of children at secondary school was 9.8%, while in 1981 it had risen to 72%)⁷⁷. The general economic and productive development of the country and the growing improvement of social conditions of the populations, from the point of view of individual and collective behaviour and family lifestyles, have been accompanied by a series of phenomena, closely connected one with one another, on which we need to focus our attention. In particular we refer to:

e) the sudden crisis of the traditional country family model, mainly as a consequence of the process of urbanisation and the massive immigration from the South to the North of the peninsula that came with the industrial development of the '50s and '60s: a change destined deeply to condition the system of traditional beliefs, moral and religious customs, the hierarchies and relationships within the family group itself⁷⁸ (think of the memorable reconstruction of the *unease* and *dismay* that hit so many country families transplanted into the great industrial cities of the North in the film *Rocco e i suoi fratelli* directed by Luchino Visconti⁷⁹;

⁷⁵ G. Galeotti, *I movimenti migratori interni in Italia. Analisi statistica e programmi di politica*, Bari, Dedalo, 1971; M. Paci, *Migrazioni interne e mercato capitalistico del lavoro*, in P. Leon, M. Marocchi (eds.), *Sviluppo economico italiano e forza lavoro*, cit., pp. 180-184. On the transformations in the situation for families, refer to C. Lanzetta, *Evoluzione della famiglia in Italia. Documentazione statistica*, Milan, Vita e Pensiero, 1985; and to A. Golini, *Profilo demografico della famiglia in Italia*, in P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, cit., pp. 346-377.

⁷⁶ C. D'Apice, *L'arcipelago dei consumi. Consumi e redditi delle famiglie italiane dal dopoguerra a oggi*, Bari, De Donato, 1981; G. Ragone, *Consumi e stile di vita in Italia*, Naples, Guida Editore, 1985. On the changes in everyday life and customs in the first fifteen post-war years, see the effective reconstruction of G. Venè, *Vola colomba. Vita quotidiana degli italiani negli anni del dopoguerra: 1945-1960*, Milan, Mondadori, 1990.

⁷⁷ Ministero della Pubblica Istruzione, *Compendio di statistiche educative*, Frascati, Centro Europeo dell'Educazione, 1972; Istat, *Sommario di statistiche storiche (1926-1985)*, Rome, 1987.

⁷⁸ On this subject see S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, cit., pp. 239-325 («prezzi della modernità»).

⁷⁹ On Visconti's film, cfr. L. Miccichè, *Il cinema italiano degli anni Sessanta*, Venice, Marsilio, 1986.

f) the rapid establishment in our country, from the years following the Second World War, of the customs and models of life derived from the *American way of life*: the spread – through cinema, radio and the popular entertainment press (from comic strips to women’s magazines) at first, then through television – of the American lifestyle, destined to meet with immediate success in the impoverished and provincial Italy of the reconstruction years and the first *economic miracle*⁸⁰ (just think of Alberto Sordi’s film *Un americano a Roma* and of Nando Moriconi, an ironic expression, and in many ways a caricature, of a widespread attitude)⁸¹. This is a model – inspired by the *American way of life* – that reflects values, ideals and lifestyles which are undoubtedly distant and entirely extraneous to traditional country society and which, as was justly noted by Pietro Scoppola, was introduced into our country in a superficial and simplified way, that is, deprived of its strong original ethical meaning (the sense of responsibility of the individual, of risk and hard competition within well-defined and common rules)⁸². It is not surprising, therefore, that the American model has ended up feeding and strengthening behaviour and lifestyles characterised by strong individualism, lack of responsibility in behaviour and a search for wellbeing at all costs, but free of risks;

g) the advent, at first slow and contained (up to the seventies), then increasingly faster and destined to reach practically all the social classes and the different areas of the country (in the last 30 years), of the process of secularisation, whose most immediate consequences have been, we believe, a progressively more obvious split between faith and religious practice and of a gradual weakening of the bond between individual ethics and social behaviour⁸³. And it is also appropriate to remember that, in our country, the crumbling – in the

⁸⁰ V. De Grazia, *La sfida dello star system: l’americanismo nella formazione della cultura di massa in Europa 1920-1965*, in D. Ellwood, A. Lyttleton (eds.), «Quaderni Storici», 1985 («L’America arriva in Italia»), pp. 95-134 (but see also contributions from P. D’Atorre and A. Portelli in the same instalment); P. Cavalli, *America sognata, America desiderata. Mito e immagini U.S.A. in Italia dallo sbarco alle fine della guerra (1943-1945)*, «Storia Contemporanea», 1985, pp. 751-785; S. Gundle, *L’americanizzazione del quotidiano. Televisione e consumismo nell’Italia degli anni Cinquanta*, «Quaderni Storici», 1986, 62, pp. 563-580; G. Finck, F. Minganti, *La vita privata italiana sul modello americano*, in Ph. Ariès, G. Duby (eds.), *La vita privata. V: Il Novecento*, Rome-Bari, Laterza, 1988, pp. 351-380.

⁸¹ See Alberto Sordi’s testimony, *Un italiano attraverso il decennio*, in W. Veltroni (ed.), *Il sogno degli anni Sessanta. Un decennio da non dimenticare nel ricordo di quarantasette giovani di allora*, Milan, Savelli, 1991.

⁸² P. Scoppola, *Le trasformazioni culturali e l’irrompere dell’«American way of life»*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell’Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 476-494.

⁸³ See P. Scoppola’s stimulating thoughts on the subject, *La «nuova cristianità» perduta*, Rome, Studium, 1986, pp. 141-154 *et passim*. For a socio-religious analysis of the outcomes of the process refer to S. Burgalassi, *Italiani in Chiesa. Analisi sociologica del comportamento religioso*, Brescia, Morcelliana, 1967; Id., *Il comportamento religioso degli italiani. Tre saggi di analisi socio-religiose*, Florence, Vallecchi, 1968; Id., *Le cristianità nascoste. Dove va la cristianità italiana?*, Bologna, EDB, 1970.

collective conscience – of traditional morality founded upon religious principles, has not been replaced by the spread of an ethic based on lay and rational tenets; on the contrary, what has prevailed is the logic of minding one's own business, of widespread selfishness, of irresponsibility as the prevalent feeling and custom;

h) the effective failure of the prospect – long dreamed of by the most open and perceptive spirits as a solution to the problem of our country's civil and democratic growth – of making schools the places par excellence for the ethical and civil training of future citizens and of using schools to pass on the values of solidarity and community that inspired the foundation of the republican State and the democratic renewal of the country after the downfall of Fascism and the end of the Second World War⁸⁴.

Among the categories for interpretation that historians of the contemporary era, sociologists and scholars of customs and attitudes have used in recent times to define the evolution of the Italian society of the last fifty years, that of *privatisation* is, in our opinion, the most suitable to pinpoint the effects of the complex socio-economic and cultural processes which we have discussed so far.

In this light, a discussion on the family and, more particularly, on its educational role and on the duties connected with it, cannot overlook the effects that the growing privatisation of social and civil customs has produced both on a juridical-institutional level (matrimonial and family legislation and family policy), and on that of attitudes, strategies and inner behaviour of family groups.

From the juridical-institutional point of view, the effects of the privatisation of social and civil customs become more obviously apparent when we consider the relationship between the family model envisaged in the 1948 Republican Constitution and the following legislative interventions on marriage and the family, especially the new *Family Law* which was passed in the seventies⁸⁵. As we all know, in defining the new constitutional provisions concerning family legislation, the Constitutional Assembly proposed to overcome the drawbacks of 19th century liberal individualism and Fascist state intervention, aiming to harmonise the demands of the individual and of the community through a new juridical synthesis, whose presuppositions can be identified in the «riconoscimento dei diritti inviolabili dell'uomo, preesistenti all'ordinamento

⁸⁴ R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milan, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

⁸⁵ For a preliminary approach to the theme, see: G. Alpa, M. Bessone, A. D'Angelo, G. Ferrando, *La famiglia nel nuovo diritto. Dai principi della Costituzione alla riforma del Codice civile*, Bologna, Zanichelli, 1977; and L. Mengoni, *La famiglia nell'ordinamento giuridico italiano*, in *La famiglia, crocevia della tensione fra «pubblico» e «privato»*. Atti del XLIX Corso di aggiornamento culturale della Università Cattolica (Reggio Calabria, 9-14 settembre 1979), Milan, Vita e Pensiero, 1979, pp. 267-288.

positivo; [nel]la centralità della persona umana, titolare di tali diritti, non tuttavia considerata individualisticamente, bensì nella fitta trama di relazioni sociali nella quale essa quotidianamente “diviene”, cioè sviluppa se stessa e le proprie potenzialità; [nei] doveri “inderogabili” di solidarietà, che dall’essere immersi in tale trama discendono; [nel]la funzione essenziale delle formazioni sociali nel favorire il “divenire” della persona, che esprime e caratterizza la trama di relazioni; [nel]la pari dignità sociale e [nel]l’eguaglianza davanti alla legge, senza distinzione – fra l’altro – di sesso»⁸⁶.

Concerning this, articles 29-31 of the Constitution, relating to marriage and the family, recognise the family institution as a natural society founded upon marriage; they establish the principle of equality between spouses not only from a moral but also from a legal point of view; they identify the family as the natural place for the procreation and the education of children. From this last presupposition, as it has been remarked, two basic principles derive: «a) che il mantenimento, l’allevamento l’educazione dei figli costituiscono compito proprio della famiglia, per cui, in ragione del principio di sussidiarietà, lo Stato può intervenire sostituendosi a essa solo nei casi accertati d’incapacità della famiglia allo svolgimento delle sue funzioni; b) che il dovere-diritto dei genitori in merito esprime una funzione volta a garantire il “divenire” della personalità dei figli, nell’interesse primario e preminente di costoro, non in quello dei genitori né, addirittura, dello Stato»⁸⁷.

If we examine the successive evolution of family legislation in the light of the provisions laid down in the constitutional Charter, we clearly see that those provisions (we are thinking in particular of laws passed since the seventies⁸⁸) did not follow the Constitution in full or, at least, they have given a limited interpretation of the principles put forward in the Constitution. «L’idea chiave che presiede all’accennato processo evolutivo – as Giuseppe Dalla Torre remarked – sembra essere data dal concepire la famiglia non più, come in passato, quale entità portatrice d’interessi superiori, trascendenti quelli individuali, e in relazione ai quali è necessario che si pieghino gli interessi dei singoli componenti, bensì come luogo privilegiato preposto alla realizzazione delle esigenze umane di ciascuno dei suoi membri [...], al soddisfacimento dei preminenti interessi dei singoli individui che ne fanno parte. Insomma, un diritto di famiglia inteso più come diritto degli individui *nella* famiglia che come diritto *della* famiglia»⁸⁹.

It appears to be the case that in the family legislation which was passed mainly in the seventies the rigid formulation of constitutional norms was reinterpreted-

⁸⁶ F. D’Agostino, G. Dalla Torre, *Per una storia del diritto di famiglia in Italia: modelli ideali e disciplina giuridica*, cit., p. 28.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 241. See also the important pages by A.C. Jemolo, *La famiglia e il diritto*, in Id., *Pagine sparse di diritto e storiografia*, Milan, Giuffrè, 1957, pp. 222-229.

⁸⁸ A. and M. Finocchiaro, *Riforma del diritto di famiglia*, Milan, Giuffrè, 1975-1979. 3 vols.

⁸⁹ F. D’Agostino, G. Dalla Torre, *Per una storia del diritto di famiglia in Italia: modelli ideali e disciplina giuridica*, cit., p. 245.

ed within a private and individual framework of law and of the same social customs. It would be enough here to recall, by way of example, the return to the conception of marriage as a contract with the introduction of divorce and the tendency to a progressive de-juridicization of the institution of marriage through the recognition, in a civil context, of the so-called *de facto families*⁹⁰.

In the interpretation of the constitutional provisions, there is a further aspect that unequivocally testifies the prevalence of an individualistic and private interpretation. I refer to the application of the so-called *principle of subsidiarity* ratified by article 31 of the Constitution, which states that the Republic protects maternity, infancy and the young, thus favouring the necessary institutions, and that the same Republic facilitates the constitution of the family, also by meeting the particular needs of large families⁹¹. If we put aside the limits and the drawbacks associated with such an intervention and consider the *types* and the *models* adopted in order to achieve it, we are confronted with an extremely meaningful fact: the ideological preoccupation (or, in an ampler sense, the respect for pluralism) has actually implied a sort of self-limitation of state intervention, that has ended up by guaranteeing and strengthening the tendency towards private enterprise and widespread individualism.

If, therefore, *individualism* and *privateness* have to some extent become the dominating characteristics of our age, it comes as no surprise that educational problems are gradually becoming less significant and that such insignificance has led to the same functions and educational responsibilities of the family. At this point, however, we are faced with a pressing and highly topical question, for which our historical reconstruction must necessarily come to a halt.

Roberto Sani

Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
sani@unimc.it

⁹⁰ S. Alagna, *Famiglia e rapporti tra coniugi nel nuovo diritto*, Milan, Giuffrè, 1983; G. Dalla Torre, *Motivi ideologici e contingenze storiche nell'evoluzione del diritto di famiglia*, in F. D'Agostino (ed.), *Famiglia, diritto e diritto di famiglia*, Milan, Jaca Book, 1985, pp. 55 ss.

⁹¹ For a preliminary approach to this theme, see R. Biagi Guerrini, *Famiglia e Costituzione*, Milan, Giuffrè, 1989.

Cent ans de *Cuore* en France: édition, traduction, lecture

Mariella Colin

Suivre le parcours d'une œuvre hors de ses frontières, revient à faire porter l'attention sur sa réception. La recherche se déplace alors sur le versant opposé à celui de la genèse, et devient attentive aux modalités de la transmission d'un texte: la traduction (ou les traductions), la diffusion, la lecture faite par des lecteurs qui ne sont pas ceux auxquels l'auteur s'adressait et qui ne parlent pas sa langue. L'œuvre qui circule dans une autre aire culturelle devient susceptible de modifications et de manipulations qui n'étaient ni voulues ni prévues au départ, pour s'adapter à un nouveau public¹. De nouveaux intermédiaires ont rejoint l'auteur, voire se sont substitués à lui: l'éditeur, qui a sélectionné le texte à traduire et qui, en fonction de ses propres critères, peut vouloir l'infléchir par rapport à l'original²; le traducteur, qui, soucieux de conformer le texte étranger aux capacités d'assimilation de ses destinataires, peut l'adapter pour le rendre lisible et accessible. L'un et l'autre se situent implicitement par rapport à la *doxa*³ de leur propre culture, aux attentes et aux aspirations de leur public. Comme l'affirme Yves Chevrel, «travailler sur une œuvre

¹ Cfr. Denise Escarpit (sous la direction de), *Attention! Un livre peut en cacher un autre... Traduction et adaptation en littérature d'enfance et de jeunesse*, «Cahiers du CERULEI» n. 1, 1985.

² Cfr. Maria Iolanda Palazzolo, *L'editore come autore: traduzione e libri per ragazzi*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti, *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 72-82.

³ Pour ce concept, voir notamment Umberto Eco, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1985.

traduite est d'abord travailler sur une lecture»⁴, qui n'est pas unique mais multiple: celle de l'éditeur (ou de ses collaborateurs), qui a fait le choix culturel et commercial de la publier dans son pays; celle du traducteur, qui inscrit sa propre lecture dans l'écriture qu'il propose à ses lecteurs; celle des lecteurs réels, qui, en fonction de leur horizon d'attente, peuvent l'accepter et l'assimiler, ou bien la rejeter. Ajoutons la lecture des critiques, source de jugements esthétiques contribuant à orienter la réception.

Dans une perspective contrastive, cette démarche apporte de nouvelles pièces au dossier d'une œuvre dont la réception a été importante et discutée dans le pays d'origine. Tel est notamment le cas de *Cuore*⁵ d'Edmondo De Amicis, qui a poursuivi une carrière de *best-seller* depuis sa parution jusqu'aux années 1960, pendant lesquelles il a été donné à lire à tous les enfants de la péninsule; ensuite, pendant une douzaine d'années, il a subi les critiques virulentes de bon nombre d'intellectuels, qui ont mis fin à sa lecture institutionnalisée; enfin, après avoir échappé aux diatribes idéologiques, il a retrouvé une place dans l'histoire de la littérature, en tant que texte fortement enraciné dans l'Italie de la fin du XIX^e siècle. Nous allons donc vérifier si le sort que cette œuvre majeure de la littérature enfantine italienne a connu en France a été comparable ou différent.

1. *De Amicis et la France*

Sorti dans toutes les librairies italiennes le 15 octobre 1886, *Cuore* obtient un succès immédiat. Le volume, dont le lancement a été habilement piloté par Treves, atteint immédiatement des chiffres de ventes inégalés⁶ dans le panorama éditorial encore restreint des années 1880. Tandis que des milliers de lettres enflammées parviennent à De Amicis, Treves reçoit dix-huit offres de publication à l'étranger. Au fur et à mesure que les traductions paraissent, l'éditeur milanais reproduit avec jubilation les jugements enthousiastes publiés dans la presse. Pour fêter les cinquante mille exemplaires, il fait paraître le 15 mai 1887 une brochure contenant des extraits d'articles de journaux de toute l'Europe.

En France, le livre de De Amicis est présenté au public en 1887 par deux périodiques, qui s'adressent à un lectorat très différent: la *Nouvelle Revue* et la

⁴ Yves Chevrel, *Propositions pour un dossier (comparatiste) des œuvres en traduction*, in Jean Bessière, Daniel-Henri Pageaux (sous la direction de), *Perspectives comparatistes*, Paris, Honoré Champion, 1999, p. 195.

⁵ Le dossier critique de *Cuore* est considérable. Pour une présentation d'ensemble, cfr. Luciano Tamburini, «*Cuore*» *rivisitato*, préface à l'édition Einaudi de *Cuore* (1972), pp. vii-xxxviii, et en français, Mariella Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Presses Universitaires de Caen, 2005, pp. 165-170.

⁶ Sur la réception immédiate de *Cuore*, cfr. Mimì Mosso, *I tempi del Cuore. Vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*, Milano, Mondadori, 1925, p. 194.

Revue Pédagogique. Le premier est l'œuvre d'Édouard Rod⁷, écrivain et critique littéraire suisse, ami des véristes italiens et notamment de Giovanni Verga. Dans les pages de la *Nouvelle Revue*, Rod exprime des réserves face à l'ouvrage qui venait d'obtenir en Italie un succès «frappant» et «sans précédent dans les annales de la librairie italienne»⁸. Il avoue qu'au lieu de l'enthousiasmer, *Cuore* l'a laissé «parfaitement froid», en raison de la «bonté d'âme un peu superficielle»⁹ de l'auteur, chez lequel l'excès de bons sentiments, au lieu de convaincre, finit par détruire toute vraisemblance. Les personnages surtout pâtissent de la manière peu réaliste dont ils ont été représentés: des élèves «trop dociles» écoutent «avec trop de componction» les sermons et s'attendrissent «trop facilement» sur des exemples édifiants. Chez De Amicis, «trop d'effets» sonnent faux; sa sensibilité et sa bonté superficielles répondent sans doute «aux besoins des lecteurs italiens», mais ne peuvent que «dérouter toujours un peu ceux des autres pays»¹⁰. Bref, d'après Rod, le livre est «trop italien» pour pouvoir plaire aux Français. Le jugement de Rod est contredit par Edmond Cottinet, qui annonce avec enthousiasme aux lecteurs de la *Revue Pédagogique* que *Cuore* est «un livre italien, que les sympathies françaises peuvent accueillir»¹¹. Sur un ton lyrique, il salue dans l'ouvrage «un formidable livre pour les enfants! la plus haute tâche, la plus utile et la plus ardue qu'un écrivain se puisse proposer»¹². Pour Cottinet, ce livre venu d'Italie ne relève ni du romanesque, ni du genre aventureux si prisé des petits Français, mais de l'invention la plus juste qui soit :

C'est l'histoire d'une année scolaire, écrite par un élève de troisième année, dans une école communale d'Italie [...]. Le secret du succès de *Cœur*, indépendamment du talent d'exécution, apparaît ici d'emblée; l'auteur parlera aux enfants d'eux-mêmes, et c'est un enfant qui leur parlera pour lui.

En outre, il mettra ses jeunes acteurs en scène dans leur milieu spécial, l'école; là où vit leur société particulière et où elle a son domicile réservé, là où se débattent leurs intérêts, leurs rivalités, leurs succès [...]. Comment tous les écoliers ne s'éprendraient pas d'un livre qui leur présentera le tableau exclusif de leur existence?¹³

Pédagogue plutôt qu'homme de lettres, Cottinet perçoit clairement ce qui constitue la nouveauté et la modernité de l'ouvrage, dont il fait une analyse minutieuse¹⁴: malgré quelques limites artistiques et des excès rhétoriques, le livre affirme hautement la fonction intellectuelle et nationale de l'école. Sou-

⁷ À cette époque, Rod enseignait la littérature comparée à l'Université de Genève.

⁸ Édouard Rod, *Revue des publications italiennes*, «Nouvelle Revue», XLV, 15 mars 1887, p. 336.

⁹ *Ibid.*, p. 337.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 336-337.

¹¹ Edmond Cottinet, *Un livre pour les enfants: Cuore*, «Revue Pédagogique», XI, 15 novembre 1887, p. 405. Cottinet fut le fondateur des colonies scolaires d'été en France.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, p. 406.

¹⁴ L'article compte treize pages (pp. 405-418).

haitant que le chef-d'œuvre de De Amicis puisse être lu par tous les écoliers de France, Cottinet annonce aux lecteurs qu'«une traduction française par Mme Piazzi doit paraître prochainement à la librairie Delagrave»¹⁵.

La source d'information de Cottinet ne peut être mise en doute: la *Revue Pédagogique*¹⁶ était elle-même éditée par la librairie Delagrave... De fait, l'article très élogieux de Cottinet avait une finalité commerciale et devait servir au lancement de l'ouvrage dont il annonçait la prochaine publication. Charles Delagrave¹⁷ était alors le second libraire-éditeur scolaire après Hachette; sa librairie, fondée en 1865, avait vite prospéré grâce aux manuels pour l'enseignement primaire et secondaire. À partir de 1880, dans un marché du livre pour la jeunesse en pleine expansion¹⁸, il avait commencé à éditer des livres de récréation et des livres illustrés, réunis dans de nouvelles collections («Bibliothèque Lilas», «Collection d'ouvrages illustrés pour la jeunesse»).

Contrairement à ce que laissait prévoir l'annonce de Cottinet, l'ouvrage ne sortit pas chez l'éditeur parisien «prochainement», mais cinq ans plus tard, en 1892. Quelles raisons peuvent-elles avoir poussé Delagrave à retarder la parution de *Cuore*, présentée comme imminente en 1887? En l'absence de toute donnée d'archive chez la maison Delagrave¹⁹, nous pouvons formuler des hypothèses. Pouvait-on craindre un échec commercial, toujours à redouter lors de la traduction d'un auteur étranger? *A priori*, cette crainte pouvait être écartée: De Amicis était connu en France, Rod lui-même avait déjà pris acte de sa notoriété. «Parmi les quelques écrivains étrangers dont la réputation a passé les frontières de la France, M. Edmondo de Amicis occupe une bonne place», avait-il constaté; «on le connaît par plusieurs récits de voyage, écrits avec entrain et bonne humeur»²⁰. Ses livres de voyage, tous été édités chez Hachette – *Constantinople* (1878), *L'Es-*

¹⁵ *Ibid.*, p. 405.

¹⁶ Delagrave avait commencé à éditer la *Revue pédagogique* en 1878. Mensuel consacré aux questions pédagogiques et didactiques, cette revue était devenue en 1882 l'organe officiel du Musée pédagogique et de la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.

¹⁷ Après avoir racheté la librairie classique Dezobry et Magdeleine, Delagrave avait commencé à publier des livres d'école en 1867; dès 1878, sa maison comptait plus de cent salariés dans les services de la librairie et plus de trois cents dans les ateliers de fabrication. Membre influent de plusieurs sociétés scientifiques et pédagogiques, il imprimait non seulement des livres mais aussi diverses revues liées au monde de l'enseignement (*L'Instituteur*, *Le Courrier des examens*, *L'École Nouvelle*). Sur Delagrave, voir: Claire Vivier, *La maison d'édition Delagrave (1865-1914) ou le succès d'une librairie scolaire*, mémoire de maîtrise (dir. Jean-Yves Mollier), Université Versailles-St. Quentin, 1999; *La librairie Delagrave a cent ans (1865-1965)*, Paris, Delagrave, 1965.

¹⁸ Sur l'essor du livre pour la jeunesse en France à partir de 1880, cfr.: Roger Chartier, Henri-Jean Martin, *Histoire de l'édition française*, Paris, Fayard, 1990, 5 voll., vol. III; Mariella Mouranche, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de 1870 à 1914*, Paris, École nationale des chartes, Positions des thèses, 1986; *L'Enfance et les ouvrages d'éducation*, Université de Nantes, 1986, vol. XI: *Le XIX^e siècle*.

¹⁹ Interrogées sur ce point par nous-même, les éditions Delagrave n'ont retrouvé aucune trace de correspondance dans leurs archives à propos de *Cuore*.

²⁰ Édouard Rod, *Un littérateur italien: M. Edmondo De Amicis*, «Revue des Deux Mondes», vol. XXVI, 15 avril 1884, p. 922. Dans cet article, Rod se montre déjà réservé envers De Amicis, un

pagne (1878), *Le Maroc* (1882), *Souvenirs de Paris et de Londres* (1880) – avaient été plusieurs fois réédités, et l'écrivain italien avait été signalé auparavant par la critique lors de la parution italienne de *La vita militare*²¹.

En revanche le contexte historique offre d'autres explications. Les années entre 1887 et 1891 sont celles où les relations entre la France et l'Italie s'enveniment à cause de leurs politiques étrangères respectives, depuis que l'Italie s'était rangée dans le camp de l'Allemagne en signant la Triple Alliance. Lorsque Francesco Crispi arrive au pouvoir, la tension entre les deux pays atteint son plus haut niveau, et tous les habitants de la péninsule peuvent être vus comme des ennemis potentiels. Certes, les critiques qui avaient recensé les œuvres de De Amicis s'étaient portés garants de sa sincère francophilie: Marc-Monnier avait assuré que De Amicis «aime la France, et qu'il nous a défendus, pendant et après la guerre [de 1870] avec une affection vaillante et fidèle»²²; quant à Cottinet, il avait placé en ouverture de son article l'annonce suivante: «Qu'on le sache tout d'abord: De Amicis appartient au groupe, plus nombreux qu'on ne pense, des amis que la France a conservés en Italie»²³. Mais dix ans avaient passé depuis, et dans le climat passionnel marqué par l'italophobie qui sévissait alors dans l'hexagone²⁴, ces éloges pouvaient sembler caduques à Delagrave, d'autant plus que la publication, en 1886, d'une édition française des *Scènes de la vie militaire*²⁵, avait nui à la réputation francophile de De Amicis²⁶. Pour sa part, l'éditeur avait quant

«aimable dilettante» dont l'œuvre littéraire lui semble marquée par la superficialité, la sensiblerie, les accès injustifiés de lyrisme et les fautes de goût, qui «le poussent à des exagérations choquantes pour rendre des impressions sincères» (p. 924).

²¹ En 1874 Amédée Roux avait salué «un des meilleurs livres en prose qui aient paru dans la Péninsule depuis 1859» (*Histoire de la littérature contemporaine en Italie sous le régime unitaire, 1859-1874*, Paris, Charpentier, 1874, pp. 382-383) et en 1876, dans la *Revue des Deux Mondes*, M. Marc-Monnier le présentait comme «le plus populaire de tous ceux que la littérature italienne a produit depuis dix ans» (M. Marc-Monnier, *Scènes de la vie militaire en Italie*, «Revue des Deux Mondes», vol. XVI, 3^e période, juillet-août 1876, p. 107. L'article compte plus de trente pages).

²² *Ibid.*, p. 108.

²³ Edmond Cottinet, *Un livre pour les enfants: Cuore*, cit., p. 405. Avec son lyrisme habituel, il avait même assuré qu'après la défaite de Sedan, l'écrivain avait publié des articles «où la grande victoire est glorifiée, où ses blessures sont pensées et baisées par des lèvres plus pieuses, plus tendres, plus éloquentes que celles d'aucun de ses meilleurs fils».

²⁴ Après avoir renouvelé en 1887 la Triple Alliance avec les Empires centraux, Francesco Crispi multiplia les gestes d'allégeance envers l'Allemagne de Bismark (qui occupait depuis 1870 l'Alsace et la Lorraine). En 1887 commença une guerre douanière avec la France; en 1888, l'Italie signa une nouvelle convention militaire avec l'Allemagne; en 1889, Crispi refusa de participer à l'exposition universelle qui se tenait à Paris, tandis que l'élection du général Boulanger portait à son comble la fièvre nationaliste française. Pour une reconstitution plus minutieuse du contexte politique et du climat culturel français de ces années, nous renvoyons à notre précédent article: *Da Cuore a Grandi Cuore fine '800*, «Belfagor», a. XLI, n 3, 31 mai 1986, pp. 297-310.

²⁵ Edmond De Amicis, *Scènes de la vie militaire*, Paris, A la librairie illustrée, 1886.

²⁶ Il sera rappelé par J.H. Brovedani qu'à cette époque, «parce qu'il a débuté par des récits militaires, des souvenirs de régiment, des nouvelles cocardières, on en a fait un apôtre du chauvinisme italien» (Jacques Humbert Brovedani, *Ed. de Amicis* [sic]. *L'Homme et l'Œuvre*, Thèse pour le doctorat, Rennes, 1916, p. 11).

à lui des opinions politiques bien affirmées: républicain et patriote, il utilisait les journaux enfantins par lui publiés²⁷ pour manifester sa forte hostilité contre les Allemands, entretenir l'«esprit de revanche» contre l'occupant de l'Alsace-Lorraine et exhorter la jeunesse de son pays à reconstruire l'unité du territoire national. L'étroit rapprochement entre l'Italie et l'Empire germanique, en cours sous la direction de Crispi, pouvait détourner Delagrave de l'idée de publier un livre qui, tout en étant un hymne à l'école publique, pouvait être accusé d'exalter le nationalisme d'un État en passe de devenir un dangereux ennemi de la France... La chute de Crispi à la fin de l'année 1891, et son remplacement par Di Rudinì, considéré comme francophile, allaient permettre aux craintes de Delagrave de se dissiper. Au début de l'année 1892, lorsque l'Italie est gouvernée par Di Rudinì, l'éditeur parisien met enfin sous presse le manuscrit de la traduction annoncée par Cottinet dès 1887.

2. *Du Cuore italien au Cuore français*

La première édition française du livre de De Amicis paraît sous le titre original italien (*Cuore*), suivi d'un sous-titre: *Livre de lecture pour toutes les écoles*²⁸. La traduction est signée par «A. Piazzzi»: il s'agit d'Adrienne Delcambre, épouse Piazzzi. Membre du bataillon des écrivains-éducateurs qui, à l'enseigne de *l'utile dulci*, publièrent au XIX^e siècle d'innombrables ouvrages pour la jeunesse et pour les familles, elle faisait partie des auteurs de l'écurie de Delagrave, chez lequel elle avait déjà publié plusieurs titres sous le pseudonyme de Léila Hanoum²⁹. Delagrave lui confia d'autant plus naturellement la traduction de *Cuore*, que son nom d'épouse indiquait clairement son union avec un mari italien. Madame Piazzzi s'attela donc à la tâche, en faisant appel à ses doubles compétences de traductrice et d'auteur. L'analyse linguistique démontre sa bonne maîtrise de la langue italienne: ses fautes sont rares et se limitent à quelques contre-sens, lorsqu'il faut rendre en français des tournures inhabituelles ou bien des termes d'italien régional³⁰. Adrienne Piazzzi toutefois ne se limita pas à traduire intégralement le texte (pratique par ailleurs rare à l'époque), mais se crut habilitée à le modifier, en fonction de ses modèles et de

²⁷ Dans son mémoire de maîtrise, Claire Vivier cite plusieurs extraits d'articles du *Saint-Nicolas* où se manifeste le patriotisme revanchard de Delagrave ainsi que son hostilité envers les Allemands (Claire Vivier, *La maison d'édition Delagrave*, cit., pp. 88-90).

²⁸ Alors que le sous-titre italien en faisait un «*libro per i ragazzi*».

²⁹ Comme *François, les châtaignes et la souris* (1884), *La Nouvelle Shéhérazade* (1885), *Histoires de tout pays* (1887), *Récits du Nord et du Midi* (1887)...

³⁰ Quelques exemples de traductions erronées: «je lui casserai les côtes» pour «*gli darò le cros-te*», «je n'ai jamais vu aucun écolier moisir à ses côtés» pour «*non ho mai visto una muffa compagna*», etc.

ses habitudes scripturaires. En tant qu'écrivain de livres pour l'enfance, Adrienne Piazzzi se faisait de cette production narrative une idée conforme à des critères normalisés par le « bon usage » français, et n'appréciait pas l'originalité de l'écriture du *Cuore* italien. Ce qui distingue la page de journal déamicisienne est la rapidité: l'écriture d'Enrico couche d'affilée sur la page les faits marquants de la journée, sans s'interrompre pour aller à la ligne, ni séparer du tissu de la narration les mots des personnages, qu'elle enchâsse dans le discours du narrateur. C'est pourquoi Madame Piazzzi morcelle les paragraphes pour former des phrases plus courtes, détache du texte et regroupe en dialogues les paroles rapportées des personnages, et finit par transformer ce qui voulait être la simulation d'une « écriture du moi » en une narration plus traditionnelle. Par cette transtylisation, l'écriture du journal fictif, où le sujet relate la chronique de l'année sous forme de notes prises à usage personnel, reste à la première personne, mais elle est remplacée par un récit alternant conventionnellement séquences narratives proprement dites et scènes dialoguées.

La traductrice a aussi pratiqué un émondage de l'écriture déamicisienne, qu'elle a allégée par réduction et simplification: les descriptions ont été résumées, les phrases écourtées, les redondances supprimées à chaque fois qu'elles lui ont semblé superflues ou supérieures aux capacités de lecture et de compréhension des jeunes lecteurs. Même le lexique a subi un élagage: les rythmes ternaires dans l'emploi des adjectifs, les accumulations de termes chères à De Amicis ont été remplacés par des stylèmes plus sobres.

La lisibilité n'a pas été le seul but recherché par Adrienne Piazzzi. On remarque l'alourdissement des commentaires du narrateur, qu'elle rend souvent plus sentencieux³¹. Sa fonction pédagogique est également à l'œuvre lorsqu'elle raie les passages qui lui semblent inadaptés à la psychologie de l'enfant, comme les allusions à la mort à venir des parents, ou comme la lugubre description de l'enterrement de la maîtresse d'Enrico. Cette censure pédagogique s'enrichit de motivations plus proprement idéologiques lorsqu'elle élimine des détails crus, imputables à l'écriture « naturaliste » de De Amicis³², ou encore lorsqu'elle gomme tout ce qui touche à la question sociale³³. Toutefois les suppressions les plus voyantes sont les pages sur les grands personnages de l'histoire politique italienne, comme *I funerali di Vittorio Emanuele, Il Conte Cavour, Re Umberto, Giuseppe Maz-*

³¹ Il s'agit généralement de textes liés à la vie de l'école, comme la page sur « Les classes du soir », émaillée en français par des commentaires du genre: « Ah! si nous pouvions imiter les élèves du soir et nous tenir comme eux! »; « Oh! comme je vais bien travailler ce matin, pour ressembler aux écoliers d'hier soir! »; « Quel exemple pour moi: une leçon d'attention et de maintien, dont je ferai mon profit » (*Cuore*, Paris, Delagrave, 1892, pp. 161-162).

³² Comme « *la lunga striscia di sangue* » que le blessé du travail tombé de l'échafaudage laisse derrière lui (*Cuore*, édition Einaudi, p. 156).

³³ Ont également disparu les pères qui « *si piantarono un coltello nel cuore per la disperazione di vedere i propri ragazzi nella miseria* », les instituteurs « *lavoratori mal riconosciuti e mal ricompensati* », les enfants qui « *in mezzo a una grande città non han da mangiare, come belve perdute in un deserto* » (*ibid.*, pp. 36 et 75).

zini, Garibaldi, tout comme les passages dédiés à l'exaltation des sentiments nationaux et patriotiques italiens (*L'esercito, Italia*). Dans le même esprit, on a eu soin, quand cela s'avérait nécessaire, de neutraliser toutes les manifestations d'un amour trop exclusif pour l'Italie³⁴.

3. Delagrave, Grands Cœurs et la Troisième République

Cuore français devait connaître cinq réimpressions³⁵ : son succès semblait donc prendre le chemin de l'original italien. Mais voilà que, dans la même année 1892, parut chez Delagrave une deuxième édition, intitulée *Grands cœurs*; la francisation du contenu, déjà ébauchée dans la première édition³⁶, était à présent affichée dès le titre. *Grands Cœurs* était introduit par un *Avis de l'éditeur*, affirmant que, après avoir diffusé l'ouvrage «dans une collection s'adressant aux lecteurs de tous les âges», il avait songé à en faire «une édition spécialement destinée aux écoles primaires françaises»³⁷. C'était un mensonge, car l'édition précédente comportait déjà la mention «livre de lecture pour toutes les écoles»; mais ce prétexte donnait à Delagrave l'occasion de prendre personnellement en main la diffusion d'un livre qui était en passe de s'avérer une très bonne affaire pour sa maison. Voulant mieux en cadrer la réception par ses déclarations, il s'adressait non pas aux écoliers, mais aux représentants de l'institution scolaire (directeurs, instituteurs, inspecteurs de l'éducation nationale), qui allaient devenir les promoteurs de la lecture de *Grands Cœurs*. Il les rassurait sur la pureté des intentions de De Amicis, qui, bien qu'appartenant à une nation ennemie, avait clairement démontré qu'il savait, «avec une grande noblesse et justesse de sentiments, concilier son ardent patriotisme italien et une sincère affection pour la France»³⁸. Même si son livre n'avait pas été écrit pour les enfants français, il constituait un formidable moyen d'éducation qui pouvait merveilleusement servir à leur enseigner le patriotisme, une mission qui, comme nous l'avons déjà vu, tenait particulièrement à cœur à l'éditeur Delagrave:

Si les fréquentes leçons, les nombreux exemples de patriotisme qu'il contient, se rapportent à un autre pays que le nôtre, l'application en est facile aux nationalités en général; et il

³⁴ Aussi dans la page intitulée «L'amour de la patrie» (*L'amor di patria*), l'Italie avait-elle été remplacée par un générique «mon pays», et l'interrogation «*Perché amate l'Italia*»? était devenue tout naturellement: «Pourquoi aimez-vous votre pays?» (p. 103).

³⁵ Cette information nous a été donnée par la maison Delagrave.

³⁶ Les prénoms des personnages avaient été rendus par les correspondants français, comme Henri, Ernest; les liras étaient devenues des francs; l'instituteur vouvoyait ses élèves, alors que le maître italien les tutoyait, etc.

³⁷ *Avis de l'éditeur*, in *Grands Cœurs*, Paris, Delagrave, 1892, p. v.

³⁸ *Ibid.*, p. vii.

en ressort des enseignements dont nos écoliers doivent forcément retirer un bénéfice moral immédiat³⁹.

Delagrave prenait soin de signaler que, «afin que dans l'ensemble de l'ouvrage, écrit en vue des enfants italien, rien ne restât inintelligible pour les enfants français», il avait été procédé à une adaptation, consistant à «supprimer ou modifier un peu quelques rares passages, d'un caractère trop absolument local», et à «en expliquer quelques autres, par de courtes annotations»⁴⁰. En réalité, la suppression des passages d'un caractère «trop absolument local» avait déjà eu lieu, par élimination des pages consacrées aux acteurs du Risorgimento et des textes où se déployait l'exaltation de la monarchie de Savoie. La nouveauté était en revanche constituée par les notes explicatives: une quinzaine en tout, décrivant le système scolaire italien et donnant quelques informations sur la géographie ou l'histoire de l'Italie, sans oublier de souligner lourdement au passage l'importance du rôle de la France dans la formation du nouveau Royaume⁴¹. La comparaison entre les sommaires de *Cuore* et de *Grands Cœurs* met en évidence d'autres suppressions, comme les pages dans lesquelles apparaissait le sentiment du divin: *Il giorno dei morti*, et *Speranza* – une lettre dans laquelle la mère d'Enrico parlait de «*l'altra vita*» après la mort, «*dove chi ha molto amato sulla terra ritroverà le anime che ha amate*»⁴². Malgré l'absence de religion confessionnelle dans *Cuore*, une censure attentive les avait éliminées, tout comme les rares invocations à Dieu et à la Vierge présentes dans la bouche des personnages⁴³. Conformément à la loi Ferry de 1882⁴⁴, qui supprimait l'enseignement de la religion dans les programmes, *Grands Cœurs* devait être un texte d'une laïcité irréprochable pour être adopté comme livre de lecture à l'école.

Destinée explicitement à des lecteurs débutants, la deuxième édition offrait une composition typographique d'une meilleure lisibilité: le format n'avait pas changé, mais la taille des caractères avait été grossie⁴⁵. Sa diffusion dans le cir-

³⁹ *Ibid.*, p. vi.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Cfr. par exemple: «Les princes de Savoie et Piémont sont devenus rois d'Italie, à la suite de guerres où l'intervention armée de la France a été d'une importance et d'une efficacité prépondérante», et: [La bataille de Villafranca] «fut suivie du traité de paix dit Villafranca par lequel l'Empereur d'Autriche céda la Lombardie à l'Empereur Napoléon III, qui la rétrocéda à l'Italie» (*Grands Cœurs*, pp. 11 et 45). Cela laisse supposer que les notes pourraient avoir été rédigées par l'éditeur en personne.

⁴² *Cuore*, édition Einaudi, p. 140.

⁴³ («*Oh Signore misericordioso!*», «*Angeli del paradiso!*», «*Ah Santo Iddio!*»: les deux premières invocations se trouvent dans le récit mensuel *Sangue romagnolo*, la troisième dans *Il mura-torino moribondo*).

⁴⁴ La loi du 28 mars 1882 proclamait la neutralité confessionnelle de l'enseignement public.

⁴⁵ Le nombre de pages était le même, mais on avait gagné de la place en abrégant davantage les descriptions, en résumant les narrations, en condensant les phrases en quelques lignes, à chaque fois qu'elles n'avaient pas semblé indispensables à la compréhension du texte.

cuit des études primaires destinait *Grands Cœurs* à la modestie; le livre n'avait pas d'illustrations, et n'était pas relié; son prix était modique⁴⁶. Il allait poursuivre son chemin comme livre de classe, livre de prix, livre de bibliothèque scolaire, pendant toute la durée de la Troisième République et au-delà: de 1892 à 1960, il allait être réédité trente-six fois⁴⁷. À partir de 1901, les éditions ont été embellies par des illustrations: d'abord de R. La Nozières, puis, à partir des années 1930, de Pierre Rousseau; la couleur n'apparaît dans la couverture qu'à partir de 1950.

Une fois remanié, *Grands Cœurs* convenait parfaitement à la France de Jules Ferry et de ses successeurs. Les catégories morales qu'il enseignait étaient la patrie, l'école, la famille, le travail, l'héroïsme, l'humanité. Par la force de son modèle idéologique et de son crédo laïque, il pouvait être considéré comme un puissant levier d'éducation pour une nation en quête de structures éthiques renouvelées comme la Troisième République. Le système de valeurs qu'il véhiculait correspondait pleinement aux idéaux des hommes politiques au pouvoir, qui, à l'instar de De Amicis, voyaient dans l'école publique le lieu de rassemblement de tous les Français. C'est ce que souligne Paul Hazard, le premier grand critique littéraire qui se penche sur le livre de De Amicis, lorsqu'il publie en 1914 un article consacré à la littérature pour les enfants en Europe⁴⁸: l'école de *Cuore*, habitée par la poésie de l'enfance, est à ses yeux le foyer où l'humanité «jeune et fraîche» qui y est formée «vient, confiante, se préparer aux devoirs de l'avenir»⁴⁹; le creuset où les classes sociales, au lieu de se combattre, se rapprochent par des liens de solidarité et de générosité. Cette représentation humainement riche et moralement élevée de l'école, comme espace de l'utopie où «l'enfance deviendrait l'éducatrice de l'humanité»⁵⁰, est la première raison pour laquelle la lecture que Paul Hazard fait de *Cuore* est enthousiaste:

Cuore: jamais titre d'un livre ne fut plus conforme à son esprit; jamais il n'y eut de meilleur guide pour former des cœurs généreux. Par une série d'exemples très émouvants, les passions nobles sont éveillées dans l'âme de l'enfance, entretenues, nourries⁵¹.

L'autre mérite que le critique lui reconnaît, est de savoir enseigner «un des sentiments les plus chers au cœur de la nation, qui est le patriotisme»⁵²; et ce, non seulement aux enfants de l'Italie, mais à ceux de toutes les nations. Hazard approuve le fait que, grâce à ce livre, «on s'habitue à comprendre dès l'enfance ce que le patriotisme a de grave et de tragique: ce sont là des recommanda-

⁴⁶ Il coûtait 1 franc cartonné, 1, 25 francs broché.

⁴⁷ Informations communiquées par la maison Delagrave.

⁴⁸ Paul Hazard, *La littérature enfantine en Italie*, «Revue des Deux Mondes», a. XXXIV, t. 19, 15 février 1914, pp. 842-870.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 868.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 864.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p. 860.

tions bonnes à faire dans tous les pays»⁵³. Grâce à *Cuore*, les petits Français apprendraient à aimer l'école en lisant l'histoire d'une classe d'élèves turinois, et ils comprendraient l'amour patriotique par des récits dont les héros sont tour à tour un petit Lombard, un petit Florentin, un petit Sarde ou un Romagnol...

De fait, la francisation n'avait pas agi sur les protagonistes et les lieux des récits mensuels, et la «désitalianisation» subie par *Cuore* avait laissé intacte l'image idéalisée des enfants italiens, dont les portraits soulignaient à chaque fois des traits positifs. De la lecture de *Grands Cœurs* se dégagait une image très favorable de la population de la péninsule, présentée comme un ensemble de gens courageux, travailleurs, dévoués à leur famille et à leur patrie, en contraste total avec les stéréotypes courants dans l'opinion publique française, traitant les Transalpins des «traîtres», «brigands» et «mégalomanes»⁵⁴. En instaurant parmi les enfants des stéréotypes positifs, *Grands Cœurs* contribua, même s'il est difficile d'évaluer dans quelle mesure, au rapprochement des deux pays, qui allait se concrétiser au début du XX^e siècle. Lorsqu'en mai 1915 l'Italie entra en guerre aux côtés de la France, un reflet de l'enthousiasme avec lequel fut salué cet événement dans l'hexagone rejailit aussi sur De Amicis; Charles Delagrave, en faisant à nouveau vibrer sa fibre patriotique, publia alors *La vie militaire*. Dans la préface, il exaltait l'auteur de *Grands Cœurs*, qui, d'après lui, avait pressenti le ralliement à venir entre les soldats des deux pays, rendu inéluctable par l'existence de «maint trait commun aux soldats des deux nations sœurs», appelés à s'unir «contre la barbarie tudesque»⁵⁵. Il aurait dû ajouter que les soldats des deux «nations sœurs» avaient en commun le fait d'avoir lu dans leurs jeunes années le même livre, en italien (*Cuore*) ou en français (*Grands Cœurs*)...

À la fin de la Grande Guerre, les chemins de la France et de l'Italie devaient à nouveau diverger; après les troubles de l'après-guerre, la péninsule devait connaître la dictature du fascisme et voir son chemin s'éloigner progressivement de celui de sa sœur latine. Pendant la période mussolinienne, le livre de De Amicis fut à nouveau l'objet de l'attention de Paul Hazard, qui dans son ouvrage *Les livres, les enfants et les hommes* (1932), voyait dans le patriotisme prêché par *Cuore* les racines de l'exaltation «ardente et belliqueuse»⁵⁶ dans laquelle se complaisait l'Italie des années 1930. À ses yeux, *Cuore* devait être considéré comme le symbole de «l'Italie d'aujourd'hui»⁵⁷; le sentiment patriotique de De Amicis lui semblait s'exprimer «sur un ton d'exaltation singulière», et

⁵³ *Ibid.*, p. 861.

⁵⁴ Voir sur ce point Pierre Milza, *Français et Italiens à la fin du XIX^e siècle*, Paris-Rome, École Française de Rome, 1981, 2 voll., vol. I, pp. 405-407.

⁵⁵ *Avant-propos*, in Edmondo De Amicis, *La vie militaire. Croquis militaires italiens*, Paris, Delagrave, [1915], p. VII. Cette édition sera réimprimée en 1916 et en 1917.

⁵⁶ Paul Hazard, *Les livres, les enfants et les hommes*, Paris, Flammarion, 1932, p. 187.

⁵⁷ *Ibid.*

être «d'une telle intensité, d'une telle émotivité, qu'il appelle l'action»⁵⁸. Cependant la lecture de *Grands Cœurs* à l'école était trop enracinée dans la routine scolaire française pour être touchée par les changements du régime politique italien, et la popularité du livre resta donc intacte dans les écoles primaires de l'hexagone⁵⁹. Les élèves continuèrent de l'acheter ou bien de l'emprunter à la bibliothèque scolaire; et les maîtres de le faire lire en classe à haute voix, ou bien d'en dicter des morceaux choisis. Dans une anthologie de textes de lecture courante compilée par Gaston Bonheur, arrivent en premier trois pages de *Grands Cœurs*: «Qui a lancé l'encrier?», «Le charbonnier et le gentilhomme» et «Le protecteur de Nelli»⁶⁰. Tous les enfants éduqués sous la Troisième République, assure Bonheur, avaient nourri comme lui une spéciale affection pour l'écolier le plus généreux de la classe d'Henri Bottini, «un garçon dont nous voudrions tous être l'ami, un garçon fort, brave, loyal: Garrone»⁶¹. Cette affirmation est un témoignage important des traces que *Grands Coeurs* avait laissées dans le souvenir des années d'école des citoyens français, jusqu'à pouvoir être inscrit parmi leurs «lieux de mémoire» collectifs. Dans le bagage de ces écoliers devenus adultes, il y avait, parmi les communs dénominateurs de leur univers mental, «leur pauvre trésor de l'école communale», qui, d'après Gaston Bonheur, faisait «qu'ils étaient des Français»⁶². Le jour où ils furent appelés pour participer à la «drôle de guerre», les hommes mobilisés «portaient tous, dans leur vieille valise ou leur balluchon, le même petit rudiment pour lequel ils allaient peut-être mourir»⁶³: dans celui-ci, les pages de De Amicis, qui leur avait enseigné le patriotisme, figuraient en bonne place.

4. Grand Cœur *contre mai '68*

La Troisième République fut balayée par la fin de la Seconde Guerre Mondiale, mais *Grands Cœurs* lui survécut encore quelques années. La maison Delagrave en effet continua de l'éditer jusqu'en 1962, date à laquelle elle en arrêta la publication⁶⁴. Les réformes intervenues avaient changé en profondeur les struc-

⁵⁸ *Ibid.*, p. 190.

⁵⁹ Cfr. Gilbert Bosetti, «Une œuvre italienne, paradoxal livre de lecture des écoles françaises», in Denise Escarpit (sous la direction de), *Attention! Un livre peut en cacher un autre...*, cit., pp. 87-88.

⁶⁰ Gaston Bonheur, *Qui a cassé le vase de Soissons?*, Paris, Robert Laffont, 1963, 2 voll., vol. I, pp. 42-46. Voir également: Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République (1870-1914)*, Paris, Le Sycomore, 1979.

⁶¹ *Ibid.*, p. 42.

⁶² *Ibid.*, p. 13.

⁶³ *Ibid.*, p. 15.

⁶⁴ Information communiquée par la maison Delagrave.

tures de l'éducation nationale en France, et l'école primaire avait perdu son statut fondamental. L'approbation unanime dont *Grands Cœurs* avait été l'objet était liée à l'école instituée au XIX^e siècle, qui était à la fois l'institution formatrice de la personne et le creuset de la société nationale; le déclin de ce modèle ne pouvait que rendre désuet le livre. Ayant perdu son utilité d'autrefois, le livre de De Amicis allait disparaître de la lecture collective des écoliers français.

Il réapparaîtra en 1968, dans une nouvelle version intitulée: *Grand Cœur. Le journal d'un écolier*, aux Éditions des Deux Coqs d'Or⁶⁵. Avec ce nouveau beau volume in 4°, doté d'une couverture cartonnée en couleurs qui affiche son côté «made in Italy» – les illustrations, nombreuses et très colorées, sont d'un dessinateur italien, Guido Bertello – *Cuore* sortait du circuit des lectures collectives en classe pour entrer dans les sections «jeunesse» des bibliothèques municipales.

Le livre contient un texte liminaire: un *Avant-propos* de Luigi Santucci⁶⁶, dans lequel le critique italien salue «l'attrait irrésistible», le «puissant pouvoir émotif» et les «accents sacrés» qui rendent «immortel» le livre d'Edmondo De Amicis; il explique ensuite qu'il doit absolument être proposé à l'enfant pour inoculer à la jeunesse «d'efficaces contrepoisons aux facilités toujours proches, et spécialement en notre temps: l'égoïsme, le cynisme, la brutalité et même simplement l'effronterie et l'indifférence»⁶⁷. En d'autres termes, il s'agissait de redonner à *Cuore* «une providentielle actualité à titre d'antidote pour la présente génération enfantine», menacée par les désordres de mai '68 de devenir «une jeunesse "sans cœur"»⁶⁸. Du livre, Santucci vante surtout les récits mensuels, qui lui paraissent «mis au service d'une émancipation toute virile»⁶⁹. Bien des pages ont disparu dans cette édition, comme nous allons le voir, mais les récits mensuels par contre ont été tous traduits. Victor Emmanuel II, Cavour et Garibaldi répondent présent, tout comme les textes enseignant le sentiment national et patriotique («L'amor di patria», «L'esercito», «Italia», «I soldati»...); Giuseppe Mazzini subsiste, ainsi que le roi Humbert Ier et sa rencontre avec le père de Coretti. Manquent en revanche les pages mettant en scène des situations et des figures d'autres temps⁷⁰, les pages au ton larmoyant ou bien funèbre⁷¹, les textes liées à la représentation de la condition ouvrière⁷²...

Cette édition se présente donc comme un compromis entre l'exigence de conserver le message éducatif, qui tient à cœur à Santucci, et la volonté d'ag-

⁶⁵ Elle avait été imprimée à Vérone, dans les Officine Grafiche d'Arnoldo Mondadori.

⁶⁶ Il s'agit d'un extrait tiré de *La letteratura infantile*, Milano, Fabbri, 1958.

⁶⁷ Luigi Santucci, *Avant-propos*, in *Grand Cœur. Le journal d'un écolier*, Paris, Éditions des Deux Coqs d'Or, 1968, p. 7.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ «Lo spazzacamino», «Il carbonaio e il signore», «Il piccolo pagliaccio», «Il numero 78»...

⁷¹ «Un piccolo morto», «I bambini rachitici», «La mia maestra morta», «Sacrificio»...

⁷² «I feriti del lavoro», «I parenti dei ragazzi», «Gli amici operai», «La distribuzione dei premi agli operai».

giornamento du «texte français» – une mention annonçant non pas une traduction intégrale, mais une libre réécriture – de Christiane de Haas⁷³. Dans les pages conservées, la traductrice a procédé à une réduction du texte déamicisien par condensation: les séquences narratives sont résumées et les descriptions abrégées. L'élagage a également été mené en surface, en écourtant les phrases et en allégeant le lexique; l'écriture compacte du journal intime a été morcelée, et ramené à la structure traditionnelle du récit (alternance de narration et de dialogues). Tous ces procédés avaient déjà été utilisés par Adrienne Piazzzi⁷⁴.

En revanche dans cette nouvelle version a été gommée l'expression du sentimentalisme et du pathétique, soit la plupart des crescendo émotifs, des élans passionnés, des larmes et des effusions de tendresse qui sont les marques du style⁷⁵ de De Amicis. L'emphase et l'hyperbole qui caractérisent sa rhétorique n'avaient pas déplu à Madame Piazzzi (elle les avait traduites à la lettre), parce qu'elles correspondaient à une sensibilité largement répandue à la fin du XIX^e, en Italie comme en France. En 1968 en revanche, les étalages d'émotions, les réparties ostentatoires, les gestes et les poses théâtrales, qui servaient à De Amicis pour susciter la pitié ou la réprobation du lecteur, n'étaient plus de mise et pouvaient sembler forcés ou ridicules. Une réécriture plus moderne se devait d'éliminer les procédés de théâtralisation et d'effacer tout paroxysme dans le verbe et dans le geste⁷⁶. De la même manière, ont été supprimés tous les baisers qui voulaient signifier l'extrême affection ou l'extrême reconnaissance, comme les trois «*baci sul cuore*»⁷⁷ donnés par le capitaine au petit tambour sarde...

Au même moment *Cuore*, assailli par des critiques de tout bord, tombait en disgrâce en Italie. Cela est enregistré en 1974 par le *Guide de littérature pour la jeunesse* de Marc Soriano, qui à l'entrée *De Amicis*, après un court résumé du contenu de *Cuore*, mentionne qu'il s'agit «d'un des classiques les plus discutés de la littérature de jeunesse»⁷⁸, avant d'en donner le jugement suivant:

L'œuvre n'échappe pas aux pièges du moralisme et du schématisme (les personnages, très typés, sont entièrement bons ou mauvais); il est bien clair aussi que la famille qui nous

⁷³ Elle traduisait et adaptait d'autres classiques pour l'enfance aux éditions des Deux Coqs d'Or, comme *Les Mille et une nuits* (1968), *La caravane du sable et autres contes* (1969), *La Case de l'oncle Tom* (1970)...

⁷⁴ Difficile de savoir toutefois si Mme de Haas traduit l'italien ou bien réécrit la traduction de Mme Piazzzi.

⁷⁵ Pour une étude détaillée du style de De Amicis, cfr. Giuseppe Zaccaria, «*Cuore*» di Edmondo De Amicis, in *Letteratura italiana, Le opere*, vol. III, Torino, Einaudi, 1995, pp. 879-946.

⁷⁶ Par exemple la description donnée par Enrico de la mère de la petite fille perdue dans la foule un jour de carnaval (*Ah! mai più la dimenticherò! Non pareva più una creatura umana, aveva i capelli sciolti, la faccia sformata, le vesti lacere; si slanciò avanti mettendo un rantolo che non si capì se fosse di gioia, d'angoscia o di rabbia, e avventò le mani come due artigli per afferrar la figliuola* (*Cuore*, éd. Einaudi, p. 179) est-elle réduite à: «Une femme échevelée se jeta devant la voiture» (*Grand Cœur*, p. 66).

⁷⁷ *Cuore* (édition Einaudi), p. 132.

⁷⁸ Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1974, p. 42.

est présentée ignore les problèmes d'argent et appartient à la bourgeoisie ou à la petite bourgeoisie; mais le livre respire la foi dans l'homme et une tendresse authentique. On comprend qu'il ait fait verser des torrents de larmes et qu'il puisse encore émouvoir⁷⁹.

Tout comme Marc Soriano, Isabelle Jan dans *La littérature enfantine* liquide *Cuore* en quelques lignes. En le rangeant parmi les «romans de classe» en vogue au XIX^e siècle, elle juge qu'il péchait par son idéalisation excessive de l'école, et encore plus des instituteurs, qui ne savaient encore «se critiquer eux-mêmes ni ironiser sur leurs efforts»⁸⁰. Bref, le livre de De Amicis avait vécu, et ses modèles appartenaient à un temps irrévocablement révolu.

5. Aggiornamenti et travestissements dans les années 1980

La publication de *Cuore* en France ne reprit que lorsque Luigi Comencini transposa le livre à l'écran: le film sortit en Italie en 1984 et l'année suivante en France. Dans la version française le titre *Cuore* était remplacé par *En nos vertes années*; la distribution des rôles en faisait un film franco-italien (à côté de Johnny Dorelli jouaient Bernard Blier et Andréa Ferréol). Sa sortie en salle sembla donner à l'ouvrage une deuxième vie: trois nouvelles éditions vont ainsi paraître à la suite. Tout d'abord en 1984, lorsque France-Loisirs⁸¹ réédite *Grands Cœurs*. Il s'agit d'une reprise de la traduction d'Adrienne Piazzini, à laquelle ont été ajoutées les illustrations de Ferraguti, Nardi et Sartorio de l'édition Treves de 1892. La couverture cartonnée est en couleurs: elle représente un enfant pauvrement habillé sur le pont d'un bateau (le petit patriote de Padoue? le jeune Mario de *Naufrage*?). La quatrième de couverture offre un bref résumé du contenu («Dans une école italienne de la fin du siècle dernier, un enfant note ses impressions et commente les petits faits qui se produisent tout au long de l'année scolaire») avant de présenter le livre comme «un délicieux et émouvant mémorial (traduit dans toutes les langues) aussi populaire en Italie que *Le Tour de France par deux enfants*⁸² dans notre pays». Ce qui laisse supposer qu'il s'agit d'une œuvre dont les Français n'ont jamais rien su auparavant et qui est à découvrir.

En 1986 le livre sort chez Nathan (une maison spécialisée dans le livre d'école et le livre pour l'enfance), sous le titre de *Cuore. Grands Cœurs: le jour-*

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Isabelle Jan, *La Littérature enfantine*, Paris, Éditions Ouvrières, 1973, p. 124.

⁸¹ France-Loisirs n'est pas une maison d'édition, mais un «club» qui diffuse des livres déjà édités parmi ses adhérents.

⁸² *Le Tour de la France par deux enfants* était un livre de lecture courante pour l'école primaire, composé par «G. Bruno» (alias Mme Feuillée) au lendemain de la défaite de Sedan. Ce manuel scolaire d'inspiration patriotique fut diffusé à des millions d'exemplaires.

nal d'un écolier, dans la collection «Grand A» (qui réunit des versions adaptées de grands classiques étrangers pour des enfants «à partir de huit ans»). L'adaptateur est Rémi Simon, le directeur de cette collection; *Cuore* est le seul livre italien qui figure dans une liste qui réunit cinquante-huit titres. C'est un volume de petit format (in 16°), orné de médiocres illustrations en noir et blanc en décalage par rapport au texte, comme si le dessinateur n'avait eu qu'une idée approximative du contenu. La taille des personnages est disproportionnée: ce ne sont pas des écoliers qui sont dessinés, plutôt des adolescents dégingandés. L'impression de décalage est confirmée par la notice de la quatrième de couverture, qui après avoir rappelé qu'il s'agit «du journal d'un écolier italien écrit à la fin du XIX^e siècle», conclut: «Ainsi va la vie de ce *collège*⁸³, racontée avec une générosité qui fait déborder les cœurs». *L'Avant-propos* accroît encore la perplexité: ce n'est pas l'auteur de *Cuore* qui s'adresse aux lecteurs, mais Enrico lui-même; il explique que l'ouvrage est en réalité le journal qu'il a lui-même tenu durant l'année 1881-1882, lorsqu'il était écolier à Turin. Pour mieux situer le cadre narratif, il rappelle qu'au temps de la rédaction – cent ans auparavant – le monde était très différent: la société était clivée entre riches et pauvres et l'Italie n'était pas «la grande nation que vous connaissez actuellement»⁸⁴. Il enchaîne ensuite sur le terrain politique: les Italiens sortaient à peine des terribles guerres pour l'Indépendance qu'ils avaient gagnées grâce aux Français («vos arrière-arrière-grands-parents nous ont bien aidés, alors»), avant d'entonner quelques couplets sur «la France et l'Italie, “les Sœurs latines”» et de terminer par l'invocation: «Que l'amitié entre nos deux pays soit immortelle!»⁸⁵.

L'examen du sommaire montre qu'on a procédé à un rude élagage de la table des matières de *Cuore*: ne subsistent, par exemple, que trois récits mensuels (*Le petit écrivain de Florence*, *Le petit tambour sarde* et *L'infirmier de «tata»*). De plus, les suppressions des autres pages se font de plus en plus nombreuses à mesure que le calendrier de l'année avance: jusqu'en février la liste des chapitres ne s'éloigne pas trop de l'original, puis à partir du mois de mars, c'est la débandade. Les pages du journal sont alors supprimées en masse: il n'en reste que deux en mars, quatre en avril, deux en mai et trois en juin, tandis que juillet a disparu en entier. On peut supposer que l'adaptateur ait réalisé seulement en cours de travail quel était le nombre de pages à ne pas dépasser, et que, pris de panique, il ait alors procédé à des coupes sombres... Le texte adapté établit, comme dans les traductions précédentes, la scansion narration/scène dialoguée (s'agit-il, par ailleurs d'une traduction tout à fait nouvelle, ou bien d'un remaniement des versions précédentes?). L'écriture de Rémi Simon voudrait manifestement «moderniser» le style de De Amicis, rechercher des tournures plus proches de la langue orale (comme

⁸³ Le collège français est la *scuola media* italienne et non l'école primaire.

⁸⁴ *Avant-propos*, in *Cuore. Grands Cœurs: le journal d'un écolier*, Paris, Nathan 1986, p. 7.

⁸⁵ *Ibid.*

«pauvre gosse!», «ce sale petit type de Franti», «qu'est-ce que tu fabriques?», «il a la comprenette difficile»), sans trouver véritablement un registre auquel se tenir. L'adaptation oscille entre la simplification du texte (par réduction des longueurs et allègement du lexique), l'abandon des formules et des usages linguistiques désuets (comme le vouvoiement entre enfants et parents) et le maintien des formules pompeuses (comme «Toi, tu es un noble cœur!» ou «Tu as du cœur?»⁸⁶) et des exclamations pathétiques. Il arrive même à l'adaptateur d'en rajouter (comme: «Mon pauvre Tonino! Mon pauvre Tonino! Si gentil, et si tendre! Et voilà que Dieu veut me le reprendre! Dieu n'est pas raisonnable!»⁸⁷). Même hésitation quant aux pages supprimées: toutes les lettres familiales ont bel et bien disparu, tandis qu'ont été conservés des textes qu'on pourrait considérer comme archaïques: le discours du Directeur aux élèves lors du défilé militaire (*I soldati*), le passage du maçon victime d'un accident du travail (*I feriti del lavoro*) ou la rencontre du père Coretti avec le roi lors de sa visite à Turin (*Re Umberto*⁸⁸). Au total, le bilan de cette adaptation peu cohérente est décevant, et l'impression laissée par l'édition Nathan est très mitigée.

Le pire cependant restait à venir. En 1987 *Cuore* sort, sous son titre italien, dans la collection «Classiques Juniors» de la maison Larousse. Il s'agit d'un petit volume illustré par Christian Maucler (en noir et blanc): les personnages (qui sont représentés tantôt en enfants et tantôt en adultes), ne portent pas d'habits du XIX^e siècle, mais des vêtements sans style précis. La quatrième de couverture plaide en faveur d'une «actualisation» du roman, à propos duquel on annonce au jeune lecteur: «Toute une bande d'écoliers italiens du siècle dernier va t'entraîner dans ses aventures et te faire partager ses espoirs». Il s'agit, comme le mentionne la page de titre, d'une «traduction, adaptation, présentation de Nouchka Quey-Cauwet»⁸⁹. L'introduction présente ainsi *Cuore* :

À la fin du XIX^e siècle vivait à Turin, non loin du Mont-Blanc, une troupe de garçons turbulents. Ils venaient de différentes régions d'Italie, les uns du sud, les autres du nord.

Riches et pauvres se côtoyaient sur les mêmes bancs d'école et apprenaient à vivre ensemble avec l'aide de leur vieux maître Monsieur Perboni.

Un journaliste italien, Edmondo De Amicis, écouta ces enfants et écrivit leurs aventures en 1886. Mais cela se passait quelques années avant le début de notre histoire⁹⁰.

L'histoire commence en 1920, au moment où le fascisme naît en Italie. De fait, l'intrigue raconte une sorte de suite du film de Comencini. Le scénario du film avait transposé en 1915-1918 la trame romanesque du livre, en imaginant

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 17 et 89.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 144.

⁸⁹ Ces pages ont été traduites intégralement.

⁸⁹ Auteur de plusieurs manuels de français pour l'école primaire et l'école maternelle, elle a publié une traduction de *Il giornalino di Gian Burrasca: Le Journal de Jean la Bourrasque*, Paris, Hachette, 1995.

⁹⁰ *Cuore*, Paris, Larousse, 1987, p. 3.

que les anciens écoliers de l'école de Turin, ayant grandi, étaient devenus des combattants de la Première Guerre mondiale et s'étaient retrouvés sur le front, où ils s'étaient remémoré leurs années d'enfance. Dans l'adaptation de Nouchka Quey-Cauwet, l'écriture à la première personne du journal a disparu, et la narration est faite à la troisième personne. Enrico est le personnage principal; il a fait des études d'archéologie, puis il a déserté pour ne pas aller à la guerre. Il revient après cinq ans d'absence à Turin, où il découvre une ville en proie à la violence fasciste. Il rencontre alors son ancien camarade Coretti, qui est un ouvrier communiste opposé aux chemises noires de Mussolini. Il emmène Enrico chez lui, et ensemble, ils donnent libre cours aux souvenirs de leurs années d'école, en évoquant leurs anciens camarades (Garrone, Muratorino, Garoffi, Precossi, Stardi), tout comme les récits mensuels que le maître Perboni leur dictait en classe («La petite vedette lombarde», «Le petit écrivain florentin», «L'infirmier de Tata», «Le petit tambour sarde»). La chronique de *Cuore* nourrit la conversation des deux amis, puis les pensées d'Enrico, pendant les longues heures qu'il passe tout seul lorsque le lendemain Coretti se rend à l'usine. Pour fuir la laideur et la brutalité du présent, il se réfugie dans le passé de son enfance heureuse («enfermé dans la chambre, sa mémoire reste libre. Avec bonheur, les souvenirs surgissent»⁹¹). Ce qui revient cependant n'est pas fidèle au texte italien, qui se trouve souvent travesti, sinon déformé. L'histoire de Stardi se croise avec le récit *Dagli Appennini alle Ande*: c'est en effet non pas le petit Marco, mais Stardi qui, avec l'obstination qui le caractérise, décide de s'embarquer vers l'Argentine pour aller retrouver sa mère, qui a émigré et s'est employée là-bas comme domestique. Le petit ramoneur, au lieu d'être une figure mineure d'un épisode pittoresque⁹², prend de l'importance et raconte son émigration de la ville de Messine, où il vivait avant le tremblement de terre.

Après un rapide défilé d'histoires et de personnages – ce *remake* tient en une centaine de petites pages, illustrations comprises –, voilà qu'arrive Monsieur Perboni, le vieux maître d'école; il met en garde Enrico contre les risques qu'il court en tant qu'ancien déserteur, et l'engage à franchir clandestinement la frontière pour se réfugier en France, où il a tout préparé pour qu'il puisse être accueilli dans son exil. Enrico remercie son ancien instituteur et sort de la pièce accompagné par Coretti. L'histoire se termine de la sorte. Elle est suivie par un petit «Dictionnaire» où sont expliqués pêle-mêle des mots français «difficiles» comme «apocalypse» et «acrimonie», et des mots italiens, comme «bersagliere, carabinier, fasciste, panettone, polenta, gorgonzola»... Ainsi prend fin la tentative maladroite de Nouchka Quey-Cauwet de mettre *Cuore* au goût du jour, en actualisant le texte à l'intention de jeunes lecteurs qui, ayant été aupa-

⁹¹ *Ibid.*, p. 27.

⁹² Une page de *Cuore* décrit le désespoir d'un petit ramoneur qui a perdu l'argent gagné, et qui est secouru par des écolières («Lo spazzacamino», édition Einaudi, pp. 33-36).

ravant les spectateurs du film de Luigi Comencini, aimeraient poursuivre leur connaissance du sujet.

6. *Le retour de De Amicis et de Cuore*

Tandis que les dernières adaptations de *Cuore* parues chez Nathan et Larousse échouent, faute de trouver un bonheur d'écriture, s'amorce en France le retour de De Amicis romancier et nouvelliste. L'auteur devient à la mode chez les lecteurs cultivés, parmi lesquels les connaisseurs de la littérature italienne sont en bonne place. Le cheminement de l'œuvre romanesque de De Amicis en France est analogue à celui qu'il a effectué en Italie, où plusieurs textes brefs avaient été «redécouverts» à partir des années 1970 par des intellectuels comme Italo Calvino et Carlo Madrigani. Paraissent ainsi pour la première fois en français *Amour et gymnastique*⁹³ (1988), rapidement suivi de *Le roi des poupées* (1992), *Dans le jardin de la folie* (1993), *Les effets psychologiques du vin* (1993)⁹⁴. Entre temps, les œuvres de De Amicis sont sorties en Italie dans la prestigieuse collection «I Meridiani»⁹⁵ de Mondadori (1996). Le retour de De Amicis en France se confirme dans les années 2000 avec la publication de *Le cinéma mental*⁹⁶ (2002), *Sur l'océan: émigrants et signori de Gênes à Montevideo*⁹⁷ (2004).

Ce nouvel intérêt pour l'auteur, qui fait sortir De Amicis de son statut traditionnel d'écrivain pour les enfants, trouve son aboutissement dans la première traduction intégrale de *Cuore*. Elle paraît en 2001 sous le titre de *Le livre Cœur*⁹⁸ non pas chez un éditeur spécialisé dans le secteur de la jeunesse, mais chez un éditeur universitaire: les Éditions de l'École Normale Supérieure d'Ulm dans la collection «Versions françaises». Il s'agit d'une collection dont le but est de faire connaître en France des textes étrangers inédits ou épuisés, considérés comme importants; tel est le cas de *Cuore*, un livre jugé essentiel par l'éditeur pour comprendre la culture de l'Italie libérale:

Lire *Le livre Cœur* aujourd'hui, que l'on soit captivé ou irrité par l'abondance des bons sentiments qui s'y expriment, c'est d'abord vouloir retrouver une société où les apprentis-sages personnels prennent leur sens en incarnant une communauté idéale⁹⁹.

⁹³ Il est imprimé à Paris chez Picquier dans la traduction d'Emmanuelle Genevois.

⁹⁴ Les trois ouvrages paraissent chez L'Anabase dans la traduction de Charles Dupré.

⁹⁵ Edmondo De Amicis, *Opere scelte*, Giusi Baldissoni et Folco Portinari editors, Milano, Mondadori, 1996.

⁹⁶ Publié chez L'Anabase dans la version de Charles Dupré.

⁹⁷ Publié chez Payot & Rivages dans la version d'Olivier Favier.

⁹⁸ La notice de la quatrième de couverture justifie le choix de ce titre en expliquant que c'est ainsi que les Italiens l'appellent couramment.

⁹⁹ *Le livre Cœur*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2001, p. 4 de couverture.

Le niveau savant auquel s'est désormais hissé le livre de De Amicis lui vaut une traduction faite par une équipe de chercheurs, qui sont de bons connaisseurs de la langue et de la culture italienne: Gilles Pécout, Piero Caracciolo, Marielle Macé et Lucie Marignac. Loin de tout projet de modernisation, cette édition postule, pour une bonne compréhension du livre, la nécessité d'une prise de conscience de la distance historique existant entre la lecture et le texte; ce qui est rendu possible grâce aux notes et à la postface de l'historien Gilles Pécout. L'apparat des notes est riche et précis; la postface est une étude très dense¹⁰⁰, qui, après avoir brossé une biographie complète de De Amicis, reconstruit la genèse de *Cuore*, puis analyse la composition et les personnages. La reconstitution historique soignée de l'Italie *umbertina* est complétée par une histoire de la réception de *Cuore* en Italie, où est soulignée l'importante dimension idéologique de cet ouvrage dans son pays. Ce dossier critique est d'ailleurs illustré par les traductions des célèbres articles d'Umberto Eco («Éloge de Franti» et «Franti *strikes again*»¹⁰¹): deux articles au vitriol, bien connus des universitaires italiens. Ils sont présentés au lecteur français avec le commentaire de Gilles Pécout, qui défend la dimension utopique que *Cuore* pouvait incarner à la fin du XIX^e siècle¹⁰². Le voyant comme un bréviaire de mythes à vénérer et de valeurs à respecter plutôt que comme un livret de propagande idéologique, l'historien français livre ses conclusions sur ce qu'il convient de penser de ces attaques, qui lui semblent tout aussi «historiques» que le livre.

La parabole de *Cuore* en France sur une durée de cent ans se termine donc à l'Université; la réception du livre et de son auteur se fait à présent auprès d'un public adulte et cultivé, qui le considère avant tout comme un document historique, illustrant de manière exemplaire une époque. En revanche son audience semble bel et bien avoir pris fin chez les enfants, qui désormais l'ignorent... À partir de ce constat, les conclusions s'imposent d'elles-mêmes. Pendant la durée de plus de cent ans pendant laquelle il a été destiné à la lecture des enfants français, *Cuore* n'a pas bénéficié d'une traduction respectueuse du texte-source, mais de plusieurs adaptations, orientées exclusivement vers les exigences du pôle récepteur, en fonction duquel il fallait l'«acculturer». Allant au-delà de la transposition linguistique, les traducteurs se sont transformés en adaptateurs, et tant que la lecture devait en être faite par des enfants, ils ont eu recours à tous les procédés de manipulation que peut subir un texte en pays étranger. La lecture de *Cuore* s'est déplacée le long d'une trajectoire qui l'a conduit d'abord dans les salles de classe de l'école primaire, où, privé d'une partie de son identité italienne, il a servi

¹⁰⁰ Gilles Pécout, *Le livre Cœur: éducation, culture et nation dans l'Italie libérale*, in *Le livre Cœur*, cit., pp. 357-483.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 337-350 et 351-356.

¹⁰² Ce qui le rapproche de l'interprétation d'Alberto Asor Rosa, faisant de *Cuore* un élément essentiel de la culture de l'Italie d'Humbert I^{er} (cfr. Alberto Asor Rosa, *Le voci di un'Italia bambina: «Cuore» e «Pinocchio»*, in *Storia d'Italia, Annali*, Torino, Einaudi, 1975, vol. IV, t. 2, pp. 925-940.

de texte de lecture imposée jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ensuite il a quitté l'école et la lecture collective, pour rejoindre les sections «jeunesse» des Bibliothèques municipales, en s'insérant dans l'espace des loisirs des jeunes Français. Une insertion difficile, tant le décalage était grand entre les modèles et les valeurs de *Cuore* et le nouvel horizon d'attente; pour le combler, les intermédiaires ont recherché la modernisation et l'actualisation de l'œuvre à n'importe quel prix, mais sans succès. Dans le but d'une francisation d'abord, et d'une mise à jour ensuite, le livre de De Amicis a pu être impunément corrigé, amputé ou falsifié, et il a subi des remaniements d'ordre divers: idéologiques, stylistiques, narratifs. En France, *Cuore* n'a donc retrouvé son intégralité et son «italianité» originaires que lorsqu'il a cessé d'être considéré comme un texte destiné à de jeunes lecteurs... Ce qui n'est pas le moindre paradoxe de l'histoire de sa réception.

Mariella Colin
Université de Caen (France)
mariella.colin@unicaen.fr

Importing Educational Reform. International News in Sweden's First Pedagogical Journal (1810–1812)

Daniel Lindmark

The decades around the turn of the 18th century represent a period of intense pedagogical debate in Sweden. Popular education had traditionally been conducted through household instruction, its curriculum being restricted to reading and religion. Many debaters considered schooling the only measure to meet the educational needs of a modernising country. Promoters of universal civic education argued in favour of an extended curriculum, and more conservative debaters wanted to intensify the moral upbringing. One of the most influential actors was the *Societas Suecana Pro Fide et Christianismo* that was established in 1771. *Pro Fide* founded and maintained charity schools in Stockholm and took part in the educational debate via its publications. In the absence of state and church initiatives, the society functioned to a certain degree as an informal or semi-official national school board. In 1798, *Pro Fide* launched a "Proposal for the establishment of schools in the countryside" that was disseminated through official church channels to all rural parishes. The proposal advocated universal civic education, supplementing traditional ecclesiastical instruction in reading and religion by suggesting instruction in writing, arithmetic, history, geography etc. With few exceptions, though, the proposal was a failure. Although many parish schools were founded by the turn of the century, in most places the curriculum continued to be traditional, at best complemented with selective instruction in writing and arithmetic.

Secondary education was also a matter of discussion and reform. The Latin school system was founded in 1649, and classical and theological subjects

dominated the curriculum of 1724. Despite increasing criticism for being antiquated, this curriculum was in force until 1807, when a preliminary curriculum was enacted for a period of five years. In 1812, a state committee on education was initiated, one of its major assignments being to produce a new curriculum for secondary education. The committee was also urged to present proposals for reforming popular education, and in order to collect information about the status of primary and secondary education, the committee organised a national inquiry, four different questionnaires directed to different types of schools and parishes. Receiving abundant information from all schools and parishes in the country, the committee chose to focus on secondary education, proposing a new curriculum that was enacted in 1820.

One of the first 14 members of the committee of 1812 was Carl Ulric Broocman, vice-principal of the German Secondary School in Stockholm. A dedicated teacher and advocate of educational reform, in 1810 Broocman started the first pedagogical journal in Sweden, «Magasin för föräldrar och lärare» (Magazine for Parents and Teachers). In this journal, Broocman discussed several aspects of primary and secondary education, and opened a window to let in reform activities from abroad. He reviewed international pedagogical literature and published educational news from different countries. Deeply inspired by Salzmann and Pestalozzi, he had an open mind to educational reform of various origins. This article will present the international orientation of Broocman's by analysing the contents of his journal. The article will place Broocman's journal in contemporary Swedish educational debate and reform activities and discuss its influence on Swedish educational practice. To what extent did the journal serve as an agent for the import of pedagogical ideas and educational models? Before analysing the journal, I will briefly sketch the international tendencies in early 19th-century Swedish science, and introduce Broocman and his educational career: his experience of secondary education, academic studies, international travelling, pedagogical writing, and teaching.

International Orientation of Swedish Science and Pedagogical Debate

In the 18th century, Swedish science experienced a conspicuous upsurge. Linnæus and his disciples made Uppsala University an international scientific centre for research in botany, geology and demography. Following the prevailing model for learned societies, the Royal Swedish Academy of Sciences, founded in 1739, recruited corresponding members from abroad. In the period 1739–1818, French, German and English scholars dominated the foreign membership in descending order, with German scholars becoming increasingly important. The citations of foreign publications in the Academy's journal "Handlingar" (Acts) display a similar pattern, with German science representing an even larger share.

In the first half of the 19th century, German publications were cited almost three times as often as their French counterparts¹. This dominance of German science reflected the long-standing Swedish orientation towards German culture that was only temporarily challenged by the prestige of French scholars in the 18th century. Swedish students developed profound knowledge of the German language, culture and scholarship during their regular study trips to the Continent, the universities of Greifswald, Rostock, Göttingen and Halle being the most frequented in the 18th century². During their long stays at German universities, the Swedish students established contacts that often remained life-long. In correspondence with their German colleagues, Swedish scholars exchanged ideas, research materials and publications.

When it comes to the educational field, similar trends are discernible. Of course, English and Scottish educational philosophies were well known and frequently referred to in the Swedish educational debate by the turn of the 18th century³. British schooling systems and popular education societies inspired Swedish reformers, and the Bell-Lancaster method of mutual instruction attracted considerable interest early in the 19th century⁴. Nevertheless, German educational philosophy and practice dominated the Swedish debate. Since education and educational philosophy were still to a large extent considered ecclesiastical and theological concerns, the confessional affinity between Sweden and Lutheran Germany played an important part in directing the Swedish interest to Prussia and other agents of educational reform. This order of priority becomes extremely evident in the origins of translated catechisms issued in Sweden, but is clearly discernible in other textbooks as well.

Carl Ulric Broocman's Education

Carl Ulric Broocman was born on March 1, 1783, in the city of Gävle, situated 200 km north of Stockholm⁵. His father was a poorly-paid hospital director with wide-ranging cultural interests. In 1793, the family moved to Stockholm, where and Carl Ulric and his older brother, Fredric Badhe, could benefit from the abundant educational facilities of the capital. Having enjoyed

¹ Sverker Sörlin, *De lärdas republik: Om vetenskapens internationella tendenser*, Malmö, Liber-Hermod, 1994, pp. 100–109.

² *Ibid.*, pp. 126–132.

³ Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860*, Uppsala, Uppsala University, 1992, pp. 76–123.

⁴ *Ibid.*, pp. 262–308; Thor Nordin, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1972.

⁵ This section draws on Albert Wiberg, *Carl Ulric Broocman: Bidrag till en biografi*, Stockholm, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1950.

private tutoring and attended a private school, they were matriculated in the German Secondary School (Sw. *Tyska National-Lyceum*) in 1795, their existing knowledge allowing them to enter the third class. After two years, the family could no longer support two students, and Fredric Badhe was forced to quit school to work in a book store. By then, he and his younger brother had reached the top trio of the second class.

The choice of the German Secondary School might have reflected the German Baltic origin of the family. The great-grandfather of Carl Ulric was an Estonian minister who fled to Sweden in 1711 when the Baltic provinces were occupied by the Russians. But the German Secondary School enjoyed a good reputation for its commercial training, and obviously the Broocman brothers were intent on business careers. Originally offering classical education, the German Secondary School had evolved into a polytechnic in the 1770s, still continuing to prepare some of its students for academic studies. The curriculum was dominated by modern languages, i.e. German and French, but those who intended to move on to university could study Latin. In order to prepare the students for business careers, the school had employed a teacher to train the students in book-keeping. In practice, the school offered two lines of study. Three classes of theoretical education and a business class where students could spend a number of years training writing, arithmetic, and book-keeping. In the mornings, girls were allowed to join the preparatory “moderator class”, where they could study writing, arithmetic, religion, geography, history, and German. Each year in the period from 1803 to 1812, 8 out of 33 pupils in the moderator class were female. Except for actual instruction in the Swedish language, German was the language of instruction, and the teachers were usually born in Germany. The school was furnished with a library containing a considerable number of books. This interest in literature was also expressed in book premiums, several of which were given to the well-performing Carl Ulric Broocman. The curriculum of the theoretical classes embraced several subjects, in the first class as many as 23, each one taught by a special teacher regardless of class. But even theoretical subjects entailed practical elements. Astronomy and geography were taught from a terrace on the roof of the school building where the students were made familiar with the necessary instruments. Surveying was practised in the fields with the use of the proper equipment, and so were the botanical and entomological sciences. Principal Plagemann used to take his pupils to manufactories and workshops for educational purposes, introducing them into different trades and inspiring them to discover their future careers. Consequently, Broocman attended a modern school heavily influenced by German Philantropinism and other branches of German reform pedagogy.

In 1797, when struggling in the first class, Broocman was honoured with the assignment to write a congratulatory speech on behalf of the German Secondary School pupils, to be delivered at the royal wedding. This occasional poem turned out to be of vital importance to Broocman’s career. Obviously,

King Gustavus IV Adolphus appreciated Broocman's token of reverence, because in the coming years he would lend him a helping hand more than once. Upon graduating from the German Secondary School in September 1799, Broocman received financial support from the King for his studies at Uppsala University. In Uppsala, Broocman immediately engaged in studies in various fields of the humanities: philosophy, history, literature, Latin, etc., then turning to biblical philology, mathematics, physics, and numismatics. During his years in Uppsala, Broocman established long-lasting friendships with some of his fellow students, the most important of whom was the future archbishop Johan Olof Wallin. When the King was crowned in April 1800, Broocman expressed his gratitude by reciting a new piece. Later the same spring, he took his *examen theologicum*, and in the summer vacation of 1801 he received permission from the Stockholm Consistory to practice preaching. Royal financial support was complemented in 1800 with the Guthermuth scholarship, which in 1802 Broocman exchanged for the more generous Dyk scholarship.

Preparing the final examinations in the spring semester of 1803, Broocman attended a series of "Lectures on Pedagogy or Educational Science" given by the philosopher Benjamin Höijer, who had just returned from a study trip to the Continent. In March, Broocman received his Bachelor of Arts, setting his highest grades in the humanities, but not performing quite as well in the natural sciences. Among the 14 subjects that were examined, Broocman had concentrated on philosophy, literature, and classical languages. The curriculum favoured versatility, but according to extant attendance lists, Broocman followed his interests when choosing which lectures to attend. For instance, pedagogy was not a requirement for the B.A. In June 1803, Broocman finalised his academic studies by defending his Master's thesis. Dealing with Swedish Literature, his thesis strongly argued in favour of the Swedish language as subject of study and instrument of literary efforts. The graduation ceremony took place on June 16, 1803.

Broocman's Study Trip to the Continent

The 20-year-old Master returned to the academy when the fall semester started. Still receiving the Dyk scholarship, Broocman devoted himself to his favourite subject, pedagogy. In the spring of 1804, he managed to exchange his scholarship for a Piper travel grant, which he received for two and a half years. The academic year was concluded by a disputation over a dissertation written by Broocman and defended by Lars Gustaf Mittag⁶. *On Public Edu-*

⁶ *De Publica Educatione, Consensu Ampl. Facult. Philos. Upsal. Disserunt Carol. U. Broocman, Phil. Mag. Et Laurentius Gust. Mittag, Stip. Possieth. Stockholmienses.* Uppsala, Uppsala University, 1804. A Swedish translation of the dissertation was printed in Wiberg, *Carl Ulric Broocman*, cit., pp. 481–496.

cation presents some fundamental educational ideas informed by the most recent pedagogical literature in Germany. Broocman sets out to demonstrate how education has become an increasingly urgent issue for public policy. Acknowledging previous efforts to establish public education, Broocman argues in favour of a consistent and well organised public system of education. The major objective of all education would be virtue and morality. On this crucial point, Broocman seems to have been deeply influenced by his teacher, professor Daniel Boëthius, who was inspired by British moral sense philosophy⁷. This utilitarian approach to public education placed state utility at its centre. According to Broocman, it was the duty of the state to promote the moral education of its citizens, for the good of the state, as well as its citizens.

In his dissertation *On Public Education*, Broocman made references to Pestalozzi. This Swiss reform pedagogue had been introduced to the Swedish public in 1803 and attracted quite an interest. Archbishop Uno von Troil at Uppsala immediately wanted to send an envoy to find out whether this new method of instruction could be of use in Sweden. Obviously, he had Broocman in mind when referring to a young man who had earned a reputation for proficiency in educational sciences. The planned study trip was postponed when von Troil died in the summer of 1803, but a circle of influential and reform-minded men continued to encourage Broocman to make a trip to the Continent. Having complemented his travel grant with private funding, in June 1804 Broocman left Uppsala to visit the leading educationalists in Germany – especially Niemeyer in Halle – as well as different institutions such as teacher training colleges and elementary schools⁸. After travelling via Swedish cities in order to map the current state of Swedish educational efforts, Broocman chose Copenhagen as first longer stay. Arriving on July 13, he spent four weeks gathering information about theoretical and practical aspects of Danish education. In September he obtained an audience with the Swedish King in Stralsund, thereby receiving a generous travel allowance. Next major stop was Berlin, where Broocman met several influential persons during his four-week stay, among whom Professor Fichte. In October, he arrived in Halle, where he spent more than five months, following Niemeyer's teaching and participating in practical exercises at the teacher training college of the Francke institutions. Most of the time Broocman seems to have spent reading pedagogical literature in Niemeyer's library, developing an increasing interest in Pestalozzi's educational philosophy. After this most inspiring stay in Halle, Broocman went to

⁷ Daniel Boëthius' fundamental educational theses are dealt with in Daniel Lindmark, *Förståndets upplysning och hjärtats förbättring: Konsensus kring svensk folkupplysning vid sekelskiftet 1800*, in J. Peter Burgess (Ed.), *Den norske pastorale opplysningen: Nye perspektiver på norsk nasjonsbygging på 1800-tallet*, Oslo, Abstrakt forlag, 2003, pp. 155–193, esp. pp. 158–159, 180–182. In his later production, Boëthius incorporated more of a Kantian philosophy.

⁸ Broocman's travel report, which was sent in two parts to the National Board of Education in Sweden (Sw. *Kanslersgillet*), is published in Wiberg, *Carl Ulric Broocman*, cit., pp. 497–545.

Leipzig for a six-week visit, during which he continued his theoretical studies as well as study visits to schools of various kinds. He proceeded via Magdeburg to von Rochow's schools in Reckan and Gettin, after which he spent a whole month in Dessau getting acquainted with the newly founded pedagogical institute. In the summer of 1805, Broocman traveled through Naumburg, Jena, Weimar, Erfurt, and Gotha, where he paid most attention to the only remaining Philanthropinist institution, Schnepenthal, where Salzmann resided in a pastoral idyll with his 60 students from all over Europe. In Southern Germany, Broocman visited Erlangen and Nürnberg, where he found a well-functioning *Industrieschule*.

Approaching the end of the original travel plan, Broocman could not resist his desire to visit Pestalozzi. Almost the entire month of August 1805, he spent studying Pestalozzi's method of instruction at the newly founded pedagogical institute of Yverdon. Having started his journey back to Sweden, Broocman spent September in Göttingen, where he socialised with many learned men and studied the history of the German *Industrieschulen*. In Braunschweig, he met with the famous Philanthropinist J.H. Campe, and in Hannover he visited the teacher training college. In Hamburg he developed an interest in the poor relief system before returning to Sweden via Rostock and Stralsund. Arriving in Sweden on October 21, 1805, Broocman obtained an audience with the King only four days later, on which occasion he presented an oral report on his study trip.

Broocman's Pedagogical Writings

The study trip to the Continent turned out to be most instrumental in Broocman's pedagogical thinking and writing. On royal command, he wrote a report entitled *Relation on Germany from a Pedagogical Perspective*, which was delivered to the National Board of Education on New Year's Eve 1805⁹. His theoretical and practical studies on the Continent also resulted in a major work on Germany and its contribution to the history of education. When reading it, the members of the National Board of Education found that it was far more than a travel journal, and in a letter to the King they suggested the report to be published. In April 1806, the proposal was met with approval by the Government, but deeply involved in developing a curriculum for a modern secondary school in Stockholm (Sw. *realskola*, Germ. *Realschule*), Broocman did not start editing his report until the summer. Wanting to revise his report, Broocman practically wrote an entirely new work on German educational history, incorporating not only his personal experience, but also information from

⁹ Carl Ulric Broocman, *Relation om Tyskland i pedagogiskt hänseende* [Relation on Germany from a Pedagogical Perspective], in Wiberg, *Carl Ulric Broocman*, cit., pp. 479–545.

the expanding literature in the field. After less than one year, the first part of his report appeared as a 120-page book, *Report on the Educational System in Germany from Ancient to Present Times*¹⁰. This book is considered the first modern work in the field of educational history in Sweden. Having received a royal grant to cover the printing costs, in 1808 Broocman could publish the second part of his report, a comprehensive volume of 180 pages¹¹. While the first part was more of a learned historical account based upon published sources, the second part retained more of the character of the original travel report. Focusing on the period from 1770, the new book presented in detail modern educational philosophies such as philanthropinism, neo-humanism, and Pestalozzi's pedagogy. Von Rochow's schools for the rural population were paid attention, as well as the *Industrieschulen* and *Realschulen*, not to mention Sunday schools. Reform activities in the classical secondary education were also accounted for, and even modern methods of reading instruction were presented. Broocman also dealt with methods of instruction and textbooks used in the teaching of other subjects.

The next step in processing his Continental experiences was a comparison between German and Swedish educational systems. In a letter to the King, by way of the National Board of Education, Broocman emphasised a few points where Sweden had something to learn from the German experience. Excellent methods of instruction had been developed; schools that offered practical education had been founded, especially *Realschulen* and *Industrieschulen*; teacher training had been institutionalised in specific schools; and the different branches of education were organised into a coherent and consistent system. In his letter, Broocman placed himself at the King's disposal, offering his 10-year-long experience of educational matters to be used in public service. When Broocman in 1812 was appointed member of the State Committee on Education, his competence was definitely made use of by the state.

Broocman was incessantly working on publications in different parts of the educational field. One of his most influential books was a Swedish grammar that was published in 1813¹². His interest in the mother tongue was already displayed when he defended his Master's thesis in 1803, and during his study trip to Germany he had paid special attention to methods of reading instruction. The emphasis Broocman placed on the Swedish language was related to his intention of developing modern education freed of its classical legacy. Practical education was definitely part of this program. In 1808, Broocman won a prize for his plan

¹⁰ Carl Ulric Broocman, *Berättelse om Tysklands undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider* [Report on the Educational System in Germany from Ancient to Present Times], Vol. I, Stockholm, C.F. Marquard, 1807.

¹¹ Carl Ulric Broocman, *Berättelse om Tysklands undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider*, Vol. II, Stockholm, C.F. Marquard, 1808.

¹² Carl Ulric Broocman, *Lärebok i svenska språket, med tillhörande öfningar* [Swedish Textbook with Exercises], Stockholm, Carl Delén, 1813.

for elementary schools in a competition announced in 1806 by a regional economical society. Having just returned from his Continental study trip, Broocman could draw from different models of education of which he had personal experience. Since the prescribed theme was poor children's education in the countryside, von Rochow's rural schools were of particular interest. But Broocman was also familiar with the current state of Swedish education. Deadline for delivering the plan was set to November 1, 1807, and since the summer that year Broocman had served as a clerk in the National Board of Education, where he had access to various reports on educational institutions from all over the country. Finally, from published contributions to the pedagogical debate of the last few decades, he was familiar with different proposals for reforming Swedish elementary education. After depicting the present condition of Swedish elementary education and listing its shortcomings, Broocman presented a plan that was deeply influenced by Pestalozzi's educational thinking¹³.

Broocman turned out to be faithful to his conclusion concerning the areas where Sweden should follow the German example. He not only developed his points on teaching methods and practical education, as was demonstrated above, but also delivered contributions to the question how the total educational system should be organised in a more consistent and coherent way. One major work deserves to be mentioned here, namely *On the Public School System*, where he presented his general view of the current state and future organisation of Swedish public education¹⁴. In his journal, «Magasin för föräldrar och lärare», Broocman continued to publish general ideas for the improvement of the educational system¹⁵, as well as descriptions of new methods of instruc-

¹³ Carl Ulric Broocman, *Svar På Örebro Läns Kongl. Hushållnings-Sällskaps Prisfråga: Rörande Fattige Barns uppfostran och undervisning på Landet* [Concerning Poor Children's Upbringing and Instruction in the Countryside], in *Pris-Skrifter Gillade Af Örebro Läns Kongl. Hushållnings-Sällskap*, Vol. II, Örebro, Nils Magnus Lindh, 1811, pp. 3–61. Broocman's plan is dealt with in Daniel Lindmark, *Pennan, plikten, prestigen och plogen: Den folkliga skrivkunighetens spridning och funktion före folkskolan*, Umeå, Umeå University, 1994, pp. 149–150.

¹⁴ Carl Ulric Broocman, *Om det offentliga Läroverket* [On the Public School System], in Gustaf Abraham Silverstolpe, *Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige, Jemte Utlåtanden deröfver*, Stockholm, Kungl. tryckeriet, 1813, pp. 76–114. Under the same title, the first section of this article was also printed in «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, pp. 1–24. See also *idem*, *Om nödvändigheten af ett rätt organiseradt Uppfostrings-Collegium* [On the Necessity of a Properly Organized Board of Education], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 4, 1812, pp. 41–48. *On the Public School System* has recurrently been discussed in Swedish history of education research. See for instance Åke Isling, *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm, Sober Förlag, 1980, pp. 66–67; and Pettersson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham*, cit., pp. 243–244.

¹⁵ See for instance Carl Ulric Broocman, *Om Uppfostran till Patriotism* [On Patriotic Education], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 1, 1810, pp. 1–58; *idem*, *Huru bör en framtida grundlig förbättring af hela vårt Läroverk förberedas?* [How Should a Future Fundamental Improvement of Our Entire System of Education Be Prepared?], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, pp. 74–79; and *idem*, *Om nödvändigheten af ett rätt organiseradt Uppfostrings-Collegium*, cit.

tion.¹⁶ Even teacher training was taken up in the journal¹⁷. Consequently, having once identified the major areas in need of reform, Broocman made them the main threads in all his writings. Repeatedly he put forward his vision of a coherent and consistent system of education including elementary urban and rural schools, secondary schools providing universal civic education and preparing students for careers in commerce and the trades, secondary grammar schools preparing for further studies, and universities.

Broocman as a Schoolteacher

In April 1806, Broocman was employed as a part-time teacher of Swedish at his *Alma Mater*, the German Secondary School in Stockholm. The fall semester had just started, when the principal was so badly injured in an accident that he died after a short time. Broocman was appointed acting principal, a job that would last until the spring of 1808. When a new principal was hired in May 1808, Broocman was appointed *subrector*, a position subordinated the principal (*rector*) and the vice-principal (*conrector*). In the spring of 1811, he was promoted to the vice-principal position. During all his years as a school teacher, Broocman fulfilled the responsibilities of “orthographer”, i.e. instructor of the Swedish language. This state of affairs was probably the main reason why he wrote his Swedish grammar, issued in three separate editions.

Before receiving his permanent appointment as *subrector*, Broocman held a trial lecture, which dealt with the primary objective of schooling: not providing useful knowledge for future professional careers, but «developing and ennobling the children’s mental abilities»¹⁸. Hence, in his lecture Broocman heavily emphasised the blessings of a formal education, which would create more vigorous and noble citizens for the state and for humanity than the multitude of subjects with which teachers up till then had tormented the children¹⁹. Referring both to «ancient schoolteachers» and «newer doctrines of didactics», Broocman advocated the formal education of the mind as the main objective of children’s education. Vital parts of this lecture were printed in the closing article – an obituary of Carl Ulric Broocman – in the last issue of «Magasin för föräldrar och lärare». The extent to which Broocman managed to practice his educational philosophy

¹⁶ Carl Ulric Broocman, *Om metod vid Skol-Undervisningen* [On Teaching Methods in the Schools], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, pp. 117–129.

¹⁷ Carl Ulric Broocman, *Om Skolmästare-Seminarium på Blaagaard bredvid Köpenhamn* [On the Teacher Training College at Blaagaard, Copenhagen], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 1, 1810, pp. 80–84. This article was written in 1804 during his study trip to the Continent.

¹⁸ *Minne af Carl Ulric Broocman*, «Magasin för föräldrar och lärare», II: 4, 1812, pp. 52–84, esp. p. 68.

¹⁹ *Ibid.*, p. 70.

in not discernible in extant records. The panegyric characterisation of Broocman in the obituary does of course underline his numerous merits: the skill of making himself understood by the children and adjusting to each individual's ability to comprehend; a happy demeanour that made his teaching enjoyable; an indefatigable patience that accepted weakness and never used harsh punishments; a dignity in his behaviour that both evoked respect and maintained discipline; and a fervent devotion to his calling that came close to real enthusiasm²⁰. Furthermore, to Broocman teaching was never a dull trade resorted to as a means of subsistence. Rather, he sacrificed everything to the benefit of the rising generation: comfort, pleasures, and advantages. Instead he worked incessantly to increase his own knowledge in order to become a better teacher, and brought together useful collections of different teaching materials²¹. Regardless of the veracity of the presentation of his teaching qualities, Broocman should have found his teaching experience useful in his pedagogical writings.

International Contents in Educational News

In his journal «Magasin för föräldrar och lärare», Carl Ulric Broocman not only developed his plan for educational reform, but opened also a window to international reform activity. When Broocman after a period of deteriorating health died at the age of 29 on March 11, 1812, he had published five issues of his journal, but also the posthumously published sixth issue contained a couple of articles written by the deceased editor. All in all, the six issues of the journal comprised 550 pages, divided into some 30 articles, half of which were written by Broocman himself. However, the character of the articles varied from short notices to elaborate essays. They included biographies, reviews, parental advice, educational statistics, reform proposals, and descriptions of specific schools, subjects, and methods. *Educational News* (Sw. *Nyheter rörande Läroverket*) was a recurrent headline, under which Broocman presented Swedish and international news about all levels of the educational system. In the first issues, he published a series evaluating the activities of the Swedish National Board of Education, which was dissolved in 1809. Some of the articles contained information that he had collected during his employment as a clerk on this board. But already in the first issue, he urged all schoolteachers to provide him with information about their specific schools, and to continuously update him on all changes. He also welcomed biographies on distinguished pedagogues. This appeal resulted in Swedish materials that were published in the journal, either as full articles or short notices under *Educational News*.

²⁰ *Ibid.*, p. 61.

²¹ *Ibid.*, p. 62.

As for international news in the *Educational News* section, Broocman utilised the network he established during his study trip to the Continent in 1804–05. Through correspondence with international colleagues, Broocman kept himself abreast of new books, schools, and reforms. In the first issue, he quoted two letters from Halle, dated on May 16 and June 2, 1810, respectively – probably written by Niemeyer – and one from Copenhagen, dated on April 6, 1810²². In many cases explicit references to foreign correspondents are missing, but the form of the news items indicates that the editor is quoting from a letter²³. However, Broocman was not totally dependent on his correspondents, but was also a frequent reader of international journals and newspapers. Among references to foreign periodicals should be mentioned «Allgemeine Litteratur-Zeitung»²⁴, «Jenaische [Allgemeine] Litteratur-Zeitung»²⁵, »Zeitung für die elegante Welt»²⁶, «Morgenblatt»²⁷, «National-Zeitung der Deutschen»²⁸, and «Hamburger Correspondenz»²⁹. Since the international reports were primarily collected from German-speaking periodicals, German news dominated the international outlook of the *Educational News* section. However, the journals and newspapers that Broocman referred to covered more than the German-speaking world, and «Magasin för föräldrar och lärare» also contained news with no provenience indicated.

The selection of periodicals was generally dictated by the geographical area from which the news emanated, most of it originating in German-speaking regions. This fact is indicated already by the headlines: Denmark and France occurred 3 times each, Spain twice, and Italy once. The remaining 13 headlines referred to German-speaking areas: Austria 1, Baden 1, Prussia 3, Saxony 2, Switzerland 1, Warschau 1, Westphalia 3, and Wurttemberg 1. This bias in favour of German news is even more emphasised when the length of the news items is taken into consideration. The reports from German areas were considerably longer and more developed. Finally, even the reports concerning non-German areas were usually based on information provided by German periodicals. Consequently, the contents of the *Educational News* section bear clear evidence of Broocman's German orientation.

²² *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 1, 1810, pp. 89, 92.

²³ There are news items from Halle (I: 2, 1810, p. 185; II: 3, 1812, p. 74), Karlsruhe (I: 2, 1810, p. 187), Berlin (I: 2, 1810, p. 188), and Marburg (II: 3, 1812, p. 75).

²⁴ *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 1, 1810, p. 84; II: 1, 1811, p. 88; II: 2, 1811, pp. 84–85. Since the references appear in abbreviated form, the full names might be misrepresented.

²⁵ *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 1, 1810, p. 92; II: 1, 1811, p. 88; II: 3, 1812, pp. 74, 76.

²⁶ *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, p. 183.

²⁷ *Ibid.*, pp. 184–185.

²⁸ *Ibid.*, pp. 185, 187.

²⁹ *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, p. 74.

Review Articles Introducing Foreign Literature

In Vol. II, No. 1 of his journal, Broocman began reviewing the most recent pedagogical literature issued in Germany³⁰. The reason for focusing on Germany was that the German nation had cultivated the pedagogical science most intensely. The number of pedagogical publications was immense: 1807, 390; 1808, 443; 1809, 440; 1810, 560. This scale of pedagogical publishing became even more overwhelming when compared to Swedish conditions, where hardly more than 10 or 15 new works on educational matters were printed each year, textbooks included. In Germany, polemic pamphlets were issued from different perspectives whenever a new method of instruction was introduced. New textbooks were written in great numbers, and dozens of catechisms were put on the market every year. Classical works were often reprinted in school editions, and grammars, dictionaries, and other guides for language studies were frequently issued. However, thorough scholarly contributions to the field of educational philosophy or methodology were more rarely seen even in Germany. Having made those introductory statements, Broocman started to present some of the most valuable contributions to pedagogical science.

August Herrmann Niemeyer's three-volume work *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner* had been printed in a sixth edition in 1810, and Broocman found it appropriate to start by underlining its great significance. This systematic overview of the entire field of pedagogy was a repertory for all important ideas and practices from ancient to recent times. This work was unsurpassable in coherence and completeness, its practical character making it perfect as a guide for all teachers and parents. Since its first edition in 1799, this work had been continuously complemented and improved, its sixth edition covering parental and tutorial education, general and specific theories of instruction, and finally public schooling, including the history of education.

In the next issue of the magazine, Broocman continued his review article by mentioning Friedrich Heinrich Christian Schwarz and his three-volume work *Erziehungslehre*, and Jean Paul Richter's two-volume work *Levana oder Erziehungslehre*. Having paid these handbooks a few compliments, Broocman went on to a most spectacular work in the field of educational science: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, dargestellt von Friedrich Immanuel Niethammer*. Not totally happy with its strict dichotomisation between the two systems, Broocman found much of interest in the book that had evoked such a debate on the Continent.

Among publications that covered the entire field of pedagogy, Broocman also wanted to mention two periodicals, Johann Christoph Friedrich GutsMuth's «Neue

³⁰ *Tysklands nyaste Pedagogiska Literatur* [The Most Recent Pedagogical Literature in Germany], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 1, 1811, pp. 81–86; II: 2, 1811, pp. 12–32.

Bibliothek» (intermittently called «Bibliothek» or «Zeitschrift für Pädagogik»), and «Heidelbergische Jahrbücher der Literatur». Among the many specific pedagogical magazines, Broocman chose to point out «Der deutsche Schulfreund, ein nützliches Hand- und Lesebuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen, herausgegeben von H. G. Zerrenner». As will be demonstrated in the next section, Broocman reprinted articles from GutsMuth's «Zeitschrift» in his own journal.

In the last few years, the education of young women had attracted increasing attention in Germany. Broocman not only listed the works written by the most established male author in the field, J.W.H. Ziegenbein, but also recommended *Gemälde der weiblichen Erziehung* by Carolina Rudolphi, *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts* by Carolina Fouqué, and *Briefe über den Zweck und die Richtung weiblicher Erziehung junger Töchter aus den gebildeten Ständen* by Charlotte Luther.

Elementary instruction in reading and writing was identified as another field of great activity in Germany, and Broocman listed a couple of recently issued books. More attention was paid to works dealing with religious instruction, among which Broocman highlighted Joh. G. Müller's *Vom christlichen Religionsunterricht*. Textbooks in geography that had abandoned the political viewpoint in favour of a natural description focusing on mountains and rivers were also pointed out as highly innovative. Less modern appeared the textbooks for natural sciences, presenting fragmented knowledge in antiquated systems, but articles published in pedagogical journals on the methods of instruction in these subjects were most promising for future improvement of the textbooks. The reviewer considered the textbooks for arithmetic and mathematic more developed. For further information about the best textbooks in each school subject, Broocman recommended Niemeyer's *Grundsätze*.

Having discussed the different branches of the textbook market, Broocman returned to more general issues. Now he concentrated on works dealing with Pestalozzian method, the most influential of which appeared to be «Wochenschrift für Menschenbildung von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden». Also C.A. Zeller's *Schulmeisterschule oder Anleitung für Landschullehrer zur geschickten Verwaltung ihres Amtes*, and his *Beiträge zur Beförderung der Preussischen National-Erziehung* represented applications of Pestalozzian pedagogy. Even though Broocman was an ardent supporter of Pestalozzi, he did not suppress critical approaches to this method. A former teacher at the institute, Joseph Schmid, published a critical examination of the institute, and developed an original pedagogical theory that totally rejected all institutionalised education: *Erfahrungen und Ansichten über Erziehungs-Institute und Schulen*. Broocman meant that Schmid was a true genius and agreed with him on several points, but objected to his sweeping repudiation of the institute which, according to Broocman, had been of vital significance for the reformation of educational theory and practice.

Broocman concluded his review article by addressing a few textbooks for

language instruction. He listed some of the numerous editions of classical authors that had been issued in Germany, and picked out a few grammars, dictionaries, and anthologies for French instruction. However, Broocman was of the opinion that they had still not managed to catch the organic essence and natural development of this language, even though they had produced a lot of really useful books for the instruction of their mother tongue. In the reader, Broocman identified the most interesting genre of the pedagogical book market. In such books, most subjects could be presented in an appealing form and accessible language that managed to attract children's interest.

Articles Presenting Currents in International Education

In addition to short notices under *Educational News* and review articles, some of the essays presented international pedagogical trends. These essays can be divided into three categories: articles dedicated to certain phenomena in foreign countries; biographies presenting influential philosophers or practitioners of education; and translated extracts from such distinguished individuals' writings. The first article focusing on international phenomena was Broocman's description of the teacher education college at Blaagaard, Copenhagen, which he had visited in 1804 during his study trip to the Continent³¹. In the short essay, Broocman sketched the German influences behind the Danish school reforms, especially Johann Bernhard Basedow's Philanthropinist approach to rural schools. In addition to the presentation of the state-funded college, he also noted that there were other forms of teacher training in Denmark. In order not to create a teaching profession of scholarship and urban behaviour, some vicars in the countryside had started to train young men in the teaching trade through a system of apprenticeship which allowed the students to retain their rural connections and identity. Three such teacher training schools enjoyed state support.

In the second issue of the magazine, an anonymous author described the French educational system in detail³². The educational reforms initiated by the revolution were considered necessary, since French schools had been totally dominated by the Catholic Church. The monkish spirit and pedantry had destroyed the scholarly and disciplinary conditions of the school system. The secularisation of the organisation and curriculum of primary and secondary education was presented, and the article concluded with some comments concerning organisation, subjects and methods. First of all, the author defended the French educa-

³¹ Broocman, *Om Skolmästare-Seminarium på Blaagaard bredvid Köpenhamn*, cit.

³² *Om Frankrikes Undervisningsverk från början af Revolutionen till närvarande tid* [On the Educational System in France from the Beginning of the Revolution to Current Times], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, pp. 153–179. An editorial remark informed that the article had been “submitted” to the editor.

tional system against criticism for having fallen into decay after the revolution. Even though the number of primary school did not meet the demand, the situation was not worse in France than in other parts of Europe. Instead, the coherent and consistent plan that characterised the reformation of the French school system in the revolutionary era, and the organisation of a national board of education were measures that gave hope of future refinement. From a current German educational perspective, philologists might disagree with the reduction of classical languages in modern curricula, and Pestalozzian emphasis on character-formation might also be missed in French education. But the author hoped these deficits should be helped when French educationalists became more familiar with German pedagogical literature³³. Broocman returned to French educational practice in an article in Vol. II, No. 3, where the use of classical authors was put to debate³⁴. The article was an extract from «Göttingsche Gelehrte Anzeigen» and reflected German philologist viewpoints. The French neglect of the classical languages was blatantly demonstrated by the numerous editions of French translations of classical authors aimed at use in French schools. Even though some editions were bilingual and used in translation exercises, such editions risked replacing a thorough lexical, grammatical, and syntactical knowledge of the classical languages with superficial and diffuse ideas.

In Vol. II, No. 2, two articles examined Danish educational reform. According to editorial notes, they were summaries of reports that had been published in the Danish periodical «Penia» in 1810. The first article focused on the progress of physical education in Denmark³⁵. It ended up with an appeal to the Swedish public to learn from its neighbours. The second article dealt with Bishop Peter Hansen's efforts on behalf of educational reform³⁶. He was eager to develop the intellect of the students, but did not neglect musical and physical education. Himself a devoted teacher, he reformed the methods of instruction in the schools under his inspection, and introduced many a new schoolmaster to better ways of teaching. As bishop of Norwegian Kristiansand, Hansen founded a teacher training college for itinerant schoolteachers. Broocman published another article that highlighted the successful efforts made by three concerned and reform-minded Danish ministers³⁷. The three vicars were

³³ There is reason to suspect Broocman of having written the article himself, since the conclusion underlined some of the main themes of his pedagogical writing. For political reasons he might have found it wise not to display overtly his appreciation of the French school reforms.

³⁴ *Huru läsas Classici i Frankrike* [How are the Classics Read in France?], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, pp. 59–60.

³⁵ *Om Gymnastikens framsteg i Danmark sedan 1799* [On the Progress of Physical Education in Denmark since 1799], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 2, 1811, pp. 48–53.

³⁶ *Danska Biskoppen Peter Hansens verksamhet för Uppfostringsverket* [The Danish Bishop Peter Hansen's Educational Work], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 2, 1811, pp. 54–57.

³⁷ *Danska Landt-Presters verksamhet för sina Socken-Skolors förbättring* [Danish Vicars' Activities for the Improvement of Their Parish Schools], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, pp. 61–68.

distinguished parish school founders, inspectors, and reformers. The article drew on Bishop Hansen's presentation of vicars Friis, Rønne, and Holst in his quarterly «Egeria» of 1806.

Biographical articles included more than just Danish ministers. In the second issue of the journal, Crown Prince Carl August was honoured with an obituary³⁸. Born a Danish prince, Carl August had been elected heir to the Swedish throne but was killed in an accident shortly after his appointment. Author C.A. Priess in Danish Fredericia pointed out the educational reforms that had taken place in Denmark, where the prince, a regimental commander, had provided education for children of private soldiers and officers alike³⁹. But there were other nationalities included in the biographies published in «Magasin för föräldrar och lärare». In its second issue, the journal presented Joseph Lancaster and his innovative method of instruction⁴⁰. The information was collected from «Zeitschrift für Pädagogik». Consequently, even this Londoner was presented from a German perspective, and the article was concluded by remarks from a German point of view. Even though the question of methods had been paid such an enormous amount of attention in Germany, Lancaster's monitorial method attracted considerable interest. As was the case with the article about classical authors in France, Broocman not only collected his information from German periodicals, but also represented German perspectives on the phenomena in question. Highlighted for its effectiveness in promoting fundamental skills and discipline, the mutual instruction method was criticised for being useless in religious instruction and other subjects that required a more profound consideration and comprehension. This mechanical method was suited for elementary instruction in reading, writing, and arithmetic, but could not exercise any higher character-building influence on the pupils. If the Joseph Lancaster article focused on the method of instruction, the short notice about the demise of Christian Gotthilf Salzmann and Heinrich Gottlieb Zerrenner provided more biographical information, the most recent brought together from «National-Zeitung der Deutschen»⁴¹. Instead of presenting Salzmann in a full-length necrology, Broocman chose to make a reference to his own book, *Report on the Educational System in German*.

Translations of texts written by foreign authors were represented by half a dozen cases. Except for the above-mentioned biography of Crown Prince Carl

³⁸ *Vår afledne Kron-Prins Carl Augusts omsorg för Ungdomens Uppfostran* [The Deceased Crown Prince Carl August's Concern for Children's Education], «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, pp. 143–146.

³⁹ In the same issue Broocman reported about an initiative taken by Court Chaplain Lilljensvalldh at the Diet of 1810, where he put forward a proposal for a school to be founded in Stockholm in commemoration of the deceased crown prince. *Nyheter rörande Läroverket*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, p. 183.

⁴⁰ *Joseph Lancaster*, «Magasin för föräldrar och lärare», I: 2, 1810, pp. 146–150.

⁴¹ *Dödsfall* [Deceased], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 2, 1812, pp. 82–83.

August, translated texts developed thematic issues of a more general character. Friedrich Wilhelm Lindner was represented by two texts on methods of instruction in religious education and geography, respectively, the latter having been printed in «Zeitschrift für Pädagogik» in 1806⁴². Challenging the utilitarian approach to nature, Lindner wanted the exaltedness of nature play a fundamental role in evoking religious sentiments. The teacher should be «a pure interpreter of nature» and not «a cold, egoistic dogmatist or moralist»⁴³. Lindner preferred sincere religious sentiments to cold and dry rhetoric. Questioning the fragmenting catechetical method, Lindner wanted to promote a natural method by using biblical narratives in religious education. First and foremost, he recommended an historical and chronological narrative about the life of Jesus to be told to the children. One single evangelical parable would implant more religion in children's hearts than all textbooks and catechisms since Luther's times. In his parables, Jesus presented his teaching in the natural poetry of human life. Just like Luther reformed religion by returning to the gospel, the abandonment of religious textbooks and catechisms in favour of biblical narratives would save contemporary Christendom.

In «Zeitschrift für Pädagogik», August 1807, Broocman found another piece of interest for his journal. In Vol. II, No. 3 of his «Magasin för föräldrar och lärare», he published an essay on reading matter for children written by Dr. Ihling⁴⁴. The author recommended moderation in reading, useful and concrete reading matter that also could be used in the pupils' own essays, as much as possible focusing on the classical works. In the same issue, Broocman published an extract from *Sophron* by Johann Gottfried von Herder⁴⁵. In this text *On the Utility of Schools*, Herder develops his idea about the school as authorised and sanctified by the Master himself when teaching his disciples. Only through schools could a nation preserve and transplant its knowledge. Only schools could maintain the clarity and veracity of science and contribute to its evolution and perfection by providing systematic, methodical, and profound studies.

⁴² F.W. Lindner, *Om den religiösa bildningen* [On Religious Education], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 1, 1811, pp. 42–57; *Om en bättre Metod vid Geografiska Undervisningen* [On an Improved Method for the Instruction in Geography], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 4, 1812, pp. 31–49.

⁴³ Lindner, *Om den religiösa bildningen*, cit., p. 53.

⁴⁴ *Om Lektur för Ungdomen* [On Reading for the Youngsters], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, pp. 5358.

⁴⁵ *Om Nyttan af Skolor* [On the Utility of Schools], «Magasin för föräldrar och lärare», II: 3, 1812, pp. 24–40.

Broocman's International Orientation. A Conclusion

The contents of the «Magasin för föräldrar och lärare» provide clear evidence of Broocman's international orientation. In his journal he published international news that he collected from foreign correspondents, periodicals, and books. The German-speaking world dominated heavily in the international news items published under the headline *Educational News*, and most of the other parts of Europe were covered through German-speaking periodicals. Even the presentation of Joseph Lancaster and his method of instruction was founded upon German sources. Broocman's reading habits are also reflected in the review articles and translated essays that he published in his journal. All the pedagogical literature that he reviewed was German-speaking, and so were almost all of the foreign authors that were published. The only area outside of Germany that Broocman seems to have been in direct contact with was Denmark, from where he received letters, journals, and books. This fact reflects the great significance of the study trip to the Continent that Broocman made in 1804–1805. Then he became familiar with educational conditions and established long-lasting contacts with colleagues in Denmark, Germany and Switzerland. When the dates of the news are compared to publishing dates of the issues of the journal, it becomes utterly evident that Broocman was as up to date as he possibly could be. Obviously, his intention was to provide the Swedish public with the most recent information about educational literature, methods, and reform activities from the German-speaking world.

Broocman's Germanic orientation is clearly demonstrated by the contents of his journal. Still, his appreciation of German educational science did not make him accept all German novelties indiscriminately. In his journal he reveals a strong inclination towards neo-humanist notions of education. Himself educated in a modern *Realschule* teaching plenty and practical subjects, Broocman admired the Philanthropinist idea of useful knowledge. Joining his *Alma Mater* as a teacher, he never seems to have abandoned this broad, practical curriculum. Instead, he developed the instruction of the mother tongue, an initiative quite in line with Philanthropinist ideals. And whenever he presented a plan for reforming the Swedish school system, he reproduced the Philanthropinist model of elementary schools and two types of secondary schools: *Realschule* and grammar schools⁴⁶. Still, in

⁴⁶ In Carl Ulric Broocman, *Broocmans memorial i skolfrågan i januraj 1812* [Broocman's Memorandum on the School Issue, January 1812], in Wiberg, *Carl Ulric Broocman*, cit., pp. 546–552, Broocman applies the following terms for the three main school types: *Allmänna Stads- och Landt Skolor* [Common Urban and Country Schools], *Borgare Skolor* [Citizen Schools], and *Lärda Skolor* [Learned Schools]; in Broocman, *Om det offentliga Läroverket*, cit., he uses the terms *Barnaskolor* [Children's Schools], *Borgare-Skolor* [Grammar and Cathedral Schools]; cf. his description of the Philanthropinist system, which provided schools *för stora hopen* [for the Common Herd], *för medborgare af stånd* [for Citizens of Standing], and *till lärdas danning* [for Learned Education]. Broocman, *Relation om Tyskland*, cit., p. 514.

his trial lecture he argued in favour of a more Pestalozzian approach to the different school subjects. He wanted them to be developed more organically and coherently, the instruction being better adjusted to the maturity of the students. In fact, without emphasising the role of classical languages and mathematics for the formal, character-building education, in his lecture Broocman nevertheless challenged the multitude of subjects in the Philanthropinist *Realschule* curriculum, arguing fervently in favour of educating the students' minds. The contents of his journal gives proof of his distinct inclination towards Pestalozzian, neo-humanist, character-building education, but at the same time he did not suppress critical evaluations of the Pestalozzian method. His review of Niethammer's book on the struggle between Philanthropinism and neo-humanism appears to be a key text, where he acknowledged the advantages of both systems and objected to the over-exaggerated dichotomisation. An eloquent proponent of Pestalozzian pedagogy, Broocman never lost his foundation in Philanthropinist education, institutionalised in the German Secondary School in Stockholm. Furthermore, by advocating patriotic education with an emphasis on instruction in the mother-tongue and physical education, not least swimming, Broocman displayed his connection to Romanticist Gothic ideals. Consequently, as a spokesman for educational reform inspired by different German and Germanic currents, Broocman established his journal as a broad and quite moderate reform-promoting periodical.

In the broad spectrum of international news published in «Magasin för föräldrar och lärare», the common denominator turned out to be the editor's fascination with German educational theory and practice. The journal did indeed open a window to reform activities abroad, primarily in the German-speaking parts of Europe, and introduced the most influential educational philosophers, practitioners, and reformers to the Swedish public. Broocman could have played an important role in Swedish educational history through his journal, had he not passed away so young. By then, advocates of the neo-humanist ideas had gained a strong foothold in leading circles. But unlike Broocman, they lost their interest in popular education. This became evident in the priority of secondary education in the work performed by the State Committee on Education of 1812. By promoting neo-humanist ideals, «Magasin för föräldrar och lärare» may have paved the way for this development, but Broocman would certainly not have approved of the failure of elementary school reform.

Bibliography

Articles in «Magasin för föräldrar och lärare», Vol. I–II, 1810–1812:

- [Anon.], *Minne af Carl Ulric Broocman*, II: 4, 1812, pp. 52–84.
 Broocman, Carl, Ulric, *Om Uppfostran till Patriotism*, I: 1, 1810, pp. 1–58.
 – *Om Skolmästare-Seminarium på Blaagaard bredvid Köpenhamn*, I: 1, 1810, pp. 80–84.
 – *Nyheter rörande Läroverket*, I: 1, 1810, pp. 84–98; I: 2, 1810, pp. 181–200; II: 1, 1811, pp. 87–96; II: 2, 1811, pp. 83–88; II: 3, 1812, pp. 72–80.
 – *Huru bör en framtida grundlig förbättring af hela vårt Läroverk förberedas?*, I: 2, 1810, pp. 74–79.
 – *Om metod vid Skol-Undervisningen*, I: 2, 1810, pp. 117–129.
 – *Vår afledne Kron-Prins Carl Augusts omsorg för Ungdomens Uppfostran*, I: 2, 1810, pp. 143–146.
 – *Joseph Lankaster*, I: 2, 1810, pp. 146–150.
 – *Om Frankrikes Undervisningsverk från början af Revolutionen till närvarande tid*, I: 2, 1810, pp. 153–179.
 – *Tysklands nyaste Pedagogiska Literatur*, II: 1, 1811, pp. 81–86; II: 2, 1811, pp. 12–32.
 – *Om Gymnastikens framsteg i Danmark sedan 1799*, II: 2, 1811, pp. 48–53.
 – *Danska Biskoppen Peter Hansens verksamhet för Uppfostringsverket*, II: 2, 1811, pp. 54–57.
 – *Dödsfall*, II: 2, 1811, pp. 82–83.
 – *Om Nyttan af Skolor*, II: 3, 1812, pp. 24–40.
 – *Huru läsas Classici i Frankrike*, II: 3, 1812, pp. 59–60.
 – *Danska Landt-Presters verksamhet för sina Socken-Skolors förbättring*, II: 3, 1812, pp. 61–68.
 – *Om nödvändigheten af ett rätt organiseradt Uppfostrings-Collegium*, II: 4, 1812, pp. 41–48.
 Ihling, Dr., *Om Lektur för Ungdomen*, II: 3, 1812, pp. 53–58.
 Lindner, F.W., *Om den religiösa bildningen*, II: 1, 1811, pp. 42–57
 – *Om en bättre Metod vid Geografiska Undervisningen*, II: 4, 1812, pp. 31–49.

Other Published Sources:

- Broocman, Carl Ulric, *De Publica Educatione, Consensu Ampl. Facult. Philos. Upsal. Disserunt Carol. U. Broocman, Phil. Mag. Et Laurentius Gust. Mittag, Stip. Possieth. Stockholmienses*. Uppsala, Uppsala University, 1804.
 – *Relation om Tyskland i pedagogiskt hänseende* [1805], in Albert Wiberg, *Carl Ulric Broocman: Bidrag till en biografi*, Stockholm, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1950, pp. 479–545.
 – *Berättelse om Tysklands undervisningsverk ifrån dess äldsta intill närvarande tider*, Vol. I–II, Stockholm, C.F. Marquard, 1807–1808.
 – *Svar På Örebro Läns Kongl. Hushållnings-Sällskaps Prisfråga: Rörande Fattige Barns uppfosttran och undervisning på Landet*, in *Pris-Skrifter Gillade Af Örebro*

- Läns Kongl. Hushållnings-Sällskap*, Vol. II, Örebro, Nils Magnus Lindh, 1811, pp. 3–61.
- *Broocmans memorial i skolfrågan i janurai 1812*, in Albert Wiberg, *Carl Ulric Broocman: Bidrag till en biografi*, Stockholm, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1950, pp. 546–552.
 - *Lärebok i svenska språket, med tillhörande öfningar*, Stockholm, Carl Delén, 1813.
 - *Om det offentliga Läroverket*, in Gustaf Abraham Silverstolpe, *Försök till en Framställning af Allmänna Läro-Verkets närvarande tillstånd i Sverige, Jemte Utlåtanden deröfver*, Stockholm, Kungl. tryckeriet, 1813, pp. 76–114.

Literature:

- Isling, Åke, *Kampen för och emot en demokratisk skola: 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Stockholm, Sober Förlag, 1980.
- Lindmark, Daniel, *Pennan, plikten, prestigen och plogen: Den folkliga skrivkunighetens spridning och funktion före folkskolan*, Umeå, Umeå University, 1994.
- *Förståndets upplysning och hjärtats förbättring: Konsensus kring svensk folkupplysning vid sekelskiftet 1800*, in J. Peter Burgess (Ed.), *Den norske pastorale opplysningen: Nye perspektiver på norsk nasjonsbygging på 1800-tallet*, Oslo, Abstrakt forlag, 2003, pp. 155–193.
- Nordin, Thor, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, Uppsala, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1972.
- Petterson, Lars, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860*, Uppsala, Uppsala University, 1992.
- Sörlin, Sverker, *De lärdas republik: Om vetenskapens internationella tendenser*, Malmö, Liber-Hermod, 1994.
- Wiberg, Albert, *Carl Ulric Broocman: Bidrag till en biografi*, Stockholm, Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1950.

Daniel Lindmark

Department of Historical Studies – Umeå University (Sweden)

daniel.lindmark@historia.umu.se

Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»

Giorgio Chiosso

1. *La riforma del 1923 e il ruolo della Commissione per l'esame dei libri di testo*

La riforma scolastica del 1923 ebbe conseguenze di ampia portata nel campo dell'editoria per la scuola¹. Antiche e consolidate fortune furono messe a dura prova. Basta pensare agli sforzi compiuti da Paravia, Bemporad e Vallardi – case editrici leader da decenni in questo campo – per restare competitive o alla decisione di altri editori di abbandonare il campo dello scolastico come accade alla Utet. Nuove energie e risorse irruperono sul mercato, muovendosi con disinvoltura, abilità e spregiudicatezza tra politica e affari come nel caso di Mondadori e Vallecchi che in breve tempo acquisirono notevoli spazi di mercato.

Molti di questi itinerari sono già stati esplorati² o sono in corso di esplorazione, così come disponiamo ormai di numerose notizie sugli intrecci culturali, editoriali e anche personali di alcuni tra i maggiori protagonisti di quella stagione a partire da Giovanni Gentile ed Ernesto Codignola³. Vicende che

¹ G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», 2004, n. 3, pp. 411-434; M. Galfré, *Il regime degli editori*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

² Alcune significative acquisizioni nel volume curato da C. Betti, *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini-Regione Toscana.

³ G. Turi, *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*, Bologna, Il Mulino, 1980, pp. 13-150; G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Bologna, Il Mulino, 1986;

documentano l'attivismo del gruppo neo idealista non solo sul versante culturale e politico, ma anche nel campo della militanza editoriale. Gentile e i suoi amici e allievi che si erano battuti sulle riviste scolastiche dei primi due decenni del secolo per il rinnovamento della scuola italiana (da «Nuovi doveri» e «La nostra scuola» agli articoli apparsi sulla prezzoliniana «Voce») erano convinti che una battaglia decisiva per il successo della riforma si sarebbe giocata proprio sul terreno delle politiche editoriali.

Non sorprende perciò che, tra le prime iniziative collegate ai provvedimenti legislativi del 1923, ci sia lo sforzo per innescare il rinnovamento dei testi scolastici. Strategica a tal fine, almeno per quanto riguarda la scuola elementare, appare l'azione svolta dalla Commissione centrale per l'esame dei libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice volta non solo alla «epurazione della letteratura didattica» (così la definì senza mezzi termini lo stesso Lombardo Radice), ma per orientare a tutti i livelli, come è stato annotato, «la produzione e la fruizione del libro scolastico e per imporre una nuova tipologia di testi nella quale si riflettessero non solamente gli indirizzi pedagogici e didattici e l'ideale di scuola elementare che erano alla base della riforma, ma anche la nuova concezione dell'infanzia e della gioventù proposta in talune delle più significative opere letterarie apparse nei primi due decenni del Novecento»⁴.

Il problema dei libri di testo non era di poco conto all'interno di una riforma che aveva anche profondamente modificato numero e tipologia dei libri scolastici. Con l'ordinanza 11 novembre 1923 erano state impartite le disposizioni per il nuovo assetto dei testi da impiegare nella scuola elementare. Per la «lettura e scrittura ed esercizi di italiano» erano indicati come obbligatori, il sillabario e piccole letture di prima, il cosiddetto compimento e prime letture di seconda e un libro di lettura per le restanti tre classi. Questi volumi erano affiancati da un libro per gli esercizi di traduzione del dialetto (un volume per ognuna delle tre ultime classi) e un libro sussidiario per la cultura regionale e

S. Giusti, *Una casa editrice negli anni del fascismo. La Nuova Italia (1926-1943)*, Firenze, Olschki, 1983; A. Piccioni (ed.), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986 oltre ai numerosi riferimenti che si trovano in G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995. Un'altra figura di rilevante importanza, peraltro non riconducibile allo schieramento idealista, al centro di molte vicende editoriali ancora tutte da ricostruire fu quella di Franco Ciarlantini. Il Ciarlantini, già socialista rivoluzionario, poi interventista e infine "fascistissimo", maestro elementare fu autore di numerosi testi scolastici e non per importanti case editrici (Nugoli, Bemporad, Mondadori) e in proprio (Alpes, Edizioni Roma). Svolse, soprattutto, un ruolo strategico in qualità di presidente della Federazione fascista degli editori in varie circostanze, dalla gestione dell'impresa del libro di stato ai finanziamenti all'editoria anche scolastica fino alla drammatica vicenda della cosiddetta "bonifica libraria". Sul Ciarlantini alcuni significativi spunti nel volume di M. Galfré citato in nota 2, in A. Scotto Di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996 e in G. Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Zamorani, 1998.

⁴ A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e pensiero, 2005, p. 7.

le nozioni varie, unico per le tre classi finali. Le indicazioni prevedevano inoltre un testo di brevi letture di religione, un albo geografico e letture di geografia, un albo di scienze, un libro di lettura di storia nonché una raccolta di esercizi e problemi per l'aritmetica. L'elenco era infine completato da un volumetto di nozioni di diritto ed economia (per la quinta classe) e da un libro di modelli per i lavori donneschi (classi femminili).

Si trattava di un profondo rivolgimento rispetto alle consuetudini precedenti che solitamente prevedevano, oltre ai sillabari e ai libri di lettura, un semplice sussidiario con le principali conoscenze in campo storico, geografico, naturalistico e aritmetico. Quest'ultima tipologia di testo, molto sostenuta dagli editori, fu duramente combattuta da Lombardo Radice in quanto considerata la quintessenza del pressapochismo culturale e del precettismo didattico.

Mettere mano a nuove tipologie di testi scolastici significava non solo azzerare i magazzini degli editori pieni di libri già stampati, ma scommettere sulla capacità di una nuova generazione di autori capaci di interpretare in modo adeguato la riforma, sfidare gli editori ad accettare i costi economici di nuove edizioni e infine incentivare nell'azione didattica dei maestri un impiego non rituale del libro di testo, più attivo, meno mnemonico e senza pedanterie.

Nella visione di Lombardo Radice i libri in sostanza rappresentavano un vero e proprio tassello strategico nel nuovo modo di concepire la cultura scolastica. Essi dovevano «riflettere la vita così come essa si presenta al fanciullo» e perciò essere soprattutto il frutto del «fuoco educativo» di chi li compilava.

Per cogliere il senso di tale impegno occorre riandare ai dibattiti d'anteguerra sul significato dell'«educazione nazionale», ai saggi di Gentile del 1919-1920 come *Guerra e fede*, *Il problema scolastico del dopoguerra* e *La riforma dell'educazione*, all'animazione della vita scolastica attraverso iniziative come il Fascio di educazione nazionale e i Gruppi d'azione per la scuola promossi da Lombardo Radice e Codignola⁵ e alle loro riviste, in specie «L'educazione nazionale» che può essere considerata sotto molti aspetti come il «laboratorio prossimo» nel quale si compie la gestazione della riforma.

La scuola vi appare come una malata da curare, da restituire ai «maestri» (in senso lato) perché la rinnovino spiritualmente, la vivifichino con la loro passione educativa e la loro fede patriottica, la trasformino in una fucina di cultura. L'educazione è concepita, per usare il linguaggio del tempo, come processo della vita spirituale, superamento di se stessi oltre la padronanza materiale degli apprendimenti, partecipazione ad un progetto ideale nel quale solo si poteva ritrovare il senso della propria umanità.

È nel clima di questa forte tensione etico-civile che si situa l'impegno dell'intellettualità idealista e filo idealista a favore di un nuovo modello educativo, la difesa della riforma contro gli attacchi della cultura anti-idealista, la con-

⁵ G. Chiosso, *Educazione nazionale, politica e scuola in alcuni "gentiliani"*, «Pedagogia e vita», 1982-1983, n. 5, pp. 495-523.

vinzione che la scuola sia un luogo di crescita culturale e morale e non solo luogo di trasmissione di nozioni e di tecniche.

È precisamente all'interno di questo contesto che agisce il gruppo di quelli che ho definito i "lombardiani" per indicare un gruppo abbastanza compatto di uomini di scuola che si ritrovano in piena consonanza con gli ideali e le tendenze educative e pedagogiche di Lombardo Radice.

Essi scrivono una grande pagina collettiva nella storia del libro scolastico ed educativo per la scuola elementare all'indomani della riforma, una pagina così incisiva capace di restare tenacemente viva e sopravvivere in forme carsiche anche durante la stagione del libro di stato fino a influenzare la produzione almeno fino alla soglia degli anni '50.

Un'esperienza, dunque, la cui fisionomia comincia a manifestarsi nei testi approvati dalle varie Commissioni che lavorano dal 1923 in poi, che si prolunga nel tempo, assume caratteristiche non occasionali, ma di lunga durata e in grado di segnare un tratto non secondario della nostra storia scolastica.

2. Il gruppo dei "lombardiani" e la loro attività editoriale

Chi sono i "lombardiani"? Si tratta di maestri, direttori didattici, scrittori per l'infanzia con biografie culturali e storie politiche diverse e dunque dai tratti di partenza assai eterogenei (socialisti umanitari, nazionalisti, cattolici, lettori di Prezzolini e delle sue riviste, simpatizzanti gentiliani, ammiratori dello slancio futurista), ma tutti accomunati dalla passione educativa, dall'impegno della militanza pedagogica, dalla convinzione che attraverso la scuola si compie il riscatto dei ceti popolari e, attraverso questo, si pongono le premesse per una nuova e più matura coscienza nazionale. Un gruppo di maestri che ritrovano negli scritti di Lombardo Radice e di Gentile un punto di riferimento, un invito all'azione, al superamento del precettismo tardo ottocentesco che ancora innerva la scuola italiana d'anteguerra.

Alcuni di essi stringono rapporti molto stretti e organici quasi a configurarsi come dei veri e propri discepoli, ma questo è il caso meno consueto. Molti di essi entrano nel circuito lombardiano già docenti maturi, gli comunicano le loro esperienze, sono incoraggiati a proseguirle, a perfezionarle, a renderle sempre più «vive» in linea con quell'espressione di Lombardo Radice che ricorre così spesso nei suoi scritti, una «scuola per la vita». In qualche caso è Lombardo Radice stesso a cercarli e scovarli attraverso quella paziente e singolare rete di amicizie e di collaborazioni che egli stende attorno alle sue riviste e alle sue iniziative editoriali. Dunque un gruppo informale, tenuto insieme dalla comunanza di ideali e scopi, che condivide un progetto culturale e pedagogico e lo persegue con tenacia e impegno, ma anche con un'ampia libertà di iniziativa personale.

Ho già presentato in altra sede⁶ la distribuzione editoriale degli autori “lombardiani” negli anni ’20 contestuale all’uscita dal mercato – salvo qualche eccezione come, ad esempio, quella di Augusto Sichirolo e Guido Antonio Marcati impegnati con Mondadori e di Guido Fabiani e Andrea Perugini animatori delle edizioni di Antonio Vallardi – degli autori che avevano segnato il mercato editoriale per la scuola elementare nel primo ventennio del secolo. Nello scorrere gli elenchi dei libri approvati dalle varie Commissioni che dal 1923 in poi si alternano, nell’esame dei testi si coglie il senso di una drastica rottura segnata non solo dagli impietosi giudizi sulle pubblicazioni più obsolete, ma anche e soprattutto dall’affacciarsi di una nuova generazione di autori.

Per quanto riguarda il gruppo dei “lombardiani” ripropongo qui qualche dato a titolo d’esempio per sottolineare l’ampiezza e l’articolazione del fenomeno. Angelo Colombo, per esempio, collaborò con Bemporad, Mondadori e Signorelli; Oronzina Quercia Tanzarella, nota con lo pseudonimo di Ornella e poi compilatrice di uno dei libri di stato, fu autrice con l’editore siciliano Ires e con Mondadori; Francesco Bettini, Gian Cesare Pico e Maria Pezzé Pascolato furono firme assidue nel catalogo della casa triestina Editoriale Libreria. Il Bettini, poi, costituì uno dei punti di riferimento per la sezione didattica della rivista magistrale del Codignola, «La nuova scuola italiana» edita da Vallecchi.

Anche Vincenzina Battistelli (che nonostante la sua formazione montessoriana si trovò vicina per sensibilità e concezione della scuola a Lombardo Radice) fu una preziosa collaboratrice di Vallecchi e di Bemporad mentre il già ricordato Gian Cesare Pico figura anche nei cataloghi di Signorelli e di Sandron. Riccardo Dal Piaz, dal canto suo, lavorò per Paravia, editore al quale fu legata anche Pierina Boranga. Giuseppe Ernesto Nuccio, apprezzato scrittore per l’infanzia, fu una delle colonne editoriale delle produzioni Sandron e Ires e con Giuseppe Fanciulli portò nella scuola la freschezza di quella straordinaria esperienza che era stata il «Giornalino della domenica» di Luigi Bertelli (Vamba).

Ai “lombardiani” di più stretta, per così dire, osservanza bisogna poi affiancare altri maestri scrittori che, in modo forse meno diretto, ma con pari intensità condivisero sia il progetto scolastico sia la concezione dell’infanzia del pedagogo catanese. Fu questo il caso di Luigi Romanini, Arpalice Cuman Pertile (Bemporad, ma anche Sei, Paravia), Ottavia Bonafin (La Scuola), Olga Vinsentini (Mondadori, Sei), il già ricordato Giuseppe Fanciulli (Bemporad, Sei).

⁶ G. Chiosso, *L’editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, art. cit., pp. 428-429.

3. *Il superamento del modello ottocentesco*

Vorrei ora delineare attraverso quali percorsi culturali si delinea la genesi del nuovo libro di scuola intorno a cui il gruppo lombardiano unifica i propri sforzi, progetto che, a sua volta, cammina di pari passo con l'idea di una scuola molto diversa dal metodismo tardo positivistico riaggiornato con un filo di herbartismo che aveva ispirato i programmi del 1905 ed era sostenuta dalla pedagogia ministeriale d'anteguerra che in Luigi Credaro aveva il suo esponente più autorevole.

Per cogliere il senso del cambiamento occorre premettere qualche breve considerazione su come si presentava il libro di scuola nella scuola elementare di fine/inizio secolo, libro che, a sua volta, era spesso legato a doppio filo (in molti casi attraverso gli stessi autori) con la narrativa per l'infanzia e alle esercitazioni didattiche proposte sulle riviste magistrali del tempo.

È un libro sminuzzato in tante singole parti, irrigidito e formalizzato disciplina per disciplina, spesso esito di riedizioni di opere stampate quasi identiche per decenni alle quali veniva cambiato soltanto il frontespizio. Gli elenchi dei libri scolastici in circolazione all'indomani dei programmi del 1905 ci propongono un campionario significativo di autori degli anni '80-90 del secolo precedente che, consacrati dai successi raccolti con le novità introdotte dai programmi Gabelli, continuano imperterriti secondo i collaudati moduli del metodo oggettivo e della "lezione di cose". Salvo poche eccezioni questo impianto resiste fino agli anni della guerra.

L'ossatura dei cataloghi per la scuola elementare è ancora costituita dalle opere predisposte dagli autori del positivismo a tutto tondo come, ad esempio, Francesco Paolo Scaglione, Ildebrando Bencivenni, Giuseppe Silvestri, Giacomo Veniali, Alfredo Firrao, Guido Antonio Marcati. Ma queste sono le voci alte e ancora tutto sommato non volgari pur nel loro più o meno accentuato determinismo e, con gli anni, nella loro inevitabile ripetitività. Esiste al ribasso un altro circuito soprattutto di editoria locale che sforna libri che rappresentano la pessima copia di questi autori maggiori, legati al metodismo più vieto, infarciti di luoghi comuni, di banalità e soprattutto zeppi di errori. Gli stessi titoli ripetono stancamente il modello del Giannetto, proponendo le storie di Tonino e Carluccio, Mariuccia e Ninetta e così via.

Le relazioni stilate dalla Commissione Lombardo Radice ci restituiscono i limiti e le incongruenze di questa produzione editoriale con rara perspicacia, anche se non bisogna sottovalutare la carica polemica che spesso anima l'analisi del pedagogista siciliano.

A proposito dei libri di lettura (è solo un esempio, considerazioni analoghe vengono infatti svolte anche per altre tipologie di testi) si legge: «Ma questi scrittori che dovrebbero essere sempre in mezzo ai ragazzi pare che non li vedano, che non li ascoltino parlare, che non abbiano mai scrutato le loro piccole anime. Certamente non sanno come alle piccole anime si parli, né come esse si

avvicano. Vanno racimolando in altri vecchi libri, per comporre, a pezzo a pezzo, quel fanciullo-tipo, che grazie a Dio, non è di questo mondo... Chi abbia pratica del gergo scolastico sa che comunemente i ragazzi definiscono “cose da libro di lettura” i tipi e le gesta che ad essi sembrano lontane, fuori dal mondo, inapplicabili alla vita vera»⁷.

E per quanto riguarda i libri sussidiari (che si erano moltiplicati dopo i programmi del 1888) la Commissione lamentava che «il difetto più grave» fosse costituito dal fatto che essi «si sostituiscono al maestro e ne tentano la pigrizia, offrendo già bell'e pronta la distribuzione e la proporzione della materia, sicché al maestro troppo spesso non resta che accettare senz'altro, invece di trovare il proprio metodo in sé, per l'utilità dei ragazzi veri e vivi che ha dinnanzi, secondo le condizioni del paese, della scuola, della classe, secondo la stagione, l'aspetto dei luoghi, le costumanze e le industrie locali». Si tratta, insomma, di libri che tendevano «a togliere all'insegnamento quanto può avere di occasionale, di più vivo ed efficace e si sostituiscono al maestro, con esercizi a chiave, problemi e soluzioni»⁸.

L'esatto contrario di quanto Lombardo Radice e i suoi amici ed estimatori pensavano che dovessero essere la scuola e l'attività del maestro. L'una e l'altra erano immaginate come una scoperta continua e un pulsare attivo di esperienze, di sentimenti, di gioia di vivere, una «scuola serena» nella quale l'apprendimento non si configurava come qualcosa di meccanico e di ripetitivo, ma come graduale comprensione della realtà guidata da un maestro ricco di estro, di fantasia e di iniziativa culturale.

4. *Verso un nuovo libro di testo: Lombardo Radice e le sue Lezioni di didattica*

Il punto di avvio, non solo sul piano cronologico, quanto proprio su quello concettuale e pedagogico, è rappresentato dalle *Lezioni di didattica*, uno straordinario saggio di sapienza pedagogica che Lombardo Radice pubblica nel 1913 e, in particolare, dalle esperienze di vita vissuta che arricchiscono e completano la riflessione sistematica. Non possiamo neppure prescindere da quel piccolo *pamphlet* dal titolo un po' raccapricciante e provocatorio, *Come si uccidono le anime*, che esce quasi contemporaneamente.

L'interesse di Lombardo Radice è per la vita scolastica reale e quale effettivamente si svolge, carica di questioni concrete, di decisioni da prendere, di chiarimenti da dare, di modifiche da introdurre e miglioramenti da generalizzare e diffondere. In questo senso si svolge la sua originale prospettiva didat-

⁷ Cit. in A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, op. cit., p. 271.

⁸ *Ibid*, p. 214.

tica che, per rifuggire, dalla casistica didattica studiata e scandita tutta a priori secondo una sequenza analitica di conoscenze di apprendimenti, ricorre ad una nuova impostazione che egli definisce della “critica didattica”. Tale pratica si configura come la capacità dei maestri di riflettere sulla propria esperienza di insegnamento, di rinnovarla in ragione delle situazioni in cui agiscono, di saperla, in una parola, inventariare in chiave critica e personale⁹.

La riflessione lombardiana delinea una scuola che intende superare il distacco tra scuola ed esperienze infantili per immaginarla in funzione dei bisogni e delle capacità proprie dell’infanzia. L’età infantile è romanticamente concepita come una stagione creativa e attiva, intensamente affettiva e impregnata di una concezione magica del mondo. Un’infanzia fatta di intuizione e fantasia che trovava le sue manifestazioni più autentiche e immediate nelle forme espressive e artistiche, dal canto alla poesia, dal disegno al folklore popolare e al sentimento religioso, tutti elementi che la scuola del tempo, organizzata secondo canoni alquanto intellettualistici (quando andava bene) tendeva a trascurare o addirittura a bandire del tutto (per esempio l’uso del dialetto).

In *Come si uccidono le anime* si mettono in luce i riti vuoti e pedanti della scuola ufficiale, si denuncia la pigrizia degli insegnanti, si lamenta l’«idolatria del manuale» esito ed emblema al tempo stesso della falsa cultura, data al popolo dall’alto senza curarsi dei tempi e dei luoghi diversi, della pratica della lettura fissa, obbligata e snaturante, dell’occhiuto controllo amministrativo gestito secondo l’«ideal dell’orologiaio»: «La grande macchina scolastica vuole tutto stabilito, una volta per sempre, perché l’uniforme significa facile controllabilità»¹⁰.

Come dunque dev’essere il libro di scuola? Un libro che «desta l’intelligenza, suscitando la riflessione personale degli alunni, costringendoli a cercare in se stessi, a mettersi con sincerità di fronte alla propria coscienza»¹¹, un libro che «che non pargoleggia» e che neppure «predica», che è adatto ai bambini ma può essere letto con gusto e interesse anche dagli adulti: «i libri meno adatti per i ragazzi sono proprio quelli che son fatti per i ragazzi e non per l’uomo che è pure nel ragazzo»¹². E *Cuore* del De Amicis viene proposto come il paradigma esemplare del libro educativo, «libro per ragazzi... perché è per tutti, perché è un’opera d’arte, un organico dramma che il fanciullo rivive come uomo e non come fanciullo; tanto è vero che similmente potrebbe essere rivissuto da un adulto, anche colto, che per la prima volta si mettesse a leggerlo»¹³.

L’attenzione riservata al libro di scuola (e al libro in genere, ivi incluso quello ricreativo e narrativo) e alle biblioteche scolastiche è strettamente funzio-

⁹ Sul concetto di “critica didattica” restano, ancora oggi, molto utili le riflessioni in G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, pp. 52-83.

¹⁰ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Catania, Battiato, 1913, p. 63.

¹¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913, p. 243.

¹² *Ibid.*, p. 247.

¹³ *Ibid.*, p. 248.

nale all'importanza educativa assegnata da Lombardo Radice alla lettura. La lettura viene presentata come «interiore rifacimento», «interrogazione di se stesso per intendere appieno ciò che il libro vien presentando e metterlo in relazione col proprio mondo spirituale, cioè per trovare in questo giustificazione e posto alle nuove idee che la lettura attenta fa maturare»¹⁴.

Dunque un'esperienza sottratta a qualsiasi meccanicismo inteso come semplice capacità tecnica o mnemonica e, al contrario, stimolazione di un'auto-noma attività intellettuale nella quale chi legge e il libro appartengono, come il maestro e lo scolaro, ad un'unica, grande e incommensurabile esperienza nella quale si svolge l'arricchimento culturale.

Non c'è da stupirsi se il pedagogo siciliano definisce perciò «monca» e «dispregiativamente *scolastica*» un'educazione senza lettura.

5. La "nuova scuola" nelle riflessioni della rivista «La nostra scuola»

Un altro passaggio fondamentale è rappresentato dall'esperienza della rivista scolastica «La nostra scuola» il cui primo fascicolo apparve il 15 ottobre 1913 per le edizioni della «Voce», ma presto ceduta ad altri editori, promossa da un gruppo di maestri e dirigenti scolastici, destinati a svolgere negli anni a venire ruoli importanti.

Tra i promotori il più anziano e l'unico già un poco noto era Francesco Bettini, allora ispettore a Venezia, gli altri erano tre giovani insegnanti elementari pressoché sconosciuti: Guido Santini, maestro e direttore a Melara Po, in provincia di Rovigo, e i milanesi Angelo Colombo e Gian Cesare Pico, questi ultimi impegnati contemporaneamente anche in un'altra impresa e cioè la creazione della Biblioteca nazionale dei maestri italiani a Milano, primo nucleo di quella importante esperienza di mutualità didattica e scolastica che fu nell'immediato dopoguerra il Gruppo d'azione per le scuole del popolo. Non a caso proprio gli ambienti della biblioteca magistrale milanese erano destinati a diventare uno dei centri di maggior interesse del rinnovamento della scuola elementare italiana prima e dopo i programmi del 1923¹⁵.

La composizione del comitato di redazione si arricchì di lì a poco di personalità come Giuseppina Pizzigoni, Vincenzo Cento e Maurizio Salvoni, tutti impegnati in significative esperienze di rinnovamento scolastico e didattico¹⁶.

¹⁴ *Ibid*, p. 250.

¹⁵ Sulle origini della rivista M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 44-51.

¹⁶ Giuseppina Pizzigoni nel 1911 aveva avviato nel quartiere della Ghisolfia di Milano le prime classi elementari della sua esperienza poi nota come la "Scuola rinnovata" che, accanto a quelle ben più note della Montessori e delle sorelle Agazzi viene solitamente annoverate, tra le più significative esperienze di "scuola nuova" italiana. Vincenzo Cento, vicino alle posizioni nazionaliste del

Le lettere tra Colombo (il principale animatore dell'iniziativa con il Pico) e Lombardo Radice documentano gli stretti rapporti tra il gruppo milanese-fiorentino e il pedagogista siciliano al quale Prezzolini chiese un giudizio sull'impresa prima di assumersi l'impegno di pubblicare la rivista. Colombo non mancò in ripetute circostanze di sollecitare il «sostegno spirituale» e ripetuti «consigli e critiche»¹⁷ di Lombardo Radice. Per quanto riguarda il Salvoni va ricordata la simpatia con cui Lombardo Radice guardò alle esperienze di scuola attiva via via messe in campo dal giovane insegnante e alla successiva lunga e impegnativa collaborazione con «L'educazione nazionale»¹⁸.

L'editoriale di presentazione della rivista indicava con lucidità e lungimiranza gli obiettivi, controcorrente rispetto ai giornali magistrali del tempo, verso cui intendeva impegnarsi: si trattava di «combattere il tradizionalismo e il materialismo didattico» vale a dire una didattica stereotipata e fatta su modelli precostituiti. Occorreva invece «esaltare il valore dell'intuito, dell'estro – della vera genialità – del singolo maestro, far sentire come la didattica scaturisca dalla cultura e dalla conoscenza filosofica delle singole discipline» per «far rivivere la vita del fanciullo, per avere nelle nostre mani la sua anima, osservare fatti, discorsi, lavori, tutto quanto viene da lui»¹⁹.

Nel programma della nuova rivista si intrecciavano vari elementi: una visione non scientifico-sperimentale, ma poetica dell'infanzia, quella stessa che nell'ambiente fiorentino ispirava «Il giornalino della domenica» di Vamba-Bertelli e le «Pistole d'Omero» di Ermenegildo Pistelli; la cultura dell'anticonformismo vociano più ancora, per il momento, di una vera e propria adesione al sistema filosofico gentiliano; certamente la lettura delle *Lezioni di didattica* di Lombardo-Radice; l'antigiolittismo comune a tutte le riviste prezzoliniane; qualche traccia futurista come dimostrava l'elogio dell'intuito e dell'estro del singolo maestro.

A chi polemicamente chiedeva in cosa si differenziasse la pratica didattica dei maestri anti positivisti rispetto alle prassi correnti nell'anteguerra il Santini rispondeva dalle colonne della «Nostra scuola» che «a leggerla stenografata... (la nostra lezione) somiglierebbe a quella che voi descrivete prima che siano fatte. Con la differenza che voi volete mettere in bocca al maestro le parole che dovrà dire in circostanze imprevedibili e noi vogliamo aumentare la cul-

filosofo Bernardino Varisco, era noto per aver fondato i «Circoli popolari educativi» per l'educazione del popolo che si diffusero specialmente nelle Marche e nel Lazio. Quanto al Salvoni il suo nome è legato ad una serie di innovazioni didattiche ed educative avviate nell'istituto privato di famiglia di Gazzada (Varese) e ben presto note nei circoli del movimento dell'educazione nuova con cui il Salvoni stabilì rapporti di buona collaborazione.

¹⁷ I. Picco (ed.), *Archivio Giuseppe Lombardo Radice. Catalogo*, Roma, Armando, 2004, p. 70.

¹⁸ Ad esempio il lavoro più significativo di M. Salvoni, *Un ventennio di scuola attiva*, fu pubblicato le edizioni dell'Associazione per il Mezzogiorno, esperienza nella quale larga e determinante parte ebbe il Lombardo Radice.

¹⁹ *A tutti*, «La nostra scuola», 15 ottobre 1913, p. 1.

tura del maestro affinché posseda il segreto della produzione, non del parziale e incerto adattamento di quelle lezioni»²⁰.

Il nuovo progetto di scuola elementare si rifletteva inevitabilmente anche sul modello di cultura magistrale e sulla preparazione dei maestri: il rifiuto della scuola normale professionale non poteva essere più netto a favore di una scuola umanistica in grado di formare piuttosto l'uomo di cultura che il ripetitore di formule e di *clichés* didattici precostituiti. Dietro alla celebrazione dell'intuito e dell'estro, della fantasia e della creatività non stava infatti una concezione anarchica dell'esperienza educativa, ma una impostazione che faceva appello alla capacità del maestro di rielaborare una didattica non chiusa in formule stereotipate, ma viva e continuamente vigilata e rinnovata dalla sua esperienza e dalla sua cultura.

Fu inevitabile che questi maestri avvertissero l'esigenza anche di nuovi libri coerenti con il modello didattico e formativo da essi auspicato e che si proponessero perciò di trovare nuove soluzioni e nuove modalità di compilazione dei testi. E in qualche caso non fu necessario il battesimo della riforma per tentare la via dell'editoria scolastica come dimostrano i lavori di Gian Cesare Pico e soprattutto di Angelo Colombo già in circolazione nel primo quindicennio del secolo.

6. Una nuova concezione dell'infanzia

Abbiamo poco sopra fatto cenno a Vamba-Bertelli e al Pistelli e il terzo snodo intorno a cui matura la nuova concezione del libro per la scuola elementare passa per l'appunto la nuova concezione dell'infanzia che si svolge nei primi due decenni del secolo. Essa, almeno per quanto riguarda il nostro Paese, si svolge più sul versante letterario e dell'esperienza magistrale quotidiana che attraverso le rigorose ricerche dei laboratori di psicologia. Racconti, novelle e storie di semplici maestri ci restituiscono un «bambino vero», con la sua spontaneità, la sua interiorità, le sue paure e i suoi interessi, un bambino da far crescere piuttosto che da plasmare e al tempo stesso una scuola un po' cupa, senza luce, molto noiosa, incapace di mobilitare l'interesse infantile. Come è stato efficacemente annotato «tutta una serie di comportamenti considerati in passato difetti da correggere vengono ora guardati con indulgenza e comprensione o addirittura con compiacenza, quali manifestazioni caratteristiche dell'età infantile»²¹.

Non è difficile ritrovare personaggi emblematici che hanno segnato l'emergere di una nuova sensibilità e uno stile narrativo molto diverso da quello tardo ottocentesco: dal Gian Burrasca del Vamba all'Omero Redi del Pistelli, dalle fiabe fantastiche di zia Mariù, al secolo Paola Carrara Lombroso, ai racconti di Giuseppe Fanciulli e di Giuseppe Ernesto Nuccio.

²⁰ G. Santini, *Discussioni. E gettate pure il ponte, ibid*, 15 maggio 1914, pp. 120-121.

²¹ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 132.

Non voglio inoltrarmi sul terreno delle letture per l'infanzia e di come i primi decenni del Novecento sono segnati da un'attenzione spesso sbarazzina dell'infanzia narrata. Manco delle competenze necessarie e rischierei perciò di proporre considerazioni scontate. Mi limito a ricordare che molti autori scolastici sono anche scrittori di fiabe, romanzi, racconti, scenette secondo un modello editoriale che, tradizionalmente, associa il testo scolastico con quello narrativo. Nuccio, Fanciulli, la Battistelli, gli stessi Colombo e Pico e molti altri si trovano nei cataloghi dei principali editori nella doppia veste di autore scolastico e di letture narrative.

Desidero piuttosto aggiungere qualche considerazione sulle caratteristiche del nuovo modello di infanzia. Senza questo sfondo culturale è difficile situare il cambiamento scolastico e degli stessi libri per la scuola elementare.

L'ampia diffusione in tutta Europa del volume di Ellen Key dal titolo *Il secolo del fanciullo*, prontamente tradotto in italiano nel 1906²², nel quale si formulava l'ipotesi e l'auspicio di una rinnovata attenzione, cura ed educazione dell'infanzia può essere assunto ad emblematico documento della nuova cultura educativa che lentamente, ma inesorabilmente stava crescendo in varie parti del mondo. L'immediata fortuna arrisa non solo in Europa ma addirittura oltre Oceano al modello pedagogico montessoriano rappresenta un'altra autorevole spia di come stesse cambiando la percezione dell'infanzia e della fanciullezza nella coscienza della borghesia colta e sensibile ai cambiamenti.

Alla pedagogia delle regole e del *bon ton* borghese si comincia a preferire un'infanzia e una fanciullezza colte nella loro immediatezza e spontaneità e l'interesse degli educatori – almeno di quelli più avveduti e capaci di cogliere i fenomeni già nella loro fase di transizione – si orienta non più solo sul maestro, sull'insegnamento, sulle discipline, ma anche sui processi evolutivi, sui sentimenti, sugli stati d'animo del bambino e del fanciullo e sui suoi rapporti con la realtà degli adulti.

Questa nuova realtà si manifesta dapprima nelle esperienze pedagogiche di avanguardia, nella letteratura per gli adulti e in parte anche quella per i ragazzi, ma stenta ad entrare nell'immaginario della vita scolastica di tutti i giorni. È proprio questo lo scarto che Lombardo Radice quando denuncia, ben prima dei lavori della Commissione del 1923, la falsa realtà infantile che traspare dai libri di testo e la ripetitività degli stereotipi educativi così distanti ed estranei alle esperienze infantili.

Perché l'immagine della nuova infanzia e della nuova fanciullezza faccia il suo ingresso nei libri scolastici – con il gusto di rappresentare bambini e fanciulli nella loro realtà psicologica, con i loro sentimenti e nella loro esperienza con tutta una serie di comportamenti ritenuti in passato difetti da correggere e ora guardati indulgenza o addirittura con simpatia quali manifestazioni caratteristiche proprie dell'età non ancora adulta – occorre che si oltrepassi il tor-

²² E. Key, *Il secolo del fanciullo*, Torino, Bocca, 1906.

nante della guerra, si giunga all'epurazione dei libri ormai obsoleti e al consolidarsi anche nella scuola e tra i maestri l'immagine positiva di quella rivoluzione copernicana invocata da un Dewey, ancora sconosciuto o quasi in Italia, volta a porre al centro del sistema educativo il soggetto che cresce.

Non posso chiudere queste brevi annotazioni senza richiamare anche alcuni aspetti più critici che, proprio in ordine alla realtà dell'infanzia, con il tempo, derivano dalla svolta impressa ai libri scolastici da Lombardo Radice e dai suoi più stretti collaboratori. Del resto ogni stagione culturale si svolge lungo una parabola che muove dagli aspetti innovativi per involgersi, quando non è sostenuta da nuovi fermenti, in altri stereotipi che alla prova dei fatti risultano col tempo non meno ripetitivi e scontati di quelli denunciati in precedenza.

Mi limiterò a poco più di un cenno perché il tema meriterebbe ben altra attenzione e spazio di approfondimento. La centralità assegnata all'esperienza infantile si traduce, specie nei ripetitori meno felici di Lombardo Radice, in un certo gusto pargoleggiante, nel compiacimento retorico intorno alla poesia dell'infanzia e alla sua capacità creativa, nella prospettiva di una visione oleografica di una infanzia tutta felice. Si rinvengono tracce anche molto evidenti di un buonismo responsabilizzante che solo esteriormente riprende il rigore morale della vita prospettato da Lombardo Radice, con esiti spesso banalizzanti.

Il mondo locale, le tradizioni, il dialetto rischiano poi, a loro volta, di restituire, al di là delle intenzioni, un'immagine un po' folkloristica e forse anche deformata dell'Italia e delle sue articolazioni regionali.

Naturalmente non si possono neppure tacere gli inquinamenti politici che ben presto condizionano la produzione editoriale, servendosi non di rado dell'impianto pedagogico lombardiano allo scopo di formare non soltanto l'italiano conscio e fiero della propria tradizione, ma il perfetto fascista allineato nelle organizzazioni del regime²³. Questa impostazione trova poi con il libro di stato (scelta fortemente contrastata e criticata da Lombardo Radice) il suo modello più completo e organico.

Ma questi obiettivi limiti non inficiano il giudizio sulla originale capacità di innovazione di Lombardo Radice e del gruppo lombardiano che scrive una pagina di tutto rispetto nelle vicende dell'editoria forse non solo scolastica dell'Italia del primo Novecento.

Giorgio Chiosso
Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Torino (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

²³ R. Coarelli (ed.), *Dalla scuola dell'Impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano, Vienneperre, 2001.

Portuguese Pedagogical Textbooks in the First Third of the 20th Century: Between Tradition and Innovation*

Joaquim Pintassilgo

The last decades of the 19th century witnessed the emergence, in tandem with the development of the teacher training system for primary school teachers, of a new tool – pedagogical and didactic textbooks. They became important instruments for disseminating new teaching ideas and practices, as a counterpoint to practices considered traditional, which the pedagogical discourse of the time constantly brought into question. Benchmark works from the period include the various editions of the pedagogical textbooks written by José Augusto Coelho. The first decades of the 20th century witnessed the continuation, albeit irregular, of this movement, namely during the republican period. The desire to systematise and to disseminate the ideas and proposals developed in training institutions – such as the renewed Lisbon Teacher Training School – gave rise to publications of this kind, as embodied by two of the foremost figures of Portuguese New Education – Adolfo Lima and Faria de Vasconcelos.

In scrutinising the pedagogical and didactic textbooks over a thirty-year period we aim to capture the movement of innovative ideas in education throughout this time, namely deriving from the intuitive teaching mode – exemplified by the «lessons of things» – and the affirmation of the so-called active methods, seeking to delineate the period of the emergence in Portugal of the innovative ideas (and the connected expressions) and a systematisation of the innovative practices that were intended to be generalised. Simultaneously,

* This text discusses, in English, some of the ideas presented in Pintassilgo (2006).

we attempt to integrate these ideas and practices into the international networks of production and circulation of innovative pedagogical thinking, trying to understand the way our educators appropriated these conceptions and tried to implant them into the Portuguese educational reality.

Our analysis will focus on the image, profile, role and activity of the primary school teacher, as borne out in the selected textbooks. To what extent do aspects occur (or combine) that look upon the profession as an «art» – and which emphasise qualities such as «vocation» and «pedagogical intuition» – alongside those that derive from the affirmation of the scientific discourse in education and the understanding of the teaching activity as a profession, which encompasses a series of techniques that are particular to it and are suitable for the natural development of the child?

As a material object of huge importance in the process of building a school culture and a classroom and collective pupil management technology – where order and method are core factors – pedagogical and didactic textbooks were instruments of innovation and control, conferring legitimacy to a set of ideas and practices (and removing legitimacy from others), at the same time as appealing to the socialisation and professional affirmation of future teachers, based on an articulation of knowledge, know-how and know-how-to-be.

1. *The pedagogy and methodology textbooks*

In recent years several studies have analysed this source, undertaken by Portuguese and Brazilian authors, especially as part of the *Prestige* project and the Portuguese-Brazilian project coordinated by António Nóvoa and Denice Catani. We would like to highlight here the work carried out by Silva (2001), Correia and Silva (2002) and Girão (2005). An international benchmark is the work by Roullet (2001).

We selected as the documental *corpus* a set of pedagogy and methodology textbooks produced, for the most part, in the first three decades of the 20th century, namely those by Câmara (1902), Coelho (1907), Leitão (1915), Lima (1921, 1932), Lima (s.d., 1936), Lage (s.d.) and Pimentel Filho (1932). The authors were at the time pedagogy or methodology teachers at teacher training schools¹ and wrote their works thinking, initially, in the training context. They were written, in some cases, in accordance with the legal stipulations (to obtain definitive approval), and in others because of the «scarcity of books» and the

¹ Adolfo Lima and Alberto Pimentel Filho were at the time teachers at the Lisbon Primary Teacher Training School (as José Augusto Coelho had been in the preceding male and female schools), António Leitão and Bernardino Lage were teachers at the Coimbra Primary Teacher Training School, António Paím da Câmara was a teacher at the Angra do Heroísmo Primary Teacher Training School (Nóvoa, 2003).

urgent need to «provide our pupils with a book that would help them to acquire knowledge» (Lage, s.d., X-XI). These are therefore textbooks to back up the subjects, even when geared towards a wider public. This particular aspect explains the editorial success of some of these works, which were successively republished². Likewise, the titles chosen, and especially the prevalence of the term «lessons», explicitly allude to the school character of the publications in question³.

With respect to their purposes, we can look to the pedagogy and didactic textbooks from several points of view. They arise, in the first instance, as training tools, aimed at initiating the training teachers in the principles and formulas of the budding science of education and hence incorporating a whole body of specific knowledge considered necessary to exercise the teaching profession. They also contribute to the consolidation of the school model and school culture, in conferring academic legitimacy to given forms of organisation of time and school space and the preparation of the respective curriculum. Finally, these textbooks are instruments of control over the teaching activity, pronouncing certain practices as desirable (and others as unsuitable) and disseminating a defined conception of what makes a good primary teacher (Roulet, 2001; Silva, 2001; Correia & Silva, 2002).

One characteristic that we believe important to emphasise is the relative homogeneity of the content of the textbooks, when viewed as a whole. An authentic «paradis des lieux communs», to use Hameline's expression (2001b, XI), and the perfect place for fixing and disseminating the «discours commun d'une époque», according to Roulet (2001, 40), the pedagogical and didactic textbooks published in a given period seem to be too similar to one another. The definitions presented for some of the categories based on which pedagogy aims to affirm its scientific nature – e.g. those referring to teaching methods, modes, forms and processes – are copied from one another, having originated from the same texts (French textbooks, in general), which contributes to the relation between the discourse of the textbooks and pedagogical innovation – the core issue of this text – being necessarily marked by a degree of ambiguity.

One of the textbooks, among those analysed by us, which best exemplifies the particular way they were put together and the incorporation and repro-

² As is the case of *Elementos de Pedagogia* by António Leitão; the edition we used (and which we had access to) was the 4th edition published in 1915, while the 1st edition dates back to 1906. In the case of *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação* by Alberto Pimentel Filho, we used the 2nd edition (remodelled and enlarged). The 1st edition was published in 1919. In the 1932 preface, the author mentions the success of the sales of the original edition, both in Portugal and Brazil, leading to the book being sold out.

³ See for example, the titles of some of the textbooks selected by us: *Metodologia. Lições de "metodologia" professadas na Escola Normal Primária de Lisboa...* (Adolfo Lima); *Lições de Metodologia* (Bernardino Lage); *Lições de pedagogia general e de História da educação* (Alberto Pimentel Filho); *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática...* (António Câmara) [our bold].

duction of texts is that written by António Câmara. In the long «prologue» that precedes the work, the author admits that after realising the shortcomings in relation to «the current state of the science», of the textbook used previously in the Angra do Heroísmo Primary Teacher Training School, written by Michel de Charbonneau, he decided to replace it with «lesson lectures» written himself, for which it was necessary, in his words, to: «glean, extract and compile, from the best Portuguese and French books I could obtain, the most complete material I could find on the subject» (Câmara, 1902, VII-VIII). Having provided the pupils with the aforementioned lectures, organised into a daily routine in the form of «notes», our author then decided to publish them, after duly «reviewing, correcting and enlarging» the lessons, but he is the first to admit that «this book contains next to nothing original», and was a mere «compilation» (Câmara, 1902, VIII-X)⁴. His intellectual honesty goes so far as to identify the sources of his work, which was an extremely rare practice in writings of that time. As a good guide of the reading of a textbook author from the first years of the 20th century, we now present the aforementioned list, exactly as it is presented by Paim da Câmara:

Completing it [the compilation] with the precious teachings that can be found especially in *Tratado de pedagogia teórica e prática* by Mr. Gabriel Compayré, in the lessons of Mr. Paulo Rousselot, in *Manual de pedagogia* by Mr. A. Daguét, in the *Lições de psicologia aplicada à educação* by Mr. H. Marion, in the pedagogy of Mr. L. Chasteau, translated and adapted by António Figueirinhas, in the *Curso de pedagogia* by Mr. Charbonneau, in the work of Mr. Th. Braun, in the *Exercícios e trabalhos para as crianças* by Mr. and Mme. Delon, in *Higiene escolar* by Mr. A. Riant, in *Elementos de pedagogia* by J. Augusto Coelho and in *Elementos de pedagogia* by Dr. Graça Afreixo and Henrique Freire, the first of which are cited at each stage in my compilation, and in general the works of Herbert Spencer, Stuart Mill, Bagehot, Gustavo Le Bon, Laveley, Donnat, Guiod and other indispensable authors in the literary-scientific background of everybody who lives in this century. (Câmara, 1902, X-XI)

In addition to the presence of 19th century English authors connected, to a certain degree, to positivism and evolutionism – such as Spencer and Stuart Mill, with the former having a particularly strong influence in Portugal – also noteworthy is the presence of French authors linked to the modern pedagogy that became widespread in France of the 3rd Republic, especially Gabriel Compayré (one of the authors most cited in the textbooks) and Henri Marion. With

⁴ We can relate this question, as does Vivian Silva, to the distinction proposed by Bourdieu, between «auctores» and «lectores». According to this author: «[Bourdieu] draws attention to the difference between the “lector”, who according to medieval tradition interprets a previous discourse, and the “auctor”, responsible for an original work. Such a distinction is especially important in the analysis of pedagogical textbooks, whose writings present their public with a summary of abundant literature [...] Therefore, the knowledge contained in compilations is made up of the explanation that their authors, as readers, gave to certain ideas. This interpretation very likely guides the understanding of the teacher trainers of the bibliography cited» (Silva, 2001, I, 112).

regard to the Portuguese authors, one cannot fail to mention the indispensable presence of the Spencer advocate José Augusto Coelho, who is widely referred to in the period (both in Portugal and in Brazil). This is a whole pedagogical generation, which includes Câmara's compilation, and which the authors identified with the budding New Education are not yet part of. This is the generation that will influence the technical language, using its own terms, adopted by the pedagogy with scientific pretensions developed in the transitional period from the 19th century to the 20th century and which the textbooks analysed here are replete with, even when the New Education makes its presence felt (as is the case with Adolfo Lima).

2. Pedagogy: between the «science of education» and the «art of teaching»

According to the authors of the textbooks analysed, there is no doubt that «there is a science of education» and this science is pedagogy. The ideal striven for is «a science as perfect as physics or chemistry» (Pimentel Filho, 1932, 13 and 46). It is clearly expressed that the paradigm of science is represented by the natural sciences. The aforementioned «pedagogical science» is based «on observation and the psychology of the child» (Leitão, 1915, 36), which clearly illustrates the importance attached to psychology, in line with the «Compayré moment» (Charbonnel, 1988), concerning the affirmation of pedagogy as a science.

However, the authors of the textbooks tackle this issue at a more complex level. Pimentel Filho concisely asks the question that became commonplace (and which none of the authors of this stage neglect) – «Is he who teaches professing an art or a science?» – concluding that art has to be undertaken in concurrence with science, the «art of educating» should correspond to the «laws of a scientific order», although this does not mean «that the artist should be a simple slave of this [science]». Therefore, the «science of education» encompasses «the set of laws and theories that constitute the philosophy of the art of educating» (Pimentel Filho, 1932, 9-13), which is a definition that clearly shows the ambiguity in which the pedagogical discourse was immersed in the transition from the 19th century to the 20th century. Even more interesting is the way that Câmara presents the issue:

Today nobody denies the possibility of a science of education. Education, considered in itself, is an art, a practical skill that certainly supposes things over and above the knowledge acquired in books; experience, tact, moral qualities, a certain preponderance of the heart, an authentic inspiration of intelligence. A mother, without any guide other than her heart, is still today the best educator. In effect, education does not exist without the educator, just as poetry does not exist without the poet, i.e. without a person who brings to life and applies the dead laws existing in the treatises of education [...] But [...] education,

before being an art in the hands of the masters that exercise it, that fertilise it, through their dedication, is a science that philosophers deduce from the general laws of human nature and which the teacher takes advantage of as a result of his experience [...]. There is, therefore, a science of education, a practical, applied science, with its principles, its laws, its practical manifestations, which is called pedagogy [...].

We are not therefore taken in by those who say that the study of pedagogy is superfluous, because we are born educators, like we are born poets; nor do we fall into the trap of believing that a teacher does not need to know the theoretical laws of education and of teaching.

With regard to education, clarified inspiration, regulated by science, is worth much more than simple inspiration. (Câmara, 1902, 7 e 9-10)

This sequence of quotes takes us to an articulated and interesting set of questions, which remain to an extent topical today. Firstly, the dichotomy that became classic (and which is resumed in the French textbooks that inspired our authors) between a «science», which systematises «the theoretical laws of education», and an «art», which leans on the practical and applied aspect of education.

An important statement is that «education does not exist without the educator» who gives it life, which underlines the importance – emphasised later, by non-directive pedagogy – of the teacher’s role in the educational relation. This explains the concern about what exactly the attributes of an «educator» are, which stresses the global dimension of the educational act. Given that education is always a moral act, the teacher has to have certain «moral qualities», which takes us to the origins of the most recent deontological reflections on the ethical profile of the teacher (Pintassilgo, 2002a). The author also stresses the importance of the affectionate dimension that permeates the whole of the pedagogical relation, when speaking of the «preponderance of the heart» (in tandem with the «inspiration of intelligence») as being part of the profile of the educator.

We also find «experience» pointed out as an important source of knowledge for the teacher, and reference to the need for the teacher to possess so-called «[pedagogical] tact» – which we discuss in more detail in another part of this analysis – an ever-present concept in the pedagogical discourse at the start of the 20th century and which seeks precisely to tackle, using the terminology of the time, the personal, relational and experience aspects that characterise, in their complexity, the teaching activity⁵. The author himself states that this quality is not innate, expressing his disagreement in relation to the common held belief that «we are born educators». The «inspiration» that guides the teacher has to be, as well as a «practical skill», an «inspiration clarified» by the knowledge resulting from the study of the science of education.

This knowledge is, moreover, able to be transmitted, in particular in the context of the teacher training schools, as adds Pimentel Filho, referring to the Lis-

⁵ Regarding what the author labels the «constellation of pedagogical tact», see the text by Girão (2005).

bon Primary Teacher Training School: «Those who attend this school are well aware that it is a professional education institute: they come here to learn to be an educator, like at a medical school one learns to be a doctor, or to be a farmer one goes to agricultural college» (Pimentel Filho, 1932, 9). In other words, one is not born an educator and this learning, imparted first through science then through experience, makes the educator a teaching professional, which does not mean that he does not possess the more rudimentary and artistic aspects of the teaching activity⁶. Although dated historically, the debate on the relations between art and science in education still contains elements of modernity in the way the teacher is viewed⁷.

3. The «qualities» of the «good educator»

A common thread among the different textbooks is that the teacher is the chief actor in the development of the child and the pupil. According to J. Augusto Coelho, the teacher is «the most active and important element of the educational and teaching operation» (Coelho, 1907, 34). In the opinion of A. Leitão «the benefit of education and teaching depends on the teacher». Without a good teacher, «there is no teaching process, however perfect it may be, that can produce good results» (Leitão, 1915, 31). This is a coherent position, without any doubt, in relation to the projects to raise the level of professionalism and the social standing of the teaching activity, which could not be ignored by teacher trainers, many of whom were also authors of the textbooks that are part of our *corpus*. Linked to this aspect is the idea that «not just anybody can be a teacher» (Leitão, 1915, 31). It is a demanding profession that requires training allied to a suitable personal profile. To be a teacher it is necessary to possess the group of «qualities» that are listed below, bringing together the systematisation of António Câmara, António Leitão and Adolfo Lima:

⁶ For a more in-depth reflection on the rudimentary dimension of the teaching activity, and its relation with the professional and intellectual dimensions, see the following texts written by myself: Pintassilgo (1999, 2002b).

⁷ The relative topicality of this debate is presented for example, in the work of Peter Woods which has the significant title of *Researching the art of teaching*, published in Portugal by Porto Editora. According to this author the question: «Is teaching a science or an art?» (Woods, 1999, 27) starts from a false dichotomy. The division between science and art, is, in itself, artificial. Teaching is, in turn, «a complex activity» which cannot be reduced to «any monolithic attempt of characterisation» (Woods, 1999, 42). If it is true that teaching involves knowledge and complex competences, acquired both through study and through experience, it also involves, with regard to the teacher himself, moral intentions, a political conscience and skills, partly deriving from the «practice of the art». Significantly, the author concludes that: «Teaching is clearly science and art – and also much more than this» (Woods, 1999, 43-44).

To sum up and conclude, the essential qualities of the teacher are: the vocation for this professional career, modesty, prudence, politeness, love of study, good manners, strength of character, patience, punctuality and zeal, kindness, affection for children and religious sentiments. (Câmara, 1902, 52)

1st *Physical qualities*, i.e. sufficient robustness to carry out the works of his extenuating mission [...];

2nd *Intellectual qualities*, i.e. knowledge of the different branches of education and intelligence to enable him to use it at the right moment, with clarity and certainty;

3rd *Moral qualities*, i.e. dedication to children, so that they, in dealing with the teacher, do not notice a difference between the family and the school, and a character such that all consider him the living example of honesty and civility;

4th *Professional qualities*, this means pedagogical tact, which enables the teacher to naturally understand the teaching needs, the degree of intellectual and moral energy of his pupils and the processes to implement in accordance with the psychic makeup of each of them. (Leitão, 1915, 31-32)

Of all professions the educator is certainly the most demanding as regards the need for good qualities: it is the most dangerous, owing to its dire consequences when not exercised as priesthood or as an authentic vocation. No other profession has the tremendous responsibility for whoever exercises it of the duty to be a «model», «a social example». This is why there are multiple qualities which are indispensable for the «teaching vocation» and which are rarely found in a single person [...] But, above all, the name «educator» is only worthy of he who is availed of the «pedagogical passion». (Lima, 1936, p.150)

We now focus on some of the aspects contained in the above excerpts. We begin with the recurring theme of «vocation», which appears in most of the texts, even those written by authors that are clearly identified with New Education, such as Adolfo Lima. As teachers at teacher training schools and pedagogy specialists, they are all, naturally, in favour of the ideas that teachers should be trained and are true professionals. The common held idea that teachers are born does not seem to have any advocates in the pedagogical field. This does not mean the disappearance of the topic of «vocation», indeed just the opposite, as this continues to be one of the most important aspects of the profile of the teacher and combines (apparently harmoniously) with skills closely linked to the budding profession dimension. According to Pimentel Filho, this «vocation» should, nevertheless, be «backed up and clarified by science» (Pimentel Filho, 1932, 37). The staunchest advocate of the importance of «vocation» is, curiously, Adolfo Lima, who articulates it with the idea that all the educators should aim for an «Ideal» and be involved in a kind of «priesthood» or «Social Apostleship» (Lima, 1936, 150). It is this investment, simultaneously in the school and social facets, that Lima labels «pedagogical passion» or «pedagogical calling». The pedagogical ideal implies a «teleological feeling for educational work» (Lima, 1936, 168) and underpins, in the final analysis, the «love of humanity» (Lima, 1936, 157) – which combines, in the thinking of the author, both positivist and libertarian references – and from which derives,

among other values, friendship, tolerance, kindness, generosity, altruism, beauty. Only somebody who possesses «the consciously felt teaching vocation» can «become a great educator» (Lima, 1936, 168). This author reviewed themes such as «vocation», «mission» and «priesthood» linked to the teaching function, casting off their traditional religious and moral associations to take on a more markedly social aspects, albeit retaining (although in another sense) a certain religious connotation (Roullet, 2001).

Interconnected with the previous point, the equally classic theme emerges of the exemplary nature of the educator, also present in most of the authors analysed. While according to Câmara this exemplary aspect is essentially moral, meaning the educator should be a model of «good manners», «modesty», «politeness», «punctuality and zeal» and with «religious sentiments» for his pupils (Câmara, 1902, 48 e 52), among other values, in Leitão's views this exemplary nature should manifest itself in a predominantly civic aspect – the teacher should be a «living example of honesty and civility» – and Lima believes this exemplary nature is profoundly social. The «model» or «social example» that the teacher embodies aims, according to this perspective, to achieve the pedagogical ideal and the social teleology that the author lists among other aspirations. This explains the huge importance Lima attributes to the «personality of the educator» (Lima, 1936, 150). In all cases, this is another of the traditional references that is constantly incorporated into the professional model drawn up at the time.

The supposition of a certain spirit of «mission» by the educators leads to concerns of an ethical and (albeit embryonic) deontological nature, among which emerges an essential principle which is referred to using expressions like «love of childhood» (Câmara, 1902, 48) and «dedication to children» (Leitão, 1915, 31). In a manner somewhat equivocal for our standards, but in a typical formula of the «century of the child», then at its height, Lima even states: «Out of this “human passion” derives “pedagogical passion” or “paedophilia” – a profound and sincere, salubrious and redeeming love of childhood, adolescence and little children» (Lima, 1936, 154). This mythification of childhood, with routes in Rousseau, becomes a central element in the specialised pedagogical discourse and one of the beliefs that most contributes to the unity of the pedagogical field. The socialisation of the future teachers in the values of the profession – a task that fell upon the teacher training schools (and the textbooks used in them) – implied the acceptance of this principle, among others.

In addition to the ethical facet underlying the pedagogical relation, also inherent to it is an aesthetic facet. According to Lima, «The “good educator” should have the sensibility of an artist. The teaching work that the educator undertakes on the pupil is indeed a “work of art”» (Lima, 1936, 152). These affirmations and especially the analogies between the educator and the «artist» and the pupil and the «work of art» take us again to the theme tackled earlier, of the relation between «science» and «art» in education. The psycho-ped-

agogical affirmation (after the experimental pedagogy) and the professionalism of the teaching activity are not seen as incompatible with the promotion of other aspects that can be integrated into the image and profile of the educator, apparently traditional although transposed to another context, such as sentiment, affection, sensibility or beauty.

It is time to return to that which is, perhaps, the most clamoured for and omnipresent of the «qualities» that the «good educator» should possess and which is systematised in the pedagogy and methodology textbooks – «pedagogical tact». According to António Leitão, as we have seen, the «professional qualities» of the teacher can be summed up by the expression «pedagogical tact». Pimentel Filho argues, citing the contribution from the American author William James, that it is not sufficient to know pedagogy to «make a good teacher», as we have seen earlier. It is necessary, in any circumstances, according to the author, «that the teacher has an additional gift, an element of tact, a skill [...] this faculty to penetrate into the soul of the child, this tact needed in a given situation, is the alpha and the omega of the art of education» (Pimentel Filho, 1932, 35). It is, however, Adolfo Lima who again delves deeper in an attempt to provide a definition:

But the greatest and fundamental problem of Pedeutology [sic] is, as we have stated, investigating the individuals who dedicate to the teaching profession that supreme quality of the good educator: «pedagogical tact». Without it, all the other qualities are erased, are neutralised, [...]

Pedagogical tact is the power to understand intuitively and to take advantage of an educational orientation, a psychic state shown by just a few words, by attitudes, gestures and conscious or unconscious action of the pupil.

It is a spontaneous, natural, sincere power like a reflex, penetrating into the intimate of the unconscious of the psychic life of the pupil, to perfect it, and which enables the educational experimental solution of a case of school dynamics. It is knowing how to take advantage of the educational benefit possible from all the accidents that occurred in the individual and social life of the pupil.

Nothing can replace pedagogical tact [...] Pedagogical tact depends on an innate and educational sensibility and intuition. It is the pedagogical tact, and only the pedagogical tact of the master educator which makes for the beauty of Education, and which makes Education an aesthetic work, a work of art (Lima, 1936, 159-160)

A curious fact is that it is one of the great advocates of pedagogy as a science – Adolfo Lima – teacher and head of the renewed Lisbon Primary Teacher Training School, who places most emphasis on this quality of the teachers, so much so that he considers it the «supreme quality of the good educator». Therefore, he argues that this aspect is able to be combined with the teachings of the pedagogical science and scientific training, simultaneously theoretical and practical, to make a better teacher. Yet, nevertheless, in Lima's opinion, pedagogical tact is dependent on «innate and educational sensibility and intuition», which not only reinforces the importance of the personal and intrinsically human facet of the

teaching function, but also embraces the idea that intuition is a legitimate and irreplaceable form of knowledge, as recognised in the pedagogical discourse in the transition from the 19th to the 20th century – an issue we shall return to. This is why the author defines pedagogical tact as «the power to understand intuitively» the educational environment and the state of spirit of the pupils and to penetrate «into the intimacy of the unconscious» in the «psychic life of the pupil», aimed at «perfecting» it. Alberto Pimentel Filho also looked upon pedagogical tact, as we saw a little while back, as the «faculty to penetrate into the soul of the child»⁸. We are therefore facing the belief, which was typical of the epoch, of the capacity of education (and the legitimacy of the educator) to «govern» the «soul» of the child and the youth (Ó, 2003). The ability of the teacher to act positively on the conscience of the pupil, guiding him in the right direction, would derive, following this point of view, from his ability to observe and apprehend the complexity of human relations at this level and to take advantage of all the daily school and social events in order to bring about the global development of his pupils. It is a competence that is more closely linked to the teaching aspects of interaction between the person, the context, observation and experience, in addition to encompassing the aspects of affection, subjectivity and the aesthetics in the pedagogical relation. According to Lima, as we saw, it is «pedagogical tact» that makes «the beauty of education».

Linked to the previous debate, reference also arises to the theme of «common sense» as a competence of the teacher, which is also a classic theme in pedagogical thinking⁹. According to J. Augusto Coelho, among the qualities that a teacher must possess is «enough common sense» to enable him, in practical life, «to easily, clearly and quickly understand the relations between things and therefore guide his own behaviour in a balanced manner» (Coelho, 1907, 35-36). Pimentel Filho has a more critical opinion in relation to this theme. The author aims to contradict, basing his arguments on Claparède, the theses of educators who advocate that «common sense, aptitude and practice can add up to more than all the theories with regard to education». Without devaluing the role of «common sense», this consists precisely of «subjecting different opinions to the counter-proof of experience», and it can therefore be combined with the «employment of scientific processes». The educator will only gain, in this perspective, if he associates «common sense» with a solid «scientific preparation» (Pimentel Filho, 1932, 36-37).

⁸ The idea that the «good teacher» is one who is able to «penetrate into the soul of the child» is commonplace in the pedagogical literature of the time, as stated from analysis of the French pedagogical textbooks by Roulet: «le bon maître c'est avant tout celui qui sait observer, celui qui a acquis la faculté de "pénétrer dans l'âme de l'enfant"» (Roulet, 2001, 73).

⁹ In Roulet's opinion, «ce qui est intéressant avec cette notion de bon sens, c'est qu'elle établit un pont entre projets humanistes et points de vue positivistes. Car, bien que voulant donner à la pédagogie un statut scientifique, nos pédagogues considèrent aussi que l'éducation est affaire d'intuition» (Roulet, 2001, 164).

The same author also reflects on the role of pedagogical practice in its relation with theory. In his opinion practice, if viewed in isolation, it may have, among others, the following inconveniences: it can lead to routine teaching; make it difficult for the teacher to adapt to different circumstances; produce uncertain and purely individual results. Filho believes that «such are the consequences of pure practice, and of completely empirical practice, so unpleasant are the inconveniences, that these must and can only be avoided when the practice is regulated by rigorously induced scientific laws». Only as such will it be possible to bring about true «innovations», which are not «mere practical products» and which take on the «the scientific character of an experiment». Only as such will we achieve a «correct middle ground between theory and practice» (Pimentel Filho, 1932, 38-39). We are here clearly immersed in the paradigm of experimental pedagogy (Charbonnel, 1988) which guided the development of the science of education in the 1920s and 30s, to the detriment of the psycho-pedagogical paradigm that preceded it.

4. *The language and the methods of «modern pedagogy»*

In aiming to systematise some of the fundamental principles and rules of the science of education, citing authors such as Pestalozzi, Froebel and Spencer, Bernardino Lage, one of the authors of our *corpus*, states that: «Recalling all these principles, we see how the foundations of modern pedagogy differ from those on which old pedagogy was based» (Lage, s.d., 260). The acceptance and emphasising of the «old pedagogy» / «modern pedagogy» dichotomy is one of the distinctive benchmarks of the pedagogical discourse in the period of transition from the 19th century to the 20th century and which serves as the point of anchorage and union¹⁰. As we have seen, one of the intentions of the so-called «modern pedagogy» is to take on the role of a science of education, whose procedures, in correspondence with the paradigm of the sciences of nature, would obey, in the scheme of Pimentel Filho (1932), the following sequence: 1st – Close observation of the facts; 2nd – The experiment (a provoked observation); 3rd – Induction, leading to the generalisation and outlining of laws; 4th – the deduction, consisting in the application of laws formulated

¹⁰ The use of these kinds of «binary opposites» is, according to Oelkers, a typical expedient of the renewing strategies, aimed at «safeguarding the actors». The author adds: «Toutes les métaphores et tous les slogans rénovateurs sont de ce genre: ils opposent au mauvais passé l'image d'un avenir meilleur, voire parfait, la *vraie* éducation à la *fausse*, sans qu'une preuve empirique soit nécessaire à ces deux affirmations» (Oelkers, 1995, 34). Along the same lines, Hameline points out the following: «le «nouvellisme» est une constante de l'histoire de l'éducation. Revendiquer qu'on fasse du neuf parce que les choses se passent mal est une vieille réclamation» (Hameline, 2001a, 31).

for particular cases. The method and the order of education hence emerge as chief concerns of a pedagogy that intends to be scientific. According to Leitão, «the teacher that does not methodically teach his course will produce disorder in the spirit of the pupils» (Leitão, 1915, 38-39). This explains the importance of the method, which can be defined, according to Câmara, citing Compayré, as follows:

Method in general, teaches Compayré, is the order in which we voluntarily arrange our thoughts, acts and enterprises [...] Method imposes itself on all the parts of education and therefore the first duty of the teacher is not to go blindly down a certain path, and never to depend on the inspiration of the moment, or chance with improvisation. He should always sketch out the route to be followed in giving his lessons. (Câmara, 1902, 6)

Linked to the attempt to follow the method and order deriving from the scientific procedures in education, we also find the concern to use a specific, relatively hermitic, language (Roulet, 2001). According to Leitão, the «pedagogical science [...] can be reduced into this terminology – modes, methods, forms and processes of teaching» (Leitão, 1915, 36). These are indeed the main concepts of the new science and its discussion, owing its inherent formal nature, is only accessible to those initiated in it. Câmara makes the following remark regarding this point: «There are many teaching methods that the classical pedagogues mention throughout the catalogues which cause teachers to shudder» (Câmara, 1902, 12). There is certainly a specific rationality and a certain conceptual rigour, which leads the same author to state: «But, without multiplying distinctions, it is however impossible to confuse teaching methods and teaching modes» (Câmara, 1902, 9). Even so, a degree of ambiguity remains, which Lima points out: «A huge amount of confusion still reigns in this Pedagogical field [...] What some call *processes*, others call *forms* and others *methods*; in addition to these, some also use the term *principles* and others *systems*» (Lima, 1921, 373-374).

In relation to the teaching methods, understood, as we saw earlier, as «the thoughtfully followed order in the presentation of the notions», the tendency is to consider only two – the inductive and the deductive – as we move from «particular cases» to «a general principle or definition» (Leitão, 1915, 40) or follow the reverse path. «What is the best method?» Câmara asked at a certain stage. The author believed that the essential rule to stick to was «to follow the natural order of the mental development of children». Children use as the starting point for acquiring knowledge, in accordance with the Spencer lesson, «sensitive and concrete notions», but should not remain «in the exclusive domain of the concrete and the empirical». The conclusion to be drawn is as follows: «The best thing to do is therefore to associate the inductive method with the deductive method and present the children with deduction after induction, which is indeed, indispensable» (Câmara, 1902, 20-22).

Also relatively consensual is the characterisation of the teaching modes.

According to Leitão, «the teaching modes serve to distribute the school population according to the highest or lowest number of individuals that have to take part in a lesson» (Leitão, 1915, 36-37). The different authors converge in the belief that there are three fundamental teaching modes – the individual mode, the mutual mode and the simultaneous mode (as well as the mixed mode, in its different variants) – and try to systematise the main advantages and inconveniences of each one. The most general tendency is that which leads to the statement of the prevalence of the simultaneous mode, albeit combined with some aspects of the individual or the mutual (to lessen the inconvenience of not taking into account the differences between the pupils), considered at the time as surpassed and impracticable in the purest state. According to Leitão, the following are reasons that lead to the preference for the simultaneous mode:

Using it the teacher can enliven the class work, making it interesting in the exercises presented [...] It makes it possible to give lessons to thirty or forty pupils within the passage of time available; discipline is easier to maintain, provided that the teacher exercises his authority when necessary over the whole class. (Leitão, 1915, 38)

Lima is more critical towards the aforementioned systematisation, considering that «the teaching modes of the old pedagogy [...] have only a historical value» never having implemented «absolutely and exclusively» any one of them (Lima, s.d., 393-394). In his opinion individualised teaching would be used, at the time, only in private education, with collective education the prevailing mode in school education. However, they should not be viewed as mutually exclusive: «The skill of the educator is to conciliate the two species or modes of teaching [...] Although teaching is collective, the INTENTION of the teacher should always be individualised, and he should direct himself mentally towards each of his pupils or listeners» (Lima, s.d., 395).

The predominance, at the level of the pedagogical discourse, of the simultaneous or collective mode – even when the reality is more complex – is a good illustration of the gradual way the school model imposed itself on the pedagogical field as the legitimate mode of providing education to children and the young of a school age (Barroso, 1995). One can see how the arguments of Leitão, outlined earlier, justify the superiority of the simultaneous mode, reiterating the essential aspects of the model, such as the collective pedagogy, the organisation of time and discipline. Even an author like Adolfo Lima, an advocate of the principle of the New Education and the libertarian model of education (Candeias, 1994), also reflected on the interior of this model, although doing so in combination with some of the virtues of individualised education.

Another concept of the budding specialised discourse in education is the form of teaching. In Lage's definition, «the way the teacher verbally exteriorises his teaching in front of his students, in Methodology, is named the teaching form» (Lage, s.d., 272). It is relatively consensual that there are two fundamental forms of teaching – the «expositional or achromatic or monologue»

form and the «erotematic or Socratic or interrogative or dialogic» form (Lima, 1921, 398). The two forms can be characterised as follows:

In presenting the method the teacher may introduce and develop the topic of a lesson, with the pupil simply reproducing, on the following day, what he heard [expositional form], or the teacher can stimulate the spirit of the pupil, using skilfully crafted questions, so that the child himself finds the answer [interrogative form]. (Leitão, 1915, 42-43)

In relation to assessing one or other form, the tendency of the textbook authors is clearly to extol the interrogative form in detriment to the expository form. In Lage's opinion, «the erotematic form has much greater pedagogical value than the achromatic form». While the latter «makes the teaching monotonous, drains life from school and renders the educational action of the teacher ineffective», the former «produces varied teaching», «an enlivened school» and «productive teaching» (Lage, s.d., 273-274). Another author puts forward a new argument: «taking into account the age of the pupils, there is now doubt that the expository form should be done away with» (Leitão, 1915, 43). Even so, they all agree it is wise not to advocate radical positions. According to Lage, the fact that «the former [erotematic] form is preponderant or more widely applied does not exclude completely the latter. Each of the two forms has moments of preference» (Lage, s.d., 274). Leitão also believes it may be advantageous «to prudently combine the two forms» (Leitão, 1915, 43).

This consensus around the interrogative form is significant. We can consider it an important indicator of the pedagogical modernity which the discourse of the textbooks aims to express (Pozo Andrés, 2003). The criticism of the use and abuse of expository processes is even one of the points of convergence of the renewing movements in education that makes its public appearance between the final decades of the 19th century and the initial decades of the 20th century, culminating in New Education. The second thesis, according to which «the disciple should himself be the one to discover the truth sought after» (Lima, 1921, 410) is another of the common ideas of the renewing synchronism. Hence nothing could be more natural than the textbooks themselves comprising an authentic repository of the legitimate discourse in education – the pedagogy and methodology textbooks of the teacher training schools – and imparting the «true measures» that would back up the socialisation of future teachers as regards the knowledge and values of the profession. The aforementioned textbooks end up being an ideal tool in the strategy to confer the teachers with some of the presuppositions of the specialised discourse that aspires to be, in a simplified version, the discourse of the teachers.

We now move on to the so-called teaching processes. According to Lage, «the “processes” are all the means and tools that the teacher implements to make it easier for his pupils to acquire the notions that are intended to be transmitted. They are, to sum up, the different ways of teaching». The teaching processes are the most important element of all the methodology, insofar as it

is these processes, mainly, «which dictate the success or otherwise of the educational operation» and which «enable the best assessment of the competence of the teacher» (Lage, s.d., 278). While the definition of the teaching process seems to be pacific, attempts to illustrate it show a degree of ambiguity. According to the author cited above there are, among others, the following processes: ideographical, descriptive, rational and comparative. In Lima's opinion (1921) the processes can be exposition, application, correction, etc. Leitão (1915) gives us more practical examples, of how to use the book, the mechanical counter, the handwriting exercise book, or the blackboard to carry out written exercises. Câmara, in comparing the notions of method and process – considering that «processes are the particular means used to apply the methods» – illustrates his conceptualisation as follows: «Thus, demonstrating the geometric truths is a method. Writing them on the blackboard several times and making the pupils repeat them is a process» (Câmara, 1902, 12). These attempts are illustrative of the difficulties that the budding pedagogical science has in finding a rigorous language and objective concepts as imagined with regard to the sciences of nature. We are faced, on the one hand, with the formalism that appears too distanced from school life, and on the other we observe the efforts of operability that are undermined by the ambiguity and the heterogeneity of the results. The question becomes even more complex if we add the references to the intuitive process and the «lessons of things».

5. Intuitive process, «lessons of things» and «active method»

The period in which our authors write the textbooks studied here continues to be marked by the fashion of the so-called «intuitive method» and the «lessons of things» (Hameline, 2002; Kahn, 2002). We know how one and other became a kind of pedagogical fashion between the renewing movements of the transition from the 19th to the 20th centuries. We also know the vagueness of these expressions and how we can find, behind them, wide-ranging content. In the Portuguese case it is also curious to note that both transit, in a pacific way, from a context we can label «modern pedagogy»¹¹, to a context that was now influenced by the views of the New Education, inasmuch as they continue to appear among the main proposals of the authors linked to

¹¹ This is done by Carvalho (2001, 2005) for the Brazilian case, identifying two moments of the renewal of pedagogy in the transition from the 19th century to the 20th century: the «modern pedagogy» and the «New School pedagogy». Likewise, for the Spanish case, Pozo Andrés (2003) recognises the existence of two consecutive and complementary movements – a first movement of pedagogical renewal, corresponding to the «regenerating», and a second movement aligned with the positions of the new School.

this movement, as if they were authentic innovations, despite their relatively old age¹².

It is therefore not surprising that almost all the works refer, in some detail and with a degree of praise, to the role of intuition in teaching. According to Lima the intuitive process is «one of the most important aspects of modern Methodology» (Lima, 1921, 434). In Leitão's opinion it is a process that «brings the biggest benefits to education at a young age» and therefore, «should be widely applied in the school» (Leitão, 1915, 42). Finally, Lage refers to the «great pedagogical superiority of the intuitive processes», considering them the most convenient «for all spirits». The author justifies his theory by saying «Pedagogically speaking, the intuitive processes are of greatest value, given that teaching through *things* is much easier, more complete and more perfect than teaching through words» (Lage, s.d., 279 e 284).

In general, intuition is considered a process and not a method. Leitão states so clearly, looking to disprove the opposite opinion: «Some authors still present what they call the intuitive method as a special method [...] It is vital to recognise that this is not a specific and differentiated method, but a process that can be implemented in both the inductive and deductive methods» (Leitão, 1915, 42). Lima is of the same opinion, adding that it should not be used exclusively, and it should be complemented with other means. Only with Lage can we detect greater ambiguity on this matter, given that the author refers indifferently to the «intuitive process» and the «intuitive method»¹³.

There is an almost complete consensus as to the meaning of these expressions. The «intuitive method» consists of «imparting notions through the senses, making them act in a direct and immediate manner on the things we intend to teach» (Lage, s.d., 335). The «intuitive process» consists, essentially, of the following: «the child seeing, touching, discovering, not the whole of science, but successively everything that in science is within his reach» (Lima, 1921, 444). This explains the importance attached to observation in this context. This last author presents it as «the major law that dominates almost the whole

¹² Daniel Hameline is one of the authors who never tires of reaffirming the continuity existing between the various renewing currents, even when the subsequent generations forget the contribution of their predecessors. The author states, for example: «La pédagogie de l'école populaire, telle que la préconisent les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle, préconise une "éducation nouvelle". Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d'un Claparède, d'un Ferrière, d'un Binet ou d'un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la "révolution copernicienne", premiers interprètes vraiment intelligents de l'idée pestalozzienne» (Hameline, 2002, 131)

¹³ With regard to the fundamental ambiguity that characterises the use of the so-called «intuitive method» in the educational field, we point out the following quote by Roulet: «La qualifier de *méthode intuitive* est tout aussi équivoque. Si c'est la rigueur de pensée qui fait la *vraie méthode*, le nom de "méthode intuitive" (en dépit d'un certain succès de la méthode tout au long du XIXe siècle) prête à confusion. L'intuition, assimilée à de l'immédiateté intellectuelle, préfigure, pourrions-nous dire, l'état sauvage de la pensée» (Roulet, 2001, 128).

of elementary teaching», able to consider even that it «revolutionised the whole of traditional education to the foundations» (Lima, 1921, 444-445). Here we find a clear articulation between the educational role of intuition and observation and the renewing movements that aimed to question «traditional education», identified with «teaching through words» that Lage spoke of. As a highly functional argument (and with guaranteed efficacy) in the pedagogical battle waged at that time, the intuitive process became one of the major flagships of the aforementioned movements¹⁴. And its modernity did not lead one to forget its illustrious roots and heroes, in a kind of «invention of a tradition»: «Since *Rabelais* and *Montaigne* the idea of providing education directly through the senses has been gradually defined. But only with *Pestalozzi* could it be seen as being put into practice» (Lage, s.d., 335).

The author who adopts the most critical stance and who stands aside from the almost total consensus created around the virtues of the so-called intuitive method is Câmara, in the work that is, curiously, the oldest among those we analysed. In an ironic manner he states the following:

All over the place people champion the advent of the new intuitive method, saviour and regenerator of instruction. And yet, carefully analysing things, we are convinced that the intended intuitive method is nothing more than a special process that can and should be linked to the essential methods, or, if we consider it in a wider sense, we can observe that it is confused with the general spirit that should bring life to all areas of teaching [...] Usage and fashion sometimes make words go through the strangest of adventures. (Câmara, 1902, 17)

The awareness that several meanings were concealed in this expression is shown by this author when he points out that in Switzerland, Belgium and Germany «the intuitive method is almost always confused with education through the senses», while in France «there is a more general meaning attached to the word intuition», understanding it as «intellectual and even moral intuition». The conclusion is that «intuition, and consequently method, are names for truly different things» (Câmara, 1902, 18). Following an identical systematisation, Lima states that «the process of sensitive intuition is only a means of initiation for knowledge», and should be widened and applied to «aesthetic, intellectual and social education». In any event this process should not be exclusive: «the teacher has to use other methodological means» (Lima, 1921, 445-446). Which is a view shared by Lage. Noting what he calls «two differ-

¹⁴ According to Hameline, this idea had its heyday in the 1870s in Europe. From then onwards «la méthode intuitive se généralise et se sclérose en “méthodes”, en “procédures”, en “catalogues d’auxiliaires” réclamés par tous» (Hameline, 2002, 131). As for the precursor of the idea, the author states, in another text: «l’enseignement intuitif dont la faveur au cours du XIXe siècle est à la mesure de sa spectaculaire disparition au début du XXe siècle» (Hameline, Jornod & Belkaid, 1995, 6). Curiously, this is not the situation in Portugal, where the success of the «intuitive method» extends into the first decades of the 20th century, making it, as we have seen, one of the core themes of the New Education pedagogy.

ent criteria» for the interpretation of the word intuition, whereby the first means only «knowledge acquired through the senses» and the second «all clear and immediate knowledge of truths that our spirit easily grasps without the aid of reasoning», the author ends up siding with the latter meaning, considering it «the most commonly followed interpretation today» (Lage, s.d., 337).

The fact that this is the dominant option among the authors of the textbooks analysed by us has obvious methodological implications, which we will detail below, and which call for the application of the intuitive procedures in all the subjects of the school curriculum and not only those where knowledge through the senses seems a natural choice.

The expression «lessons of things» and the effort to achieve it in pedagogical practice suffers from the same essential ambiguity diagnosed for the intuitive process, having enjoyed the same amount or more success than the intuitive process¹⁵. Its centrality in the renewing pedagogical discourse defines the whole of the time curve of many decades in Portugal, between the final decades of the 19th century and the middle of the 20th century (with subsequent re-emergence). Once more it is Câmara, again inspired by Gabriel Compayré, who strives hardest to distance himself from any non-critical acceptance of a proposal in fashion, and who is most sceptical with regard to its potential virtues:

Today, M. Compayré says that everyone is talking about the lessons of things and all teachers intend to implement them. Thirty years ago the expression was unknown and it is the modern propaganda that has given them their good name in education [...]

The lessons of things have had the same luck as the intended intuitive method: these expressions are used by chance to name school practices that have not long been implemented. Like all new things, these lessons have become a great word, which each individual uses in his own way [...]

One can state that the lessons of things have in general been a success, which only defective implementation has taken some merit from. (Câmara, 1902, 35 and 37)

The relation between the intuitive process and the «lessons of things» is an aspect that gives rise to doubts. Although the understanding of the «lessons of things» as the «name given by the Americans to the intuitive process» is constantly present – even when arguing that it is not restricted to «sensitive intuition» (Lima, 1921, 448) – for others they are «a simple mode of the intuitive method», resulting from their application to education based on the «concentration system» (Lage, s.d., 283 e 336). What is the precise meaning of this expression? According to Lima «The *lesson of things* consists of taking all the

¹⁵ Kahn, reflecting on what he considers to be «l'irréductible ambiguïté de la leçon de choses», raises the following question: «On peut se demander si cette hésitation n'est pas celle existant entre le rêve républicain et la réalité: Le discours éducatif construit autour de la leçon de choses, ce serait le discours du rêve [...] Quant à la réalité, ce serait celle des programmes de leçons de choses et des manuels» (Kahn, 2002, 169-170).

teachings possible from direct observation of an object or phenomenon». Therefore, one replaces, in education, «abstractions and words for concrete realities» (Lima, 1921, 448). The similarity between this attempt at a definition and that already outlined for the intuitive process is significant.

The most controversial aspect contained in the «lessons of things» notion is, however, its field of application. The same author, for example, argues for its widening «to all that serves life and all the phenomena of nature». The «lessons of things» do not constitute therefore, «a subject, a lesson apart, in the school timetable, but rather a special process that is adopted and is applied in the education of all the sciences and all the lessons» (Lima, 1921, 448-449). Lage is also in favour of the ongoing trend to widen the scope of its application. The author states that «from the physicochemical and natural historical sciences, where for a long time they have been applied, [the “lessons of things”] have widened their scope of action to the mathematical sciences and the social sciences, where today they are highly preponderant» (Lage, s.d., 336-337).

Leitão has a different perspective. «What are the lessons of things? – he asks, to provide the answer – A mode of the intuitive process, exclusively applicable, or more precisely, which are truly suited, to teaching of the natural sciences». The author takes advantage to criticise the pedagogues who, owing to «a false understanding of their essence», widened «the domain of the *lessons of things* to the teaching of grammar, arithmetic and history». The «best doctrine», he adds, «is that which restricts this process to the sciences» (Leitão, 1915, 86-87). Câmara has an identical opinion. Among the «abuses» committed and which remove some «merit» from the «lessons of things» – an issue mentioned in one of the texts presented earlier – the author includes their application «to all the branches of education, including to morals and to history». It is the French educator «Mme. Pape Carpentier» who Câmara blames as «responsible for this extension» to «an unlimited field»¹⁶. It is, however, the much referred to Alexander Bain and Gabriel Compayré who he cites to ground his conception of «lessons of things»¹⁷. The conclusion drawn is as follows: «The lesson of things should, as its name suggests, be constrained to the field of knowledge that deals precisely with the things that should be shown,

¹⁶ According to Kahn, with Madame Marie Pape-Carpentier, «[les] leçons de choses sont bien plus des leçons sur les choses – leçons d’information – que par les choses – leçons d’observation, puisqu’elles sont surtout des récits» (Kahn, 2002, 158). This was, without doubt, one of the aspects that most contributed to their perversion which would, taken to the logical conclusion, lead to the writing of «lessons of things» textbooks.

¹⁷ It is worth taking into account the change in the thinking of Compayré concerning this topic, which occurred between 1879 and 1885, as Kahn states: «Compayré critique l’extension abusive de la leçon de choses et refuse de la voir appliquer par exemple en morale et en histoire, alors qu’en 1879, il louait Pestalozzi d’avoir compris que l’intuition ne pouvait limiter sa signification au seuls sens externes» (Kahn, 2002, 138). This is, indeed, the trend that the author identifies in France: the transformation of the lessons of things from a general pedagogical process to a particular subject – the sciences of nature.

of sensitive objects that make an impression on a child's eyes» (Câmara, 1902, 36-38). This criterion excludes areas, for example, such as history, grammar and abstract sciences. Furthermore, in the opinion of the same author, the «lessons of things» should be restricted to the «elementary initiation» phase of a given field of knowledge and should not extend to more advanced stages of the course.

Whatever conception adopted, there is agreement in relation to the fact that the «lessons of things» are suited to a given methodological option. It is Adolfo Lima, one of the major driving forces behind the New Education movement, who gives an opinion here that is shared by all and which is in step with the common held innovative thinking in education expressed at the time: «The *lesson of things*, to achieve its intention, should be alive and adopt the verbal process of uninterrupted, heuristic exposition, through conservation between the teacher and the pupil. It should completely do away with all mechanical, bookish, formal and scholarly aspects» (Lima, 1921, 449).

This explains the articulation several of our authors make among the «lessons of things», observation, experience, and especially what they call the «active method», one of the major themes that transits to the rhetoric of the New Education. In Câmara's opinion, the methods designed by the «modern pedagogues» are «those that call most for observation and experience» (Câmara, 1902, 19). Lage is restricted in his option: «the teaching should be active» (Lage, s.d., 260). Lima considers the «need for movement» and «activity» as the «essence of the child» (Lima, 1921, 470-471). What is the real content of this notion? We transcribe two attempts at a definition.

The *practical method* or *active method* consists of teaching through an *action*, i.e. as a child, learning through his own effort, discovering the truths that should be learned, instead of receiving them from the teacher in previously organised formulas. The teacher is, with this method, a simple *guide* of the pupil. (Lage, s.d., 291)

It is necessary for all the pupils in the lesson to FUNCTION, to be in constant MENTAL ELABORATION, to work hard and act, to take notes, to draw plans, a diagram, a map, to follow the reasoning and judgements of the teacher, UNDERSTANDING and INTERPRETING what he says, executes or instructs. MOTRICITY is therefore the preponderant factor.

The set of processes that aim to respect and undertake this *functional* and *dynamic* education is called the ACTIVE METHOD. (Lima, 1921, 472)

In the textbooks analysed, like the two excerpts selected, we find references to the «active method» formula, received from Henri Marion, and never its successor, the «active school», which appears at the end of the 2nd decade of the 20th century and is widely disseminated by Adolphe Ferrière, to the point of becoming the main flagship of the renewing movement and one of its most well-known slogans (Hameline, Jornod & Belkaid, 1995; Avanzini, 1995).

As we see, both Lima and Lage underline the need for the child to learn from

his own acts, from his work, «discovering» the «truths» himself. It is not merely activity for activity's sake, nor acting simply in line with the teacher's directives. Nevertheless, the teacher should intervene, be it as «a simple guide of the pupil», in the words of Lage, or through telling, executing and instructing, as stated by Lima¹⁸. In this author's opinion, although the «motricity» dominates – which is reason for the importance attached, in this context, to manual work – the activity is not restricted to this aspect, as there is room for the internal activity of the thinking of the pupil, who should be in constant «mental elaboration», «combining reasoning and judgements», «understanding and interpreting». The influence of Claparède on Lima is clear to see, when he argues that education should be «functional and dynamic» and that the pupils should «function». It is clear, for us, that the «active method» conception present here is now much closer to the underlying presuppositions of New Education¹⁹.

The «active method» also has the purpose, in Lima's opinion, to provoke the complete and «natural development» of the child, fully respecting the «freedom of his interests», as well as his «spontaneity» and «initiative» (Lima, 1921, 472). It is Rousseau, the true mythical precursor of all pedagogical innovation (Candeias, 1995), who is attributed with the origin of the «active method», albeit, as points out Lima, with the corrections introduced by «psycho-pedagogy». Among the gallery of heroes of New Education, Froebel, Montessori and Decroly stand out «because they constantly champion the activity and curiosity of the child» (Lima, 1921, 471-472). With regard to the processes of the «active method», some emerging processes are extolled as being at the forefront of international pedagogical thinking, such as the «principle of concentration», the «method of centres of interest» or the «Decroly method» and the «teaching of projects» or «problems of projects», as expressed in wide-ranging pedagogical contexts, although considered equivalent by Lima (1932, 24).

It is left for us, at the end of this road, to stress one or other idea. It was

¹⁸ We aimed here to follow, in general terms, the scheme of Pozo Andrés, who takes into consideration three meanings of the concept of activity. The first «se interpretó como la obligación de que el niño nunca escuchara pasivamente, sino que permanentemente estuviera “haciendo algo”». The second meaning, closer to New Education, was conceived in the sentence «el maestro hace para que el niño haga» and, according to this view, «el maestro debía estimular el interés infantil con todo tipo de iniciativas motivadoras, con el fin de que el niño se entusiasmase y participase de buen grado en todas las tareas escolares o instructivas». Finally, a third meaning, pedagogically more radical, which professed «el no intervencionismo del maestro, quién debía favorecer y no poner cortapisas a la actividad infantil espontánea» (Pozo Andrés, 2003, 35 e 49).

¹⁹ A similar opinion is expressed, in another context, by Hameline, who, in comparing the notions of «active method» and «active school», states the following: «La “méthode active” préconisée par Henri Marion n'est donc pas le dernier éclat d'une époque déclinante, dominée par la philosophie pédagogique de Herbart et la “système” allemande. Les vues de Marion antecipent bel et bien sur les propos des Genevois de l'Institut Jean-Jacques Rousseau» (Hameline, 2002, 139).

clear to us that the pedagogy and methodology textbooks played a chief role as tools for modelling the representations and practices of teachers. These textbooks take on the role, simultaneously, as a repository of the entire pedagogical tradition and as a vehicle to disseminate a discourse and innovative practices. If, in the interior, we already find some of the major ideas identified with the New Education, it is also true that these ideas do not emerge in breach with the presuppositions of pedagogical modernity as built throughout the 19th century and examples of which include intuitive education, «lessons of things», «active methods» and «interrogative forms». The lines of continuity are as evident as the renewing intentions, even when the discourses are clearly marked by rhetoric of the old and the new.

The pedagogical and methodology textbooks used in teacher training schools are an essential component of the projects to build a model and a school culture, contributing to their legitimisation. The innovations proposed are not considered contrary to these processes. The textbooks also appear as central elements in the consolidation of the new science of education – pedagogy – in systematising its principles and methods and establishing a specialised language only accessible to those initiated in it. Even so, the affirmation of the professional component of teacher training does not emerge in contradiction to the preservation of the traditional rudimentary, moral and personal references linked to the figure of the educator, such as the importance of notions like «vocation», «mission» or «pedagogical tact». It is therefore necessary, like in other areas, to develop a way of looking at this object of study that manages to embody the whole of its complexity.

References

- Avanzini, Guy
 1995 *L'Éducation Nouvelle et ses concepts*, in D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (a cura di), *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*, Bern, Peter Lang, pp. 65-74.
- Barroso, João
 1995 *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Câmara, António Paím
 1902 *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias*, Angra do Heroísmo, Imprensa da Universidade.

Candeias, António

- 1994 *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº1 de Lisboa. 1905-1930*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- 1995 *Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América*, in A. Candeias, A. Nóvoa & M. H. Figueira, *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, Lisboa, Educa, pp. 13-24.

Carvalho, Marta

- 2001 *A Caixa de Utensílios e a Biblioteca: pedagogias e práticas de leitura*, in D. Vidal & M. L. Hilsdorf, *Tópicos em História da Educação*, São Paulo, Edusp – Editora da Universidade de São Paulo, pp. 137-167.
- 2005 *School and modernity representations as pedagogical models. A study on their circulation and usages in Brazil (1889-1940)*, «Paedagogica Historica», 41 (1-2), pp. 259-273.

Charbonnel, Nanine

- 1988 *Pour une critique de la raison educative*, Bern, Peter Lang.

Coelho, José Augusto

- 1907 *Noções de pedagogia elementar, coordenadas em harmonia com o programa oficial para uso dos alunos das Escolas Normais e de Habilitação para o Magistério Primário*, Lisboa, Livraria Moderna, Editora / Empresa da História de Portugal, Sociedade Editora.

Correia, António Carlos & Silva, Vivian Batista

- 2002 *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*, Lisboa, Educa.

Girão, Laura

- 2005 «Tacto», «Bom senso» e «Prudência» nos manuais de pedagogia e didática do magistério primário: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950), Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Hameline, Daniel

- 2001a *Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»?», «Les Cahiers Pédagogiques», 395, pp. 31-33.*
- 2001b *Préface. Vademecum ou livre de piété? Décrire, prescrire, et les mots pour le faire*, in M. Roulet, *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. VII-XII.
- 2002 *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP.

- Hameline, Daniel, Jornod, Arielle & Belkaid, Malika
1995 *L'École Active. Textes fondateurs*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Kahn, Pierre
2002 *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Asq (Nord), Presses Universitaires du Septentrion.
- Lage, Bernardino
s.d. *Lições de metodologia*, Coimbra, Coimbra Editora / Antiga Livraria França & Arménio.
- Leitão, António
1915 *Elementos de pedagogia, em harmonia com os programas das Escolas Normais*, Coimbra, França & Arménio, Livreros – Editores.
- Lima, Adolfo
1921 *Metodologia. Lições de «Metodologia» professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920*, Lisboa, Livraria Ferin, Editora.
1932 *Metodologia. Lições de Metodologia especial – Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, Lisboa, Livraria Ferin / Torres & C^a.
s.d. *Pedagogia sociológica. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral de educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*, Lisboa, Edição de Couto Martins.
1936 *Pedagogia sociológica. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, Porto, Edição da Livraria Escolar Progredior.
- Nóvoa, António
2003 *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições ASA.
- Ó, Jorge Ramos do
2003 *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa, Educa.
- Oelkers, Jurgen
1995 *La Reformpädagogic au seuil de l'histoire*, in D. Hameline, J. Helmchen & J. Oelkers (a cura di), *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Bern, Peter Lang, pp. 31-63.
- Pimentel Filho, Alberto
1932 *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, Lisboa, Livraria Editora Guimarães & C^a.

Pintassilgo, Joaquim

- 1999 *O mestre como artesão / prático e como intelectual*, in J. Magalhães & A. Escolano (a cura di). *Os professores na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 83-99.
- 2002a *A construção de uma deontologia profissional dos professores do ensino liceal português*, «Revista Portuguesa de Pedagogia», 1-3, pp. 429-447.
- 2002b *Ser professor de liceu no Estado Novo português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica*, «História da Educação», 6 (12), pp. 17-37.
- 2006 *Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação*, in J. Pintassilgo, M. C. Freitas, M. J. Mogarro, & M. C. Carvalho (a cura di), *História da escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*, Lisboa, Edições Colibri / CIE-FCUL, pp. 175-200.

Pozo Andrés, Maria del Mar del

- 2003 *La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos*, in E. C. Martins (a cura di), *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação*, Coimbra – Castelo Branco, Alma Azul, pp. 115-159.

Roullet, Michèle

- 2001 *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?*, Paris, Presses Universitaires de France.

Silva, Vivian Batista

- 2001 *Histórias de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos «manuais pedagógicos» brasileiros (1930-1971)*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Woods, Peter

- 1999 *Investigar a arte de ensinar*, Porto, Porto Editora.

Joaquim Pintassilgo
Education Department
Sciences Faculty of Lisbona University (Portugal)
japintassilgo@fc.ul.pt

La protección a la primera infancia en España en el primer tercio del siglo XX

Carmen Colmenar Orzaes

Introducción

En este conciso trabajo nos aproximamos al estudio de la situación de ese sector de la infancia más desfavorecido por las circunstancias socioeconómicas, en la España del primer tercio del siglo XX, esa infancia abandonada, sin hogar familiar y carente, en general, de las necesidades básicas afectivas y materiales: la infancia sin “pan y besos”, como acertadamente la había nombrado Rafael Tolosa Latour, en una conferencia pronunciada en 1930.

Esta infancia, por la que ya nos habíamos interesado en trabajos anteriores¹, fue objeto de especial atención de la corriente de protección social, iniciada en España a principios del siglo XX, por sectores filantrópicos de la burguesía, reformadores sociales, profesionales, entre los cuales había ilustres médicos e higienistas, como Manuel Tolosa Latour, su principal inspirador, y también, juristas, políticos, profesores y profesoras de escuelas normales, etc.

Centraremos nuestro estudio en las medidas de protección social, desde instancias oficiales, dirigidas fundamentalmente a la primera infancia, es decir, niños y niñas, desde su nacimiento hasta los dos o tres años de edad. Este era

¹ Carmen Colmenar Orzaes, *La situación de la infancia española en la época de Concepción Arenal*. In: Julio Ruiz Berrio (a cura di), *Educación y marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su centenario*. Madrid, Comunidad de Madrid. Dirección General de la Mujer, 1994, pp. 143-160.

precisamente el intervalo de edad sobre el que más duramente se cernía la amenaza de la mortalidad infantil, lacra social contra la que levantaron sus voces todos aquellos sensibilizados con el tema en aquella época, como se pone de manifiesto en la legislación al respecto y en la prensa especializada y divulgativa. Entre estos colectivos es especialmente significativa la tarea realizada por el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad y su órgano de difusión: la revista «Pro-Infantia», que consiguieron sensibilizar, tanto a los distintos gobiernos, como a la opinión pública, en general, de la necesidad de aminorar la mortalidad infantil y adoptar las medidas pertinentes para lograr su erradicación.

Por lo que respecta al ámbito geográfico, hacemos especial referencia a Madrid, en cuanto a la exposición de algunos datos referidos a instituciones concretas madrileñas, que después darían la pauta para la creación de otras semejantes en otros lugares o bien, que tenían ya su correlato correspondiente en otras existentes fuera de Madrid. Esto no obsta, sin embargo, para que nuestro estudio se extienda al ámbito español más general, al que afectan todas las medidas legislativas y las emprendidas por el Consejo Superior de Protección a la Infancia

Es sabido que las instituciones asistenciales, que acogían a niños y niñas abandonados (inclusas, casas de expósitos, asilos, casas-cuna, etc.), carecían, en general, de las condiciones mínimas de salubridad para su supervivencia y, a ello se añadía, un escaso número de nodrizas (que, a veces no tenían los requerimientos básicos de salud), y que además era insuficiente para las criaturas a amamantar. Por ello, dada la situación, hay múltiples testimonios encontrados, a lo largo de todo el periodo de tiempo revisado, relativos a la mortalidad infantil en estos centros, que hasta llegan a ser denominados como «sistema de infanticidio legal»² y que son objeto de muchos artículos de denuncia en la prensa de la época y en la bibliografía en general.

Pero los altos índices de mortalidad³ no sólo eran propios de la población infantil de las inclusas o centros semejantes, sino que eran extensibles al resto de la infancia española y especialmente notorios en los sectores sociales más desfavorecidos e inmersos en la pobreza. Ante tal situación, entre cuyas causas se barajaban, no sólo la alimentación inadecuada e insuficiente, los procesos

² J. Bravo Frías. y J. A. Alonso Muñogerro. *La transformación de las inclusas*. Madrid, 1924, p. 55. Cit. en Jose M^a Borrás Llop (a cura di), *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1936*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Ministerio de Asuntos Sociales, 1996, p. 506.

En 1917 el Cuerpo médico de la Inclusa de Madrid declaraba dos hechos, referidos a ese centro durante ese año: «1º: que los niños ingresados durante el citado año alcanzó la cifra de un 51'96 x 100. 2º: que los niños ingresados y tratados en el Departamento del biberón murieron el 100x 100» (Cit. en «Pro-Infantia», 1918, t. 16, p. 133).

³ Son interesantes al respecto, por la cantidad de fuentes que se citan y la amplia información de datos, los artículos de Arón Cohen Amselem, *La mortalidad de los niños*, y de Esteban Rodríguez Ocaña, *Una medicina para la infancia*, En, Jose M^a Borrás Llop (a cura di), *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1936*, cit., pp. 109-140 y 149-171.

sépticos e infecciosos y los contagios de enfermedades, sino también la ignorancia dentro de las familias, las propuestas de la corriente proteccionista de la infancia apuntaron en diversas direcciones:

– La mejora de los establecimientos asistenciales, en cuanto a locales, higiene, personal de atención, etc.

– La tarea educativa de información y asesoramiento a las mujeres, tanto a las madres, a quienes se trataba de responsabilizar de los graves problemas, que aquejaban a la infancia, enseñándoles los cuidados básicos de alimentación, higiene, hábitos, etc.⁴, como a las nodrizas, a quienes no sólo se trataba de asesorar y motivar a través de incentivos, sino también de controlar su actividad para que no la ejercieran en condiciones fraudulentas⁵.

– La creación de instituciones, en relación con lo anterior, dirigidas al cuidado de la salud y de la atención higiénica y alimenticia de los niños y de sus madres, tales como las Gotas de Leche o consultorios para niños de pecho, comedores maternos e infantiles, escuelas maternas, cantinas escolares, etc.

Entre las instituciones socioeducativas dirigidas al cuidado de la primera infancia y a la formación básica en puericultura para las mujeres, ha llamado nuestra atención el denominado Instituto Nacional de Maternología y Puericultura, que, desde los anhelos de su creación en 1909, verá la luz finalmente en 1926, tras múltiples demandas, reclamando la necesidad de su fundación en los años intermedios. De ello nos ocuparemos posteriormente.

Primeras medidas para la protección a la infancia

La Ley de Protección a la Infancia de 12 de Agosto de 1904 decía en su artículo 1º que quedarían sujetos a la protección, que determinaba, los niños menores de diez años y que dicha protección comprendería «la salud física y moral del niño, la vigilancia de los que han sido entregados a la lactancia mercenaria o estén en casa-cuna, taller, asilo, etc. Y cuanto directa o indirectamente pueda referirse a la vida de los niños durante este periodo»⁶. Y en el Reglamento de 24 de Enero de 1908, que complementaba la ley anterior, se explicaban las funciones en que debía consistir la protección en los ámbitos relacionados con lo anterior. En el capítulo segundo se creaba el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, distribuido en

⁴ Véase una amplia información al respecto en la interesante obra: Irene Palacio Lis, *Mujeres ignorantes: madres culpables. Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. Valencia, Universitat de Valencia, 2003.

⁵ Véase sobre las nodrizas: J. M. Fraile Gil, *Amas de cría*. Valladolid: Fundación Joaquín Díaz. Fundación Centro de Documentación Etnográfica sobre Cantabria, 2000.

⁶ Véase el texto de la ley en: Cándido Ruiz Rodrigo, *Protección a la infancia en España. Reforma social y educación*. Valencia, Universitat de Valencia, 2004, p. 49.

cinco secciones, de las cuales, la primera, llamada de Puericultura y Primera infancia, debía de ocuparse de:

a) de procurar el exacto cumplimiento del artículo 8 de la Ley de 13 de Marzo de 1900, referente al trabajo de las mujeres durante la gestación y después del alumbramiento, fomentando para ello la creación de mutualidades maternas, comedores gratuitos para embarazadas y madres indigentes que lacten a sus hijos, y cuantas instituciones tengan por objeto velar y proteger la vida del niño antes de su nacimiento y en los primeros meses de la vida;

b) de la vigilancia de las nodrizas y de las agencias, recogiendo los datos necesarios para la mejor inspección, así como comprobando si se cumple el precepto de la ley que exige que el niño de la nodriza quede alimentado por el pecho de otra mujer;

c) de las estadísticas de los niños lactados en las Inclusas y en el seno de las familias o entregados a las nodrizas fuera del hogar paterno;

d) de reunir todos los datos que se relacionen con las casa-cuna y centros de protección de la primera infancia, proponiendo al Consejo las disposiciones convenientes a fin de que los niños no sean objeto del menor abandono, descuido o sevicia;

e) de estudiar los medios que contribuyan al abaratamiento de la leche y a conservar su pureza en el mercado;

f) de proponer las recompensas a que sean acreedoras las nodrizas o personas encargadas del cuidado o vigilancia de los niños, procurando los medios conducentes para garantizar la salud y los salarios de las nodrizas⁷.

Y en el artículo 37, correspondiente a la sección de Higiene y Educación protectora se decía que esta sección se ocuparía, entre otras cuestiones, de mejorar las condiciones higiénicas de escuelas y asilos de niños, de la instrucción y educación en general y, en particular de contribuir al fomento y creación de escuelas por los sistemas Fröbel y Manjón. Éste es, por tanto, el marco legal de referencia, en el que se van a insertar las medidas referidas a la mejora de la condición de la infancia pobre, huérfana o abandonada durante estos años.

En 1909, en el seno del Consejo Superior de Protección a la infancia, aparece por primera vez el proyecto de creación de un Instituto Nacional de Maternología y también de la preparación de un congreso de «educación protectora de la infancia abandonada, viciosa y delincuente». En ese mismo año, en la revista «Pro-Infantia»⁸ aparecen varios interesantes artículos de Manuel Tolosa Latour, referentes al desarrollo histórico de la maternología y la puericultura, planteando un proyecto de reglamento de la misma y también la necesidad de la creación del Instituto antes citado⁹. El reglamento aludido se hizo realidad, mediante el R. D. de 12 de Abril de 1910, publicado en la Gaceta de 17 de Abril de ese año y constaba de los siguientes capítulos:

⁷ Art. 36 del Reglamento de 24 de Enero de 1908, *ibid.* p. 58.

⁸ Como decíamos anteriormente, era el órgano de difusión del Consejo. Se publicó desde 1909 hasta 1932 y, desde 1944 hasta 1976 aparece con la denominación de «Revista de la Obra de Protección de Menores».

⁹ Manuel Tolosa Latour, *Necesidad de la creación de un Instituto Nacional de Maternología y Puericultura*, «Pro Infantia», 1909, pp. 193-197.

I.- Protección y amparo de la mujer embarazada (dónde se insistía en la necesidad del Instituto).

II.- Inspecciones y vigilancia.

III.- Industria de nodrizas.

IV.- Centros o agencias de nodrizas.

V.- Casas-cuna y centros protectores.

VI.- Industria lechera.

VII.- Disposiciones transitorias¹⁰.

La consecuencia educativa del anterior reglamento, que estaba implícita también en el proyecto de creación del Instituto, era – siguiendo a Manuel Tolosa Latour – «que la puericultura, en toda su extensión, se enseñe a todas las maestras y alumnas que se dediquen al magisterio y que esta enseñanza esté a cargo de los médicos, siendo la puericultura de la primera edad obligatoria en todas las aulas de niñas, en todas las escuelas primarias, sancionándose por medio de exámenes»¹¹. En la misma línea de pensamiento, Julián Juderías señalaba que:

La Ley de Protección a la Infancia, el Reglamento para su aplicación y el Reglamento de Puericultura crean en nuestra patria una organización muy completa, si no perfecta. de asistencia y permiten concebir esperanzas de que, por medio del Consejo Superior de Protección a la Infancia, de la Juntas Provinciales y locales, de los inspectores y auxiliares y del Instituto de Maternología, se remedien la mayor parte de los males que hoy entorpecen el desarrollo normal de la población y determinan incansables abusos¹².

En la práctica se iban dando algunos pasos adelante con la creación de organismos de ayuda a la primera infancia y a sus madres, como las mutualidades maternas o la fundación de comedores gratuitos para madres nodrizas sin recursos¹³ o las Gotas de Leche¹⁴. Estas últimas respondían a tres objetivos fundamentales: conseguir que todas las madres pudieran criar a sus hijos bajo

¹⁰ «Pro Infancia», 1910, pp. 165-186 y 217-221.

¹¹ Manuel Tolosa Latour, *Congresos internacionales*, «Pro Infancia», 1911, p. 200.

¹² Julián Juderías y Loyot, *La infancia abandonada. Leyes e instituciones protectoras*. Madrid, 1912, pp. 37-38.

¹³ En concreto en Madrid, el primer comedor de este tipo se fundó en 1906, a instancias de un patronato presidido por Francisco Javier Oliva y se instaló en la calle Mesón de paredes nº 88. A las madres lactantes y nodrizas, que allí acudían, se les daba dos comidas diarias, cuyo coste aproximado por persona era de 1'30 pesetas

¹⁴ Como las anteriores instituciones citadas, también las Gotas de Leche se extendieron por toda España, pero, en el caso de Madrid, la primera Gota de Leche o Consultorio de niños de pecho fue fundada por el Dr. Rafael Ulecia en 1904 y estuvo situada en la calle de San Bernardo nº 83, trasladándose en 1913 a la calle de la Espada nº 9. Según datos aportados en la revista *Pro Infancia*, t. 5 de 1913, p. 499: en el piso bajo se hallaban los esterilizadores de la leche, en el principal, las oficinas y despachos y en el segundo, las consultas de medicina y Cirugía y de varias especialidades a cargo de reputados profesores. La leche se daba en cestillas metálicas, en cantidad suficiente para el día gratuitamente hasta dónde alcanzaban los recursos de la casa, a las familias pobres y cobrando 30 céntimos diarios a la clase obrera. Los bonos gratuitos se expendían al precio de 3 pesetas para el alimento de un niño durante un mes.

los más modernos preceptos higiénico-sanitarios, desechando así las antiguas costumbres, que, en muchas ocasiones resultaban tan nocivas para la salud; valorar el estado nutritivo de los niños, mediante pesadas frecuentes y regulares, controlando la evolución psicofísica de los niños y procurando una adecuada ganancia de peso y modificar los erróneos regímenes alimenticios, para evitar así las afecciones gastrointestinales, que disminuían en gran manera las defensas del organismo del niño o niña y podían predisponerles a otras enfermedades e incluso ser causa de fallecimiento.

En esa misma dirección apuntaban los estatutos de la mutualidad maternal de Madrid, ya que, en su artículo 3º, cuando se señalaba su objeto, se decía lo siguiente¹⁵:

1: Socorrer a las madres asociadas cuando den a luz, con una subvención que les permita abstenerse de todo trabajo durante algún tiempo y dedicarse exclusivamente a su restablecimiento y al cuidado del recién nacido.

2: Instruirlas en higiene doméstica, maternología y puericultura, mediante lecciones y conferencias públicas, reparto de cartillas y folletos populares y visitas domiciliarias.

3: Crear un consultorio médico gratuito para las madres y sus hijos.

4: Establecer la moderna institución de la Gota de Leche.

5: Velar porque se cumplan todas las leyes de protección a la infancia, denunciando cualquier infracción que llegue a su noticia.

Realmente se insistió hacia las madres en esta tarea de divulgación educativa de cuidados infantiles, ya que, durante estos años, se repartieron gratuitamente muchas cartillas higiénicas y folletos populares, se dieron conferencias públicas y, conforme avanzó el tiempo, incluso se llevaron a cabo escuelas maternas ambulantes, con proyección de películas educativas, o charlas sobre temas relativos a cuestiones higiénicas a través de la radio. Sin duda, como telón de fondo, estaban presentes en la sociedad española de la época los condicionamientos de género, que trataban de inculcar en las mujeres su papel social incluso de “madres-esclavas”, que debían supeditar todo a la crianza de sus hijos, especialmente mediante la lactancia natural y la renuncia a cualquier tipo de actividad, que les apartara de sus funciones sociales y “naturales”. Sobre ellas se trataba de hacer recaer especialmente la responsabilidad de la salud o enfermedad de sus hijos y, en definitiva, el sentimiento de culpabilidad de la mortalidad infantil. Por citar sólo un ejemplo, entre los muchos testimonios escritos que existen durante estos años, en la Gaceta médica catalana de 1914, nos encontramos con un texto de Trinidad Sáiz de LLavería, dónde se incide en la cuestión de de la responsabilidad materna en la mortalidad infantil. Su título es «La ignorancia de la mujer en los conocimientos de higiene y puericultura como primera causa de la mortalidad infantil»¹⁶. En él, no sólo se

¹⁵ Estatutos de la mutualidad maternal de Madrid. «Pro Infantia», 1912, p. 201.

¹⁶ Citado en J. M. Borrás Llop, *Historia de la infancia en España 1834-1936*, cit., pp. 177-178.

condena la costumbre de algunas mujeres de no amamantar a sus hijos y entregarlos a nodrizas, sino también el uso de la lactancia artificial. Lo primero se pone de relieve en frases como éstas:

La mujer ignora que no amamantar a su hijo es exponerlo a la muerte, que son contadísimas las mujeres que no pueden lactar. La imposibilidad fisiológica de esta función casi no existe; en el ejercicio de la profesión me he convencido de que en cuestión de lactancia *querer es poder* [...]. La introducción de la nodriza en una familia es un mal físico y moral a la vez. Su interés egoísta, su ignorancia y la falta de cariño, pues no puede querer al hijo de otra la que no ha sabido querer al suyo propio, forman una serie de concausas que abren las puertas a la enfermedad y muchas veces a la muerte, y esto sin contar el número de dolencias que por la leche se pueden transmitir.

Y lo segundo, queda bien manifiesto en el siguiente párrafo:

Los peligros de la lactancia artificial todavía son mayores que los de la lactancia mercenaria. La limpieza y cuidado de los biberones y tetinas, la preparación de la leche para aproximarla en su composición a la de la mujer (diluirla y añadirle lactosa, manteca) y realizar diversas operaciones para obtener la pasteurización, humanización, maternización y esterilización, requiere grandes conocimientos de higiene, esmerados cuidados y una persona inteligente. Esta clase de lactancia es universalmente considerada como funesta.

Finalmente terminaba la autora su alegato con las siguientes palabras:

La lucha contra la mortalidad infantil está en los corazones de todos; pero el arma más poderosa para detener los horrores de su destrucción debe colocarse en manos de la mujer [...]. Mientras no consigamos elevar el nivel intelectual de la cultura femenina, haciendo que la mujer tenga noción exacta de su deber familiar y social, y lo practique, no triunfaremos de estas plagas.

Entre las cartillas citadas anteriormente, son ejemplo significativo las publicadas por el fundador de la primera Gota de Leche de Madrid, Rafael Ulecia, en las que se incluía una ficha del recién nacido y una tabla aproximada del peso de los niños, desde el primer mes hasta los veinticuatro meses y a ello se añadía una serie de consejos a las madres, relativos a alimentación de sus hijos, baño, vacunas, síntomas de enfermedades más frecuentes, hábitos de sueño, etc. e incluso algunos datos sobre mortalidad infantil¹⁷.

En otro orden de cosas y, en referencia a la fundación de instituciones, es interesante señalar la tarea llevada a cabo por el Ayuntamiento de Madrid, que, en 1914, impulsó la obra de protección infantil, «que venía realizando limitadamente, a manera de ensayo», desde años atrás. Para ello estableció, según datos aportados por Luis Herrero Gómez, médico subdirector de la Institución de Puericultura¹⁸:

¹⁷ Rafael Ulecia y Cardona, *Nueva cartilla higiénica para las madres*, Madrid, Imp. De Nicolás Moya, 1912.

¹⁸ L. Herrero Gómez, *La obra del Ayuntamiento de Madrid*, «Pro Infancia», 1921, p. 339.

1: la Institución de Puericultura, en su triple dimensión de lactancia vigilada, Gota de Leche y Consulta general para los niños enfermos;

2: la Escuela de Maternología, en sus dos manifestaciones de puericultura popular y puericultura escolar, «enseñando a las madres actuales a criar bien a sus hijos y preparando el porvenir de cultura higiénica infantil a las madres futuras». Para lo primero se creó un curso de puericultura popular y para lo segundo, se introdujeron estos conocimientos en cinco grupos escolares de niñas;

3: Comedores para madres, «como arma de defensa de la lactancia materna, amparando a la vez a la madre y al niño».

Otras instituciones de interés para el tema que nos ocupa, fundadas o reformadas por el Ayuntamiento de Madrid en los años veinte del siglo XX, fueron: los colegios de Nuestra Señora de la Paloma, con sus dos asilos: el de niños en Madrid y el de niñas en Alcalá de Henares; la escuela-albergue para niños abandonados, en Alcalá de Henares; el Colegio de San Ildefonso en Madrid; las dos Escuelas de Sordomudos/as y de Ciegos/as de Madrid; la organización de clases para niños con deficiencias psíquicas; la Escuela-bosque de niñas; las cantinas escolares; las colonias escolares y las mutualidades escolares.

Lo cierto es que, en todo el periodo de tiempo estudiado, hasta 1930, se observa una cierta sensibilización en la opinión pública y en los medios oficiales hacia el problema de la infancia abandonada y desprotegida. Sensibilización que se manifiesta no sólo en las cuestiones apuntadas anteriormente, sino también en la celebración de congresos internacionales para la protección a la infancia, en la formación de sociedades relacionadas con el tema y en la creación de la inspección médico escolar.

Como resultado del Congreso Internacional de Bruselas de 1911 se creó la *Unión Internacional para la Protección a la Infancia*, que tenía como objetivo fundamental adoptar las medidas relativas a la mejora material y moral de la infancia y así lo expresa en el artículo 3º de su documento fundacional¹⁹:

Por protección a la infancia es preciso entender las medidas relativas a la mejora material y moral de la infancia, tales como las que tienen por objeto la protección de la infancia en su primera edad, mejora de la familia, preservación y mejora del niño en su familia, la organización y limitación del poder paternal y de la tutela, la salvaguardia de los derechos de los hijos ilegítimos, las medidas contra la mendicidad, la vagancia y la criminalidad de los niños, la organización de jurisdicciones especiales para los niños, la libertad vigilada de los mismos, su colocación y aprendizaje en familias y establecimientos, la represión de los crímenes y delitos contra la infancia, la clasificación y educación de los niños anormales y atrasados, la lucha contra la prostitución de menores, la asistencia a los niños necesitados, la creación de asilos para niños moralmente abandonados, maltratados o necesitados, la protección de jóvenes obreros, la vigilancia del empleo de los niños en la industria y a domicilio, la lucha contra todos los elementos que puedan perjudicar física o moralmente a la infancia.

¹⁹ *Crónicas*, «Pro Infancia», 1914, t. 7, p. 174.

Como vemos, quedaba bien delimitado el concepto de protección a la infancia y su extensión, adaptado lógicamente a la mentalidad de la época y, por supuesto a las concepciones ideológicas de sus iniciadores. Unos años más tarde, en las conclusiones del primer Congreso español de Pediatría se recomendaba que se diesen cursillos de Maternología en las escuelas normales de señoritas y que se procurase que éstos fueran dados por profesores de la Universidad o especialistas acreditados. «Estos cursillos servirán de base para una nueva carrera de las señoritas españolas: la de *'niñera ilustrada'*, con certificado de aptitud»²⁰. Y en otro congreso, en el Congreso General del Niño, celebrado en Ginebra en 1925, se abordaba, como uno de los temas fundamentales el exceso de mortalidad infantil. Uno de los representantes españoles en el Congreso, José Velasco Pajares, presentó una ponencia titulada «Comparación de las medidas tomadas en diferentes países con el fin de reducir la mortalidad infantil prenatal, neonatal (primer mes) y en la primera edad (primer año)». En ella el autor señalaba como las causas principales de la mortalidad infantil: la incultura, las enfermedades de los progenitores, la sífilis, la tuberculosis, el alcoholismo, el aborto, la falta de asistencia al parto y de cuidados al recién nacido, la pobreza y la mala alimentación²¹. Otro congreso importante fue precisamente el celebrado en Madrid en 1926, el Congreso Internacional de Protección a la Infancia y a la Maternidad, con gran número de participantes de diversos países extranjeros, que aportaron interesantes ponencias. Precisamente se llevó a los congresistas a visitar la Escuela Nacional de Puericultura, de la que hablaremos en líneas siguientes, y también, entre otros centros protectores, el Hospital del Niño Jesús, la Institución de Puericultura, el primer Consultorio de niños de pecho, el Reformatorio del Príncipe de Asturias y la Escuela de Anormales²².

Industria de nodrizas y reglamentación de la lactancia mercenaria

1. *Algunas consideraciones sobre las nodrizas y su función social.* Aunque a lo largo de este trabajo se ha hecho referencia en distintas ocasiones a este tema, nos parece de interés incidir en estos aspectos por la importancia que tuvieron en el ámbito de la protección social, al ser manejados como una de las causas de la mortalidad infantil en el primer tiempo de vida de niños y niñas.

Los numerosos tratados existentes, desde épocas anteriores a nuestro estudio, sobre la lactancia materna, mercenaria y artificial demuestran la falta de

²⁰ *Crónicas Conclusiones del Primer Congreso español de Pediatría*, «Pro Infancia», 1914, p. 464.

²¹ Congreso general del Niño, «Pro Infancia», 1925, pp. 384-386.

²² *X Congreso de Protección a la Infancia*, «Pro Infancia», 1926, p. 123.

asistencia y dejadez en la crianza de los expósitos, cuyo número era muy abundante en las inclusas españolas. Así lo ponen de manifiesto Eulalia Torrubia y José Manuel Alfonso en un estudio referente al siglo XVIII en España²³, dónde se citan obras de autores como Montalvo, Antonio Bilbao, Santiago García o Joaquín Javier de Úriz, en los que se afirma que, a las pésimas condiciones higiénicas de las casas de expósitos, se unía un sistema de crianza basado en las nodrizas que había fracasado por completo, dando lugar a uno de los mayores dramas humanos y sociales de la infancia. Las disposiciones reales, promulgadas por Carlos IV en 1794 y 1796 confirmaron ese malogrado sistema de crianza, provocado, entre otras razones, por los escasos salarios de las amas, su comportamiento negligente con los expósitos y la ausencia de controles en la propia inclusa para vigilar cómo criaban a los niños. Desgraciadamente esta situación no mejoró mucho durante el siglo XIX, ni siquiera en el primer tercio del siglo XX, aunque en este periodo de tiempo, como ya se ha señalado, se observa una preocupación constante en este sentido, dirigida a reformar las inclusas, casas-cuna, o centros de niños expósitos en general. La siguiente cita, referente al año 1918, ilustra la dramática situación:

Seis niños y tres amas existían a la sazón. De los primeros, cinco tenían marcado el sello de la muerte en aquellas caras de viejo, apergaminadas; en aquellos ojos sin brillo, en los que a intervalos fulgura una mirada dolorosa, como si el alma de aquellos angelitos se asomara a protestar de su inocencia en el proceso de su generación... en aquella expresión viviente del alcoholismo y de la sífilis en horrendo maridaje, causas materialmente evidentes de aquel aniquilamiento orgánico, que contribuye a aumentar una alimentación inadecuada²⁴.

Sabido es que la figura de la nodriza contaba con muchos siglos de historia y que ha sido una de las formas de ganarse la vida más usuales para algunas mujeres durante mucho tiempo, pero en cada época esta figura ha revestido unas características específicas, obviamente adaptadas a su contexto sociohistórico. Las nodrizas han ejercido su función en la sociedad occidental desde tiempos muy remotos, como esclavas y sirvientas primero, como asalariadas y contratadas después, de forma interna o externa, para alimentar a los hijos de la realeza, los de la nobleza, los de la burguesía, ya en el siglo XIX, o a los de las clases populares, ayudando a otras mujeres como ellas, que no pudieran amamantar a sus propios hijos, por diversas causas. Las nodrizas, como bien

²³ E. Torrubia Balagué, y J. M. Alfonso Sánchez, *El niño expósito en el siglo XVIII: los primeros avances de alimentación infantil frente al fracasado sistema de las amas de cría*. In Paulí Dávila y Luis M^a Naya (a cura di), *XIII Coloquio de Historia de la Educación. La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Tomo I, Donostia: EREIN, 2005, pp. 729-736.

²⁴ Inspecciones de las inclusas realizadas por orden del Consejo Superior De Protección a la Infancia. Dictamen sobre la inclusa de Badajoz. «Pro Infantia», t. XVI, n^o 113, 1918, p. 151. Citado por Arantza Uribe-Etxeberria Flores, *Aproximaciones a la situación de las inclusas en las primeras décadas del siglo XX: "Angelitos al cielo... evítese el escándalo"*, in Paulí Dávila y Luis M^a Naya (a cura di), *La infancia en la historia. Espacios y representaciones*, cit., p.741.

afirma Arantza Uribe-Etxeberria, refiriéndose, en concreto a las de las inclusas, tanto las internas (vivían en los establecimientos o casas particulares, dónde ejercían sus servicios) como las externas, eran mujeres pobres que, por una reducida paga, accedían a la continuidad del encierro en la inclusa o, en el caso de las nodrizas externas, a la responsabilidad de la crianza de un niño en sus casas. Estas mujeres no fueron sino receptoras de las consecuencias de un clima de incomprensión y falta de valoración de las vidas de los niños expósitos y quizás, de las propias nodrizas²⁵.

Fraile Gil, en su obra ya citada en este trabajo,²⁶ comenta cómo las nodrizas que llegaban a Madrid sin destino concreto solían parar en un punto que, por tradición, ya se había establecido y que fue, al menos por dos centurias, la plaza de Santa Cruz. Así se atestigua en el siguiente texto:

Hay en la plaza de Santa Cruz de Madrid un mercado de carne humana cuya influencia en las costumbres no se ha pesado todavía. Los que pasan miran, ven un grupo de pasiegas sentadas en el suelo o en las piedras que forman el borde de un portal, las unas con un niño de pecho, las otras sin él... ¿Qué hacen aquí estas pobres y robustas montañesas, las unas comiendo un mendrugo de pan, y las otras indicando en su semblante que no les desagradaría comerle? ¿qué hacen? Esperar pacientemente que alguna madre pobre y desventurada, o que alguna, en nombre de otra madre rica y de galones, se acerquen a contratarlas para que por tanto más cuanto den a su hijo el alimento que llevan en sus pechos²⁷.

A esa plaza madrileña aludían también otros textos literarios de la época, como, por ejemplo, algunos de Mesonero Romanos. Parece ser que allí esperaban pacientemente las nodrizas la llegada de algún padre acomodado o mayordomo de casa rica en busca de sus servicios, mientras, y para no perder el “capital líquido” de su empresa, daban el pecho a algún hijo de mujer pobre, a quien se le había retirado la leche.

Unos y otros testimonios recogidos ponen de manifiesto que, pese a que, en términos generales, las nodrizas y la lactancia mercenaria se han considerado necesarias para la sociedad por diversos motivos, sin embargo la figura de las mujeres, que se ganaban así la vida, ha venido siendo cuestionada desde hace varios siglos.

En este sentido, el autor, anteriormente mencionado, Fraile Gil, J. M.²⁸, afirma que médicos y filósofos vieron en la lactancia mercenaria un mal endémico, citando, como primero de los tratadistas, que se refirieron a esto a Juan Gutierrez Borrell, que en el siglo XVII escribió «Tres discursos para probar

²⁵ Arantza Uribe-Etxeberria, *Aproximaciones a la situación de las inclusas en las primeras décadas del siglo XX: “Angelitos al cielo... evítense el escándalo”*, in Paulí Dávila y Luis M^a Naya (a cura di), *La infancia en la historia. Espacios y representaciones*, cit., p. 746.

²⁶ J. M. Fraile Gil, *Amas de cría*, cit., p. 24.

²⁷ Padre Isla (Fray Gerundio de Campazas). Incluido en *Teatro social del siglo XIX*. Madrid. 1846, T. II. Citado en J. M. Fraile Gil, *Amas de cría*, cit, p. 24.

²⁸ J. M. Fraile Gil, *Amas de cría*, cit., p. 22.

que están obligadas a criar sus hijos, a sus pechos, todas las mujeres cuando tienen buena salud, fuerzas, buen temperamento, buena leche suficiente para alimentarles» (1629). En el siglo XVIII, Jaime Bonel, médico de cámara de los Duques de Alba, influenciado por el naturalismo francés²⁹, publicó una obra, cuyo título es suficientemente significativo: «Perjuicios que acarrearán al género humano y al Estado las madres que rehúsan criar a sus hijos y medios para contener el abuso de ponerles en ama» (1786). Durante el siglo XIX son frecuentes los artículos en periódicos, gacetas y semanarios, dedicados a la lectura en familia, que abogan por la nutrición materna³⁰.

Ya en los años que centran nuestro estudio y, aunque en España las nodrizas tenían una larga tradición, sin embargo, cada vez más, se estaba cuestionando su función, salvo para casos excepcionales. Médicos, pediatras, educadores, intelectuales y todos aquellos sensibilizados por la corriente proteccionista de la infancia consideraron que, en condiciones normales, lo mejor para los recién nacidos era que fueran amamantados por sus propias madres y no por otras mujeres, que cobraban honorarios por hacerlo. Veamos un ejemplo al respecto en las palabras de uno de los miembros destacados de la Sociedad de Pediatría de Madrid:

Es un derecho innegable, reconocido por todos, el que el niño tiene al pecho de su madre; por otra parte, es un deber, también unánimemente reconocido el que toda madre tiene de amamantar a su hijo, y sin embargo [...] ¿Qué motivos hay para esta deserción de los deberes maternales? Dos principalmente: uno estético y otro puramente egoísta [...]. La nodriza ha suscitado en todo tiempo una gran aversión, y aún hoy día su conducta y la situación del niño substituído dan ancho campo para consideraciones sociológicas y filosóficas, que no he de exponer aquí. La lactancia mercenaria ya sabéis que puede hacerse, o entrando la nodriza en casa de los padres, o llevándose el niño a su lado para alimentarlo. Esta última clase de lactancia tiene muchísimos inconvenientes. Fuera de casos excepcionales, faltan en la nodriza el cariño y la dulzura de la madre y sobran codicia y egoísmo,

²⁹ Recordemos que Jean Jacques Rousseau, en el libro I de su *Emilio o de la Educación*, publicado en 1762, había denunciado el que las madres no amamantasen a sus hijos, considerando que esto atentaba contra la naturaleza y era pernicioso para el niño. El *Emilio*, pese a las críticas y persecución que sufrió por parte de los sectores más conservadores de la sociedad francesa, tuvo, sin embargo un gran influjo socioeducativo posterior en la sociedad occidental, inaugurando la corriente naturalista y permisiva en educación y el cuestionamiento de las antiguas formas de crianza para la infancia.

³⁰ Véase al respecto: Aron Cohen Amsalem, *La mortalidad de los niños*, in J. M. Borrás Llop, J. M. (a cura di), *Historia de la infancia en España. 1834-1936*, cit., pp. 109-140. En este trabajo se ofrecen numerosas muestras de testimonios de médicos e higienistas de la época (Ulecia, Tolsa Latour, Cabour, Hauser, Coll, etc.), que denuncian como pernicioso la función de las nodrizas y critican con diversos argumentos a las madres que abandonan a sus hijos o que los entregan a «pechos mercenarios» para su alimentación. Las ideas contenidas en frases como: «la buena nodriza es género raro y caro: por una buena se encontrarán diez de malas condiciones con insuficiencia de leche» o: «las nodrizas contribuyen a reclutar ángeles para el cielo», están presentes en la mentalidad de la corriente proteccionista de la infancia en el último tercio del siglo XIX y el primero del XX.

para suponer con temor que, faltando la vigilancia materna, la lactancia se ha de llevar de la manera más desastrosa para el niño³¹.

La cita es suficientemente ilustrativa de las afirmaciones anteriores, así como de la mentalidad de la época acerca del papel social de las mujeres y su valoración en el seno de la sociedad patriarcal de ese momento. Se cuestionaba la función de la nodriza, pero si era inevitable contratarla, era necesario que reuniera una serie de condiciones: su edad debía oscilar entre los veinte y los treinta y cinco años, preferible que procediera del campo y no de la ciudad, mejor soltera que casada, ya que «el no tener marido, que continuamente necesite dinero, o que, cansado de la separación, intente la suspensión de la lactancia, es una garantía»³². Y, por supuesto, se concebía como absolutamente necesario un completo examen médico de la nodriza para asegurar su estado de salud.

Una de las preocupaciones principales, con respecto al estado físico de las nodrizas contratadas era descartar en ellas algunas de las enfermedades más frecuentes en esa época: la sífilis y la tuberculosis. La preocupación con respecto a las enfermedades citadas se aprecia en muchos documentos y testimonios de la época. Ejemplo de esto es el *Acta de la sesión celebrada por el pleno del Consejo Superior de protección a la Infancia*, celebrado el día 11 de Enero de 1924³³. En dicho acta, uno de los miembros del Consejo, Velasco Pajares, presentó un documento sobre la «Necesidad de legislar a favor del niño contra la sífilis», dónde se manifestaba el número excesivo de niños que morían por esta causa, cuya cifra ascendía a 52.000 al año, cifra que correspondía a una morbilidad extraordinaria. Para aminorarla proponía el tratamiento obligatorio de los niños que padezcan esa enfermedad, para lo cual era conveniente determinar la reacción serológica de todos al nacer, así como, al ser «adquirida también por contagio de las nodrizas, debe atenuarse, haciendo que figure en las cartillas de las mismas la reacción Wassermann de su sangre». Diversos miembros del consejo se adhirieron a las peticiones que se formulaban en ese documento. Así es el caso del sr. Hernández Briz, quien añadió que «en las Inclusas habrá un departamento aislado con nodrizas sifilíticas para la lactancia de los niños sifilíticos que no tengan madre que los pueda amamantar y serán tratados específicamente el niño y su nodriza para su curación». Por su parte el Sr Mouriz, tras felicitar al sr. Velasco Pajares por haber traído al Con-

³¹ Sociedad de Pediatría de Madrid. *Cursillo de pediatría familiar. Conferencia por el Dr. D. Celestino Moliner. Tema: Lactancia materna: su importancia, Lactancia mercenaria, Elección de nodriza, Reglamentación y vigilancia protectora*, «Pro Infancia», 1918, pp. 103, 104, 115.

³² *Ibid.*, p. 116. En todas las épocas y lugares se les ha exigido a las nodrizas reunir unas características determinadas, ya que ha existido una creencia generalizada de que, a través de la leche, con que alimentaban a las criaturas, se transmitían comportamientos, creencias, formas de vida, etc., aparte de caracteres físicos, por lo que, además de ser sanas y con determinadas atribuciones físicas específicas, debían ser «cristianas viejas» y de «probada pureza de sangre», sobre todo si iban a ser contratadas para amamantar a vástagos reales o de la nobleza.

³³ «Pro Infancia», 1924, pp. 86-88.

sejo un tema de tanto interés, señaló que «respecto al análisis de sangre con la procedente del cordón, considero que a la par de Wassermann, hecho con todas las garantías que la nueva técnica proporciona, deben ser utilizadas reacciones de precipitación como la de Sachs-Georgi, cuando menos» y en cuanto a las nodrizas, añadió que el que se les exija ser portadoras de un carnet, con los datos de su análisis de sangre, es conformarse con poco, ya que el ideal sería que el problema de la lactancia con biberón estuviera tan bien organizado, que pudiera prescindirse de la nodriza, «pero como ésto desgraciadamente no lo tenemos, la nodriza es hoy por hoy una necesidad»³⁴.

Afirmaba este médico, miembro del Consejo, que se estaba ante la realidad de que estas mujeres, al lactar buscan un ingreso, del que no se les podía privar mientras no constituyeran un peligro para la infancia. Por tanto, no debía tolerarse que estas mujeres fueran objeto de comercio, viviendo en malas condiciones en las agencias, expuestas a toda clase de males. Para evitar ésto consideraba necesario «la instalación de un centro de nodrizas en las condiciones higiénicas debidas, dónde recibieran nociones de puericultura y una acción educativa, que, en su mayoría necesitaban, encaminada a elevar su espíritu para que si vuelven a ser madres, llenen bien esa sagrada misión». Las mujeres que salieran de esa institución llevarían una garantía en cuanto a sanidad puesto que habrían sido exploradas clínica y serológicamente.

Como conclusión general del Consejo citado se constata la afirmación de que deberían desaparecer las nodrizas y las agencias de las mismas, debiendo intervenir los poderes públicos para ello y para proteger a niños y madres, mediante la creación de hospicios maternales, que protegieran a ambos, pero, mientras tanto, impedir que las nodrizas puedan dedicarse a la lactancia mercenaria sin absolutas garantías y que, en las cartillas que las autoridades faciliten a las mismas, con arreglo al reglamento de puericultura, se consigne el resultado Wassermann.. Otra miembro del Consejo, la sra. Peguero, añadió que estos asuntos habían sido ya tratados en la Asociación Nacional de Mujeres españolas, «que solicitó de distintos Ministros y del Sr. Maura, como Presidente de la Comisión de Códigos, que se exigiera certificado sanitario para contraer matrimonio. Considera el derecho indiscutible del hijo a la leche de su madre»³⁵.

En definitiva, recogiendo las aportaciones de todos los miembros del Consejo, se acuerda redactar una ponencia, a la cual contribuyan con su colaboración los vocales del Consejo, que sean médicos, para proponer al Sr. Subsecretario aquellas conclusiones, que sean objeto de una disposición gubernativa, que contribuya «a evitar la horrenda mortalidad infantil»³⁶.

Como vemos, a pesar de la legislación existente al respecto, las nodrizas y la lactancia mercenaria seguían preocupando al Consejo Superior de Protección a

³⁴ *Ibid.*, p. 87.

³⁵ *Ibid.*, p. 88.

³⁶ *Ibid.*

la Infancia aún, al final del periodo de tiempo estudiado en este trabajo. Aunque se hayan hecho algunas referencias anteriores, nos parece de interés centrarnos en esos esfuerzos legislativos, que expresan la preocupación social por un tema, que tenía enormes repercusiones en la salud e incluso en la vida infantil.

2. *Reglamentación sobre el tema.* En el proyecto de ley de Protección a la Infancia, en la exposición a las Cortes, se decía en uno de los párrafos: «no hay reglamentación para la lactancia mercenaria, y la industria que debiera ser más vigilada, es la más libre y desenvuelta en su ejercicio». Como bien sabemos, esta ley se aprobó el 12 de Agosto de 1904 y en su artículo 2º se preceptuaba que los padres o tutores que encomendasen la lactancia o crianza de sus hijos o pupilos a persona que no viva en su propia casa, deberían dar cuenta de este hecho, dentro del tercer día a la Junta local, que se establecía en la presente ley y a la alcaldía dónde radique la persona a quien encomienden el niño. Igual obligación alcanzaba a los directores de las inclusas. Unos y otros debían expresar en su declaración el nombre y domicilio de la persona, a quien se encomendase el niño, afirmando además, bajo su responsabilidad, que la nodriza, cuando la hubiere, estaba provista del libro, al que se refería el artículo 8º.

En el artículo 5º se expresaban los cometidos del Consejo Superior de Protección a la Infancia y de la Juntas provinciales y locales, que eran los siguientes: 1º: vigilar periódicamente a los niños sometidos a la lactancia mercenaria, procedentes de las inclusas o entregados por sus padres; 2º: hacer que las nodrizas tengan los documentos y el libro al que se refiere el artículo 8º, sin cuyo requisito no podrían ejercer su industria y 3º: procurar los medios conducentes para garantizar la salud y los emolumentos de las nodrizas.

El tan mencionado artículo 8º se refería a la obligación que tenía toda mujer que quisiera dedicarse a la lactancia de presentar un documento de la Junta local, el que se hiciera constar por ésta: el estado civil de la presunta nodriza, su estado de salud, conducta y condiciones físicas, el permiso del marido, si estaba casada y la referencia a la partida de nacimiento de su hijo, para demostrar que éste tuviera más de seis meses y menos de diez, o certificado que acreditase la circunstancia de que quedaba bien alimentado por otra mujer.

Ninguna mujer, procedente de la Maternidad u hospitales podía dedicarse a nodriza sin certificado especial del médico del establecimiento, visado por el director o jefe local. Todas estas circunstancias debían transcribirse en el libro especial, que cada nodriza debía tener, el cual tendría que estar a disposición de los inspectores municipales de Sanidad, quienes anotarían en él todos los cambios de residencia, visado por las alcaldías respectivas. Con respecto a las agencias de nodrizas, en el artículo 9º, se señalaba que necesitarían una autorización especial del gobernador o del alcalde de la localidad.

Posteriormente, en 1910, se aprobó el Reglamento de Puericultura, al que ya se ha hecho alguna referencia anterior, señalando las partes o capítulos, en que estaba dividido, según las temáticas concretas, a las que se refería. Direc-

tamente relacionados con los aspectos, en los que nos estamos centrando, eran los capítulos 2º, sobre inspecciones y vigilancia, el 3º, sobre industria de nodrizas y el 4º, sobre agencias o centros de nodrizas.

Por lo que respecta a la industria de nodrizas, en el artículo 18 del citado reglamento³⁷, se decía que toda mujer, que se dedicara a la industria de nodriza, dentro o fuera de su domicilio, mediante remuneración, quedaría sometida a la vigilancia e inspección del Consejo Superior de Protección a la infancia y de la juntas provinciales y locales, que dependan de aquel Centro. Para poder ejercer su industria debían consignar en una instancia impresa, proporcionada por la junta local y suscrita por ella y por el marido, si lo tuviera, el lugar y fecha de su nacimiento, estado, número de partos, si vivían o no los hijos, fecha de nacimiento del último, nombre, edad, profesión y residencia suya y del marido, si lo tuviera, nombre y domicilio de la persona encargada del cuidado del niño, qué clase de alimentación ha de proporcionarle y salario, no pudiendo encargarse de la lactancia hasta transcurridos los primeros quince días del puerperio. En la misma instancia debía suscribirse también la veracidad de lo expuesto, consignando, además, que estuviera revacunada, que gozara de buena salud habitual y que fuera de buena vida y costumbres, aspectos éstos certificados respectivamente por el alcalde, el cura párroco, el juez municipal y el médico titular.

A los requisitos anteriores, para poder obtener la libreta expedida por la Junta local de Protección a la infancia, se añadía – según el artículo 20 – un certificado de análisis de condiciones de la leche, debidamente documentado por los facultativos pertinentes. Por su parte, serían desposeídas de la mencionada libreta, que autorizaba para criar:

1º: Toda nodriza de ineptitud probada por falta de secreción láctea.

2º: La que haya sufrido o sufra una enfermedad contagiosa o infecto-contagiosa que la inhabilite para la lactancia.

3º: La que injustificadamente abandone al niño con grave peligro de la vida del mismo, sin perjuicio de la responsabilidad criminal que se derive de sus actos, con arreglo a los artículos 12 y 18 de la ley.

4º: La nodriza que se entregue al alcoholismo o la prostitución, o se probase que la ejerció durante la gestación de su último hijo. En este caso se exigirá la responsabilidad a los firmantes de la instancia³⁸.

Los restantes artículos de este capítulo del Reglamento preceptuaban minuciosamente todo lo referente a otras cuestiones, tales como lo referente a muerte de un niño en lactancia, viajes o cambios de domicilio de las nodrizas, actividad de las que hacían su trabajo en casas particulares o en inclusas, despedidas, recompensas, etc.

Especial interés reviste también el capítulo IV de este Reglamento, dedica-

³⁷ *Reglamento sobre Puericultura y Primera infancia*. Capítulo III. Artículo 18. En Marcelo Martínez Alcobilla, *Diccionario de Administración española*. *Apéndice de 1910*. Madrid, p. 322.

³⁸ *Ibid.*, Artículo 28, p. 322.

do a los Centros o Agencias de nodrizas, en el cual se decía que, para abrir una agencia de nodrizas era necesario la autorización del gobernador de la provincia o del alcalde, previo informe de la jefatura de policía y de la junta de protección, oído el inspector, que debía dictaminar sobre las condiciones higiénicas del local dónde fueran a albergarse las nodrizas. Por su parte, la inspección de policía del distrito, dónde se instalase la agencia, debía certificar la moralidad del director o directora de la misma.

Estos centros debían tener un profesor médico, que reconociera a la nodriza y cuidara de su salud y suscribiera el análisis de la leche y el director sería responsable de cualquier escándalo o falta, que cometieran las nodrizas en el establecimiento, debiendo presentar, además, al hacer la solicitud de apertura del establecimiento, una copia del reglamento particular por el que habría de regirse el centro, tarifas de honorarios, alimentación de las nodrizas y cuantos particulares se relacionaran con la vida interior del centro, a fin de que fuera aprobado por la Superioridad³⁹.

Unos años más tarde, vuelven a sucederse disposiciones legislativas sobre protección a la primera infancia, que inciden en cuestiones similares a las que hemos analizado anteriormente, referentes a niños entregados a la lactancia mercenaria, como la R. O. de 17 de Octubre de 1916, excitando el celo de las corporaciones, autoridades y funcionarios para que ejerzan sobre estos niños una especial vigilancia⁴⁰, o la R. O. de 14 de Mayo de 1919, que complementaba a la anterior y al Reglamento de Puericultura y Primera infancia y dónde se disponía textualmente lo siguiente⁴¹:

Que requiera a V. I., a los alcaldes de esa provincia para que, en el término improrrogable de un mes, las Juntas municipales de protección a la infancia que no funcionan se reorganicen como la ley previene. Que una vez reconstituidas permitan dichas entidades al Consejo Superior, por conducto de V. I., copia de las actas correspondientes. Que inmediatamente sean nombrados por la Juntas locales los vocales delegados que han de ejercer activa vigilancia cerca de los niños que se hallan en lactancia mercenaria fuera del hogar materno o de las inclusas y por cuenta de las diputaciones provinciales. Que por las juntas protectoras se lleve un registro de las personas que se dediquen a la crianza de los niños, bien como nodrizas o como guardadoras de ellos en su propio domicilio, mediante remuneración, consignándose, además el número de niños que hay en cada localidad en lactancia mercenaria y el trato que los mismos reciben.

Problema no resuelto, como puede apreciarse, ni con la legislación vigente ni con los buenos propósitos del Consejo Superior de Protección a la Infancia, organismo que esperaba que podría solventarse, entre otros medios, con la fun-

³⁹ *Ibid.*, Capítulo IV, *Centros o agencias de nodrizas*, artículos 41 a 51, pp. 323-324.

⁴⁰ Real Orden de 17 de octubre de 1916. En Martínez Alcubilla, M. *Diccionario de la Administración española. Apéndice de 1916*, Madrid, p. 362.

⁴¹ R. O. de 14 de Mayo de 1919, dictando disposiciones para la reorganización de las Juntas, nombramiento de delegados y registro de personas dedicadas a la crianza y cuidado de niños. En Martínez Alcubilla, M. *Diccionario de la Administración española. Apéndice de 1919*, Madrid, p. 284.

dación del Instituto Nacional de Maternología y Puericultura, al que se alude en el reglamento de 1910 citado, en diversas ocasiones, detallando sus funciones con respecto a la reglamentación de la lactancia mercenaria en España.

El Instituto Nacional de Maternología y Puericultura

Ya hicimos referencia al hecho de que desde 1909 se venía reclamando la necesidad de creación de esta institución, a la que sus demandantes daban excepcional importancia, ya que atribuían a su creación el descenso de la mortalidad infantil, como una de las premisas fundamentales.

En 1919, en la Memoria que el Consejo Superior de Protección a la Infancia presentó al ministerio de la Gobernación (cuyo titular siempre era nombrado presidente del Consejo), se recogía expresamente, en algunos de sus párrafos esa necesidad: «Preocupación constante del Consejo ha sido dar cumplimiento al Real Decreto de 12 de Abril de 1910, que ordena la creación del Instituto Nacional de Maternología y Puericultura». A continuación se hacía referencia al tema de la lactancia mercenaria «que ocasiona la muerte de millares de niños fallecidos por descuido más o menos punible o por trágica ignorancia» y a los esfuerzos estériles del Consejo para poner en pié el Instituto Nacional en Madrid, que daría la pauta para otros semejantes, fundados en otros puntos de la geografía española, pudiendo conseguirse en pocos años «una reforma y evolución en los métodos y prácticas de la crianza de los niños, mejorándola y perfeccionándola, lo cual vale tanto como decir que sería mejorar y perfeccionar la raza»⁴². Transcribimos a continuación los párrafos siguientes por el interés que tienen, a nuestro juicio, en el desarrollo de este trabajo:

Buena prueba de ello es que apenas terminó la guerra, se implantó en París la Escuela de Puericultura, fundación franco-americana que ha sido dotada para comenzar sus trabajos con dos millones de francos. En el instituto Nacional de Maternología y Puericultura no sólo se protegerá a las madres y a sus hijos y se enseñará la perfecta crianza de éstos, sino que se podrá resolver problemas de vital interés. Nos referimos a la reglamentación de la industria de nodrizas, problema difícil de solucionar actualmente porque a diario se lucha con la mala fe de las agencias y de las mismas nodrizas, tanto en su estado de sanidad como en el de la secreción láctea, no encontrándose nunca garantías para la crianza del niño. Se impone por tanto la implantación de un Asilo Casa de Nodrizas. Misión principalísima del Instituto será la de vigilar la lactancia mercenaria, la de esos niños cuyos padres con escasos medios tienen que entregar a sus hijos a nodrizas que los lleven a su domicilio en el que aparte de las deficiencias higiénicas luchan las pobres criaturas con la escasez de leche de la mujer que amamanta y de los peligros de una nueva gestación con todas sus consecuencias⁴³.

⁴² *Memoria del Consejo Superior que se elevó al Ministro de la Gobernación, Presidente del Consejo Superior de Protección a la Infancia, en relación con el presupuesto de 1920-21, «Pro Infancia», 1919, pp. 18-19.*

⁴³ *Ibid.*, p. 19.

Argumentos semejantes se vuelven a plantear en 1923 ante el nuevo gobierno español de ese momento, el Directorio militar, en la *Moción del Consejo Superior acerca de la creación de un Centro docente científico de Puericultura*, cuyo ponente era Enrique Súñer y dónde se hacía referencia a:

Las dificultades de la empresa en el orden económico principalmente y la necesidad de un convencimiento en la esfera del gobierno de la bondad de esta obra, imposible dada la inestabilidad de nuestra política, probablemente constituyen esencialmente los motivos por los cuales hasta el presente carecemos en España de tan importante elemento en la lucha contra la mortalidad infantil⁴⁴.

Sin embargo parece que, por primera vez, el proyecto de la creación de la tan deseada institución iba a hacerse realidad, ya que el presidente del Consejo Superior de Protección a la Infancia, Ángel Pulido, informó al Pleno del Consejo, en ese mismo año, de la visita realizada por una Comisión del Consejo al edificio dónde habría de implantarse el Instituto de Maternología, de la grata impresión que les había producido a los integrantes de dicha comisión y manifestando que esperaba que, para el año 1925, en que se celebraría el Congreso Internacional, estuviese en funcionamiento y se pudiese mostrar con orgullo la obra protectora del establecimiento⁴⁵.

Unos meses más tarde se publicaban en la Gaceta del 25 de Mayo de 1923 dos reales órdenes con fecha del día 23: la primera, creando la Escuela Nacional de Puericultura, adscrita al Consejo Superior de Protección a la Infancia y la segunda, designando a quienes debían redactar su reglamento⁴⁶.

En el preámbulo de la R. O. de creación del centro, se aludía a él con la finalidad de evitar la muerte de millones de niños y constituir, por tanto, un importante y vital elemento en la lucha contra la mortalidad infantil. Pero, debemos observar que no se crea con el nombre, con el que siempre había aparecido reclamado desde años anteriores, sino con otra denominación semejante que, al parecer, tenía una lectura de carácter económico. Al menos así se desprende del siguiente párrafo:

Ya que, por dificultades de orden económico, no ha sido posible llevar a cabo en toda su magnitud la humanitaria empresa de crear el Instituto Nacional de Puericultura, el Ministro que suscribe ha creído conveniente aceptar la propuesta formulada por el Consejo Superior de Protección a la Infancia, que ha sido aprobada unánimemente por el mismo, referente a la implantación de un organismo que, modesto en un principio, es de esperar que en su día adquiera el desenvolvimiento debido. Este Centro, esencialmente docente y científico, se denominará "Escuela Nacional de Puericultura y Laboratorio de Investigaciones",

⁴⁴ *Ponencias del Consejo Superior*, «Pro Infancia», 1923, p. 58.

⁴⁵ Consejo Superior. *Acta de la sesión celebrada por el Pleno del Consejo Superior de Protección a la Infancia el día 7 de Febrero de 1923*, «Pro Infancia», 1923, p. 186.

⁴⁶ Los designados fueron D. Ángel Pulido, D. Enrique Súñer, D. Rafael de Tolosa Latour (hermano del impulsor del movimiento, Manuel, fallecido en 1919) y D. Francisco Murillo, *Disposiciones oficiales*, «Pro Infancia», 1923, pp. 257-259.

y será el encargado de la instrucción de todas aquellas personas que han de intervenir oportunamente en los problemas de protección al niño y a la mujer embarazada y lactante⁴⁷.

El mencionado organismo debía estar en relación constante con todo lo establecido en la lucha contra la mortalidad infantil, dispensarios, gotas de leche, instituciones de Puericultura provinciales o municipales y, por supuesto, también con la Sanidad oficial. En concreto, las funciones de la nueva Escuela Nacional de Puericultura, adscrita al Consejo Superior de Protección a la Infancia, serían las siguientes:

1º: Educación complementaria de los médicos puericultores.

2º: Preparación del personal femenino, de niñeras, visitadoras y encargadas de la atención y cuidados higiénicos de los menores, entendiéndose que el personal de visitadoras se reclutará entre enfermeras sanitarias, previa especialización de las mismas en las dependencias de la Escuela de Maternidad.

3º: Estudio experimental y clínico de los problemas que hacen referencia a la lactancia natural y artificial.

4º: Puericultura intrauterina.

5º: Obras sociales, estadística, bibliografía y relaciones nacionales e internacionales en todo lo que se refiere a esta materia.

Esta disposición legislativa sobre la Escuela se cumplimentó con la publicada en la Gaceta del 17 de Noviembre de ese mismo año, dónde se establecieron las bases para la constitución definitiva del centro, nombrando a su Director, Enrique Suñer, y señalando los fines de la institución, los recursos económicos, las secciones y el personal⁴⁸. Los fines eran los siguientes:

a) Preparar técnicamente al personal de técnicos y maestros que a ella lleguen para recibir las enseñanzas que les permitan intervenir en aquellos organismos señalados por la vigente ley de Protección a la Infancia y cuantas instituciones oficiales y particulares se creen en defensa del niño.

b) Formar las enfermeras-visitadoras para niños, que serán elegidas previa la selección que el Reglamento preceptuará entre aquellas jóvenes que posean los títulos de bachiller o maestra nacional.

c) Instruir en los menesteres que competen al cuidado de los niños a mujeres que posean instrucción elemental, las cuales recibirán al final de sus prácticas el título correspondiente.

d) Aunar los esfuerzos de los organismos que se dediquen en España a la crianza del niño.

e) Formar estadísticas nacionales sobre los distintos problemas que la puericultura encierra y establecer relaciones internacionales con aquellos centros dedicados a la misma labor en el extranjero.

f) Divulgar entre las clases populares, particularmente entre las madres, las nociones fundamentales de higiene infantil.

⁴⁷ *Ibid.* p. 257.

⁴⁸ *La Escuela Nacional de Puericultura*, «Pro Infantia», 1923, pp. 488-491.

g) Hacer esta misma divulgación entre los alumnos de las escuelas normales de maestros y de maestras, así como entre las niñas que cursan los últimos grados de las escuelas nacionales.

h) Promover toda clase de investigaciones acerca de los problemas de higiene infantil y particularmente de los que hacen referencia a los distintos métodos de alimentación en los lactantes, utilizando especialmente los recursos del laboratorio.

i) La creación por parte del Estado, con la cooperación de las corporaciones oficiales, de una Granja modelo, en dónde pueda obtenerse leche garantizada en sus condiciones higiénicas, que sirva para la alimentación de los niños concurrentes a los dispensarios y Gotas de leche.

j) Extender su radio de acción a otros fines conexos, que pudieran estimarse convenientes, siendo indispensable para ello que el Director de la Escuela, oyendo previamente al personal facultativo de la misma, eleve la correspondiente propuesta a la Superioridad, por conducto de la Dirección General de Sanidad.

k) La Escuela Nacional de Puericultura expedirá, previos los estudios y pruebas de suficiencia que prescriban las disposiciones que al efecto se dicten, los siguientes títulos: de puericultor, para médicos y maestros; de enfermera-visitadora para niños; de niñera titular.

Como recursos económicos, la Escuela se sustentaría en los que el Estado le proporcionase, así como de las donaciones, fundaciones y otros medios lícitos de adquisición, procedentes de los organismos oficiales o entidades particulares y de los creados por su propia iniciativa. Asimismo, por la cooperación que la Administración pública señalara con carácter obligatorio a los establecimientos, que dependan de la misma.

Por lo que respecta a las secciones, se establecía la subdivisión de la Escuela en las siguientes. Puericultura intrauterina; higiene de la infancia, a cargo del Director, higiene de la tercera infancia y escolar; enseñanza especial de enfermeras-visitadoras y niñeras tituladas y de laboratorio y odontología. A unas y otras secciones podían concurrir médicos o alumnos de los últimos grados de Medicina, maestros y maestras nacionales, bachilleres, alumnos de los últimos grados de la enseñanza de las escuelas nacionales o privadas autorizadas y mujeres con instrucción elemental, que aspirasen al título de niñeras tituladas. Finalmente, por lo que respectaba al personal de la escuela, podría ser facultativo o técnico y administrativo. El facultativo, a su vez, se clasificaba en intrínseco (el director, los profesores de sección, los ayudantes de profesor, las enfermeras-visitadoras y las niñeras tituladas) y extrínseco (profesores agregados, que ejercerían además el papel de consejeros técnicos). Y el personal administrativo estaría compuesto por el secretario general-administrador, los empleados y los sirvientes subalternos.

Si hasta aquí hemos ido revisando la legislación, que enmarcaba la institución, es preciso constatar que ésta por fin vio la luz en 1926, albergándose en un edificio en la calle de Ferraz, en Madrid. La primera visita oficial al centro la realizó

el entonces Ministro de la Gobernación, Martínez Anido y el Director General de Sanidad, Francisco Murillo, acudiendo al acto también otras diversas autoridades oficiales del mundo de la política, de la sanidad y de la medicina⁴⁹. Acompañaron al ministro y al director general, en la detenida visita que hicieron a la escuela, su director, Enrique Suñer, los profesores, Eleizegui, Piquer, Mañes, la profesora Nieves Gonzalez Barrio y el secretario, Gómez Cano. Estaban funcionando todas las secciones, dando sus respectivas enseñanzas y en el laboratorio de dietética recibían lecciones prácticas de alimentación infantil las visitadoras y las niñeras. En la consulta de primera y segunda infancia se atendía a una veintena de niños, dándoles a sus madres las reglas de una buena crianza, a la vez que se les proporcionaba elementos económicos para que pudieran llevarla a efecto. La sección de Puericultura intrauterina funcionaba, atendiendo a las mujeres embarazadas y dando enseñanza a un amplio grupo de comadronas. La sección odontológica estaba ocupada por numerosos alumnos y esperaban consulta unas docenas de chicos. En Higiene escolar estaban los 34 maestros y maestras, que se habían matriculado en el cursillo, dedicándose a hacer la ficha psicológica de los niños y a estudiar y tratar a la que entonces se llamaba la infancia retrasada. Los baños estaban preparados para dar esta práctica de aseo a los niños, a la vez que se enseñaba a las madres y niñeras el modo de realizarla. Finalmente visitaron la magnífica terraza, dispuesta para los baños de sol y la educación física. Los ilustres visitantes, tal como se expresa en la fuente, que estamos siguiendo, elogiaron la Escuela y la labor realizada por su personal «ofreciendo el apoyo para que tan meritoria institución alcance el auge y prosperidad que necesita en el magno problema de la protección a la infancia que la Escuela acomete con rumbos nuevos y con la orientación única que positivamente habrá de ser práctica»⁵⁰.

El centro prestó asistencia, en el primer año de su funcionamiento, a 660 niños de la primera y segunda infancia, 90 de la tercera y a 210 mujeres en gestación. A las secciones concurrieron 160 alumnos y el laboratorio estuvo dedicado al estudio de la alimentación del niño y su coste en relación con las clases pobres. A los niños más mayores (los llamados de la tercera infancia) se les enseñaba gimnasia y a los que lo necesitaban se les sometía a tratamiento hidroterápico, helioterápico y de rayos X⁵¹.

Durante la República se consolidó como centro de especialización para preparar al personal que debía cubrir las plazas de Puericultura e Higiene infantil estatales, quedando en un segundo plano la labor de capacitar a personal relacionado con las escuelas, mediante cursillos especiales. A partir de 1932-33 parece ser que dejaron de acudir matronas, odontólogos y maestros, manteniéndose en solitario la docencia de médicos y enfermeras con vistas a esa primera misión indicada⁵².

⁴⁹ Crónicas. *Visita oficial a la Escuela de Puericultura*, «Pro Infancia», 1926, pp. 173-174.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 174.

⁵¹ Crónicas. *En la Escuela de Puericultura*, «Pro Infancia», 1926, pp. 377-378.

⁵² E. Rodríguez Ocaña, *Historia de la infancia en España. 1834-1936*, cit., p. 165.

Conclusiones

Se puede constatar que, durante el primer tercio del siglo XX, siguiendo el ejemplo de otros países extranjeros, especialmente Francia, España trató de incorporarse con fuerza a la tarea de protección social a la infancia, propiciada por el surgimiento de la pediatría y la puericultura, como especialidades médico-sanitarias, así como por la corriente paidológica e higienista, en general de esa época. Un logro importante fue la promulgación de la ley de 1904 sobre Protección a la Infancia, cuyo máximo inspirador fue el médico Manuel Tolosa Latour. A esa ley siguieron otras disposiciones legislativas, que trataban de regular los distintos ámbitos de la protección. Con respecto a la primera infancia, el principal motivo para su protección fue el intento de reducir la alarmante mortalidad infantil y las medidas a tomar fueron la creación de instituciones asistenciales, la mejora de las ya existentes, el control sanitario de las nodrizas y reglamentación de la lactancia mercenaria y sobre todo, el intento de concienciación social del problema, desarrollando, por diversos medios, una campaña informativa y educativa, especialmente dirigida a las madres. A dicha campaña contribuyó, junto con otros diversos recursos, el proyecto de creación de un instituto nacional de Maternología, que con distinto nombre y menores recursos económicos empezó a funcionar en Madrid en 1926.

Por lo que respecta a la función de las nodrizas, poco a poco fue decayendo en España, dejando de ser contratadas estas mujeres, tanto para dar servicio en las familias particulares, como en las mismas instituciones asistenciales, a medida que se fue desarrollando la investigación sanitaria sobre la lactancia artificial y extendiendo paulatinamente su uso.

Carmen Colmenar Orzaes
Department of Theory and History of Education
Complutense University of Madrid (Spain)
mccolmen@edu.ucm.es

Youth Culture and military Education in Napoleonic times: the Battalions of Hope in the First Cisalpine Republic

Simonetta Polenghi

1. *Children's culture and history of childhood*

Since the pioneristic work of Philippe Ariés history of childhood has become a fruitful research field. The problems that this disciplines puts in front of historians, though, are many and have been coherently examined by Egle Becchi on different occasions¹. She has particularly stressed the urgency to look for the child's own perspective. As a matter of fact, we know much more about what adults thought about children, rather than about how children themselves felt and what they really believed. Developing the concept of culture of childhood, Becchi has pointed out the it has two poles: the culture *for* children and *of* children². The first expresses the adult world and gives us the image of children that adults wanted and dreamed of, and how they considered them. The sources are written or painted or produced by adults, whereas the culture *of* children is the result of what children themselves produced, accepting, modifying, refusing the schemes of adults. Becchi has particularly worked on single

¹ See at least: D. Julia, E. Becchi (eds.), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996 (French edn. Paris 1996) 2 vols; Q. Antonelli, E. Becchi (eds.), *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza, 1995; E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

² See also: E. Becchi, *Kinder, die schreiben und Kinder, über die man schreibt*, in M.-S. Honig, A. Lange, H.R. Leu (hrsgg), *Aus der Perspektive von Kinder? Zur Metodologie der Kinderforschung*, Weinheim-München, Juventa Verlag, 1999, pp. 81-96; Id., *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, 2005, pp.107-123.

children, like Marie Bonaparte or Hugo Franck, using their diaries. Neil Sutherland has stressed the importance of the social dimension: how children and teenagers shared experiences together, acting as a group with the same rules and behaviour codes³. Pia Schmid has investigated the cases of religious awakening in 1727 among the *Herrnhut Bruedergemeine* showing the existence of peculiar religious experiences of children, that were favoured by a cultural environment which respected childhood and its freedom⁴. I have indicated the case where adult and younger people's perspectives differ as a possible (but not the only) way to find out children's culture: the gap between culture *for* children and culture *of* children, in other words, may give us some clues about how children (mis)interpreted adult's intentions⁵.

Sociological and psychological research has been working on children's culture, trying to detect children's autonomous voice, thus not considering childhood just as a mere minor phase of human developing, necessarily overcome by adulthood, but rather as a fundamental moment, with its own rules and way of reasoning, feeling and seeing the world – to quote the famous opening of Rousseau's *Emile*. Not only children, but teenagers and young people do have their own mentality and group codes, which may very much differ, depending on geographical and historical moment works. Historians have researched into this phase of age of life, too⁶.

The present essay aims at depicting two cases where, even without written sources produced by teenagers, we can infer their culture, meaning the way they behaved as a peer group, sharing the same ideas and acting together, in a particular historical moment, when there was a clear gap between these boys and (various) adults.

The case I present is about the experience of the *Battaglioni della Speranza* (Battalions of Hope) which were set up in the first Cisalpine Republic (1797-1799), on the model of the revolutionary *Bataillon de l'Espérance*. The first Battalion had already appeared in Milan in 1796, just two months after the arrival of General Bonaparte. On 14 July 1796 the first Battalion of Hope

³ N. Sutherland, "Everyone seemed happy in those days". *The culture of Childhood in Vancouver between the 1920s and the 1960s*, in R. Lowe (ed.), *History of education. Major Themes*, London-New York, Routledge, 2000, vol. III, pp. 343-362.

⁴ P. Schmid, *Il risveglio religioso a Herrnhut nel 1727: una cultura dell'infanzia sub specie religionis*, in Monica Ferrari (ed.), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, F. Angeli, 2006, pp. 95-196.

⁵ S. Polenghi, *Osservazioni in margine all'intervento di Egle Becchi*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, 2005, pp. 125-132; Id., *Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*, in Ferrari, *I bambini di una volta*, pp. 107-122.

⁶ J.R. Gillis, *I giovani e la storia: tradizione e trasformazioni nei comportamenti giovanili dall'ancien régime ai giorni nostri*, Milano, A. Mondadori, 1981 (English edn. New York 1974); M. Mitterauer, *I giovani in Europa dal Medioevo a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1991 (German edn. Frankfurt a.M. 1986); G. Levi, J.C. Schmitt (eds), *Storia dei giovani*, Roma-Bari, Laterza, 1994, 2 vols.

took part in the Milanese celebrations for the Bastille. On that occasion there were 300 boys, half of whom were just poor children and half orphans, but not yet of the Orphanage. Ragged and barefoot, they had received green uniforms and shoes. They had been given some rapid military instruction by two officers of the National Guard. The money spent by the Department and the Council to pay the instructors to dress the boys came to a high sum: Lire 7.871,9. The Cisalpine government, set up a year later, then favoured the creation of the Battalion in the various cities of the Republic, but the sources testify to its presence only in a few, such as Milan, Gallarate, Mantova, Bologna, Cremona and Bergamo⁷. (of which we have a drawing by Paolo Vincenzo Bonomini.

The Italian Battalions of Hope were to be composed of children from 7-10 and teenagers up to 17 years old, recruited from poor families and from the orphanage of the cities. The City Councils and the Departments were supposed to provide them with green uniforms, shoes and caps. The Ministry of War would supply them with rifles, swords (smaller than normal) and military tools. A military instructor had the task of giving these children some military instruction, so that they could take part in political celebrations such as the commemoration of the fall of the Bastille, of the execution of

Luis XVI, of Italian gratitude towards the French Republic (the «elder sister republic» or «mother republic») and General Bonaparte. The boys had to march wearing their uniform and performing military evolutions.

It was in Milan, capital of the Cisalpine Republic, that the Battalion of Hope had a significant political and pedagogical meaning that may constitute an interesting case of youth culture, in spite of its short duration and the lack of evidence coming directly from the teenagers that took part in it. The archival



P.V. Bonomini, Battalion of Hope, Bergamo, 1797. (Vincenzo Bonomini. *I disegni, i Macabri, l'ambiente. Catalogo della Mostra, Bergamo, Accademia Carrara 22 maggio-21 giugno 1982*, Bergamo, Edizioni Monumenta Bergomensia, 1981, p. 149).

⁷ Milan, Archivio di Stato (ASM), *Militare*, p.a., 146.

sources allow a detailed reconstruction of this experience for Milan and partially for Bologna.

We shall see that, in the political/economic struggle that took place around this experience, the particular significance that boys in Milan and in Bologna gave to it, and which was different from that coming from adults, determined the rapid end of it. I will try to show, as far as the sources allow me, how a military experience that was meant to have a strong disciplinary meaning was greatly appreciated by teenagers who instead lived it as an experience of freedom.

2. The context: the arrival of General Bonaparte in Lombardy and the problem of an Italian army

To fully understand this experience, we must see it in the context of those years. When Bonaparte entered in Milan on 15 May 1796, after his victory at Lodi, only two months after having been appointed by the Directory General of the Army of Italy, the city was divided between those who missed the Habsburgs and those who were rejoicing, the Jacobins, like Carlo Salvador, Marat's friend, who founded the first Jacobin club, «The Society of the friends of Liberty and Equality», called more briefly «Popular Society». Between these two extremes, there were a lot of *nuances*, even among the Jacobins themselves⁸. Bonaparte, who was acting fairly independently of Paris, encouraged those who proclaimed themselves friend of the French Republic, but also sought an alliance with the party of the moderate nobility. To calm fears of revolutionary excesses he immediately declared that religion, property and customs of the Italians were to be respected. Indeed, in May 1796 the Directory in Paris suppressed Babeuf's communist conspiracy, in which the Italian Filippo Buonarroti was also involved.

The Italian Jacobins had soon to realize that Bonaparte had no intention of creating a truly democratic regime, particularly after the Treaty of Campoformio (17 October 1797) gave Austria the old and glorious Republic of Venice, hence bitterly disappointing not only the Jacobins, but all those who were hoping for an independent Italian Republic, among whom was the famous poet Ugo Foscolo. The Cisalpine Republic, created in Lombardy in April 1797, was bound to Paris. Its Constitution was a mere copy of the third French one of 1795. The Directors and the members of the legislative organs were to be appointed by Bonaparte. The tie with France was secured by the French Army – even when Napoleon left Milan to go back to Paris, on 17 November 1797, he left in the

⁸ On the Cispadana and the Cisalpine Republic see C. Zaghi, *L'Italia di Napoleone dalla Cisalpina al regno*, Torino, UTET, 1986; C. Capra, *L'età rivoluzionaria e napoleonica in Italia, 1796-1815*, Torino, Loescher, 1978.

Cisalpine Republic 25,000 soldiers, who had to be paid by the Italians. Nonetheless, not a few of the moderates, amongst whom was the clever Francesco Melzi d'Eril, who was to become vice-president of the Italian Republic in 1802, kept trying to prepare an Italian independent State.

The main, if not the only, obstacle to that aim was the lack of an Italian army. Thus, it is not surprising that the necessity of creating a national army was a main concern not only for the Jacobins, but also for the moderates. They all knew that the sudden introduction of a law of obligatory military service would not be easily accepted by the people – as indeed happened when Napoleon introduced conscription in Italy in 1802⁹. Hence, the numerous pedagogical proposals in favour of a military education for all children, in order to accustom the Italians to military and patriotic values early enough, creating a permanent habit – in accordance with the traditional pedagogy of *habitus*. Jacobin educationalists, from Girolamo Bocalosi to Melchiorre Gioia, stressed this point particularly, suggesting the militarization of the entire male youth, in accordance with the totalitarian and utopian view of the French Jacobins like Lepeletier de Saint-Fargeau, Saint-Just, Babeuf etc¹⁰.

But, as a matter of fact, it was simply not possible to reach that aim in those years. Napoleon would manage to introduce compulsory military exercises for all students of secondary schools and universities in the years of the Kingdom of Italy (1805-1814), when the political and administrative power would be safely secured – mainly thanks to the prefects – and it would be possible to implement coercive measures.

Moreover, not only had Lombardy no army in 1797, but it did not know the new model army that had come out of the French revolution. Whereas the French army had a democratic spirit, in the sense that nearly every man had to become soldier and everyone could become officer, provided he had shown his worth in battle, Italy just knew the old permanent army of the *ancien régime*, where only nobles could be officers and where soldiers were scum of the society (thieves, tramps, beggars, men condemned for debt, rapists, robbers, murderers, peasants so poor they enlisted in order not to starve, mercenaries)¹¹. In the mentality of the time, to be a soldier was a stigma: precisely that idea had to be changed, by teach-

⁹ F. Della Peruta, *Esercito e società nell'Italia napoleonica: dalla Cisalpina al Regno d'Italia*, Milano, F. Angeli, 1988.

¹⁰ S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003, pp. 95-112.

¹¹ A. Corvisier, *L'armée française de la fin du XVIII^e siècle au ministère de Chorseul. Le soldat*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964, 2 voll.; J. Gooch, *Armies in Europe*, London, Routledge & Kegan Paul, 1980; G. Parker, *The military revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; M.S. Anderson, *War and society in Europe of the Old Regime 1618-1789*, London, Fontana Press, 1988; T.M. Barker, *Army, aristocracy, monarchy: essay on war, society and government in Austria 1618-1780*, New York, Columbia University Press, 1982; G.A. Craig, *The politics of the Prussian Army 1640-1945*, Oxford, Clarendon, 1955; J.A. Lynn, *Giant of the Grand Siècle: the French Army. 1610-1715*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

ing the new idea of the *soldat citoyen*: in the Republican education the values of the citizen were deeply linked to those of the soldier¹².

Not being allowed to raise a proper army, the Italians of the Cisalpine Republic set up the National Guard. In theory, all citizens had to join it, a compulsory duty which did not find much favour, for it meant missing work for hours or days. Therefore many preferred to pay a tax rather than be enlisted (out of more than 32,000 who should have enlisted, only 8,000 men joined the Guard). Not only did citizens generally dislike that sort of military service (which involved mainly police duties) even if it was part time, there was also a lack of financial resources that prevented officers being paid, many of whom therefore abandoned the Guard. For those reasons, it happened that in the National Guard one could also find tramps and even criminals, and the discipline was fairly slack¹³. The situation of the National Guard has to be kept in mind when we remember that the Battalions of Hope were connected with it, and not with a structured army: this may have favoured the welcome of military experience as bringing freedom rather than discipline.

Yet another point has to be highlighted: the enormous power of attraction that the young Bonaparte had, which led to the deliberate construction of his myth. In Italy, as in other countries, Bonaparte presented himself and was later presented by artists such as J.L.D. David, or Andrea Appiani in Lombardy, as the invincible hero who knocked down kings and aristocrats, who carried with his army French liberty and democracy. A young and brilliant General (he was only 27 when won at Lodi), he had an appeal that has not to be forgotten, despite the condition of the troops he had been given by Paris to march through the Alps. From Summer 1796 at least to Summer 1797, especially in cities, children of the Cisalpine Republic had direct experience of the war, for many schools were closed and given to the French soldiers as barracks. But the presence of French soldiers was permanent, even after 1797. It was normal for

¹² R. Girardet, *La société militaire dans la France contemporaine (1815-1939)*, Paris, Librairie Plon, 1953; A. Ehrenberg, *Le corps militaire. Politique et pédagogie en démocratie*, Paris, Aubier Montaigne, 1983; A. Forrest, *Conscript and Deserters. The Army and the French Society during the Revolution and Empire*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1989; J. Leverrier, *La naissance de l'Armée nationale 1789-1794*, Paris, Editions sociales internationales, 1939; A. Soboul, *L'armée nationale sous la révolution: 1789-1794*, Paris, France d'Abord, 1945; Id., *Les soldats de l'an II*, Paris, Livre Club Diderot, 1959; S. Scott, *From Yorktown to Valmy. The Transformation of the French Army in an Age of Revolution*, Niwot, University Press of Colorado, 1998; W. Serman, J.P. Bertaud, *La nouvelle histoire militaire de la France 1789-1919*, Paris, Fayard, 1998; S. Woolf, *The «Grande Armée»: Army and Society in the Revolutionary-Napoleonic Era*, in A.M. Rao (ed.), *Esercito e società nell'età rivoluzionaria e napoleonica*, Napoli, Morano, 1990, pp. 9-26.

¹³ E. Pagano, *Il Comune di Milano nell'età napoleonica (1800-1814)*, Milano, Vita e Pensiero, 1994, pp. 67-76; L. Antonielli, *Tra polizia e militare: la Guardia nazionale nella Repubblica cisalpina*, in A.M. Rao (ed.), *Esercito e società nell'età rivoluzionaria e napoleonica*, op. cit., pp. 57-125.

children to play with little rifles, swords, wooden horses, and drums¹⁴. In those years we may well suppose war games were more present in children's everyday life, because war was something then real and near. Particularly so for poor children, who spent most of their time on the road and in workshops, working with adults and listening to their chat. One may imagine the impact of the arrival of the army of the young general, who had rapidly and heavily defeated the Austrians, and who could become a model of the self-made young man.

Historically, the army has shown a strong power of attraction for boys, rich and poor¹⁵. Particularly so in certain periods, such as Napoleonic times, when joining the army had a new appeal¹⁶, thanks to the democratic meaning of a system where personal value was prized, so that a simple soldier could become officer: a way of climbing the social ladder that was otherwise inconceivable in the *ancien régime*.

Wearing a military uniform therefore meant not only leaving childhood – for at the time childhood was much shorter than now – but joining a new world of adventure, where being brave was the most important value. It is also important to stress that discipline in the army of the young Bonaparte – not to mention in the National Guard – was not the prime virtue, certainly not as in permanent armies, directed with an iron discipline, aimed at producing automatic and mechanical sequences of movements.

3. Political and religious tensions in Milan

I will now resume the main points of the story of the Battalions of Hope, trying to underline the different views and tensions in it.

The Minister of interior, Giuseppe Ragazzi, supported the Battalions for ideological reasons: he favoured the birth of a national army and therefore

¹⁴ M. Manson, *La bambola e il tamburo. Note sulla storia del giocattolo in Francia dal XVI al XIX secolo*, in E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia*, op. cit., vol.1, pp. 367-396.

¹⁵ J. Nagler, *Kinder im Amerikanischen Bürgerkrieg*, in D. Dahlmann (ed.), *Kinder und Jugendliche in Krieg und Revolution. Vom Dreißigjährigen Krieg bis zu den Kindersoldaten Afrikas*, Paderborn, etc., F. Schöningh, 2000, pp. 47-49 describes the enthusiasm of thousands of boys who enlisted, or tried to join the army, both in the Confederate and Union forces; N.A.M. Rodger, *The Wooden World. An Anatomy of the Georgian Navy*, London, Fontana Press, 1986, pp. 113-115, 254-255 shows how many boys were attracted by the Navy. On the links between childhood and war between the First and the Second World War in Italy, on the numerous cases of boys who again tried to join the Italian army and on the war propaganda see now A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005. On the same subject in France see S. Audoin-Rouzeau, *La guerre des enfants 1914-1918*, Paris, Collins, 1993.

¹⁶ See in the literature the character of Pascal Pietri, a soldier's illegitimate son that joins the Napoleonic Army as a drummer and dies at Waterloo, in Joseph Roth, *Die hundert Tage*, Amsterdam 1936.

wanted children to get used to patriotic ideas. He wanted all boys of the Cisalpine Republic to join these Battalions, since «the republican is naturally a soldier and must be able to be one»¹⁷, but at least, for the time being, he pushed the Council of Milan to finance a Battalion for poor children.

The Council of Milan, on the other hand, was showing a more pragmatic and social aim, more in line with the traditional policy towards poor children. It intended with this Battalion to give a fairly strong discipline to poor boys, teaching them to obey to their superiors, and also showing them the benevolence of the Republican municipality which provided them with some clothes.

The Council and the Government clearly pointed out that these children, orphans and poor, were at risk of becoming criminals. Military training here meant, as in the *ancien régime* and as often, teaching subjection in a conservative social perspective. Moreover, the Council, which was burdened by the heavy French taxation, was not happy to have to pay for uniforms and shoes. This economic reason explains why, in the case of Milan, the majority of the children who joined the Battalion came from the Orphanage of the city: between half and two thirds of them, the entire number oscillating between 200 and 300. The Orphanage and not the City Council was supposed to pay for them. The others came from poor families and many were orphans but lived with relatives. We know the job of some of these teenagers (from 9 to 13 years), from two lists: we find weavers, carpenters, barbers, blacksmiths, artisan in workshops producing paper, hats, leather, buttons, glass, and socks, shoemakers, dressmakers, plumbers. Some were attending school – presumably the youngest. Some were just day labourers¹⁸.

We do not know much of the poor children that in Milan were trained in the Battalion, apart from the job of some of them, but we do have a fair amount of sources about those who lived in the Orphanage and who were the majority of the Battalion and the most «inflamed» and enthusiastic, as the documents all assert. The Male Orphanage of Milan had been set up in 1532 by Saint Girolamo Emiliani, the founder of the Congregation of the Somascans. The boys were called in Milanese dialect *Martinitt* – a name used until last century, in spite of the various change of building – from the name of the church, dedicated to St. Martin, that was near the Orphanage in the XVIth century. The Orphanage had undergone a reform thanks to Maria Theresia in 1772 and Joseph II in 1787. As a result, the Somascan Fathers were still in charge of the education of the boys, but the administrative responsibility was given to a lay board in 1772, and to the rector (a Somascan), who had to report directly to the government in 1787. The boys, aged 7-18, were kept inside the

¹⁷ ASM, *Militare*, p.a., 146, Milan 3 Brumaire VI (24 Oct. 1797).

¹⁸ *Ibid.*, *Nota dei ragazzi del Battaglione della Speranza che hanno ricevuto le scarpe in occasione della festa della riconoscenza*, [Milan] 13 Pluviôse, VI (1 Feb. 1798); ASM, *Spettacoli pubblici*, p.a., 2, *Ruolo dei ragazzi intervenuti alla Festa della riconoscenza delle quattro legioni*.

Orphanage where they received an elementary education – teachers had to use the *normal Methode* that Ignaz Felbiger had introduced into Austria from Prussia and which was imposed in Lombardy by Joseph II – plus drawing, a subject considered important for artisans. At age 12 they left the Orphanage during the day to work in workshops, where they (and their masters) were supposed to be checked by an inspector. They had to pray and attend mass every day. Even if the Josephine reform diminished distinctively the amount of religious duties of the boys and introduced the teaching of moral and civil duties (as in the other schools), the Martinitt were still in a religious environment. Even before the arrival of Bonaparte, episodes of escaping were reported. The reforms increased the number of the Martinitt, originally limited to circa 30, to 62 in 1771, 68 in 1777, 131 in 1785, and 200 in 1787¹⁹. In 1796 the boys were 204²⁰.

When Bonaparte entered Milan, the monastery of S. Pietro in Gessate, where the Martinitt lived since 1772, was turned into a military hospital, and the boys, then 191, were shifted to the building of Brera, previously seat of the College of the Society of Jesus and then of the library, the state high school and various other important academies and scientific societies. Apart from the fact that the Martinitt were given the worst rooms, damp and badly lit, I would stress that from September 1796 to November 1798 the boys had to live in a very limited space²¹. The rooms were overcrowded, and one can imagine the relief of those who could get out, even to go to work. When recollecting episodes of rebellion, as we shall see, we must also remember this condition of overcrowding that doubtless favoured them.

Another important point I would stress is that the boys of the Battalion of Hope were supposed to elect their officers and under-officers by themselves. That meant they could vote for some of them, thus choosing freely their leaders. This act presumably had a strong impact on boys who normally could not exert their own will, either inside the Orphanage, or outside of it in the workshops. Being able to affirm their will gave them a strong feeling as a group.

Finally, I would point out that the teaching of the Somascan Fathers had been highly appreciated by the authorities both under the Habsburgs and in Napoleonic times. One has to remember that they were among the few religious Congregation that survived the suppressions of Joseph II and Napoleon,

¹⁹ L. Dodi, *L'orfanotrofio dei Martinitt nell'età delle riforme*, in C. Cenedella (ed.), *Dalla carità all'assistenza. Orfani, vecchi e poveri a Milano fra Settecento e Ottocento*, Milano, Electa, 1993, pp. 127-146.

²⁰ Genua, *Archivio storico dei Padri Somaschi* (ASPS), Milano, 1055, 23 Jun. 1796. There were 162 boys and 42 children who had not received the first Communion yet.

²¹ L. Dodi, *L'orfanotrofio dei Martinitt nell'età delle riforme*, op. cit., p. 131 e 136. On the risks of epidemic brought by the overcrowding see ASPS, Milano, 1081-O, Mi 13 Germinal VI, 2 Apr. 1798, letter of the lay board.

for they were a teaching order and therefore not a «useless one», as was said of cloistered orders and generally of all those which were not engaged in welfare or education. The deep hostility we shall encounter against the Somascans in the Cisalpine Republic has to be read in the context of the fairly strong feelings against the Church and the Catholic religion that were diffused among the Jacobin intellectuals. Moreover, also the moderate politicians and intellectuals who belonged to the Enlightenment were in favour of a state system of education and opposed religious teaching, even if after the suppression of the Society of Jesus in 1773 and the extension to Lombardy of Austrian school policy, the Milanese territory had the highest percentage of lay teachers in elementary schools²². The new lay board of the Orphanage had been appointed shortly after the entrance of Bonaparte's army in Milan. The tension and contrasts between the three members of the board and the Somascan rector carried on during the Cisalpine Republic, but the lay board was more conservative than the government²³, who clearly favoured the militarization of the boys and opposed the Somascans on ideological grounds. The Fathers were obliged to take the Republican oath, all teachers and servants had to wear the three coloured cockade in their hats²⁴. Already few weeks after the arrival of Bonaparte, the board had lamented that among the boys disorders, insubordination and «a partisan spirit» were growing²⁵. If the board was soon worried about the political involvement of the boys, fearing they would misunderstand Jacobin thought, the police clearly hindered the Somascans. Indeed, in November the Police Board brought out a plan to replace the five Fathers with four military instructors. The boys should stop wearing religious uniform, in favour of military ones («as a legionary fashion») and should work in military factories. The Somascans were described with contempt as «stupid, ignorant, over-pious priests, who just keep shouting in [the orphan's] ears rosaries, silly things, ephemeral fears and dishearten them with theological misunderstood stupidities which have nothing to do with good morality and which only produce humiliation and incapability»²⁶. As a matter of fact, as soon as the Austrian came back, during the so-called 13 months of the Austro-Russian restoration, the Somascan Fathers, who had left the Orphanage, as we shall see, in Summer 1798, were called back. The

²² S. Polenghi, *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1994, 1, pp. 136-137.

²³ L. Dodi rightly points this out in her well documented *Gli orfani e la Repubblica. L'istituto milanese dei Martini nel triennio rivoluzionario*, in M.L. Betri, D. Bigazzi (eds.), *Ricerche di storia in onore di Franco della Peruta*, vol. 2, *Economia e società*, Milano, F. Angeli, 1996, pp. 458-489.

²⁴ ASPS, *Milano*, 1054-B, 23 Prairial IV, 11 Jun. 1796; *Milano*, 1060, 15 Vendémiaire V, 18 Oct. 1796.

²⁵ ASPS, *Milano*, 1056, 27 Prairial V, 15 Jun. 1796.

²⁶ ASPS, *Milano*, 1060-L, *Progetto del Comitato di Polizia di Milano*, 11 Brumaire V, 1 Nov. 1796, Signed Tordorò, Mozzoni, Buzzoni.

municipal authorities admitted then that the Fathers had «good reasons» to leave, that they were very poorly paid, and that their «zeal and efforts» were well known, and that the disciplinary problems they had experienced had been stirred up by the very political authorities²⁷.

4. *The Battalion of Hope in Milan: the boys of the Orphanage*

Bearing this in mind, we can now concentrate on how the Martinitt lived this experience of the Battalion of Hope. The eldest boys came in contact with French and Italian soldiers everyday while going to work and while eating in pubs. Their new location, the Brera building, was in the centre of the city, at only a small walking distance from the Cathedral and from the governmental and administrative buildings, as well as from the military headquarters.

That sometimes some orphans ran away was nothing new, but in the Cisalpine Republic the number of escapes was high and, significantly, they all escaped to enlist in the army. The attraction of the Napoleonic army for poor boys is evident, and we find it in other episodes²⁸. In February 1797 some Martinitt left the Orphanage and tried to enlist in the Lombard Legion, but had to come back for they did not succeed. The municipal authorities asked the Somascan rector to welcome them back, stressing the goodness of their patriotic intentions and recommending the Fathers to make sure that their teaching was inspired by liberty and patriotism, too, so that the boys could become «honest citizens [...] good sons, faithful husbands, very good fathers, brave soldiers»²⁹.

To celebrate the surrender of the Austrian fortress of Mantua, the government and the Council of Milan decide to organize a public ceremony on 15th and 16th February 1797, in which a Battalion of Hope had to take part with

²⁷ See letters in Milan, Archivio storico civico (ASCM), *Località milanesi*, 350 and in ASPS, *Milano*, 1085.

²⁸ Boys (foundlings, orphans, and abandoned) who were kept in welfare institutes and who were compulsorily enlisted in a new Regiment in the whole Napoleonic Empire, from 1811 (*Régiment des Pupilles de la Garde*), were apparently quite happy to leave the institutes, where they received a constant religious education, heavily formal and exterior, and were trained for workshops. Very few deserted, and many (half of the boys coming from the Italian Departments) decided in 1814, after Napoleon's fall, to stay in the army. The College for Military Orphans set up in 1801 in Milan was highly appreciated by families and public opinion. See S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, op. cit.

²⁹ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit.; ASM, *Luoghi pii*, 322; ASPS, *Milano*, 1066 and 1068. On the Orphanage in Napoleonic time one can also see, as well as Dodi's very good picture: E. Catania, *I Martinitt. Milano tra cuore e storia*, Milano, Consiglio degli orfanotrofi e del Pio Albergo Trivulzio, 1988, pp. 37-39. Cf. M. Rossetto, *L'orfanotrofio maschile di San Pietro in Gessate*, in *La nascita del Pio Albergo Trivulzio. Orfani, vecchi e poveri a Milano tra Settecento e Ottocento*, Milano, Electa, 1993, pp. 161-171.

250 boys. At that point, the presence of Martinitt was officially requested, both for economic reasons (the Orphanage was supposed to pay for the green uniforms, instead of the City Council, v. supra) and for ideological ones: as already said, there was a widespread consent that children from welfare institutes had to be encouraged or forced to join the Army. This view, as a matter of fact, was diffused in Europe in the *ancien régime*³⁰ and answered to a conservative concern for social order, but in these years it received a new political meaning, for the French revolutionary and Napoleonic army was a new army, born of democratic ideals. This novelty, the chances of a social integration provided by this army and the fascination produced by the figure of the young General Bonaparte explain the enthusiastic acceptance of the Martinitt, who immediately joined the Battalion of Hope with great joy. Less joy was demonstrated by the Somascan Fathers (who could not approve such a military training given by anticlerical officers), and by the Orphanage lay board itself, which for months refused to pay the money for the uniforms³¹ (one has to remember the Orphanage was in a very difficult financial situation, due to Bonaparte's requisitions). To start with, only four Martinitt were to take part in the celebration, burning aristocratic coats of arms, but in the end a good 140 Martinitt participated. The Department paid for the uniforms of the other boys. The Board which organized the celebration remarked that it was politically convenient that the Republic protected the Martinitt, who were already «inflamed by enthusiasm» for freedom. During the celebration of 9th July 1797 (Federation) the Battalion marched in the streets of Milan and then distributed copies of the Cisalpine Constitution among the people³². Some Martinitt started going to work on Sundays, in the armoury, which was located near the cathedral, thus not performing all their religious duties, we may suppose³³.

In Summer 1797 four Martinitt escaped to join the National Guard of Lodi. The lay board of the Orphanage refused to give them their clothes and the money earned, until the Minister of interior ordered to do so³⁴. In Winter 1797 the police accepted the request of four boys who had been expelled «because of a game with a cannon, that the Father superior misunderstood»: the boys had to be reaccepted in Brera³⁵. In April 1799 four ran away to enlist as drummers. Also in other towns, like Cremona, Bergamo, and Bologna the Battalion was formed. Boys joined it with enthusiasm, particularly those who

³⁰ S. Polenghi, *Fanciulli soldati*, op. cit.

³¹ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., pp. 464-465. Also ASPS, Mil. 1067.

³² L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 466.

³³ *Ibid.*, p. 465; ASPS, *Milano*, 1060-V. On the other hand, the 14 Martinitt were soon dismissed from the armoury, since «they were unrestrainable», as the lay board wrote on 15 Prairial V, 3 Jun. 1797, ASPS, *Milano*, 1068-H.

³⁴ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 465.

³⁵ ASPS, *Milano*, 1081-E, 26 Frimaire VI, 16 Dec. 97.

lived in an Orphanage, e.g. those of Cremona. In October 24th the Minister of interior, Giuseppe Ragazzi, worried about the deterioration of the «public spirit» and of the National Guard, incited the Councils to set up Battalions of Hope, like that in the capital, in order to stimulate republican values in young hearts, thus producing true new men, regenerated and ready to carry on the republican spirit³⁶. The green uniform symbolized the hope of the Republic for a new generation. A veteran had to be appointed military instructor. The best boys had to receive a prize, which reminds us of classical pagan times as well as of revolutionary symbols: «crowns of oak, roses, laurel, fruit baskets, a beautiful rifle». Even simple citizens wrote projects to militarize not only orphans and poor, but the entire youth, as had happened in France during the Revolution.

But revolutionary zeal was not so widespread and the Councils lacked money, so even in Milan the Battalion was languishing. In the capital, the Battalion was supposed to take part in the celebration of Cisalpine gratitude towards France which was due on 21st January 1798. The young captain of the Battalion, Ferdinando Castelfranchi, wrote a letter addressed to the Great Council, in which he described the critical situation of the Battalion, which could not get any military training, since the instructor had been sacked.

In a rhetorical way, Castelfranchi asserted that he had asked many people why the Battalion had been neglected, but none could answer. He then remembered that he and his friends had listened to many priests condemning «these ridiculous instructions, these military farces that distract boys from study and devotion, making them rascals». He then carried on, asking whether priests or people who believed in priests were still in charge in Milan, thus accusing the political class of not being truly republican. He admitted he was not cultivated enough to judge, but cunningly asked why he heard everyday that in a republic all men should join the army, but then boys were prevented from receiving the military education they wished to have: «how can we become good republicans, if they do not teach us subjects different from those taught before, to make us slaves of Tyranny?». In this letter, military education was clearly opposed to religious education and strongly linked to republican values and state³⁷.

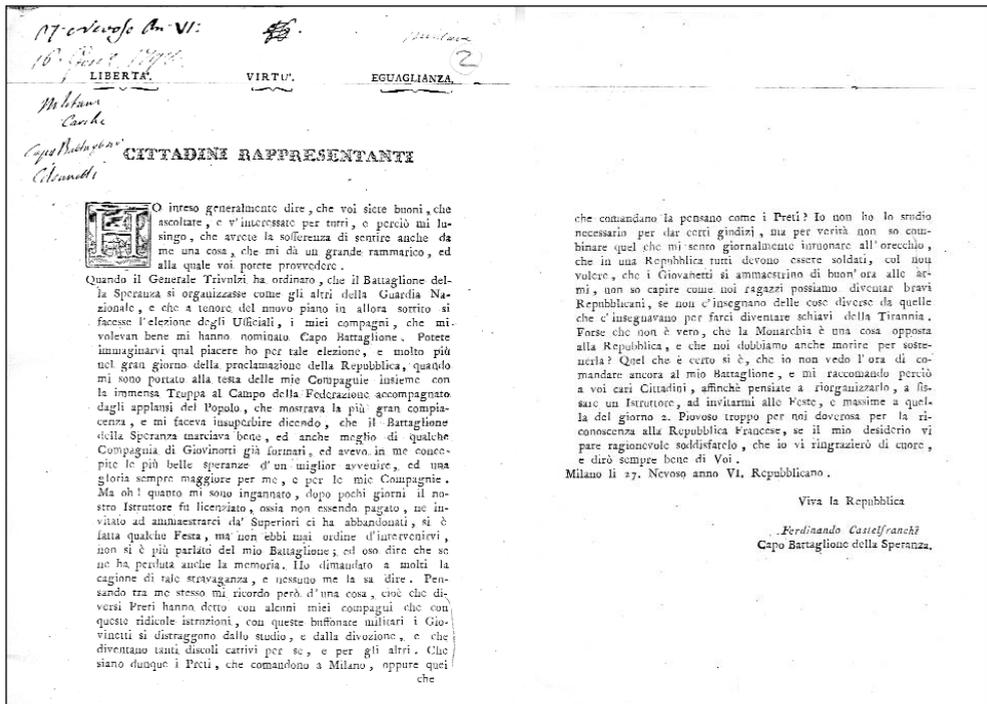
In the words of Castelfranchi it is to see a direct accusation of the Somascan Fathers, who had often shown their aversion to the Battalion of Hope. According to the commander of the National Guard, they treated the military instructor Giovanni Antonio Galli «with the greatest contempt», when he went

³⁶ ASM, *Militare*, p.a., 146, Milan, 3 Brumaire VI, 24 Oct. 1797. Cf. M. Ozouf, *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989, pp. 116-157; Id., «Rigenerazione», in *Dizionario critico della Rivoluzione francese*, a cura di F. Furet, M. Ozouf, Milano, Bompiani, 1988 (Paris 1988), pp. 748-757.

³⁷ Kept in ASM, *Militare*, p.a., 146.

in Brera to collect the orphans for the training. Galli was a 27 year old workman, who lamented that often the Somascan Fathers refused to let the boys go with him, until eventually the boys «formed a platoon by themselves» and marched under him out of Brera, «in spite of the protests of the rector». So the boys at a certain point refused to obey the rector and started to leave the Orphanage without permission, to receive a military teaching, or what had the appearance of a military teaching, considering Galli was a civilian and they had no uniform at the time³⁸.

The original letter is conserved in the State Archives of Milan and is one of the very few sources coming directly from the boys. However I must point out that I do not think that Castelfranchi wrote that letter himself, for not only are there no grammatical mistakes, but the vocabulary is rich and the construction of sentences and the style show a mastery of the language that I consider far too high for a teenager educated in an orphanage or in an elementary school, in an age when orphans and poor children were just taught to read and write. Besides, an examination of the handwriting shows clearly



Letter to the Great Council by Ferdinando Castelfranchi, captain of the Battalion, 16 Jan. 1798 (Printed copy in ASM *Militare*, p.a., 146; photograph by the A.)

³⁸ *Ibid.*

that Castelfranchi did not write the letter himself, since his signature is considerably different from the handwriting of the letter, which shows an expert mastering of calligraphy. Also, the few words he added under his signature bear two and probably three spelling mistakes: *Capo Batalione dela speranza* instead of *Capo Battaglione della speranza*. The double t and double l seem to be added.

On the other hand, even if aided by a cultivated adult, Castelfranchi was putting down in better words what was felt by many of his friends of the Orphanage. So, if the linguistic style was suggested, the feelings the letter was expressing were genuine.

The suspicion that somebody was blowing on the fire, using the sincere enthusiastic support of the Martinitt to the Battalion and the Republic, is confirmed by the fact that this letter was then printed³⁹ and distributed in Milan, thus clearly attacking the Somascan Fathers and, more generally, the Church.

It is probably no coincidence that when a place was sought where uniforms and weapons could be kept and the Battalion could meet, in Summer 1797, two officers of the National Guard indicate the oratory of a church, thus raising immediate protests⁴⁰.

In another letter, in fact, Castelfranchi lamented that the Battalion missed shoes and uniforms and could not take part in the celebration in such a deplorable condition – he was referring mainly to poor boys and not to the Martinitt⁴¹. In this case as well the handwriting of the letter and of the signature are different.

The Minister Ragazzi immediately ordered the uniforms to be provided, but the government pointed out they were too expensive. Ragazzi asked some patriots to offer themselves to instruct the boys militarily, without payment. In Milan the celebration was carefully prepared by the famous painter Andrea Appiani, the clever director of Napoleonic propaganda. The Battalion of Hope was there, with 229 boys, 135 of whom were Martinitt. The others (9-13 years old) were poor and worked in artisan workshops. Ragazzi praised the participation of the Battalion, which also took part in the celebrations of 24th June 1798 (alliance between Cisalpine Republic and France) and of 14th July 1798 (Bastille). The Battalion was trained by the afore-mentioned Galli, a young officer of the National Guard, and took part in various celebrations, all of which intended to strengthen the link with France and to present Bonaparte as a hero, the «new Hannibal», who had defeated the abominable monarchy of Habsburgs, thus creating a new and just society, founded on democratic

³⁹ Printed copy in ASM *Militare*, p.a., 146.

⁴⁰ The owner of the place, writing in name of the priest as well, stressed his own obedience to political authorities, but also pointed out that the oratory was in use and frequented by boys who there received religious education, and asked to find another place «in order to combine God service and State service», 14 Messidor VI, 2 Jul. 1797, ASM, *Militare*, p.a., cart. 146.

⁴¹ ASM, *Militare*, p.a., 146.

spirit. Significantly, in these celebrations – as during the French Revolution – children played an important role, being shown as the incarnation of the «new man», the republican, born with the new political regime brought by the French army. The child represented reason, the adult represented the strength, and old age meant need of protection: an inversion of symbolic meanings, where the new regime was connected with the purity and innocence of a Rousseau-child, and therefore with natural reason – understood as lack of superstition and of prejudices⁴².

These *mises en scène* and theatrical *pièces*, typical of the Jacobin Republics, had an educational and ideological aim which could possibly influence, as a medium of the time, simple adults or boys, particularly those who took an active part in them, joining the Battalion.

The new Minister of interior, Diego Guicciardi, pointed out that the Battalion «had gained the admiration of the chief General Brune as well as of all the spectators». Brune urged the boys to fight the aristocrats and to enlist once they reached the age of majority.

On 13th August 1798, the commander of the National Guard wrote to the Minister of interior that the core of the Battalion was constituted by the Martinitt, who were given by the Minister of war 10 drummers, 2 flags, 60 rifles, 200 ammunition pouches, and 30 sabres. Three days after, writing to the Minister of police, the commander lamented that poor children were not enough involved with the Battalion, but that «fortunately the roots of the Battalion are in the Orphanage, where the trained and wise boys make a prodigious progress in the democratic spirit and in the use of weapons»⁴³.

5. *Esprit de corps and rebellion*

That «prodigious progress in the democratic spirit» soon worried the authorities of Milan. It was clear that inside Brera the Somascan Fathers had a very difficult task and that the situation was rapidly escaping from their control.

Since the beginning of 1797 the Somascons lamented that the boys «had grown of number and of unruliness»⁴⁴ and the lay board of the Orphanage

⁴² ASM, *Spettacoli pubblici*, 1 and 2. On the Jacobin theatre in Italy see R. De Felice, *La vita teatrale nella Repubblica Romana del 1798-99*, «Arena», 1954, then in Id., *Il triennio giacobino in Italia (1797-1799)*, Roma, Bonacci, 1990, pp. 249-262; G. Azzaroni, *La rivoluzione a teatro. Antinomie del teatro giacobino in Italia (1796-1805)*, Bologna, Clueb, 1985; P. Bosisio, *Tra ribellione e utopia. L'esperienza teatrale nell'Italia delle repubbliche napoleoniche*, Roma, Bulzoni, 1990; L. Bottoni, *Il teatro, il pantomimo e la rivoluzione*, Firenze, Olschki, 1990; but especially P. Themelly, *Il teatro patriottico tra rivoluzione e impero*, Roma, Bulzoni, 1991.

⁴³ ASM, *Militare*, p.a., 146.

⁴⁴ ASPSP, *Milano*, 1068-G, letter of the provincial father Fumagalli to the Minister of interior, June 1797.

had pointed out that «orphans are insolent, of perverse habits and totally independent»⁴⁵. In summer the lay board wrote a very worried report: disorders were growing, there was a total lack of discipline, boys were rebelling against the Somascans, there were thefts and fights. Some boys had stopped going to work. Moreover, there was no religion left: «some of the orphans had become perfect atheists, others do not take part in everyday prayers, catechism and Mass, even on Sundays»⁴⁶. The lay board wanted to strengthen the discipline, expelling eight boys⁴⁷, but the government refused, insisting on keeping even the most troublesome boys and forgiving mistakes due to a young age more than to an evil heart. But the readmission of these boys caused a further relaxation of discipline, for it was clear to the Martinitt that the Somascans and the board had no power⁴⁸. It is worth stressing that whereas the board always blamed the orphans and their unruliness, the Somascan Fathers rather singled out the atmosphere boys lived in, when out of Brera, as well as the responsibilities of some servants of the Orphanage, who stole the food and treated the boys badly, even hitting them, particularly the youngest who could not defend themselves. The rector wrote to the Minister of interior, asking for an inspection and asking for more power, since his decisions were always questioned by the Board, so that his own authority was undermined⁴⁹.

In 1798 the Somascan Fathers asked to leave the institute, for they could not continue to educate boys in a way that was clearly in contradiction with what the boys learned outside the walls of the Orphanage⁵⁰. When the government refused the board permission to expel seven boys, on 7th June 1798 the Board wrote another detailed letter of what happened: instead of going to work, too often the boys wandered in the streets, stopping in pubs, frequenting prostitutes and play-

⁴⁵ ASM *Militare*, p.a., 146, ASPS, *Milano*, 1068-G and 1068-H.

⁴⁶ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 469.

⁴⁷ ASPS, *Milano*, 1068-N.

⁴⁸ Well proved by L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., pp. 469-471.

⁴⁹ See the correspondence of July-August 1797 in ASPS, *Milano*, 1069. The lay board opposed harshly to the rector that he should «mind his own business». The board kept blaming only the boys and their «evilness», not mentioning the servants. The only solution proposed was the expulsion of some boys. The contrasts between rector and lay board are also clear from another episode: asking the board permission to expel a boy who had arrived 10 days before and was totally uncontrollable, the rector pointed out that it was he who had to indicate who was to be expelled. He wrote that he would never expel a boy that somebody other than he himself had accused. It is clear from this letter, that the board was backing the servants against the rector. ASPS, *Milano*, 1070, Brera, 17 Thermidor V, 4 Aug. 1797. The board complained to the Minister of interior about the rector, and the Minister asked the provincial father to remove him, and replace him with «a subject who would limit himself to the moral education of boys», not contesting the board. The rector, Angelo Caporali, vehemently complained to the provincial father against these accusations, and whilst before he had asked to leave Milan, at that point he pleaded to stay and defend his reputation, but had to leave and was replaced by Father Poletti. ASPS, *Milano*, 1071.

⁵⁰ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 474. See the documents in ASCM, *Località milanesi*, 393 and in ASPS, *Milano*, 1073 ff.

ing card games. Sometimes they did not spend the night in the Orphanage. In the morning some did not get up, at night some refused to go to bed. They did not want to learn and refused to attend their classes – indeed the situation was so difficult that it was impossible to hold the usual exams at the end of term before Summer. Moreover, there were constant fights, eating in the refectory had become an ordeal, since there was often breaking of plates and glasses and even throwing of food. Boys were laughing at the Somascan Fathers and at the members of the Board, insulting and mocking them openly, and even threatening them. This, the Board concluded, was «the gloomy picture»⁵¹ of an Orphanage, that had been regarded before as a model of discipline.

The military instructor Galli, on the other hand, accused the Somascans of ripping the military badges from the uniforms of the boys, and the commander of the National Guard reported that the Somascans hit the boys, a disciplinary method that could not be tolerated by a Republican government⁵². That the situation was out of control is clear from another source: the eldest Martinitt asked to attend the meetings of the Constitutional Club, which boys and even girls could attend, sometimes even being allowed to speak. On 6th June 1798, Giovanni Antonio Ranza, well known Jacobin and moderator of the Constitutional Club, wrote to the Minister of interior, telling him that one night a Martinitt had come to speak against the Somascan, who had «treated nastily the orphans, providing them with a bad soup, not giving them allowance to attend neither the Constitutional Club nor the Battalion of Hope»⁵³. The military instructor Galli backed them against the Fathers.

In July the Minister of interior Guicciardi blamed the Somascan Fathers, saying that «their teaching was not compatible with the times and especially with the present revolutionary policy», since their «aristocratic insolence» and their aversion to military and patriotic education was evident. He therefore recommended the appointment of other priests, members of the suppressed Orders, provided their civic spirit was sure⁵⁴. The Somascans left the institute in July, officially on health and age grounds⁵⁵, and the Minister put Galli in charge of the boys' care, against the will of the Orphanage Board and the City Council. It is probably not a coincidence, as has been noted, that in those Summer months the enthusiasm of the Martinitt for the Republic reached its peak⁵⁶. Nonetheless, their political adherence to Jacobinism did not stop the episodes of rebellion. The disorders inside and outside the Orphanage were constant. Masters of workshops

⁵¹ ASCM, *Località milanesi*, 393.

⁵² L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., 476-477.

⁵³ ASP, *Milano*, 1082-B. On the Constitutional Club see S. Nutini, *La Società di Pubblica Istruzione di Milano*, «Studi storici», 1989, 4, pp. 891-916; M. Meriggi, *Milano borghese. Circoli ed élites nell'Ottocento*, Venezia, Marsilio, 1992, pp. 14-17.

⁵⁴ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 477.

⁵⁵ ASP, *Milano*, 1082-P.

⁵⁶ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 479.

kept complaining against the orphans, their lack of punctuality, their indolence and their spirit of rebellion⁵⁷. When in August the Minister Guicciardi agreed to the request of the Martinitt to attend the Constitutional Club, he specified that only the best boys could attend the Club, just in holidays and provided somebody would accompany them at night. Galli refused this new task, saying the boys received enough republican education – presumably he himself feared the possible troubles rising from such an initiative⁵⁸. The City Council of Milan disagreed with the Minister, stressing the perils of such an attendance, particularly for boys too young and with not enough culture to distinguish between good and bad in philosophical speeches⁵⁹.

The Minister Guicciardi then proposed banishing all religious practices in the Orphanage, occupying the free time of the boys with military education and training. The bell had to be replaced by the drummer, the songs had to be republican ones⁶⁰. This project, clearly inspired by the utopian Jacobin pedagogy, was not approved, but in November 1798 the boys left Brera for another building, S. Francesco Grande, much wider. In the mean time, the number of boys diminished to 158 and afterwards to perhaps 100-130. A «patriotic» priest, Angelo Rumi, was appointed new rector, together with two other priests, experienced teacher in the primary schools of Milan set up by Joseph II⁶¹. The new rector, too, soon came into conflict with Galli, but managed to impose again a fairly strict discipline in the Orphanage, both preventing the personnel from hitting the boys, and punishing the orphans who stole⁶². He also reintroduced as compulsory, praying and attending the Mass, thus provoking the protest of the police that accused him of «reintroducing the superstitions of Catholicism» (the frequenting of religious practices was supposed to be free⁶³). To this enquiry he answered that the orphans had spontaneously asked to go to Church. One may doubt whether all the boys did, considering the rector himself complained that on 31st December some orphans, while Galli was there, threw snowballs against the sacred images of the corridor⁶⁴. It is worth noting that this episode, clearly manifesting a strong anti-Catholic feeling and not just juvenile intemperance,

⁵⁷ ASPS, *Milano*, 1083-A.

⁵⁸ ASM *Militare*, p.a., 146, 4 Fructidor VI, 21 Aug. 1798, letter of Guicciardi; 29 Thermidor VI, 16 Aug. 1798 letter of Galli.

⁵⁹ ASPS, *Milano*, 1082-B.

⁶⁰ L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., p. 483.

⁶¹ *Ibid.*, p. 484. Gaetano Tettamanzi, ex augustinian, 36 years old, and Cipriano Rovida, ex member of the suppressed Convent of S. Francesco di Paola, nearly 40 years old. He had started teaching in 1787 and carried on teaching in the elementary schools in the following years, cf. ASM, *Studi*, p.m., 6 e ASCM, *Istruzione*, 2. On the replacement of the Somascan Fathers, see ASCM, *Località milanesi*, 393.

⁶² ASCM, *Località milanesi*, 350; L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., pp. 485-488.

⁶³ So in the disciplinary plan of 17 Nov. 1798, ASPS, *Milano*, 1083-P.

⁶⁴ Quoted by L. Dodi, *Gli orfani e la Repubblica*, op. cit., pp. 487-488.

happened when Galli was in charge of the surveillance: the boys still felt free when he was there.

The City Council and the departmental authorities were worried. In October the Great Council was informed that «several Milanese boys are eager to form a Corps, similar to the Battalion of Hope, provided it was in no way linked to the existing one»⁶⁵. In November the authorities of the Olona Department (the one of Milan) refused to pay for some drummers for the Battalion, which did not take part in the celebration held in the capital on 21st January 1799 of the anniversary of the execution of Louis XVIth. After the thirteen months of the Austro-Russian restoration (May 1799-June 1800)⁶⁶, republican and anti-catholic feelings still dwelt in the hearts of some orphans, for one night, on 27th July 1800 some Martinitt, while the others were praying before going to bed, had prepared a sort of republican celebration: they had put on a little altar the picture of a military scene, with a cock and a three coloured flag on the frame. The picture was surrounded by candles. The new rector managed to convince some of the boys it was idolatry, but others refused to dismantle the altar, until the next morning. The police accused the rector of hindering a republican and not a heathen ceremony, with symbols of liberty⁶⁷. Clearly, ideological ideas were still intruding in the management of the Orphanage, but the fear of rebellion overcame political utopias.

The Battalion of Hope made another short appearance in the Second Cisalpine Republic. In April 1801 another boy, Francesco Carmagnola, wrote a letter to the minister of the interior Pancaldi, in name of his peers and asking him to provide the Battalion with weapons, so that they could take part in military ceremonies and mount guard⁶⁸. Asking to be armed, he stressed that they wanted to serve the nation even if they were under age, but carefully pointed out that they intended to fulfil their name of «children of Hope» by growing up to be disciplined citizens: «We already know that law is nothing without strength, and strength must be subjected to law». We do not have the original letter, just a copy; nonetheless here again, considering the language, I do not believe the letter was written by a boy. This declaration of obedience and respect of law and order is significant.

The Battalion appeared again in the celebrations of 14th July 1801, but there is no evidence of its existence thereafter. With the fading of the Jacobin ideology and the progressive conservative turn of the Second Cisalpine (1800-1802), the Italian Republic (1802-04) and then the Kingdom of Italy (1805-1814),

⁶⁵ ASM, *Militare*, p.a., 146, Milan, 13 Vendémiaire VII, 4 Oct. 1798.

⁶⁶ On which E. Pagano, *Alle origini della Lombardia contemporanea. Il governo delle province lombarde durante l'occupazione austro-russa 1799-1800*, Milano, F. Angeli, 1998.

⁶⁷ ASPS, *Milano*, 1100-M.

⁶⁸ ASM, *Militare*, p.a., 146. The letter of Caprara has no date, but the answer of the Minister bears the date of 25 Germinal IX, 15 April 1801. The letter signed by the boy is not preserved in the Archives.

such an experience, so connected with memories of the French revolutionary years 1792-93, lost its political appeal, in favour of other ways of military education, like the *Régiment des Pupilles de la Garde*, the setting up of military colleges and schools (also for soldiers' sons and not just for officers' sons), the imposition of military training to all university students and high school pupils.

6. *The Battalion of Hope in Bologna*

The experience of the Battalion of Hope was, in other words, leading boys to rebellion rather than to obedience and this was definitively not the desired aim. Something similar to what happened among the Martinitt occurred in Bologna, too. There the Battalion was suspended quite soon, as early as 8th September 1797, for reasons of public order. The political commissioner Carlo Caprara announced this to the Directory, pointing out that the corps, composed of «little boys», was «badly organized, worse directed and with little or no subordination to the National Guard». Caprara reported that the boys used to quarrel, fight, miss school and «march in the countryside stealing fruit and damaging camps», thus raising protests among parents and farmers, until two boys were arrested and parents forbade their children to join the Battalion. The leader of the boys then signed a petition, asking to establish the battalion again. Caprara, «not recognizing in the citizen Piombini – a young boy aged 12 – who signed it, neither in the general Balland, who had the weakness to approve it, the authority of making laws», called the boy and «with the sweetness that is appropriate to that age» made him understand “the dependence he must have on national authorities»⁶⁹.

When in June 1798 the new Minister of interior Tadini asked to set up the Battalion again, the authorities of the Reno Department (Bologna) replied that the corps «had no order, no discipline and no head», for it was led by a 13 year old boy –probably the same Piombini. Caprara admitted that the majority of those boys had shown a strong desire to receive a military instruction and were very good at manoeuvring, better than one could really expect from boys of that age. Caprara carried on saying that he favoured military education, provided it meant «being subdued to laws, subject to existing authorities and obedient to parents and to good and wise superiors». The boys had to follow a «wise discipline [...] proportionate to their age»⁷⁰. Caprara words reflect the reasons which, in Bologna as in Milan, led to the demise of this experience: military education of poor and orphans was still considered by the majority of the political authorities a way to teach patriotic values, but especially

⁶⁹ ASM, *Militare*, p.a., 146.

⁷⁰ ASM, *Militare*, p.a., 146.

obedience: in other words, it was one of the strategies used to discipline and control a youth at high risk of delinquency and to provide future soldiers imbued with patriotic zeal, ready «to fight enemies of Liberty» when adult. Significantly, the enemies were internal, political adversaries, rather than foreign troops: the Republic was weak, as it had happened in France, because of its frail political basis and lack of public consent.

7. Boys' perspectives

The most interesting observation we may put forward, when examining this experience, is of the different intentions of the actors involved in it. We find a strong desire for social control, which in the end determined the end of the Battalion. We also see the influence of Jacobin ideology, particularly in the Ministers of interior and in the political will to use these boys against the Church (hence the printing and distribution of Castelfranchi's letter); they were envisaged as future soldiers for the Republic's use. Pedagogical needs were less relevant than political ones – it seems hardly disputable that admitting back all the expelled boys meant shaking even more the feeble discipline still left in the Milanese Orphanage.

But if we focus on how the boys perceived that experience, how they lived it, we may observe some interesting facts which I think surface, even in the scanty sources produced by the boys themselves. Documents of different provenance all agree in describing the situation, if not in giving the same explanation. Here we have a case where some boys clearly understood and interpreted a political and pedagogical proposal in a way that differed from the perspective of adults. They did not accept the message given them passively; this was thanks to the political moment, favourable to the spread of revolutionary ideas, even if mitigated in comparison with the French revolutionary years 1792-94. This interpretation by the boys produced a gap between adult expectations and youthful feelings.

In Milan, the rapid and enthusiastic acceptance of democratic ideas – probably not deeply understood – mingled with the aversion towards a routine of religious practices that most boys did not feel as theirs. We must also add a certain will of social redemption as well as the desire of novelty and freedom. The readiness of boys coming from welfare religious institutes to join military corps makes us question the efficacy of a religious education based on a network of repeated, external and formal devotional practices, and on a catechistic teaching that completely relied on memorization of formulas. So rigid was this religious education, that boys saw military education as less strict. It is significant that the Martinitt were much more enthusiastic in joining the Battalion, than poor boys living with their families. That the Army could replace

the family was a fact attested by the positive attitude abandoned boys and orphans forcibly enlisted in the *Régiment des Pupilles de la Garde* showed towards the Army, and was then theorized in the XIX century, when military service became compulsory in the Italian State of Italy. The argument then used, which may be considered as valid also for the Martinitt, was that the army could replace the family, for fellow soldiers would develop among themselves the same feelings of brotherhood, sharing the same life and experiences and developing an *esprit de corps*, a feeling of belonging and solidarity. Officers were to behave as fathers, strict but caring as well⁷¹.

Again we must stress that discipline in the Napoleonic army was different from that of permanent armies such as the Prussian, which was noted for its severity, but we must also remember that the Battalions were not linked to the army, but to the National Guard, and that was not an example of discipline itself. That too may have favoured the fact that the Martinitt brought to the military experience of the Battalion a strong meaning of social and religious rebellion, favoured by their eager imbibing of democratic ideas.

We must also point out that the Church had led a vigorous battle against Jacobin ideas, trying to prevent the spread of a revolutionary credo among the masses. In spite of that propaganda, when French armies did arrive in Italy, people's attitude was not one of hate. Generally speaking, popular feeling was neither against nor in favour of the French, it was rather a «wait and see» attitude. Rebellion against the French came later on, when popular hopes had been deluded⁷². We have no reason to doubt that the Somascan Fathers too had preached against Jacobins' ideals and their contempt of the Catholic faith. So, the immediate shift of the Martinitt towards the Republican ideas has no correspondence with the general popular attitude, which was rather sceptical towards the French and genuinely devoted to the Church, so much so that most Italian Jacobins used to stress the coherence of their ideas with the Gospel, presenting Christ as a Republican and depicting true Christian belief as democratic. The strong anti-religious feeling expressed by the Martinitt seems to show in them a juvenile way of thinking, more easily convinced by a dualistic logic of black or white, Catholic or atheist. But the strength of the resentment against the Somascan Fathers leads us to think these boys, or at least some of them, were genuinely fed up with them. But, since the public opinion before the arrival of the French, as well as after the Cisalpine Republic, has shown deep esteem for the Somascan teaching, we again may suspect yet another gap between adult ideas and juvenile ones: it looks like most adults appreciated the final result of the Somascan Fathers – as well as those of all the other Con-

⁷¹ S. Polenghi, *Educazione militare e Stato nazionale nell'Italia ottocentesca*, «Pedagogia e vita», 1999.

⁷² R. De Felice, *Il triennio giacobino in Italia*, op. cit., pp. 148-149 (previously in «Rivista Storica Italiana», 1967, 4).

gregations dedicated to teaching to poor children: to educate and prepare obedient citizens, subdued and prompt workers, devout Christians. Boys, on the other hand, may have not accepted that hard discipline without inner resentment. The arrival of the French gave the Martinitt the chance to let that resentment explode, and their rebellion against the Somascan Fathers was clearly used and exploited by Jacobin propaganda.

The military or paramilitary experience gave boys and adolescents a strong feeling of being members of a group, and a group which was esteemed by high authorities: that definitely made a deep difference from being addressed as boys, destined by God to a life of hard work and religious practices. We know how important the feeling of belonging to a peer group is for teenagers, how that gives them a sense of security and recognition. We may suppose that the experience of the Battalion of Hope produced that very feeling in boys, who therefore felt stronger, so strong as to refuse not only religious but also everyday rules in the Orphanage even with violence, both verbal and physical.

As for the case of Bologna, it looks as though it was the play-dimension, which is typical of children's culture, that emerged there. The boys of Bologna, probably since they were younger, interpreted the military experience as a game, as a way to play war, without adult rules, so much that, once again, that led them to breaking rules rather than following them. Fighting, playing truant, wandering in the fields, stealing fruit: here we find a behaviour which was typical of poor children – rich ones were better controlled – and which would become a classic in children's literature – suffice it to think of Tom Sawyer and Huckleberry Finn. Here again, since the discipline of the Battalion, linked to the National Guard, was weak, the experience was soon lived as a freedom rather than a compulsion. This somehow shows that also these boys, led by a 12 year old, once together in a peer group that was recognized by political authorities, used the Battalion for their own aims, probably feeling strong enough, being in such a group, to be able to challenge adult rules and to follow other rules, quite typical of young people. The rebellion was here directed against school, teachers and fathers, and shows the simple will to enjoy life and peer-group without rules.

In other words, the boys' imaginary world was changed by the experience of belonging to the Battalion in Milan as in Bologna: in both cases boys absorbed the culture of the time and the novelty of Jacobin pedagogy, turning it into a new culture, produced by themselves and not corresponding to the desires of the authorities. The gap between adult intentions and youth culture is here quite evident: boys interpreted a paramilitary experience as one of freedom instead of a way to become good and disciplined citizens and soldiers. However there was also a difference between the boys of Milan and those of Bologna: if in both cases the Battalion was a way to establish their autonomous group identity, for the Martinitt it had a more political meaning, with a strong anti-religious mark, whereas the pupils of Bologna, younger, less subjected to a rigid religious discipline and mem-

bers of a family, looked on the Battalion just as an experience of play and freedom. In both cases, it looks as though the chance of sharing uniforms and weapons, of marching and obeying orders together, of choosing among them and by themselves their officers, of parading in public political ceremonies, actually developed an *esprit de corps* that allowed them to take initiatives in an autonomous way, opposed to that of adults. They were therefore able, acting as a group, to vent their anger against religious, social, and school rules. The adult world wanted them obedient and subdued. They instead asserted, and temporarily achieved, their refusal of adult rules and the autonomy of their peer-group, sometimes in a more conscious way, other times in a more naïve one, but certainly showing their own way of reading the world.

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

«Educare arbusculas Dei». The School of Infancy in Comenius' Educational Theory

Antonella Cagnolati

It is indisputable that in Comenius' educational theory¹ the explicit assertion of the central role of infancy is always related to a profundity of thought aimed at overcoming traditional stereotypes in the educational field, and at constructing a new ethical and religious viewpoint for a universal regeneration. For a better understanding of the interest that children always held for Comenius, it is essential to analyse the foreword *Lectoribus* which introduces *Didactica Magna*.

From the very first pages of this important work, Comenius deplores the corruption existing in the world as a result of the loss of the Earthly Paradise. In a few intense paragraphs he follows the story of humanity from the beginnings of creation up to the sin of Adam and Eve. While sages despair of the

¹ The bibliography regarding Comenius is vast. I have only indicated here the works required for a general analysis of Comenius' educational theories: Bruno A. Bellerate, *Comenio e l'educazione*, «Pedagogia e vita», 1, 1994, pp. 31-42; Id., *Jan Amos Komenský (1592-1670)*, «Pedagogia e vita», 5, 2005, pp. 12-47; Veit-Jacobus Dieterich, *Johann Amos Comenius: ein Mann der Sehnsucht 1592-1670*, Stuttgart, Calwert, 2003; Heinz-Joachim Heydorn, *Jan Amos Comenius: Geschichte und Aktualität 1670-1970*, 2 vols, Glashütten im Taunus, Auvermann, 1971; Etienne Krotky, *Former l'homme: l'éducation selon Comenius, 1592-1670*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996; Daniel Murphy, *Comenius. A Critical Reassessment of his Life and Work*, Dublin, Blackrock, 1995; Jacques Prévot, *Comenius, l'utopie éducative*, Paris, Belin, 1981; John Edward Sadler, *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*, London, G. Allen & Unwin, 1966; Klaus Schaller, *Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*, Heidelberg, Quelle und Mayer, 1962. For the German bibliography see Michel Gerhard, Jürgen Beer (eds.), *Comenius-Bibliographie: deutschsprachige Titel 1870-1999*, Sankt Augustin, Academia, 2000.

consequences of the Fall, humanity – so Comenius states – lives in moral degeneration, and disorder without being aware of it:

Intelligentiae loco, qua angeli aequari debuimus, in plerisque stupor tantus est, ut res maxime scitu necessarias iuxta cum belluis ignorent [...]. Loco *sapientiae* coelestis, qua optimorum optimum agnoscere, venerari eoque dulcissime perfrui concessum erat, foedissima est ab illo Deo, in quo vivimus, movemur et sumus, aversio stolidissimaque sanctissimi Numinis eius irritatio. Loco mutui *amoris et candoris* mutua odia, inimicitiae, bella, caedes. Loco *iustitiae* iniquitas, iniuriae, oppressiones, furta, rapinae. *Castitatis* loco impuritates et obscaenitates in cogitationibus, sermonibus, factis. Loco *simplicitatis et veracitatis* mendacia, fraudes, doli mali. Loco *humilitatis* fastus et tumores aliorum adversus alios².

However, God Himself shows us the solution: «nullam sub coelo alliam efficacior ad emendandas humanas corruptelas viam esse *iuventutis recta institutione*»³. As Comenius sees it, the only means by which humanity may recover the Garden of Eden is through the wise education of the young⁴. This belief is supported by numerous passages from the Bible that emphasise the importance of the young for the moral regeneration of the entire world⁵. Through the words from the *Gospels* of St Matthew (18:3) and St Mark (10:14)⁶ Jesus Christ indicated the way to recover that pureness of spirit which was irredeemably lost as a consequence of the original sin. Thus Comenius finds in the Bible⁷ confirmation of a new ontological vision of infancy: children are innocent, their lives are simple, their main virtues are humility and obedience. It is necessary, therefore, to take loving care of them so that they grow up well, without losing their innate, positive characteristics, to become the solid foundation on which a better society can be built⁸.

² *Lectoribus*, par. 11, Jan Amos Komenský, *Didactica Magna*, in *Dílo Jana Amosa Komenského*, vol. 15/I, Praha, Academia, 1986, pp. 35-209, p. 44 (italics by Comenius).

³ *Ibid.*, par. 15, p. 45 (italics by Comenius). See also parr. 17 and 19 (p. 46).

⁴ The only English translation of *Didactica Magna* was made by M.W. Keatinge and first published in London (A. and C. Black Ltd) in 1896, with several reprints up to 1931. While bearing in mind Keatinge's version, I prefer to quote the various passages in the original Latin used by Comenius.

⁵ Frequently found in Comenius' work are *Ps*, 8:3; 34:12; *Prov*, 22:6; *Eccles*, 12:13; *Isa*, 28:9; *Matt*, 11:30; 18:6-7; *Mark*, 10:14; 16:16.

⁶ *Matt*, 18:3: «Except ye be converted, and become as little children, ye shall not enter into the kingdom of heaven». *Mark*, 10:12: «Suffer the little children to come unto me, and forbid them not: for of such is the kingdom of God».

⁷ Comenius preferred to use the so-called *Kralická Bible* (1579-1593), in the version of the Bohemian Brethren. However, passages often appear which were taken from the translation of the *Biblia* by Sante Pagnini (Lugduni, A. du Ry, 1528), from the version of the *Biblia Hebraica* corrected and newly edited by Benedetto Ario Montano (Antverpiae, Plantin, 1584), from the *Biblia Sacra* translated from the Hebrew by Immanuel Tremellius and Franciscus Junius, and from the Greek by Théodore de Bèze (Amsterodami, G. Ianssonium, 1628), and from the *Vulgata* of St. Jerome.

⁸ See Antonella Cagnolati, *La concepción de la infancia en los textos de Comenio*, in Paulí Dávila, Luis María Naya (Coords), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Actos de XIII Coloquio de Historia de la Educación [29 junio-1 julio 2005], 2 vols, Donostia-San Sebastián, EREIN, 2005, vol. II, pp. 453-463.

Children are like «arbusculas Dei»⁹; therefore their parents – but also those who preside over the political and the religious life of the whole community, must hasten to «plant, prune and water»¹⁰, in order to see very soon clear progress towards wisdom and piety in the new generation.

This perception of infancy is certainly not unrealistic, nor is it confined to a world of abstract, incomprehensible rules; on the contrary, it implies enormous consequences for teaching and methodology. On a theoretical level, Comenius points to the need to construct an educational standard based upon those values education must propagate in society, while on a practical level the necessity of changing the daily work of schools leads to the writing of revised textbooks in order to communicate with children in a clear language adapted to their cognitive abilities.

The idea of working out a definite project for a school for infancy based on criteria of responsibility, simplicity, and gradual progress emerges in Comenius' educational theory from 1629-1630 onwards; the result was *Informatorium školy mateřské*¹¹, written in the Czech language in 1632¹².

This work presents many new features. First of all, emphasis is laid on the choice of paying particular attention to a stage of infancy which is generally not dealt with by educationalists; in fact, it was commonly believed that the years from zero to six were wholly unsuitable for any kind of education, because of the obvious lack of learning skills in children.

Secondly, Comenius addresses his precepts to parents, to convince them of the importance of their function as educators during the child's earliest years. Father and mother play an essential role which they are not sufficiently aware of, and which they are often not prepared for; it follows, therefore, they should be properly taught how to fulfill their mission in the best possible way.

⁹ Comenius often uses metaphors from country life, which were quite common in the vocabulary of education. The *topoi* of the tree which must be pruned, or the seed which must be correctly sown, watered, and cleared of weeds, are used to emphasize how constant care makes the products of nature grow well, just as it does human beings. The words «arbusculas Dei» can be traced in *Didactica Magna* (foreword *Lectoribus*, par. 23, p. 47).

¹⁰ Verbs recall 1 *Corinthians*, 3:6-8.

¹¹ *Informatorium školy mateřské*, in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1973, vol. 11, pp. 223-275. For the genesis of *Informatorium* see Julie Nováková, *The Idea of School of Infancy*, «Acta Comeniana», 4, 1979, pp. 407-408.

¹² In 1633 the Czech *Informatorium* was translated in German and published in Lissa (Poland, without the publisher's name) under the title *Informatorium maternum, der Mutterschul*. A further edition was published in Nuremberg (W. Endter, 1636); the critical edition is found in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1973, vol. 11, pp. 277-345. The Latin translation was completed in 1653 and included by Comenius in his *Opera Didactica Omnia* (published in four volumes in Amsterdam by L. de Geer in 1657, anastatic reprint Praha, Academia, 1957) under the title *Schola Infantiae, Sive De provida Juventutis primo sexennio Educatione*, vol. I, coll. 198-249. The critical edition in Latin is found in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1986, vol. 15/I, pp. 198-251, to which constant reference is made in this essay (hereafter quoted as *Schola Infantiae*).

In *Schola Infantiae* Comenius deals with important issues ranging from children's upbringing to cognitive psychology, from religious worship to didactic methodology; all of which are individually analysed with the aim of improving what we may call nursery education.

This work¹³ consists of twelve chapters, each dealing with a particular topic. Comenius stresses the need for a prompt start to the education of the young and clearly defines the subjects that may be taught even at a very early age. An initial theoretical part is followed by a series of practical suggestions regarding teaching methods and the ways in which adults should relate to infancy¹⁴.

The main part¹⁵ of *Schola Infantiae* is devoted to the analysis of the four areas Comenius considers fundamental for the correct upbringing of the child: physical health, an understanding of basic principles of religious worship, moral education and the acquisition of knowledge.

Comenius provides parents with concrete instructions for looking after the welfare of their own children: a correct upbringing on a physical level begins right from conception. The tender buds of future generations, therefore, must be protected and taken care of as soon as the mother feels the first stirrings of new life in her womb; in order to avoid causing irreparable damage to the child, Comenius lays down numerous suggestions as to what should be the correct behaviour of the expectant mother¹⁶.

Everything the mother does during her pregnancy has repercussions on the health of the foetus; the precautions she must take, therefore, relate first of all to the care of her own body: she has to avoid any excess of food or drink, or conversely, too much fasting, or exposure to the cold, in order not to weaken not her constitution. Great attention is also paid to the psychological aspect, because emotions, fear, anxiety and sadness cause the mother dangerous mental disturbances which, if excessive, may even be the cause of abortion. However, pregnancy is not regarded as an illness, so the woman must not be passive, lazy or apathetic; on the contrary, she should carry out her daily activities with her usual vigour and promptness.

The birth of the child opens up a new situation: on leaving its mother's womb, the baby must be cleaned and carefully washed, then wrapped in soft warm coverings. Particular attention is paid to the feeding of the newborn

¹³ The three versions of the *Informatorium* were republished in various anastatic reprints during the XX century; nevertheless, the work has never been analysed in depth other than by Dagmar Čapková in *Předškolní výchova v díle J.A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*, Praha, SPN, 1968. Čapková includes the *Informatorium* in the more general concept of childhood developed by Comenius, together with *Orbis Sensualium Pictus* and *Pampaedia*.

¹⁴ The *Series capitum* at the beginning of the work defines in clear headings the topics dealt with in each chapter.

¹⁵ *Schola Infantiae*, chs.V-X, pp. 227-247.

¹⁶ An indication of the profound sensibility of Comenius is seen in the prayer he writes for expectant mothers: *Precationis formulam matronarum gravidarum*, *ibid.*, ch. V (*Quomodo iuventus ad valetudinem et robur exerceri debeat*), par. 3, pp. 227-228.

baby; here a strong dispute arises against the absurd practice of mercenary wet-nursing¹⁷. The blame is laid on cruel mothers who send their own babies away to be looked after by another woman, to whom the essential task of breast-feeding is delegated.

The arguments that Comenius puts forward in condemnation of this reprehensible custom range from emphasising the obvious unnatural disposition of it, to the damage that it does to the newborn baby's health, to the dishonour it brings from an ethical point of view. Nature herself offers worthy examples of animals feeding their own young with mother's milk:

Lupa, ursula, leaena, panthera et id genus caetera efferata animalia foetum suum propriis alunt uberibus. Anne ergo genitricis humani generis omnium harum bestiarum diriores erunt? [...]. Quomodo, quaeso, cum natura congruet proprium sanguinem, propriam carnem a se retrudere? Genuino foetui tuo, quem intra tot mensium decursum sub corde gestasti, naturali sanguine nutriti, tandem lac subtrahere? Et quidem talem, quod non in matrum, sed liberorum usum Deus dedit. Numquam enim alia nisi novo foetu in lucem prodeunte fontes illi scaturiunt: in cuius ergo nisi novi hospitis gratiam¹⁸.

Referring to a conviction widely held in pedagogy since Quintilianus, Comenius believes that the baby also takes in, with its milk, the vices and virtues of the wet-nurse that feeds it; should the wet-nurse unfortunately prove to be of dubious morals, the child will carry the signs of her perversity throughout his life. Therefore, mothers who do not breast-feed harm their babies, they do not follow the fine examples of Biblical women, and they are disobeying God¹⁹.

During weaning, when the baby is able to take other food besides milk, mothers or nurses have to choose some simple foods, not too strong or sharp tasting, nor too spicy, since these damage the child's stomach.

It should also be remembered that children's bodies are tender and their bones delicate, so adults must take all necessary precautions to avoid hurting

¹⁷ Disapproval of the practice of handing over the newborn to wet-nurses is to be found throughout the Protestant world. Nominating the great figures of biblical women like Eve who suckled Abel, Cain and Seth, or Sarah who gave her milk to Isaac, and lastly the Virgin Mary, Protestants believed that breast-feeding was a duty for all women, stressing the moral aspect of this function even more than its importance for the baby's health from a scientific and medical point of view. See Valerie Fildes, *Wet Nursing. A History from Antiquity to the Present*, Oxford, Blackwell, 1988; Sara Matthews Greco, *Historical Perspectives on Breastfeeding*, Firenze, Unicef, 1991.

¹⁸ *Schola Infantiae*, ch. V, par. 7, p. 229. Reflections on the wickedness of wet-nurses are made with reference to ancient examples from classical literature. The appeal to tradition is used to affirm the correctness of maternal breast-feeding in both ethical and physiological terms. *Scholae Infantiae*, ch. V, par. 8-13, pp. 229-230.

¹⁹ «An non expositionis genus est infantulum tenerum, adhuc a matre rubentem, matrem spirantem, matris opem ea voce implorantem, quae movere dicitur et feras, tradere mulieri fortassis nec corpore salubri nec moribus integris, denique cui pluris sit pecuniae paucillulum, quam totus infans tuus?». In these words Desiderius Erasmus, in his work *Puerpera* strongly disapproves of mercenary wet-nursing as being unnatural in physiological terms and reprehensible from an affective point of view. Desiderius Erasmus, *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami*, vol. I-3, Amsterdam, North-Holland, 1972, p. 458.

them, even inadvertently. Good sense and care must be used on all occasions, both when the baby is in its cradle and when it is led by the hand, or else left free to play and walk inside the home, as «auro pretiosus cimelium est infans, sed fragiulus vitro»²⁰.

After urging parents to take care of the healthy physical growth of their child, for Comenius it is essential that they also devote time and energy to the teaching of religious worship within their own family. When the child is able to pronounce words with awareness and to use short phrases, in about its second year, an initial approach to religion may be made. To begin with, the child should learn examples of behaviour through the observation of adults or older siblings; the child must then keep silent with hands joined, while the other family members are praying or singing hymns; then he will learn that the correct posture for communicating with God is kneeling down while looking upwards; finally, he will be taught short, simple prayers he is able to learn by heart in one or two months.

Following this initial phase, parents are responsible for teaching the child the fundamentals of religion as represented by The Lord's Prayer, the Creed and The Ten Commandments, by means of a system that involves the gradual learning by heart of individual passages, to arrive at the repetition of the whole prayer each day, so that the child's memory is continually trained.

Nevertheless – as Comenius firmly states – worship does not only consist of systematically reciting prayers but also of understanding that everything we have and see around us was given to us by God; so parents must begin to explain to the child, albeit simply and gradually, who God is, what His attributes are, His role in the world and in the life of each person and what He expects us to do in order to gain eternal life²¹.

The moral behaviour of the child must also be a subject of particular attention for parents. Three methods are given for teaching children correct behaviour both within and outside the family in the community in which they live. First of all, Comenius considers as essential the value of setting an example: children have an instinct to imitate what they see adults doing, and advantage may usefully be taken of this to ensure they interiorize right moral behaviour. If upbringing begins in the family, values such as temperance, cleanliness, respect for elders, and love of truth will be learnt more easily through the example of adults and relatives.

To reinforce this practice, teaching must also take place in the form of advice and rebukes. Rejecting the idea that the child is able to develop alone, Comenius criticises the over-permissive behaviour of some parents who allow

²⁰ *Schola Infantiae*, ch. V, par. 17, p. 231.

²¹ «Potest interdum infanti coelum digito monstrari, ibi esse Deum, qui omnia condidit, a quo cibum, potum et vestitum habemus. Tum ut intelligat, cur orantes coelos suspicimus», *ibid.*, ch. X (*In pietate liberi in quomodo sint exercendi*), par. 10, p. 245.

their children to do whatever they like with the absurd justification that they are ‘children’. With kindness and patience, parents should be able to take advantage of the child’s mistakes to correct them immediately, encouraging him to reflect and understand his error in order to avoid repeating it in the future. There is no need for long, complicated reprimands, not readily comprehensible at such an early age.

Finally, if examples and loving advice are still not enough to form the child’s character, discipline may be used. In the case of deviant behaviour Comenius has no hesitation in suggesting the use of punishments to eliminate any negative features of the child’s temperament. The wicked dispositions of the soul must be identified immediately and severely suppressed so that they do not become habitual components of the child’s personality²².

Particular attention is paid to ‘good manners’: from the first year of life children must learn to live in the adult world with decorum, without adopting unseemly behaviour. Thus, for example, making a mess at the table and being noisy or unpolite while eating are not permitted; clothes must be kept clean and tidy; a dignified and pleasant appearance must make it clear to everybody that the child has assimilated the principles of a good upbringing²³.

Promptness is also included among the virtues, as indicating an inclination for action and work: children should be taught to do little tasks within the family, gently and without imposition, as if they are simply being asked to do a favour²⁴. These works must be appropriate for their age and progressively more important as the child grows; if they are carried out correctly and promptly, adults should express their greatest appreciation, so that children can gain proper, immediate satisfaction.

In *Schola Infantiae* even more attention is paid to the teaching of basic concepts that form the prerequisites for entering the public school. Comenius specifies three areas: knowledge, know-how and speaking.

²² «A child was not believed to be truly human simply by birthright; he was a creature in search of humanity – unpredictable, capable of animal indolence, selfishness, and savagery – traits that would dominate his adult life if they were not controlled in childhood. The rational and moral self-control that raised humans above animals did not come as an inalienable endowment of nature; it was a state of maturity into which each child had to grow by hard, persistent exercise under vigilant parental and tutorial discipline». Steven E. Ozment, *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*, Cambridge, Harvard University Press, 1983, pp. 138-139.

²³ «Munditiei primo statim anno principia poni poterunt, infantulum quam mundissime fovendo. Quod gerariae, si ratione non destituuntur, quomodo fieri debeat, norunt. Secundo, tertio et sequentibus annis docere eos expedit, ut decore cibum sumant, ne digitos pinguedine inficiant, ne sparsi cibus se maculent». *Schola Infantiae*, ch. IX (*Quomodo in moribus ac virtutibus exercitanda sit inventus*), par. 9, p. 241. In these words two main sources of Comenius’ thought are evident: the influence of Erasmus’ *civilité*, especially the rules for a polite behaviour as stated in *De civilitate morum puerilium*, and the concept of ‘dignity’ developed by protestant Reformers, widespread by *conduct books* and sermons.

²⁴ *Ibid.*, ch. VII (*Quomodo infantes ad vitam actuosam perpetuasque occupationes adsuefaciendi sint*).

From the cradle, babies are able to learn through their senses and they immediately perceive the nice or bad taste of food, the unpleasantness of a rough garment that scratches their skin, sensations of heat or cold. If parents have stimulated the child's curiosity and encouraged him to pay attention to his surroundings, the child will be able to give the correct names to what he sees²⁵.

At this stage, some pedagogic notions of considerable importance are repeatedly emphasised by Comenius: teaching must be carried out focusing on the concrete knowledge of things, and not only of words, in order to avoid useless talk; valuable aid comes from games which make it easier and more pleasant for the child to learn new things; lastly, children learn from contact with their peers, as they share ideas, images and words on the same level of communication.

What kind of knowledge is held to be proper and useful for a child? In the first place the child must learn the simplest features of the world around him, the 'natural things': water, fire, air, plants and animals, the parts of his own body and their function. These are followed by other notions deriving from vision: light and darkness, colours; time, days, weeks, months, the seasons; geography, with which he learns about his birthplace, the most familiar parts of his house, then turning outwards and observing how things are made, such as a garden, a river, a village, a market.

In the specific area of 'doing', Comenius includes activities relating to the mind and to language, such as dialectics, arithmetic, geometry and music, whereas other activities refer mainly to more practical subjects like manual work or gymnastics.

All these aspects are taught in a simple way: thus, concerning dialectics Comenius holds it to be enough that a child knows what a question is and how to formulate it; concerning arithmetic numbers up to sixty and simple additions must be learnt; concerning geometry, basic notions are the difference between large and small, long and short, wide and narrow, and so on. Music is taught using short verses from the Psalms or hymns to be sung during church services.

In the area of 'know-how', Comenius attributes prominent importance to work. Through their natural instinct children are often led to imitate what they see adults doing; this tendency should be effectively exploited from an educational point of view, in order both to teach the child some manual skills (cutting, dividing, tying, arranging) and to make him understand the essential value of work not only for each individual but also for the community of which he is a part.

Equally important is physical activity: children should be encouraged to move, to jump, to run, to stay in the open air, because it is only with constant exercise that their bodies may grow strong and healthy:

²⁵ *Ibid.*, ch. VI (*Quomodo infantes circa rerum intelligentiam exercendi*).

Et quia vita nostra ignis est, ignis autem nisi liberam transpirationem perpetuamque agitationem habuerit, actutum extinguitur: infantes quotidiana sua exercitia et commotiones habere necesse est. Atque hunc in usum puerorum cunis agitatio, circumgestatio, de loco in loco translatio, in vehiculis vectatio (antquam ipsi discursitandosese agitare valeant) inventa sunt [...]. Quo magis puer aliquid facit, cursitat, lusitat, eo jucundiori sopitur somno, eo facilius stomachus digerit, eo celerius ille crescit, eo plus corpore et animo viget²⁶.

Lastly, some advice on the subject of speaking²⁷. The organisation of language is slow and takes a long time. A method must be used that focuses on the learning of a sufficient number of words for each age level, always beginning with the concrete objects that the child is most familiar with. Only subsequently will attention be paid to the construction of sentences and their proper form, correcting the most frequent errors.

With regard to didactics, importance also appears to be given to working out a particular methodology appropriate up to six years of age: Comenius maintains that teaching must be carried out seriously without, however, adopting a fruitless, useless authoritarian attitude which may hinder the access of knowledge to the child's mind. Taking the infant soul into due consideration, a relationship must be established between the adult and the child, based on gentleness, on understanding and affection; nothing is to be neglected in order to teach the child the first rudiments of education.

An important role is played by illustrated books: a kind of *lucidarium* containing facts and images relating to children's common experiences, made up of pictures and captions, and a biblical 'manual' in which children can find the most important stories from the Holy Bible. The main aim of the two books is to provide an initial impression of things, so that they settle in children's minds clearly and precisely. The innovative nature of some didactic principles is evident, such as the essential role of pictures to represent things, the combination of things and words, the idea of the book as a tool for learning about the world at large²⁸.

In the final chapter of *Schola Infantiae* Comenius reiterates there is no pre-ordained pattern of pre-school teaching, because children do not have a constant degree of cognitive development; even at the same age there are often many differences, whether due to the scarce attention paid by adults or to the individual ability of the child. Nonetheless, it is important that basic notions learnt between zero and six years of age adequately prepare the child for attending 'public' school in the best possible way, according to the principles of a gradual, sequential approach upon which teaching should be based²⁹.

²⁶ *Ibid.*, ch. V, par. 20.

²⁷ *Ibid.*, ch. VIII (*Quomodo infantes in linguae usu scito exercendi sunt*). See Rosario Jiménez Frias, *Comenio y la lengua en la educacion infantil*, in Josef Hendrich, Martin Procházka (eds.), *Comenius and the Significance of Languages and Literary Education*, Praha, Karolinum, 1998, pp. 319-325.

²⁸ The same idea in *Didactica Magna*, ch. XXVIII (*Idea scholae maternae*), par. 25, foreshadowing the structure developed later in *Orbis Sensualium Pictus*.

²⁹ *Ibid.*, ch. XII (*Quomodo parentes liberos suos ad scholam praeparare debeant*).

In conclusion, let us try to point out some principles which emerge from *Schola Infantiae*. First of all, Comenius, taking up a concept widespread in the Protestant world, stresses the importance of the family as an educational environment, and attributes a leading role to parents in both cognitive and religious matters: they must awaken the child's intelligence and form his spirit with care and constancy, so that the child grows up in the best possible way. The origins of this idea are easily retraced: there is certainly the contribution of Lutheran thought, which saw the family as a microcosm in which devotion, moral values and Christian *pietas* must grow³⁰. One also sees the conspicuous contribution of Erasmus in the different view of the parents' role as he outlined it in *De pueris statim ac liberaliter instituendis*³¹. One may also note the new mentality which arose from Italian Humanism and which recognised the key position of the family in both affective and economic terms, locating it essentially in the very core of human society³².

The education of their children thus becomes part of the parents' duties, a kind of *vocatio* from which they must in no way withdraw. However, the family is not always able to carry out this demanding task effectively: Comenius realises that suitable means of knowledge must be made available so that such a sensitive educational mission may be carried out with competence and seriousness. In *Pampaedia* he describes the *schola geniturae*, a programme which explains to future parents the duties they have even before the child is born. As conception is a gift from God, parents must make sure that the baby grows in the womb with all the care and attention due to divine creatures; they must be sure to lead a moderate healthy life, eliminating those things which damage health, like fatigue and excesses of all kinds. Lastly, frequent prayers should be offered to God not only to beseech the child be healthy and strong, but also that God may fill the soul of the child with His spirit and make him holy³³.

The moderation and composure that Comenius brings to these topics set him apart from the rigid Calvinist attitude that sees children as the 'children of

³⁰ On the development of a new concept of the family as a microcosm with precise educational and religious duties, see Christopher Hill, *The Spiritualization of the Household*, in C. Hill, *Society and Puritanism in Pre-Revolutionary England*, London, Secker and Warburg, 1964, pp. 443-481; Gerard Strauss, *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1978.

³¹ Desiderius Erasmus, *Opera Omnia Desiderii Erasmi Roterodami*, vol. I-2, Amsterdam, North-Holland, 1971, especially pp. 25-34.

³² See Leon Battista Alberti, *Liber primus familiae: de officio senum erga iuvenes et minorum erga maiores et de educandis liberis*, in *I libri della famiglia*, Torino, Einaudi, 1969, pp. 15-98.

³³ «Neque convenit Utero projici bruta, sine ulteriore cura; sed suscitati tamquam preziosa Dei Cimelia, suae fideli commissa custodiae; foverique ac formari ut novellos Mundi Cives, futurosque aeternitatis haeredes. Quae res cum magnae sint, magnamque requirant attentionem, omnino de ijs Paretnes informandi sunt, ut prolem generare discant DEO, non sibi; Caelo, non Mundo», Jan Amos Komenský, *De rerum humanarum emendatione Consultatio catholica*, 2 vols, Praha, Academia, 1966, t. II, p. 70.

wrath', referring to the expression used by the apostle Paul in *Ephesians*³⁴. According to Calvin (who in his turn draws upon a notion put forward and developed by St. Augustin³⁵), the original sin contaminates the act of conception, understood to be a purely carnal event; therefore all humanity, generated from impure seed, is born marked by the corruption which arose from Adam's disobedience to God's will³⁶. Thus, it is necessary to correct this natural tendency towards perversity right from birth, and to direct children towards goodness through proper religious education which should be constantly practised.

The negative idea of infancy postulated by Calvinism appears to be rather distant from Comenius: the severity of certain passages from the *Institutio* contrasts with the gentleness of Comenius' vision of children as divine creatures, pure and innocent, the only potential agents of a moral regeneration of humanity.

Although set within a context strongly imbued with utopianism³⁷, the new concept of childhood becomes, for Comenius, the guiding stimulus for a global renewal of didactic practice, on the one side to create a different idea of school which places children at the centre of the teaching relationship and, on the other, as an incitement to reconsider systems that should always be modulated and adapted to the particular needs of the pupils.

The vast and immediate success of textbooks such as *Orbis Sensualium Pictus* and *Janua Linguarum*, written especially for children, is a good indication

³⁴ «Among whom also we all had our conversation in times past in the lusts of our flesh, fulfilling the desires of the flesh and of the mind; and were by nature the children of wrath, even as others», *Ephesians*, 2:3.

³⁵ The fundamental issue for Augustine concerns the role of baptism and the subsequent controversy regarding the followers of Pelagius. According to Augustine baptism is indispensable since children are guilty of the original sin right from conception, as he affirms in *The City of God*, bk. 16, ch. 27, and in the comment to *Romans*, 5:12. See Paula Fredriksen Landes (ed.), *Augustine on Romans*, Chico, Scholar Press, 1982; William S. Babcock, *Augustine's Interpretations of Romans: A.D. 394-396*, «Augustinian Studies», 10, 1979, pp. 55-74. For the particular vision of children in Christian thought, see Bonnie J. Miller-McLemore, *Let the Children come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.

³⁶ «We heare that the uncleannesse of the parentes so passeth into the chyldren, that all wythoute exception at theyr beginnyng are defiled». Jean Calvin, *The Institution of Christian Religion* (English translation), London, R. Wolfe and R. Harison, 1561, bk. II, chap. I, par. 6, sigg. A3r-A3v. See also Barbara Pitkin, *The Heritage of the Lord: Children in the Theology of John Calvin*, in Marcia J. Bunge (ed.) *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans, 2001, pp. 160-193.

³⁷ On Comenius' utopianism, see Bruno A. Bellerate, *Cristianesimo tra aristotelismo ed utopia nel pensiero pedagogico comeniano*, «Salesianum», 32, 1, 1970, pp. 3-46; Bogdan Suchodolsky, *Jan Amos Komensky. Le problème de la réalisation de l'utopie*, «Acta Comeniana», 3, 1972, pp. 215-218; Pauline van Vliet, *The Utopian Idea of Comenius*, in *Colloquium Comenius and Descartes*, Naarden, Comenius Museum, 1997, pp. 18-24; Pauline van Vliet, *Reflections on the Utopian Ideas of Comenius*, in C. Ferranti (ed.), *Johannes Amos Comenius 1592-1992*, Macerata, Quodlibet, 1998, pp. 89-96; Waldemar Voisé, *Idéal utopique et pensée réformatrice de Comenius*, «Acta Comeniana», 3, 1972, pp. 219-223.

of how much Comenius was really an innovator in terms of teaching and methodology, so as to become an example for many educationalists of the subsequent era.

Bibliography

- Alberti, Leon Battista, *I libri della famiglia*, Torino, Einaudi, 1969.
- Avramova, Sofie, *Jan Amos Komenský předškolní výchově*, «Předškolní výchova», 12, 1958, pp. 269-271.
- Babcock, William S., *Augustine's Interpretations of Romans: A.D. 394-396*, «Augustinian Studies», 10, 1979, pp. 55-74.
- Bellerate, Bruno A., *Cristianesimo tra aristotelismo ed utopia nel pensiero pedagogico comeniano*, «Salesianum», 32, 1, 1970, pp. 3-46.
- Id., *Comenio e l'educazione*, «Pedagogia e vita», 1, 1994, pp. 31-42.
- Id., *Jan Amos Komenský (1592-1670)*, «Pedagogia e vita», 5, 2005, pp. 12-47.
- Blekastad, Milada, *Komenský of hans 'Informatorium'*, «Norsk Pedagogisk Tidsskrift», 49, 1965, pp. 421-424.
- Bunge, Marcia J. (ed.), *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans, 2001.
- Cagnolati, Antonella, *La concepción de la infancia en los textos de Comenio*, in Paulí Dávila, Luis Maria Naya (Coords), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Actos de XIII Coloquio de Historia de la Educación [29 junio-1 julio 2005], 2 vols, Donostia-San Sebastián, EREIN, 2005, vol. II, pp. 453-463.
- Čapková, Dagmar, *Předškolní výchova v díle J.A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*, Praha, SPN, 1968.
- Čapková, Dagmar, *Pre-School Education in the Work of J.A. Comenius*, «International Journal of Early Childhood», 2, 1970, pp. 1-7.
- Čapková, Dagmar, *The Recommendations of Comenius regarding the Education of Young Children*, in C.H. Dobinson (ed.), *Comenius and Contemporary Education. An International Symposium*, Hamburg, Unesco Institute for Education, 1970, pp. 17-33.
- Chorvát, Juraj, *Jána Amosa Komenského Informatorium školy materskej*, «Dom a škola», 8, 1892, pp. 4-13.
- Čondl, Karel, *Komenského spisy o předškolní výchově*, «Předškolní výchova», 12, 1958, pp. 92-97.
- Desiderius Erasmus, *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami*, voll. I-2, I-3, Amsterdam, North-Holland, 1971, 1972.
- Dieterich, Veit-Jacobus, *Johann Amos Comenius: ein Mann der Sehnsucht 1592-1670*, Stuttgart, Calwert, 2003.
- Eller, Ernest, *Comenius, Servant of Man and Father of Modern Education with his Handbook for Mothers: The School of Infancy*, in Jan Amos Komenský, *The School of Infancy*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1956, pp. 1-53.
- Faltin, Michal, *J.A. Komenský a hra die'at'a předškolného věku*, «Materská škola», 4, 1957, pp. 195-200.

- Fildes, Valerie, *Wet Nursing. A History from Antiquity to the Present*, Oxford, Blackwell, 1988.
- Fredriksen Landes, Paula (ed.), *Augustine on Romans*, Chico, Scholar Press, 1982.
- Gerhard, Michel, Beer, Jurgen (eds.), *Comenius-Bibliographie: deutschsprachige Titel 1870-1999*, Sankt Augustin, Academia, 2000.
- Heydorn, Heinz-Joachim, *Jan Amos Comenius: Geschichte und Aktualität 1670-1970*, 2 vols, Glashütten im Taunus, Auvermann, 1971.
- Heywood, Colin, *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from from Medieval to Modern Times*, Cambridge, Polity Press, 2001.
- Hill, C., *Society and Puritanism in Pre-Revolutionary England*, London, Secker and Warburg, 1964.
- Jiménez Frias, Rosario, *Comenio y la lengua en la educacion infantil*, in Josef Hendrich, Martin Procházka (eds.), *Comenius and the Significance of Languages and Literary Education*, Praha, Karolinum, 1998, pp. 319-325.
- Komenský, Jan Amos, *De rerum humanarum emendatione Consultatio catholica*, 2 vols, Praha, Academia, 1966.
- Id., *Informatorium školy mateřské*, in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1973, vol. 11, pp. 223-275.
- Id., *Schola Infantiae, Sive De provida Juventutis primo sexennio Educatione*, in *Opera Didactica Omnia*, 3 vols., [anastatic reprint] Praha, Academia, 1957, vol. I, coll. 198-249.
- Id., *Schola Infantiae, Sive De provida Juventutis primo sexennio Educatione*, in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1986, vol. 15/I, pp. 198-251.
- Id., *Didactica Magna*, in *Dílo Jana Amosa Komenského*, Praha, Academia, 1986, vol. 15/I, pp. 35-209.
- Krotky, Etienne, *Former l'homme: l'éducation selon Comenius, 1592-1670*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996.
- Matthews Greco, Sara, *Historical Perspectives on Breastfeeding*, Firenze, Unicef, 1991.
- Miller-McLemore, Bonnie J., *Let the Children come. Reimagining Childhood from a Christian Perspective*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003.
- Mišurcová, Věra (eds.), *Comenius' Heritage and Early Childhood Education*, in *Comenius' Heritage and Education for Man in the 21st Century (4th section)*, Praha, Karolinum, 1992.
- Murphy, Daniel, *Comenius. A Critical Reassessment of his Life and Work*, Dublin, Blackrock, 1995.
- Nováková, Julie, *The Idea of School of Infancy*, «Acta Comeniana », 4, 1979, pp. 407-408.
- Id., *Biblical Quotations in the Works of Comenius*, «Communio Viatorum», 18, 1985, pp. 225-238.
- Id., *Jak citoval Komenský latinskou bibli*, «Studia Comeniana et Historica», 16, 1986, č. 32, pp. 77-100.
- Ozment, Steven E., *When Fathers Ruled: Family Life in Reformation Europe*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.
- Pitkin, Barbara, *The Heritage of the Lord: Children in the Theology of John Calvin*, in Marcia J. Bunge (ed.) *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans, 2001, pp. 160-193.

- Prévo, Jacques, *Comenius, l'utopie éducative*, Paris, Belin, 1981.
- Rejchrtová, Noemi, *Vychovatelská pomůcka k pěstování naděje*, in Jan Amos Komenský, *Informatorium školy mateřské*, Praha, Kalich, 1992, pp. 9-17.
- Richter, Albert, *Einleitung*, in Jan Amos Komenský, *Mutterschule*, Leipzig, R. Richter, 1891, pp. 3-10.
- Sadler, John Edward, *J.A. Comenius and the Concept of Universal Education*, London, G. Allen & Unwin, 1966.
- Sanz Fernández, Florentino, *La actualidad de Comenio como educador europeo*, in Antonio García Madrid (Coord.), *Miscelánea Pedagógica*, 3, Salamanca, Universidad Pontificia, 2002, pp. 51-74.
- Schaller, Klaus, *Die Pädagogik des J.A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17 Jahrhundert*, Heidelberg, Quelle und Mayer, 1962.
- Strauss, Gerard, *Luther's House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1978.
- Strohl, Jane E., *The Child in Luther's Theology*, in Martia J. Bunge, *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids, Eerdmans, 2001, pp. 134-159.
- Suchodolsky, Bogdan, *Jan Amos Komensky. Le problème de la réalisation de l'utopie*, «Acta Comeniana», 3, 1972, pp. 215-218.
- van Vliet, Pauline, *The Utopian Idea of Comenius*, in *Colloquium Comenius and Descartes*, Naarden, Comenius Museum, 1997, pp. 18-24.
- van Vliet, Pauline, *Reflections on the Utopian Ideas of Comenius*, in C. Ferranti (ed.), *Johannes Amos Comenius 1592-1992*, Macerata, Quodlibet, 1998, pp. 89-96.
- Voisé, Waldemar, *Idéal utopique et pensée réformatrice de Comenius*, «Acta Comeniana», 3, 1972, pp. 219-223.

Antonella Cagnolati
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Università degli Studi di Bologna (Italy)
cagnolati@scform.unibo.it

Poesia per l'infanzia nel secolo XIX

Renata Lollo

La poesia per l'infanzia alla quale si vuole in questo ambito cominciare a restituire una più precisa visibilità e connotazione culturale è in prevalenza quella raccolta in alcune antologie che hanno avuto risonanza nel corso dell'Ottocento in Italia. L'inquadramento cronologico viene cercato partendo dalle valutazioni dei primi estensori di una iniziale rilettura storica della letteratura per l'infanzia all'inizio del Novecento, per comprendere a ritroso come e quando si giunga a riconoscere un inizio sufficientemente chiaro e consapevole della poesia per l'infanzia cui la presentazione antologica sembra dare sostegno e difesa da una troppo rapida dispersione. Attraverso i dati reperiti entro la linea cronologica individuata (1839-1888) si propongono alcune ipotesi di lavoro per far emergere con più completezza una produzione poco conosciuta e poco contestualizzata e ancor meno analizzata nella propria qualità testuale alla luce di criteri credibilmente riformulati, che includono comunque l'approccio interdisciplinare.

1. Come leggono il passato della poesia i primi studiosi di letteratura per l'infanzia

Nel primo decennio del Novecento si incontrano, in testi collegati alla cultura magistrale, due differenti valutazioni sulla poesia per l'infanzia del secolo XIX. Nell'ordine cronologico esse sono rispettivamente contenute nella rela-

zione di Anna Errera al Primo Congresso Femminile tenutosi a Roma nel 1908¹ e nel volume di Giovanni Cerri uscito nel 1911 *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare*². Entrambi i testi³ lasciano capire, in nome di esperienze dirette e condivise, quali fossero nel movimentato primo Novecento la risonanza e la conoscenza delle poesia ottocentesca per l'infanzia e quali valutazioni venissero espresse su di essa non solo in una prospettiva adulta ma anche attraverso la contestuale attenzione a precisi destinatari e fruitori dall'età sufficientemente precisabile.

Anna Errera, dopo aver ricordato Luigi Sailer quale fondatore del periodico educativo «Le Prime Letture»⁴ scrive:

Luigi Sailer fu anche sollecito della poesia per i ragazzi, e ne compose come già il Cantù col *Fior di memoria*, un'antologia, *L'Arpa della Fanciullezza*. Oh come, pensando alla poesia infantile ci si ridestano nella memoria echi sopiti! Ce li ripete il cuore, che da voce domestica li impara⁵...

*La formica innanzi giorno
Va pei campi, va per l'aie;
cerca cerca d'ogni intorno
fino a sera cercherà...*

*La vispa Teresa
Avea tra l'erbetta...*

*Sui tetti il gatto miagola
Sull'uscio abbaia il cane...*

Perché la passione d'insegnare dei versi ai bambini, che è certo gentile, era anche più comune un tempo che non sia ora. Si insegnavano anche i versi dei

¹ Anna Errera, *Le letture per i ragazzi in Italia. Relazione presentata al primo Congresso femminile in Roma, aprile 1908*, Roma, Milano, Napoli, Vallardi Editore, 1908. Estratto dal «Corriere delle maestre», pp. 1-44. Su Anna Errera, oltre quanto sparsamente riferito, cfr. Rachele Farina (a cura di) *Dizionario biografico delle donne lombarde*, Milano, Baldini e Castoldi, 1995, pp. 420-421. Nello stesso volume si trovano le schede concernenti le sorelle Emilia e Rosa, di rilevante importanza nella cultura magistrale del periodo storico.

² Giovanni Cerri, *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare. Studio critico-sperimentale corredato da 9 tavole dimostrative e da 1 scala diagrammatici*, Milano, R. Bemporad e figlio editori, 1911.

³ Per informazioni generali e collocazione storica relativi ai due testi sia permesso rinviare a Renata Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 65-103.

⁴ Il periodico, fondato da Luigi Sailer (1825-1885) esce a Milano dal 15 maggio 1870 al 1 agosto 1878. Cfr. anche più avanti.

⁵ «Che da voce domestica li impara» è citazione spontanea di un verso dalla poesia lirico-patriottica *Sant'Ambrogio* di Giuseppe Giusti (1809-1850). Interessante l'interazione tra le diverse memorie nate all'interno della «poesia domestica» del periodo romantico, ben esplicitata, più avanti, dalla prefazione di Giulio Carcano.

grandi autori talvolta: la battaglia di Maclodio⁶ era uno dei *pezzi* favoriti. E c'erano le poesie d'occasione, per la mamma, per il babbo, per il nonno, per la zia, per il maestro, per il benefattore... Poveri bambini! Dovevano anche gestire (parevano a volte marionette mosse da invisibili fili) e toccare, secondo le circostanze, il cuore, la fronte, la bocca... E i versi erano spesso ineffabilmente brutti.

Nel ristampare nel 1879⁷ la sua antologia, il Sailer è tutto lieto del progresso fatto in Italia dalla «poesia educativa». «Da certi punti culminanti della morale, egli dice, diventati luoghi comuni a forza d'essere cantati in tutti i metri (l'orfanello, il mendicante, la carità, l'amore ai genitori, il rispetto ai vecchi, l'amor di patria, ecc.) la poesia educativa discende a scoprire e mettere in evidenza le relazioni meno avvertite fra la legge morale e i momenti più comuni della vita quotidiana, in casa, nella scuola, a bottega, a tavolino, in ricreazione...». E sia! Ben venuti i nuovi argomenti nel campo della poesia per ragazzi! Ma la poesia che scrivono il Sailer stesso, il Pennacchi⁸, il Catelani⁹, il Gradi¹⁰, il Poggi¹¹, ecc. ha spesso assai più bontà d'intenti che non valore poetico! La poesia, per essere educativa non può tralasciare di essere per prima cosa bella! Ché, se per la prosa è possibile di fare qualche concessione alla bontà del soggetto a scapito dell'arte, per la poesia non riesce di aver tolleranze...

I due migliori interpreti della piccola anima infantile furono, io credo, ai tempi di Sailer, la triestina Regina Laudi¹², che canta la sua nipotina Giulietta,

⁶ Si tratta, come è noto, del coro della tragedia manzoniana *Il Conte di Carmagnola* che si apre con il verso *S'ode a destra uno squillo di tromba*. È documentato che non pochi testi poetici, tagliati o isolati dal loro contesto potevano essere antologizzati con titoli non autoriali, di cui si sente l'eco nell'espressione di Anna Eerrera.

⁷ Ristampa non reperita.

⁸ Pennacchi Giovanni, *Prose e poesie scelte, precedute da un discorso commemorativo del prof. Biordo Brugnoli*, Perugia, Tip. G. Guerra, 1913, pp. 130. «Pubblicato a cura del Comitato per le onoranze a G. Pennacchi nel primo centenario della sua nascita». Questa indicazione permette di arguire che l'autore fosse nato nel 1813. Potrebbe anche avere scritto: Pennacchi, Giovanni, *L'arpa educatrice: poesie per musica*, Perugia, V. Santucci, 1873.

⁹ Bernardino Catelani, autore di testi in versi e in prosa e di traduzioni e volgarizzamenti da Esopo, Virgilio, Orazio, Plinio.

¹⁰ Temistocle Gradi (1824-1877), senese, si è occupato di racconti popolari e libri scolastici. Traduttore di Terenzio con diseguali giudizi. È collaboratore di «Le Prime Letture» di Sailer, il quale nel 1876 gli recensisce positivamente in quella sede le traduzioni. Gli è affidata, sulla rivista, la cura della lingua parlata.

¹¹ Ulisse Poggi (1829-1909), toscano, dopo la partecipazione ai moti del '48 viene fatto prigioniero. Tornato alla vita civile si dedica all'insegnamento e diventa anche provveditore a Belluno. Collaboratore di «Le Prime Letture» scrive versi e prose per l'infanzia, tra cui *Aprile. Poesie, lettere, dialoghi e racconti per fanciulli*, Piacenza, Fratelli Bernardi Edit., 1895. È parente della scrittrice per l'infanzia Camilla Poggi Del Soldato.

¹² Regina Laudi, *Il libro rosso di Giulietta: Poesie per bambini*, Trieste-Udine, 1914. Si è a conoscenza di questa ristampa o nuova edizione più tarda, ma non è stato finora possibile risalire a un volume quantomeno prossimo al 1885.

e Celestino Calleri¹³, che scrive ancora. Hanno spesso versi assai brutti, ma i bimbi almeno vi si ritrovano:

*La mamma in poltrona
Farà da padrona
Farà da servetta
La brava Giulietta.*

Ed esclama una bambina del Calleri:

*Com'è bella la bambola mia!
Quasi quasi è più bella di me!
Ha una veste di seta turchina,
un grembiale di raso celeste;
pare in tutto la nostra regina
quando viaggia in carrozza col re.*

Più tardi, ecco il buon Enrico Fiorentino¹⁴:

*Con lo zaino, col giubbetto,
con la piuma sul caschetto,
con la spada, con gli sproni,
con la riga nei calzoni,
con la croce nell'occhiello,
dimmi, mamma, non son bello?*

... E la Marianna Giarré Billi¹⁵, e Achille Tedeschi¹⁶...

Ora certi poeti da ragazzi non si contentano di mettere in versi la morale: in alcuni giornalotti didattici accade di trovar messi in versi (e non per ischerzo!) veri squarci di igiene, di storia, di geografia, tali e quali si trovano senza il ritmo nel manuale di testo. Povera poesia!

Il quadro della poesia ottocentesca per l'infanzia fin qui delineato per sommi capi e valutato con il rispetto e la garbata ironia dovuti a un passato che non

¹³ Celestino Calleri. Si è reperita una seconda edizione di *Margheritine: versi per l'infanzia, seguiti da un saggio di novelline morali*, Mondovì, Giovanni Issoglio, 1880. Celestino Calleri ha scritto e curato non pochi libri di lettura per le classi elementari.

¹⁴ Enrico Fiorentino. Si è reperito di lui: *Nuove poesie infantili ad uso delle scuole elementari e delle famiglie*. IV ed. riveduta e illustrata con disegni originali di Enrico Mazzanti, Firenze, R. Bemporad, 1893. Luciana Pasino Rosalma Salina Borello, *Versi, versetti e rispetti. Un'antologia ragionata della poesia italiana per ragazzi* Torino, Paravia, 1979 segnalano, a cura di «Enrico Fiorentino, *Il canzoniere dei bambini, poesie nuovissime ad uso delle famiglie e delle scuole*, 1888» senza altre indicazioni (p. 102).

¹⁵ Marianna Giarré Billi, *Rime*, Firenze, Sansoni, 1878; *Ai bambini [versi]*, Firenze, Stab. Tip. Giuseppe Civelli, 1895.

¹⁶ Achille Tedeschi. Collegato alla famiglia di Virginia Treves Tedeschi, nota con lo pseudonimo di Cordelia (1849-1916), collabora con lei in scritti per l'infanzia. Di suo è stato reperito, *Voci di bimbi. Nuovo canzoniere per i fanciulli*, Milano, Treves, 1906.

basta più a un presente in forte trasformazione sociale e culturale, si arricchisce alla fine e in qualche modo si anima attraverso la presentazione di una figura nuova di poetessa che osa sperimentare, attraverso riferimenti quotidiani, le possibilità innovative di una percezione più profondamente simbolica della parola:

Lasciatemi citare un piccolo componimento di una signorina da poco conosciuta, Lina Schwarz¹⁷, che riunisce la verità dei soggetti di Regina Laudi con un'assai maggiore varietà, ben migliore forma, e uno squisito senso di poesia.

SI FA QUEL CHE SI PUÒ

*C'è una bimba che spazza davanti la sua porta
La bimba è piccolina e la granata è corta
La neve è tanta tanta che copre la città:
A spazzarla via tutta chi mai ci arriverà?
Ci arriveranno tutti, se ognuno spazza un po':
La bimba è piccolina, ma fa quello che può.»*

Il ritmo pascoliano di questa giovane poetessa fa capire che anche la poesia per l'infanzia sente la necessità di uscire da una forma di pur degna e comunque ineliminabile tradizione, dall'artificio di immagini e dalla cristallizzazione di contenuti proprio in nome di una meglio compresa specificità del bambino nel sentire e nel percepire, come anche i coevi studi di psicologia quantomeno pre-freudiana contribuivano ad affermare anche in Italia. Anna Errera non dubita delle potenzialità estetiche del bambino e indovina che tra il poeta e il fanciullo possono esistere, senza cadere in misticismi ambigui, forti e misteriosi legami. Perciò sottolinea: «I giornali hanno annunciato che Giovanni Pascoli sta scrivendo de' versi per i fanciulli. Attendiamo con desiderio vivo...¹⁸.

La novità della Schwarz e la citazione del Pascoli, certo non compreso nella sua complessità in quel momento storico e critico, ma di per sé fondamentale nel rappresentare lo stupore originario e fortemente creativo dell'infanzia, poi sempre operante nell'uomo, sembrano indicare in Anna Errera la consapevolezza che il modo ottocentesco di intendere la relazione tra poesia e infanzia è concluso, anche se perdureranno ripetizioni e relitti del passato.

L'apporto del maestro Giovanni Cerri vede la luce tre anni dopo e non manca di originalità nelle sue caratteristiche diverse, molto più legate all'esercizio concreto dell'insegnamento elementare, ad una preparazione pedagogica

¹⁷ Lina Schwarz (1876-1947). Di origine ebraica con ascendenze ungheresi, è vissuta per lungo tempo a Milano, dove ha pubblicato il suo primo libro di poesie per l'infanzia, *Il libro dei bimbi*, Milano, Officine Grafiche D. Coen & C., 1904. La seconda edizione, con identico titolo, Firenze, Bemporad, 1907. Il riscontro della *princeps* è stato fatto nel 1999 dalla dott. Susanna Pastorello dell'Università Cattolica di Milano ad Arcisate (Varese) nella biblioteca privata dell'Autrice allora lì conservata. Cfr., per ulteriori notizie sulla Schwarz, Rachele Farina (a cura di) *Dizionario biografico delle donne lombarde, 568-1968, ad vocem*, Milano, Baldini e Castoldi, 1995, p. 996.

¹⁸ Anna Errera, *Le letture per i ragazzi in Italia*, cit., pp. 30-33.

solida di impianto positivistico, a un interesse per la «letteratura scolastica» storicamente ordinato, ben fondato e ben costruito. Per scelta da autentico uomo di scuola, vuole conoscere «le predilezioni letterarie degli adolescenti» sia nell'ambito dei vari generi di prosa sia nel settore della poesia, per trovare, alla luce dell'effettiva risposta dei giovani destinatari, i libri migliori da utilizzare in classe. Per raggiungere lo scopo prefisso decide di realizzare un esperimento, durato tre anni scolastici¹⁹ e di cui comunica nel libro i risultati:

Adottai per la mia classe un'antologia racchiudente numerosi brani dei migliori scrittori scolastici, giudicati già da persona perita²⁰, adatti ai ragazzi, allo scopo di raccogliere la *diretta* e *spontanea* impressione delle scolaresche sui vari generi letterari. Ed, all'uopo, tenni il seguente procedimento:

Alla seconda lettura di ogni brano, tutti gli scolari, non più sotto l'immediata influenza delle spiegazioni mie e, d'altra parte, in condizioni di miglior corrispondenza intellettuale ed emotiva con l'autore, dovevano scrivere, di fianco al titolo del capitolo letto, uno dei tre avverbi – *molto*, *poco*, *nulla*²¹ – rispondenti alla domanda: «Vi è piaciuta questa lettura?»²².

Lo schema serve anche per comprendere come i suoi scolari valutino la poesia. Dedicò a questa valutazione un capitolo, con risultati in qualche misura sorprendenti:

Veniamo alla poesia. I numerosi esperimenti mi persuasero innanzitutto di una cosa, sulla quale fui sempre molto in dubbio: la poesia, in tesi generale e sotto determinate condizioni, piace ai giovinetti più della prosa [...]. È da notarsi subito, però, che lo Zeno, nel raccogliere gli squarci²³, ebbe gran cura di scegliere quelli che, per materia, stile e lingua,

¹⁹ L'esperimento di Cerri è stato effettuato nella scuola elementare comunale di Via Leopardi in Milano (poi trasferita in via Fratelli Ruffini e ancora esistente) negli aa.ss. 1906-1907 (Classe IV sez. B), 1907/1908 (Classe IV sezione C), 1908-1909 (Classe V, sezione unica). Il Direttore della Scuola, che controfirma la pubblicazione dell'esperimento, è Giuseppe Pizen, autore di poesie patriottiche ed educative di frequente messe in musica e ancora conservate nella biblioteca del Conservatorio Giuseppe Verdi di Milano. Alcuni suoi testi appaiono in «Il Risveglio Educativo». Si nota talvolta la sua collaborazione con altri autori come Enrico Fiorentino e Pasquale Contini, spesso presenti nelle principali antologie ottocentesche per l'infanzia.

²⁰ Nota d'autore n. 1: «*Lecture* scelte e ordinate dal prof. Raffaello Zeno, Ispettore capo nelle scuole comunali di Roma (Casa editr. R. Bemporad e F.)». Giovanni Cerri, *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare*, op. cit., p. 67. Il volume citato da Cerri non è stato reperito. Raffaello Zeno era collaboratore della «Rivista Pedagogica» di Luigi Credaro e proprio in quegli anni dirigeva il Museo Didattico di Roma aperto dallo stesso Credaro. Cfr. Sabrina Fava, *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2002, p. 88 n.

²¹ Nota d'autore n. 2: «Non volli complicar la prova con altri termini intermedi di stima, perché è difficile che i ragazzi sappiano giudicare minutamente e rilevare le sfumature della loro coscienza», *ibid.*

²² *Ibid.*

²³ Nota d'autore n. 1: «Fra questi, molti sono di rinomati autori, quali l'Alfardi, il Cappellina [sic], il Cavallotti, il De Amicis, il Dall'Ongaro, il Fiorentino, il Guerrini, il Leopardi, Ada Negri, il Nencioni, il Panzacchi, il Pascoli.» *ibid.*, p. 113. Si finisce anche qui con Pascoli: e la breve ras-

non riuscissero oscuri e difficili [...]. Una volta che i ragazzi abbiano preso confidenza col senso e con la forma, vi ritornano volentieri e si dilettono, specialmente nella recitazione ad alta voce. Mai scolaro scelse una poesia nuova per lui nelle letture libere e raramente alcuno chiese un libro di versi fra quelli della bibliotechina scolastica. Ma, conosciuta una poesia, i fanciulli la rileggono volentieri e facilmente e spontaneamente l'imparano a memoria: segno questo non dubbio di predilezione [...]. Ma quale specie di poesia è preferita dagli adolescenti? Dirò subito che, dalle esperienze fatte, risulta che i versi a metro fisso piacciono [sic] più di quelli sciolti, quelli rimati più di quelli liberi, e che gli argomenti seri riescono meglio accetti di quelli puerili o affettati, scritti con manifeste finalità scolastiche²⁴.

Tra i vari generi di poesia riconosce che quello patriottico «è il più favorito», con le percentuali più alte per l'Inno di Mameli e l'Inno di Garibaldi, gustati, anche se il primo a volte di difficile comprensione, «perché ben conosciuti e cantati»²⁵ Al secondo posto ci sono le poesie riguardanti sentimenti familiari o sociali e in seguito, con minore consenso, le poesie narrative-morali. Più difficili e quindi meno accessibili appaiono le poesie «soggettive», centrate sugli stati d'animo personali; ultime le «oggettive, descrittive cose o fenomeni naturali, che [...] non impressionano grandemente in verso»²⁶.

L'indagine del Cerri fa comprendere anche come egli colleghi la formazione del maestro di grande città, la personale accuratezza nell'insegnamento con l'interesse non superficiale verso le reazioni e le emozioni dei propri allievi rispetto

segna (che include il sempre difficile Leopardi) appare, con i nomi di Guerrini e della Negri, aperta per così dire a ventaglio su un nuovo che permetta di non dimenticare gli autori tradizionali. Più aggiornati sono Olindo Guerrini (1845-1916) e in qualche modo Enrico Panzacchi (1840-1905), delicato poeta, presenti entrambi nelle antologie. Interessante è l'inserzione di Ada Negri in testi in uso per le scuole elementari. Ma nel 1894 aveva assunto un significato addirittura polemico, a suo favore, il richiamo alla stessa autrice (non potuta includere nel corpo dell'opera per mancato permesso dell'editore, essendo *Fatalità* di apparizione recente) da parte di Giuseppe Puccianti, curatore di un'Antologia per le scuole superiori. Questi, volendo comunque parlare di lei, e con vivissima stima, aveva di fatto recensito l'opera, con ampia pubblicazione di versi a scopo esplicativo, nell'Avvertenza (*Vent'anni dopo*) alla seconda edizione della sua *Antologia della poesia italiana moderna*, Firenze, Successori Le Monnier, 1894, pp. XXIX-XXXI. Su Domenico Capellina cfr. nota 92.

²⁴ Nota d'autore n. 1: «Vedere nell'Antologia dello Zeno le poesiole della Giarré-Billi, del Parzanese, del Capparozzo ecc.», *ibid.* p. 116. La citazione nel testo *ibid.*, pp. 113-116. Pier Paolo Parzanese (1809-852) sacerdote e poeta sensibile alla cultura e poesia popolare del Meridione ha scritto *Poesie popolari*, Napoli, Gennaro Monte, dopo il 1831, II ed. riveduta e corretta dall'A. e *Canti del povero*, Napoli, Stamperia strada del Salvatore, 1952. Qualche suo testo è riportato in antologie per l'infanzia. Raramente citato è Giuseppe Capparozzo, di incerta identificazione, probabile sacerdote vicentino autore di opere che sembrano avere compatibilità con la poesia per l'infanzia. Si possono forse trarre utili informazioni da un'opera non potuta consultare: Capparozzo, Giuseppe <sacerdote> *Poesie dell'abate Giuseppe Capparozzo*, Vicenza, Stab. tipo-litog. prov. di G. Longo, 1851, cui segue: «Nelle pagine numerate in romano notizie sulla vita e gli scritti di Giuseppe Capparozzo a cura di Paolo Perez».

²⁵ *Ibid.*, p. 117.

²⁶ L'autore accenna anche alla poesia drammatica, assente dall'Antologia di Raffaello Zeno, per suggerire che di questa «qualche saggio ben scelto potrebbe essere con successo e con profitto presentato agli alunni delle ultime classi», *ibid.*

alla lettura e alla cultura scolastica complessiva. Il suo modo di recepire la poesia si situa, anche meglio di quello espresso da Anna Errera, nell'alveo della cultura ottocentesca e non è un caso che, alla luce di questa, sottolinei, nel 1911, una dimensione patriottica meno evidente in Anna Errera ma più logica in un maestro che utilizza antologie scolastiche adottabili secondo le disposizioni ministeriali e legge libri in armonia col suo lavoro.²⁷ Tuttavia si riconosce in lui, come in Anna Errera, un movimento verso il nuovo più aperto all'attenzione estetica e a una considerazione seria dell'educazione fantastica ed emozionale. Non lo dice direttamente ma, a commento e completamento delle preferenze dei suoi allievi, mette in luce che proprio il bambino, con la sua interazione, modifica in qualche modo dall'interno la cultura che lo orienta.

Le due opere critiche prese in esame, perché uscite nel primo Novecento e perché da questo punto di vista storico-cronologico offrono una prima traccia storiografica e di autocomprensione della poesia entro il delinarsi della letteratura per l'infanzia anche come storia, legittimano entrambe l'ipotesi qui formulata e cioè lo spartiacque pascoliano tra la poesia ottocentesca e il Novecento che cerca anche per la poesia per l'infanzia nuove modalità espressive più ricche di simboli e di invenzione fantastica. Sarà da studiare in maniera rinnovata quale Pascoli abbia attraversato l'educazione infantile dalla fine dell'Ottocento a larga parte del Novecento, quale sia stata la comprensione specifica della sua opera da parte della cultura magistrale in rapporto all'evoluzione degli studi filologici e critici sul poeta romagnolo. Ma certo, quando Pascoli lascia come modello anche alla letteratura per l'infanzia (comunque poi lo adotti e se ne serva) il linguaggio raffinatissimo di *Myricae* e *Canti di Castelvecchio* e, in ultima analisi, di tutte le sue opere per guardare nel futuro a partire dal passato²⁸, la poesia ottocentesca rivela in modo compiuto la propria strutturale diversità e comincia a costituire il passato di un futuro da costruire anche nell'educazione.

Cerri ed Errera ricordano infatti, con modalità loro proprie, che anche la poesia per l'infanzia (prodotta con più continuità dalla metà del secolo XIX) è sostanzialmente fondata, come buona parte della poesia pre-carducciana, su un sistema di scrittura che fa emergere l'eventuale bellezza testuale da «un impianto sintattico rigorosamente comunicativo, cioè prosastico», coerente

²⁷ Cerri sa sempre ben distinguere i libri da adozione da quelli di lettura domestica o di premio e non teme di citare *Giannettino* come apprezzabile libro di scuola a scapito di *Pinocchio* che non è adatto alle aule, pur essendo libro brioso e intelligente.

²⁸ Cfr. Enrico Elli, *Pascoli e l'«antico» dalle liriche giovanili ai Poemi Conviviali*, Novara, Interlinea, 2002, che offre suggestioni meritevoli di approfondimento anche nel nostro ambito: il rapporto fra la poetica della memoria e la poetica delle cose, fra l'aedo e il rapsodo, che nei tempi moderni riproduce i miti antichi e persistenti: «proprio come un fanciullino, perché ai fanciulli piace di più sentire le variazioni del cantore su una storia di eroi già noti, che non una del tutto inedita» (p.9). Si può accennare inoltre che, tra il 1906 e il 1908 Pascoli aveva pubblicato *La cunella* e *Pin* sul «Giornalino della Domenica», versi poi ripresi nell'antologia pascoliana *Limpido rivo* a cura di Mariù Pascoli, Bologna, Zanichelli 1912.

con la civiltà «illuministico-romantica, che pone la poesia e l'arte come strumenti di rinnovamento religioso, morale e civile, dunque come forma bella ed espressiva di messaggi logici che per il poeta e per i suoi primi lettori [...] non hanno meno importanza, anzi spesso [...] ne hanno più della bellezza di cui pur si fanno veicolo»²⁹.

All'interno di questo sistema si colgono comunque diversi tentativi di elaborare un linguaggio più libero e più vicino ai tormenti della modernità, come lasciano percepire gli scapigliati e a tacere naturalmente della lezione leopardiana. Dopo Carducci si coglie però chiaramente il passaggio ad un sistema di scrittura autonomo, già consapevolmente strutturato in Pascoli:

non è più la logica e la sua tradizionale sintassi a portare gli elementi costitutivi della bellezza, quali connotazioni di un messaggio comunicativamente, socialmente fungibile o quanto meno plausibile; ma è la poesia stessa, il fantasma stesso a strutturarsi nei termini di una sua propria sintassi, senza più necessità di un messaggio logico, e dunque di un previo rapporto col pubblico, che faccia da sostegno al messaggio poetico³⁰.

Si può notare che Anna Errera percepisce con più evidenza questo trapasso formale citando la Schwarz. Per questo la citazione può essere usata come indicatore convenzionale del termine cronologico *ad quem* proposto in questa indagine sulla poesia per l'infanzia dell'Ottocento.

2. Quali le origini?

Come risalire invece a un definibile punto di partenza, a un avvio esplicito di poesia per l'infanzia nel secolo XIX? Senza trascurare le ricerche storiografiche e pedagogiche sull'infanzia alle quali comunque si rimanda³¹, è sembrato utile e significativo richiamare ancora una volta le competenze ordinate e sfaccettate del maestro Cerri (che rimprovera ai pedagogisti di occuparsi di metodo mentre si limitano a dare solo qualche «vago e fuggevole cenno sui

²⁹ Enzo Noè Girardi, *La poesia italiana dal Carducci ad oggi*, «Testo» n. 4, *Come leggere i poeti italiani degli ultimi cento anni*, gen.-giu. 1983, p. 7.

³⁰ *Ibid.* Cfr. Enrico Elli, *Pascoli e l'«antico»*, op. cit.: «Tutto il Pascoli è in *Davanti San Guido* [...]. [Tuttavia] i cipressetti che dialogano col poeta [C.] sono espressione della natura che parla all'animo del poeta [...]. In Pascoli [...] i pioppi del Rio Salto esprimono solo un brusio che si fa racconto di storie ignote e arcane. Il loro dire non è più così chiaro e simile al parlare umano, ma suggestione di rumori e suoni che rimandano a linguaggi e segnali dell'oltre e del mistero» p. 8.

³¹ Egle Becchi, Dominique Julia, *Storia dell'infanzia* Vol. II. *Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, in particolare di Hans Heino Ewers, *Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia dell'epoca borghese dal Settecento al Novecento. L'esempio tedesco*, pp. 408-430; Carlo Pancera, *L'educazione dei figli. Il Settecento*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; Monica Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta, problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, Franco Angeli Storia, 2006.

libri scolastici»³²) perché esse fanno sentire quasi strutturale la mancanza della poesia nell'educazione e nell'istruzione dell'infanzia agli inizi dell'alfabetizzazione:

Anteriormente al 1786 non v'è da noi traccia alcuna di veri libri di testo per le scuole primarie [...]. Soltanto [...] quando [...] Giuseppe II estese alla Lombardia i rudimentali ordinamenti scolastici promulgati a Vienna nel 1774 da Maria Teresa, comparvero i primi testi scolastici [...]. È certo che i primissimi volumetti per le scuole elementari furono quelli pubblicati dal Padre Soave ed approvati, oltreché dall'autorità ecclesiastica, dall' I.R. Governo che ne ordinava l'adozione in tutte le scuole. È una serie di operette iniziatesi con l'abecedario e riguardanti le materie insegnate in quelle prime scuole: catechismo, calligrafia, doveri dell'uomo, ortoepia e ortografia, grammatica e aritmetica. Questi libri erano pregevoli per quei tempi, così che, anche più tardi si meritavano il plauso della Commissione d'Istruzione della Repubblica Italiana e, con qualche ritocco e aggiunta fatti nel 1810, l'approvazione della Direzione generale della Pubblica Istruzione del regno Italico, al tempo del Principe Eugenio Napoleone [...]. Da questo primo inizio trascorse ancora quasi mezzo secolo, prima che la letteratura scolastica facesse un decisivo passo innanzi³³.

Questa letteratura scolastica nasce dalla formazione della «tradizione pedagogica» di fonte rosminiana, «col Parravicini e col Lambruschini prima, col Tommaseo e col Raineri poco dopo, ad essa ed al suo pretto ortodossismo si intonano i nuovi autori di libri scolastici, i quali segnano tuttavia un notevole progresso sui precedenti». Tra i molti nomi noti che vengono indicati³⁴, appaiono più specificamente interessanti quelli di Cesare Cantù e di Achille Mauri. Se del primo non viene nominata l'antologia poetica del 1846, del secondo viene citato *Il libro dell'Adolescenza*, in cui passi antologici di poesie d'autore sono frammisti a testi in prosa di scrittori italiani e stranieri tradotti, in una sintesi non univocamente interpretabile, diretta tuttavia ad un'Adolescenza, per quanto di età più elevata di quella che così denomina nel 1911 il maestro Cerri³⁵.

La riproposta di queste informazioni sembra ancora utile alla luce della consapevolezza che il Cerri testimonia della propria cultura magistrale e del suo specifico percorso in un'Italia che ha coscienza letteraria della propria unità ma non ha un sentire condiviso e un comune linguaggio tramandabili per diffuso consenso. Come si è visto, Cerri è, con Anna Errera, fra i primi estensori di produzione saggistica concernente una letteratura per l'infanzia ancora

³² Giovanni Cerri, *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare*, cit., p. 10.

³³ *Ibid.*, pp. 12-13. Il Cerri non manca di ricordare il Soave autore delle *Novelle morali*, ma nota che pur essendo «un primo e buon saggio di letteratura amena, non fu scritto né usato per le scuole elementari, ma ebbe grande diffusione e contribuì all'educazione della gioventù», *ibid.* Come si vede, non vi sono cenni specifici di nessun genere alla poesia, né si nominano i favolisti in versi del tardo Settecento, peraltro conosciuti.

³⁴ Per un'informazione generale da questi anni in avanti può essere utile consultare Pino Boero-Carmine De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995 e successive ristampe.

³⁵ Achille Mauri (1806-1883), *Il libro dell'adolescenza, compilato da Achille Mauri*, Milano, Pirotta e C., 1835.

incerta nel definirsi³⁶, ed entrambi in questo caso permettono di capire che la tarda e ridotta circolazione della poesia moderna per bambini non è dovuta essenzialmente alla perdita, alla non conservazione o alla difficile reperibilità di opere e testi, ma ad una specie di vuoto o trauma culturale, legato al passaggio da un silenzio dell'infanzia non ancora considerata rilevante ad una sua alfabetizzazione lenta ma dalla tendenza necessariamente generalizzata. Se in qualche modo si è riusciti a scrivere *Novelle* (e non sarebbe stato possibile scriverne se non di *Morali*) fin dal tardo Settecento per un'età non troppo bassa e almeno latamente infantile, non è stato per nulla agevole né spontaneo proporre in modo nuovo poesie per bambini. Si è lasciato a lungo all'oralità popolare e infantile il patrimonio proverbiale, delle filastrocche e dei canti, più ancora di quanto non si sia lasciata la narrazione. La poesia per bambini dell'Ottocento rivela così, per il ritardo della sua esistenza e per la qualità del suo linguaggio, il peso consolidato di una lunghissima tradizione aulica, che reagisce agli attacchi illuministici e ancor più romantici, come ancora tra il 1821 e il 1825 lo denunciano la polemica classico-romantica e il montiano *Sermone sulla mitologia*. Si avverte, all'interno delle tensioni culturali romantiche, come da quella tradizione sia necessario svincolarsi per gli aspetti escludenti che la connotano, senza rinunciare a negoziare i mezzi di lingua e di cultura che sappiano dire, e lentamente diranno, nell'Ottocento non solo i cambiamenti epocali ma anche, all'interno di questi, l'esistere delle età di solito non consegnate alla memoria.

3. Un anello di congiunzione tra il passato letterario e l'invenzione per l'infanzia: Metastasio e i favolisti.

La necessità di individuare un collegamento e di riconoscere dei legami con il passato della tradizione aulica si impone tuttavia perché, esaminando alcune fra le più importanti antologie dell'Ottocento, si nota come accanto a nomi di quel secolo, più o meno conosciuti, vengano citati nomi del passato noti alla cultura letteraria come Pietro Metastasio o a quella letterario educativa dei favolisti in versi³⁷ come Lorenzo Pignotti, Gaetano Perego, Aurelio Bertòla De

³⁶ Si noti la diversità dei titoli fra Anna Errera e Cerri e, in quest'ultimo, l'intercambiabile uso di «scolari» (di IV e V elementare), «giovinetti» e «adolescenti» nel corso della sua opera.

³⁷ Tra la fine del Settecento e l'Ottocento essi hanno ottenuto indubbio successo e non poche sono le favole scelte citate nelle antologie di poesia per bambini o in testi di sole favole in cui si proponeva un florilegio di autori diversi. Quelli citati, anche attraverso reinvenzioni e rifacimenti, si richiamavano alla cultura classica e all'esempio più recente di La Fontaine (1621-1695), le cui *Favole* erano conosciute. Saranno tradotte nel 1885 da Emilio De Marchi presso l'editore Sonzogno di Milano. Di La Fontaine, Armando Michieli ricorda in *Svolgimento storico della letteratura per ragazzi*, Torino, S.E.I., 1970, p. 48, una traduzione di Tommaso Crudeli (1703-1745) senza indicare la data.

Giorgi, Luigi Fiacchi detto il Clasio³⁸. La base comunicativa e cantabile della poesia per l'infanzia dell'Ottocento passa soprattutto per Metastasio e la memoria della favola, nata comunque in prospettiva adulta o con incerta destinazione, anche quando Manzoni sarà presente e più o meno citato nelle raccolte per l'infanzia.

È indubbio che l'impianto valoriale e precettistico dei testi poetici includa progressivamente una qualche referenza manzoniana, non separabile dall'influsso dello scrittore nell'ambito linguistico. Ma questa referenza non annullerà mai del tutto né scelte lessicali e sintattiche di tipo aulico dei favolisti, né la qualità musicale del Metastasio. Non è possibile esporre ora in maniera analitica né valutare adeguatamente il legame cercato nell'Ottocento con Metastasio e gli altri poeti di tradizione: ma di certo gli affannosi ricercatori di testi da offrire ai nuovi alfabetizzati hanno individuato sì nei favolisti una strada intermedia fra narrazione e poesia per lasciare esempi ad un'età in formazione indifferenziata, ma hanno incontrato anche nell'estrema raffinatezza dell'antico poeta cesareo una possibilità straordinaria di incontro semplice con bisogni nuovi come l'educazione linguistica. A questa dà certamente un apporto l'apprendimento mnemonico: e i testi metastasiani, divenuti semplici in radice per assoluto dominio della forma³⁹ e ancor più semplificati esteriormente dai tagli e dalla decontestualizzazione, hanno comunque offerto alla ricezione e all'accoglienza infantile qualcosa di intrinseco e coinvolgente: la loro natura eminentemente musicale.

³⁸ Lorenzo Pignotti (1739-1812), *Favole e novelle del dottore Lorenzo Pignotti*. La seconda edizione, senza indicazione del luogo di stampa, è del 1782. La quinta, dallo stesso titolo, è del 1785, a Lucca, presso Francesco Bonsignori. Le ristampe e le antologizzazioni saranno frequentissime fino alla fine dell'Ottocento e anche oltre.

Gaetano Perego (1746-1814), *Favole sopra i doveri sociali ad uso de' giovanetti*, Venezia, nella Stamperia Graziosi a S. Apollinare, 1805. C'è una seconda edizione vivente l'autore, *Favole sopra i doveri sociali ad uso delle scuole del Regno d'Italia [...]*, Milano dalla Stamperia Reale, 1813 e una terza, postuma, *Favole sopra i doveri sociali ad uso delle scuole d'Italia*, Milano, per Giovanni Silvestri, 1930. Da questa edizione è stata tratta un'antologia moderna dallo stesso titolo, con prefazione e scelta a cura di Ilaria Filograsso, Roma, Anicia, 2001.

Aurelio Bertola de' Giorgi (1753-1798), *Cento favole dell'abate de' Giorgi Bertola*, Bassano [Giuseppe Remondini], 1785. Testo più volte ristampato, anche con adattamenti per ragazzi, nel corso dell'Ottocento.

Luigi Fiacchi, detto il Clasio (1754-1825). Una delle prime edizioni di *Favole coll'aggiunta di sonetti pastorali* sembra essere quella del 1807, Firenze, stamp. Di Borgo Ognissanti. Anche in questo caso le ristampe sono frequenti nel corso dell'Ottocento, con qualche ripresa antologica nel Novecento.

³⁹ Nel 1865, Luigi Sailer introducendo la prima edizione dell'antologia *L'Arpa della Fanciullezza*, Milano, Stabilimento tipografico della Ditta Giacomo Agnelli, mentre riprende chi scrive con «noncuranza di lingua, di stile» così parla di Metastasio: «Chi non sa quanti sudori costasse al Metastasio quella sua forma così scorrevole e concisa, disinvolta ed ornata, evidente ed arguta ad un tempo?» [p. V].

4. *Nell'Ottocento romantico: Giulio Carcano e la poesia domestica*

Per offrire attraverso più precisa documentazione un collegamento tra proposte poetiche del passato giunte all'infanzia attraverso generi e modalità a prevalente forma, si potrebbe dire, atemporale (la preghiera, la favola, la musicalità dei versi) e un Romanticismo alla ricerca di un linguaggio adatto ad esprimere desideri e passioni di forte connotazione storica, si è scelto di prendere in esame una raccolta di poesie dell'autore romantico Giulio Carcano⁴⁰, consultata nell'edizione del 1861 ma corredata da una prefazione del 1839. Questa, in cui si indovinano passioni e malinconie, desideri e incertezze propri del periodo della tarda Restaurazione, illumina e produce un modello tematico e psicologico di poesia che (consapevole o meno l'autore, ancora nel '61 in accordo coi propri assunti di oltre vent'anni prima) agirà non poco sulla produzione per l'infanzia degli anni posteriori. La prefazione *Della poesia domestica. Pensieri*, non abitualmente citata nella critica del settore, sembra essere un luogo spirituale di preparazione a largo raggio e di apertura verso auspici assestamenti anche politici e sociali che hanno lasciato traccia, in modo variamente definibile, sulla poesia ottocentesca per l'infanzia. Se ne riportano i passi più significativi:

Mi consola di vedere la storia essere divenuta il patrimonio e la vita de' filosofi, la filosofia avere invocata la sublime alleanza della religione, l'economia pubblica scendere a interrogare il povero ne' suoi bisogni, promettere guarentigie a tutti, la letteratura ripudiare le inutili menzogne e la sua nullità vile e fastosa, l'educazione emanciparsi dalla schiavitù antica e diventar l'amica de' fanciulli, sincera, semplice, modesta com'essi; mi rallegra il pensare che ogni buona parola non sarà gettata al vento, che v'ha di coloro che credono ed amano, ai quali questa divina luce della poesia non è una eterna chimera, ma il più puro alito dell'anima credente [...]. È però vero purtroppo che i principii, che più d'ogni altra cosa governano il mondo e la società, sono il fatto e l'arte [...]. Troppo rapidi mutamenti e troppo grandi rovesci vide il secolo nostro innanzi che corresse la terza parte del suo cammino, perché abbia a meravigliarsi con se stesso di non essere salito ancora a quell'altezza di civiltà che pure intravede, e direi fino perché non sia indifferente all'opera lenta, nascosta, uniforme della verità morale, unica educatrice di civile incremento e di felicità sulla terra [...]. Per quanto si sia operato e sofferto nel mondo, noi siamo venuti a tale da dover confessare che la società, in mezzo della quale viviamo, non sembra riconoscere altro che il concreto, il positivo, l'oggi. Anche l'ultimo sogno è ormai finito: l'avvenire, che fin qui si andava per noi contemplando, non già attraverso le miserie del presente, ma attraverso le grandi ombre del passato, sembra fuggire ancora da noi a gran passi; tutto si va bellamente appianando, riducendo per così dire allo stesso livello; le montagne della terra e le intelligenze degli uomini, i diritti e gli entusiasmi, i codici e le religioni, i poteri e gli affetti: bisogna dirlo, che il vapore, le strade di ferro e le note di banco riuscirono a porre in trono il fatto. Intanto coloro che prestano ancora un singola-

⁴⁰ Giulio Carcano, *Poesie edite e inedite*, Firenze, Le Monnier, 1861. La prefazione, *Della poesia domestica*, datata 1839, nella parte qui riportata si trova alle pp. 10-19. Essa reca in apertura le seguenti parole del Parini: «*La poesia può ancora essere utile, a quella / guisa che utili sono la religione, le leggi / e la politica*». L'autore (1812-1884), romantico, manzoniano, affine all'amico Grossi, scrisse romanzi e novelle, poesie e traduzioni, fra cui quella di Shakespeare in endecasillabi italiani. Fu bibliotecario a Brera e nel 1876 senatore del Regno. Carcano viene incluso nelle antologie per l'infanzia.

re e ragionevole culto all'idea sono chiamati disutili, sognatori, utopisti; e v'ha pur chi bestemmia l'idea non dover più essere considerata se non come un altro elemento del traffico [...]. In mezzo a questo spettacolo della società, tanto diversa, multiforme, assordante, cosicché ignorasi se essa si rinnovelli, oppure si disfaccia del tutto, noi possiamo riposare gli sguardi, come nelle oasi consolatrici dei deserti, nella virtù e nella santità della famiglia [...]. È questo l'unico rispettabile asilo della nostra pace e delle nostre affezioni; questa, che noi non dobbiamo abbandonare perché è il legame più forte che ancora ci unisca alla terra, l'ultima sacra cosa forse che a noi rimanga [...]: in essa è il palladio della verità e della virtù [...]. Ma nel mezzo della casa, nel candore delle famigliari affezioni, nel segreto delle domestiche speranze, siede ancora, educatrice della vita, la poesia; la poesia, questo intimo e verace legame de' cuori che si conoscono e si amano, non è altro se non verità e amore. Sacrifichi pure la società il suo avvenire alle magnifiche realtà che la circondano, serva pure alla ricchezza, all'egoismo, alla disperazione che tengono sopra di essa il loro giogo di ferro; io troverò sempre un altare nella famiglia, come i lari antichi, sacro all'onestà, al pudore. Eterna e necessaria nel mondo, come sono la virtù e la fede, la poesia non può morire [...].

Ditemi dove sia chi abbia dipinto quello che noi siamo, noi Italiani di questo tempo, noi cittadini, padri di famiglia, figli di un solo paese, eppure così diversi, così ignoti gli uni agli altri, che dell'esser nostro più sanno gli stranieri che noi stessi non sappiamo? Ditemi dove sia chi dica quello che si vogliono o facciano i nostri giovani, che cosa sperino, di che si ricordino, che cosa amino o credano? [...] Considerando tutto ciò, io benedico a coloro che credono ancora alla poesia, che la cercano nella nostra esistenza, che visitano la famiglia come l'asilo, il santuario di quella. Noi non abbiamo ancora una patria, non possiamo dire che questa terra è la nostra. E poi, pensando alla famiglia, noi pensiamo, noi operiamo per la patria, la quale è la nostra grande famiglia. E per verità, o ch'io m'inganno, se c'è poesia a questo tempo, altra non può essere che poesia domestica. Le rovine degl'imperi, le rivoluzioni, le guerre cittadine e religiose, le distruzioni de' templi e delle città, i grandi trionfi della umanità e delle filosofie, la gloria de' teatri e delle accademie, tutto passa e si disfà, lasciando poche e maestose reliquie alla scienza, alla storia, al canto. Ma la vicenda della famiglia è sempre la stessa, sempre sarà in essa adorata la virtù, benedetto l'amore, sempre il cuore vi terrà il suo regno mite e tranquillo; le sue tempeste, le sue guerre, i suoi pericoli sono mirabili e stupendi anch'essi, e ponno essere cagione di grandi lagrime e di sincera allegrezza, sorgente di severi studi e di feconde meditazioni al pari de' più grandi fatti umani [...]. No, lo ripeto, la poesia non è morta, né può morire [...]. Quante anime semplici e modeste, quante brevi e comuni esistenze si educano, si maturano e si compiono nel silenzio e nell'oscurità, non cercate, né conosciute, né manco intravedute dagli uomini, ma bensì note e care soltanto al Signore, quante anime e quante vite che sono vera e parlante poesia! [...].

Che dico di più? Quelle stesse uguali circostanze così ripetute ogni giorno, che sembrano ormai aver disseccate le fonti della poesia, si presenteranno alla mente del vero poeta sempre giovani, splendide, nuove. La poesia della famiglia non cadrà giammai, perché essa è l'amica delle belle sere d'estate, delle lunghe veglie invernali, è la compagna dei solitarii passeggi, delle festevoli brigate, è l'ospite della casa e della villa, è la sorella della pace e delle virtù: essa è necessaria e santa, direi quasi, come la preghiera. Questa è l'unica musa che ne rimane ancora; ogni cuore la cerca, ogni cuore la sente; il popolo soprattutto la comprende. Il popolo v'insegnerà, o giovani poeti, come si pensi, come si parli e si scriva [...]. Il popolo è naturale e vero poeta; le immagini più acconce, le somiglianze più ardite, le più rapide e liriche transizioni son tutte sue: io ho inteso più d'una volta fra le donne e le fanciulle ripetersi alcune di quelle umili e sublimi parole che poi, lette in Manzoni e in Grossi, mi han fatto piangere. La letteratura popolare è figlia della letteratura domestica [...]. Al nostro tempo, in questa nostra terra, la letteratura non può ancora essere nazionale, ma può esser domestica; e forse la sua missione non sarà stata mai più bella, più utile, più vera. 1839.

Si può sottolineare unicamente per sommi capi l'intreccio di relazioni culturali proprie del romanticismo in prevalenza lombardo nella prefazione, dal richiamo antieroico e insieme nitido alle guerre del passato alla luce dell'implicita e allargata domanda manzoniana: *Fu vera gloria?* alla modernità già sentita come tempo del fatto e dell'utile ancor prima che della scienza, alla reazione forse anticipatamente crepuscolare in favore di valori idealizzati e ribaditi come duraturi: il popolo, quasi riferimento antropologico più che storico, fonte della tradizione orale, della lingua e della poesia, e la famiglia, baluardo e difesa contro gli sconvolgimenti e i cambiamenti per la persistenza della sua identità basata su sentimenti durevoli, come riconosceva lo stesso Mazzini. La relazione qui costruita tra domesticità familiare e poesia è seriamente orientativa per costruire e proporre una poesia rinnovata all'infanzia, dato l'implicito equilibrio che stabilisce tra la non troppo dichiarata ma reale novità di ogni figlio e l'esserci stabile della famiglia che ne struttura la crescita. Non si parla in modo chiaro né di educazione né di lingua, ma si manifesta un'esigenza struggente di riconoscimento, di affetti e appartenenze, da esprimersi in una «poesia domestica» quale unico spazio serio di verità e profondità interiori. Se poi questa poesia viene per sua natura riconosciuta come radicalmente popolare, capace di offrire la voce al sigillo d'autore di un Manzoni e di un Grossi, significa che essa ha le forze per preparare un futuro a una patria non ancora esistente. È un'ammissione storicamente importante: e tuttavia si può sostenere che il problema più sotterraneo che proviene della «poesia domestica» non è, forse, lo storico ma quello di una vera e propria educazione alla lettura dei segni dei tempi sempre rinnovata dalla creatività. Non si capirebbe altrimenti la volontà dell'autore di ripubblicare la prefazione nel 1861, quando la patria aveva trovato una sua esistenza storico-giuridica. L'autore, si può supporre, avvertiva che la preparazione del 1839 doveva assumere nuove forme dopo il 1861, ma non doveva né estinguersi né chiudersi dopo l'avvenuto raggiungimento dell'Unità. In qualche modo le antologie successive sembrano tenerne conto con le loro scelte tematiche ed educative.

5. *Il faticoso apparire delle antologie per l'infanzia: Achille Mauri (1835)*

Il Libro dell'Adolescenza di Achille Mauri⁴¹, esce in prima edizione a Milano nel 1835, pochi anni prima della prefazione del Carcano, che è stata qui

⁴¹ Achille Mauri. Nato a Milano nel 1806, era stato avviato al sacerdozio, ma aveva preferito dedicarsi all'insegnamento, dalla cui esperienza sarebbe nato, circa trent'anni dopo, *Il Libro dell'Adolescenza*. Di sentimenti patriottici ma anche seriamente religiosi, aveva curato diverse traduzioni da autori tedeschi inglesi e francesi, di cui si vedono tracce significative nell'opera qui indagata. Fra molti altri scritti, comprese novelle e poesie, si ricorda il romanzo storico *Caterina Medici di Brono* del 1847. Il patriottismo lo portò ad impegnarsi nelle Cinque giornate di Milano, al seguito di Cesare Correnti. Fu lui a preparare il manifesto del Governo Provvisorio il 12 aprile 1848. Mantenne sempre la stima di Cavour e nel 1871 fu nominato Senatore del Regno. Morì a Pisa nel 1883.

considerata e posta in certo modo all'origine della poesia ottocentesca per l'infanzia alla luce del rilevante concetto di «poesia domestica» che la prefazione stessa ha proposto e fatto emergere ben oltre gli apprezzabili e citati testi inclusi nel suo volume, comunque ripresi nelle antologie per l'infanzia. Il titolo dato dal Mauri, alla propria opera mette subito in luce una logica educativa e culturale che la distanzia dal prossimo e ben più diffuso *Giannetto* di Alessandro Parravicini⁴². La raccolta di passi antologici in prosa e in poesia, italiani e tradotti viene chiamata «Libro» per espressa scelta dell'autore, il quale, nella sua *Premessa* più volte ristampata, è consapevole che «i giovinetti», cui «molte e lunghe chiacchiere del maestro non avevano potuto far comprendere un'idea», possono a volte essere favorevolmente colpiti dalla «lettura d'un brano di qualche scrittore, in cui quell'idea, quel sentimento, quel fatto, erano espressi in modo effettivo». E così si chiarisce:

I giovinetti, poi, né hanno gran tempo d'accostarsi alla lettura di que' libri, onde potrebbe derivar loro questo vantaggio, né molti di essi se li possono procurare, né altri vogliono esser lor messi fra mano senza grande cautela. Quindi a me parve che riuscir dovesse di qualche profitto un libro, in cui fossero raccolti de' brani tratti dalle opere de' più celebrati scrittori, e scelti con questa intenzione, che, rivolgendosi principalmente alla fantasia de' giovinetti, servissero a promuovere e secondare lo sviluppo di quelle idee che più sono confacenti alla loro età, e intorno a cui versa la loro letteraria educazione⁴³.

Sa perfettamente che ad analogo scopo si sono orientati anche recenti compilatori di *Antologie* e *Crestomazie*, ma, se si confronta con loro, vede che gli altri studiosi hanno mirato al modello di stile, curando la scelta dei passi «insigni o per sentimento o per locuzione»⁴⁴. Quanto a lui, si riterrà «satisfattissimo se si troverà ch'essa [l'Antologia] forma un libro da potersi leggere dai giovinetti con qualche ricreamento e profitto»⁴⁵. La raccolta, comunque coerente nelle scelte testuali e graficamente severa⁴⁶, viene quindi composta dall'autore e da lui percepita come libro in qualche misura ameno *ante litteram* ed espressamente intitolato «*Il Libro dell'Adolescenza*, ad accennare per quale classe di lettori lo reputi proprio». Sta qui l'originalità di quest'opera rispetto

⁴² Como, Ostinelli, 1837.

⁴³ Achille Mauri, *Il libro dell'Adolescenza*, op. cit., *Prefazione premessa alla prima edizione*, pp. 5-6 della VI ed. del 1851.

⁴⁴ L'espressione usata rimanda direttamente al titolo scelto da Giacomo Leopardi nel dare alle stampe la sua *Crestomazia italiana poetica, cioè scelta di luoghi in verso italiano insigni o per sentimento o per locuzione, raccolti e distribuiti secondo i tempi degli autori*, dal conte Giacomo Leopardi, Milano, Antonio Fortunato Stella e Figli, 1828. Se, come è credibile, l'opera gli è nota, la citazione in forma anonima serve forse al Mauri sia per specificare la sua differenza dalle Antologie o Crestomazie allora in uso sia per confermare tacitamente l'esclusione dal suo «Libro» di scelte dai testi leopardiani anche nelle edizioni successive alla prima.

⁴⁵ Achille Mauri, *Il libro dell'Adolescenza*, op. cit., *Prefazione* cit., p. 6.

⁴⁶ Nell'ed. consultata del 1851 c'è una sola incisione (un piccolo cesto di frutti) nella pagina del frontespizio, nulla in seguito e nemmeno, tranne i passaggi di partizione, si notano modifiche nel rigore tipografico delle pagine, sempre stampate su due colonne.

alle Antologie scolastiche di Letteratura italiana⁴⁷: il non proporsi come libro di scuola, l'offrire una lettura non mediata dal maestro a un giovane lettore, l'interessare quest'ultimo e il coinvolgerlo chiaramente sul piano fantastico ed emotivo, oltre che su quello istruttivo e linguistico. Certo, le intenzioni profonde richiamano e costruiscono un ordine che la stessa partizione del «Libro» e la disposizione interna dei testi richiamano: «L'ho diviso in cinque parti, che s'intitolano *Dio e la religione, L'Universo e l'Uomo, I Tempi antichi, I primi Tempi cristiani e il Medio evo, I Tempi moderni*; e vi ho compreso de' brani scelti dalle opere di scrittori antichi e moderni, nostri e stranieri»⁴⁸. È indubbio però che gli «splendidi ornamenti dell'arte, che vi cangiano lo studio in diletto, e sono sulle vostre fantasie tanto efficaci»⁴⁹ offrono, comunque configurati, uno spazio all'immaginario di quei lettori adolescenti. Il loro intelletto dev'essere guidato dalla religione e dalla morale, la storia deve favorirne lo sviluppo con le «lezioni dell'esperienza», il «focolare domestico» deve preservare i cuori dal «corrompimento»⁵⁰. Tuttavia, nella loro lettura, questi adolescenti si trovano a percorrere, attraverso i brani proposti, non solo pagine a conferma dei valori fondativi, ma sequenze di eventi ottenute collegando autori di tempi diversi⁵¹, dall'antichità classica a passi manzoniani del *Promessi Sposi*, difficilmente paragonabili fra loro per retroterra e stile eppure fisicamente prossimi sulla pagina. Ciò li orienta (ed è difficile misurarne gli effetti) a leggere la narrazione in prosa o in versi, la scrittura epistolare, l'elemento biografico, il modello morale, il concetto filosofico *anche* come dati autosufficienti e non relativizzati all'interno del passo prescelto, sempre idealmente pagina conclusa e con limitatissime spiegazioni paratestuali⁵².

⁴⁷ Su cui cfr. il fondamentale, informato e interessante volume, approfondito sul doppio versante critico-letterario e storico-pedagogico, di Lorenzo Cantatore, «*Scelta, ordinata e annotata*». *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi editore, 1999, grazie al quale sono emersi con più chiarezza nella presente ricerca alcuni elementi di specificità sulla poesia per l'infanzia.

⁴⁸ Achille Mauri, *Il Libro dell'Adolescenza*, op. cit., p. 6.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Dall'antichità classica, ad autori di tutti i secoli della nostra letteratura, con un certo aumento del Settecento e una presenza settoriale dell'Ottocento, con brevi passi dai *Promessi Sposi* in contesti che ne isolano un valore presunto autonomo disperdendo, contemporaneamente, un patrimonio di relazioni culturali sentite meno necessarie rispetto all'attrazione coinvolgente del passo in sé. Ad esempio, poche righe sul cielo di Lombardia del Manzoni sono precedute da due selezioni poetiche (*L'alba*) sotto il titolo imposto dal compilatore, provenienti da Tommaso Grossi (*Impalidian le stelle a poco a poco*) e da Angelo Poliziano (*Zefiro già di bei fioretti adorno*) e seguite da un non meglio definito *Il Mattino* di Vincenzo Monti, *Il Mezzogiorno* di Ippolito Pindemonte, *La sera* (due terzine dantesche: *Era già l'ora che volge il desio*) e l'inizio di *La Notte* di Giuseppe Parini (*ibid.*, pp. 79-83).

⁵² C'è, alla fine «un indice biografico degli autori che vi sono compresi, nell'intento di porgere a' giovinetti qualche notizia di storia letteraria, e vi ho indicate le principali opere di essi autori, per somministrar loro una specie di guida nelle loro letture», *ibid.*, p. 7. La «guida» è estremamente limi-

La poesia ha il suo spazio, accanto alla prosa e con uguale dignità: è in larghissima misura d'autore, con netta preferenza, fra i contemporanei, per il Manzoni, i cui *Inni Sacri* sono riportati in buon numero e spesso integralmente. La scelta di autori consolidati avvicina quest'opera a future Antologie scolastiche ad uso dei Licei. Ma, senza dimenticare la destinazione a un'età più elevata di quella infantile dell'opera, la lettura della premessa del Mauri può essere utile anche per comprendere il formarsi della poesia per l'infanzia. Per l'invito agli adolescenti a leggere in modo autonomo e a nutrire la fantasia col «mosaico» dei versi e delle prose, infatti, anche questo libro per certi aspetti pesante, discutibile e lontano permette di riconoscere la figura non mediata del destinatario e di intuire che la poesia per l'infanzia sta facendo passi, in quel momento, verso una più chiara differenziazione che la specifichi e la precisi in rapporto alle diverse età della formazione.

6. 1846: Cesare Cantù firma la prima raccolta di poesie per l'infanzia

Qualche anno dopo Achille Mauri, un altro nome assai noto all'interno della cultura romantica di area lombarda, Cesare Cantù⁵³, firma, nel 1846, una raccolta di poesie per l'infanzia che si può considerare la prima con caratteristiche specifiche: la destinazione dichiarata, l'individuazione di un'età di riferimento scolare se non addirittura prescolare, la scelta del linguaggio metricamente connotato. Sono i dati che permettono di assumere come provvisorio ma credibile il punto di partenza cronologico del 1846 per la ricerca in corso. La poesia per l'infanzia non sembra acquisire consolidata esistenza alla luce di un capostipite accettato per comune consenso. Perfino lo stesso Cantù, in quanto curatore dell'opera, non si preoccupa troppo di raccogliere e indicare di ogni testo l'autore perché, sostiene, «i nomi sfuggono ai ragazzi e al popolo»⁵⁴. Così la sua antologia si presenta bene, anche a causa delle poco accettabili scelte filologiche, come luogo di raccolta, indizio di corallità più che di sele-

tata, anche se per più versi interessante, e sembra confermare che la parte informativa e di contesto, preoccupi meno dei testi in sé il Mauri. Infatti egli affida intera la leggibilità al mosaico testuale ordinato in partizioni (segnale, se si vuole, ottocentesco, precettistico) in grado tuttavia provocare obiettivamente al loro interno possibilità analogiche e fantastiche proprio per la scelta dell'autore/curatore favorevole al rapporto diretto tra giovane e libro, fra giovane e poesia.

⁵³ Cesare Cantù (1804-1895) è ben noto nell'ambito degli studi storico-pedagogici, non meno che letterari. È poco ricordato come scrittore di poesie e per la raccolta in esame per i «bambini», del 1846. Fu direttore dell'Archivio di Stato di Milano fino alla morte e a lui successe, a sua volta fino alla morte nel 1906, il conte Ippolito Malaguzzi Valeri padre della scrittrice per l'infanzia Daria Malaguzzi Valeri poi sposata al filosofo Antonio Banfi. Su Cantù nella letteratura per l'infanzia cfr. Mariella Colin, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. De l'origine au fascisme*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005, pp. 28-31 con altre referenze biografiche.

⁵⁴ Cfr. più avanti, [nota 62] dove la citazione è ripresa.

zione, dal quale far scaturire, alla distanza, ricerche di cultura sommersa, di apporti autoriali altrimenti non recuperabili. L'opera che vede la luce in quell'anno ha la consistenza di un volumetto, preceduto da una prefazione: *Fior di memoria pei bambini. Raccolta di Cesare Cantù*⁵⁵, in cui sono racchiusi 205 testi poetici suddivisi in quattro partizioni:

– *Devozione*. I 46 testi rappresentano in maniera significativa la dimensione religiosa nelle sue caratteristiche cristiane presenti nella vita di tutti i giorni. Ci sono indicazioni catechistiche (*Iddio Provvido, Le virtù teologali*,) molte preghiere come il *Pater Noster*, l'*Ave Maria*, la *Salve Regina*, l'*Angele Dei*, anche variate rispetto al testo più comunemente conosciuto. Non manca qualche eccezione più complessa come il *Cantico per celebrare le opere della creazione e della provvidenza* o salmi e cantici con il titolo allora da tutti conosciuto in latino come il *Miserere, In exitu Israel de Agypto, Laudate pueri Dominum, De Profundis*. E nemmeno sono dimenticate le feste principali, Natale e Pasqua, ma senza eccessiva enfasi. Dopo le feste liturgiche, la più importante è quella della *Prima Comunione*, con *Cantici per la Comunione*, un appena successivo *San Luigi* e un imprevisto e conclusivo *Atto di pentimento dopo la Comunione* che sembrerebbe più logico prima, ma che suggerisce usanze religiose forse non subito riconoscibili. Va notato invece che ai bambini non si parla di Confermazione o Cresima, amministrata in un'età successiva a quella considerata nella composizione dell'antologia. In compenso la *Preghiera dei poveri bambini dell'asilo*, tutta interna alla partizione, sembra invece fare da tramite alla sezione successiva degli «affetti», in cui il dolore è più espresso e ugualmente ancorato ad una percezione del tutto statica della sua esistenza, e per il quale unico conforto è la fede.

– *Affetti*. Altri 46 testi lasciano più libertà al compilatore nel costruire, attraverso i testi scelti, le sue propensioni. Gli affetti partono dalla famiglia e in particolare dalla madre, dai bambini, dalla fanciullezza, dalle relazioni fraterne, dalla culla ad un'età in cui si può essere *fanciulla consolatrice, bambino bello o bambina buona*. Nelle varie ore del giorno e della notte non manca *La ninna nanna, Una madre alla bambina in cuna*. E i dolori non sono affatto nascosti: *Preghiera dell'orfanello, Per la madre ammalata, Una madre in morte del figlio* e perfino *Il bambino morto a sua madre*. Ma questa misura domestica (che sorprendentemente non include il padre) si allarga, sempre all'interno della partizione, alla *società*, alla *patria* compresa *la guerra*; e agli altri, poveri, sofferenti, compresi gli animali (*pietà verso le bestie*) e i morti, con cinque composizioni sulla *morte, la campana da morto, il cimitero*, prima di incontrare a chiusura *La Resurrezione*, non manzoniana.

– *Moralità*. La partizione comprende 19 testi e comincia con *La virtù della moderazione* e procede tra l'altro con *Virtù e vizio compenso a se stessi, L'im-*

⁵⁵ Cesare Cantù, *Fior di memoria pei bambini*, Milano, presso Martinelli e Comp. Librai, 1846, con prefazione dell'autore (pp. III-XV).

maginazione aumenta i mali, Il Cielo è nostra guida, Caducità della vita, Le virtù giovanili, La ricchezza non è felicità e la finale in armonia con le precedenti sezioni: *Perdonate*.

– *Storie e Parabole*. La partizione include 40 testi, che sono più di altri strutturati a raccontini in versi e in prosa e di cui non è difficile individuare la derivazione dai favolisti. Di qualcuno c'è anche il sottotitolo, che introduce una morale peraltro assai esplicita nei testi stessi, spesso di favolisti, come ad esempio *Il cane che morde il sasso / La vendetta aggiunge nuovi guai all'offeso; Le molle, la paletta e il soffietto / Non si disprezzi qual si paia il più vile; Le bolle di sapone / o Vanità dei desiderj umani*. Seguono poesie sui fiori, che fanno in qualche modo presagire la partizione successiva. Ma la *Parabola sulla Provvidenza di Dio* offre una conclusione coerente all'insieme.

– *Idillj*. Sono quattordici testi del genere tipico della poesia campestre, legata alla natura, alle stagioni. Si comincia con *La Rondine afflitta*, di altra tematica, ma con lo stesso ritmo della *Rondinella pellegrina* già famosa allora e più volte musicata, ma non ritenuta forse adatta ai bambini, di Tommaso Grossi. Fra le altre poesie, tre sulla Primavera, una sull'Estate, non manca *Lo spettacolo della natura, Un cielo stellato, la Festa della domenica* e si conclude con l'esaltazione della fede dei semplici, impersonati nella *Vecchierella* di montagna che, pur provata da sofferenze, sa affrontare la vita e sa pregare.

La prefazione si apre con un preciso assunto: «La memoria è la prima facoltà che si svolge ne' bambini». Qualunque bambino di sei o sette anni sa «ridire certe scempie cantilene, senza virtù, talvolta fin senza senso» e se le ricorderà anche da adulto⁵⁶. Considerandole vani «balocchi», il curatore amerebbe che si «preparasse ai bambini, cioè alle madri, una raccoltina di componimenti belli, morali, sostanziosi, acconci a quella sacra età, quando le inclinazioni nascono, e la riflessione e l'esperienza non sanno ancora dirigerle». Ma, deve ammettere, la letteratura precedente gli offriva pochissimo, le madri riconoscevano questo vuoto, gli educatori al massimo lo incoraggiavano ad alimentare la vita del cuore col sentimento, prima dell'arida istruzione. Per questo decide di impegnarsi in prima persona. Fa annunciare la stampa di questo volume fin dal 1840, col titolo di *Fior di memoria per bambini dai 6 ai 10 anni*. La realizzazione però diventava più lenta del previsto, perché, se è ricca la *bella* letteratura non lo è altrettanto la *buona*. Da qui la difficoltà di scegliere: anche i classici non sono scevri di pericoli per i fanciulli quand'anche possano giovare «ai già grandicelli»⁵⁷. Anche la forma pone correttamente problemi: «Tutti i secoli poi hanno un linguaggio lor proprio, come

⁵⁶ Si può notare come l'apprendimento orale, familiare, non venga ancora letto dalla cultura più diffusa come dotato di senso. Non dalle cantilene quindi partirà questa poesia, ma da una mediazione tra la cultura aulica e il riconosciuto bisogno di «facilità» necessario al bambino per accedere a un sapere più ampio e formalizzato.

⁵⁷ Qui Cantù cita un anonimo «di ottime intenzioni» che, per risparmiare i pericoli dei classici ai giovanissimi, compilò una *Raccolta di rime oneste*, ai suoi occhi inutile per i piccoli: Cesare Cantù, *Fior di memoria pei bambini*, op. cit. *Prefazione*, p. VI. La raccolta non è stata reperita.

tutte le nazioni: onde la forma vi si opporrebbe, quand'anche fossero elettissime le cose»⁵⁸. Cesare Cantù capisce che bisogna «sentire» con i bambini e più di loro, non «sentenziare [...]. Per essi vuolsi l'immagine, vuolsi parlare ai sensi», non «trattare direttamente la morale»⁵⁹. Ma non bisogna nemmeno andare oltre nel senso inverso di «troppa poesia», eccesso incontrollato di fantasia. Nella ricerca dell'equilibrio, la parola del Cantù si fa poi stringente, illumina dubbi, incertezze, problemi di scelta (si pensi ad esempio al suo rifiuto delle fate per «il vero»), offrendo indicazioni di metodo storicamente significative:

Pel fanciullo si vuole facilità. Ora noi italiani siamo adoratori della forma, e non senza buon dritto andiamo superbi della frase poetica. Ma convien essa al bambino? E frase poetica io non dico soltanto quella parola arrogante, quella perifrasi pretensiva, quell'espressione lambiccata che, poc'anni fa, consideravansi come sole classiche. Ma anche in coloro che or meglio intendono l'ufficio santo della poesia, e quanto alla bellezza giovi la sobrietà, spesso o l'arte, o la materia, o la forma, o il soggetto, men s'addicono allo scopo che qui si propone. Avrei potuto ajutarmi di traduzioni, ma oltre che ogni nazione deve in un modo particolare concepir l'educazione, spesso fallivano esse al mio intento perché il concetto non veniva compagno alla parola, e sentivansi che non erano nati ad un parto. Troppe delle nostre poesie, se anche non ne fanno soggetto, accennano a un affetto che pei bambini è meglio ignorare e che forse provocherebbe di quelle scabrose indagini, di cui la buona madre arrossisce. Le svenevolezze di una classe intera di scrittori, quale sciagurata efficacia non ebbe sulla storia nostra! Alcune poesie trovai bellissime; ma v'era un'allusione storica o mitologica; si sarebbero richieste delle note esplicative; e qual cosa all'ispirazione ripugna più che l'erudizione? Una bellissima canzone sulla neve io non potetti accettare, perché mi parlava di fate e di bacchetta magica. Evitiam a tutt'uomo le idee false, se da bambini illusi e delusi non vogliamo cavare uomini timidamente arroganti; smettiamo di insegnar cose, che poi, adulti, essi devono disimparare, Abbiam bisogno il vero, il vero; vogliamo che le madri possano spiegare tutto quel che fanno imparare ai loro bambini. Oh lo sappiamo, la verità è sgradita; né noi siamo così temerari da volerla piantare nel mondo gaudente: oh no! Ma ci si permetta di dirla ai fanciulli, d'avvezzarvi i fanciulli. Parrà di conseguenza che avrei dovuto escludere le favole e i simboli. Ma la condanna che ne fece l'austero Ginevrino [Rousseau] s'appoggia a casi speciali, come egli usava sempre e in politica e in morale; né io la credo senza appello, se bado alla sentenza di molti educatori. D'altra parte il Divin Maestro si valse di parabole e san Paolo disse che «Molti generi di lingue sono in questo mondo, e nulla è senza voce»⁶⁰.

Con questi intendimenti, Cantù intende cercare e proporre una poesia che riesca ad educare i bambini «men col mezzo faticoso dell'arte che col facile

⁵⁸ *Ibid.* Si noti come viene sentito diversamente il problema del modificarsi della lingua nel tempo, in genere ma più specialmente per i bambini rispetto a Mauri, che non fa distinzioni di sorta nel proporre il suo «mosaico» al lettore adolescente.

⁵⁹ *Ibid.*, citando di seguito come esempio negativo «la Piccolomini negli *Avvertimenti a mio figlio*: ma in tal caso non è poesia». L'opera citata non è stata reperita.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. VII-IX. Si vede la progressione dei problemi affrontati: di forma, di tematiche, di rapporti: da un lato con la mitologia (considerata come morta per l'immaginazione, secondo gli echi dell'antica polemica classico-romantica), con la fiaba, sentita contro il vero nel romanticismo italiano e quindi rifiutata. Non è così invece per la favola, nonostante il parere contrario di Rousseau, né per la parabola, che offre possibilità di attrarre l'attenzione infantile senza tradirne l'educazione.

dell'affetto» verso un risultato che risponde alla sua linea di pensiero, condivisa nell'ambito della cultura romantica religiosamente orientata:

Innamoriamoli dell'ordine e della pace; prepariamoli a spirito di tranquillità, ma dignitosa; a meritare ed espiar tra i sofferenti, piuttosto che a scarmigliarsi tra i feroci: sereniamoli alla gioia de' miti affetti, alle placide scene della natura: cresciamoli in quella pulitezza affettuosa, in quell'unione cordiale, che tien luogo di molte libertà⁶¹.

E per ottenere questo risultato non solo sceglie con libertà i componimenti, ma, chiedendo «perdonanza» si sente necessitato anche a intervenire sui testi, perché i bambini possano capire meglio l'insieme:

Di tutti questi componimenti i' ho fatta la prova su fanciulli di moderata capacità. Talvolta un verso bellissimo non andava loro; talvolta una trasposizione turbava il senso; una combinazione di voci recava un'ambiguità spiacevole; una durezza, un modo troppo volgare o troppo cercato, toglievano quella armonia, la qual sola può fare che un componimento si identifichi col pensiero. In tali casi, e dopo ritentata la prova, io mi avventurai a cambiare quel verso, quella frase, fin quella strofa [...]. Ciò peraltro portava che gli autori potessero rimanere malcontenti del vedersi svisati per un fine speciale ch'essi non s'erano proposto. Ad alcuni miei vicini e benevoli (e sono i più) ne chiesi licenza e scusa, e l'ottenni con una facilità che gli onora. Altri o sono morti o lontani da me. Qual partito prendere dunque? Ed ecco una delle ragioni per cui non ho indicato gli autori di ciascun componimento. I nomi sfuggono ai ragazzi e al popolo; tutti ripetiamo gl'inni e i cantici della Chiesa, e non ci brighiamo di chi sieno⁶².

Ma ammette anche, nel lungo lavoro di raccolta, di aver copiato testi senza notare l'autore e perciò, scusandosi, dichiara che «Qui appiedi [alla fine della prefazione] novero quelli di cui mi valse⁶³, credo tutti, ma potrei peccare per memoria»⁶⁴. E senza negare limiti o forme di arbitrio, egli appare comunque consapevole di un'azione pionieristica nel settore:

Chi sa che questa raccolta, così lontana da ogni pretensione letteraria, non determini alcuno a questo genere di poesia, che si può dire nuovo? La provvidenza si vale talora di stromenti debolissimi; e una benedizione sarebbe per la patria se crescessero gli autori, i quali desiderano i loro componimenti scritti nelle memorie, piuttosto che collocati nelle biblioteche; accolti dal popolo piuttosto che encomiati dai giornali [...]. Ma io parlo da letterato e a letterati, mentre questo libricciuolo è fatto pei bambini, né può avere giudici com-

⁶¹ *Ibid.*, p. X.

⁶² Sui tagli a testi poetici e ancor più in prosa la documentazione è ampia, anche se spesso il fatto non è dichiarato né ammesso, *ibid.* p. XI.

⁶³ Metastasio, Bertola, Frugoni, Mattei, De Rossi, Pignotti; le signore Rosellini, Bonarroto, Poggiolini, Mojon; Manzoni, Biava, Tommaseo, Buffa, Carcano, Cantù, Berti, Carlevaris, Pezzi, Giunti, Torti, Giusti, Barsottini, Carrer, Gazzini [sic], Prati... *ibid.*, n.1 nel testo, che numera le note per pagina. Degli autori incontrati nelle Antologie (e non nella critica, come è accaduto finora) non si ricostruisce sia pure in misura minima il percorso biobibliografico, dato il loro numero e le variabili difficoltà di reperimento dati. Se ne accenna solo quando è necessario o funzionale alla ricerca in corso.

⁶⁴ *Ibid.*, p. XIII.

petenti se non le madri. E ad esse il raccomando, e a quegli educatori che si fanno madri pel vantaggio della crescente generazione, e che sentono quanto siano indelebili i primi insegnamenti, le prime ricordanze, e come in conseguenza stia in loro mano l'avvenire della patria e dell'umanità⁶⁵.

Se, come per altri si è visto, gli intendimenti non trovano sempre una compiutezza nell'opera effettiva, va meglio studiato e compreso, però, lo sforzo dei romantici non solo di tramandare gli autori già ricordati, ma di tentare di esprimersi all'interno di una realtà storica e culturale bisognosa di educare in modo diverso dai modelli pre-romantici le generazioni successive. Il Cantù è uomo d'ordine ed è variamente valutato. Ma non si può non leggere, ripercorrendo con lui la costruzione di un'opera modesta agli occhi suoi e dei più nel panorama imponente delle sue pubblicazioni, che tra i versi raccolti e la loro astrattezza o il loro moralismo, si nasconde un tentativo compatibile col suo tempo e la sua preparazione di uomo per cercare una sintonia col bambino, creando col ritmo e le immagini piccoli spazi, se si vuole, ma meno sottomessi alla presenza considerata sempre incombente nell'Ottocento della ferrea gerarchia Dio, Re, Maestro, Padre⁶⁶. Dio è comunque vicino all'uomo e le altre figure del potere sono in ombra nella poesia. Questa, certo, è cronologicamente vicina ai suoi testi educativi più diffusi e alla *Storia universale*, ma è stata meno studiata di *Carlabrogio di Montevicchia* e di altri suoi libri di lettura. Dalla prefazione citata e dai poscritti di edizioni successive di *Fior di memoria* il curatore lascia emergere ulteriori indicazioni, per esempio sulla paternità autoriale connessa con i diritti d'autore. Si può da subito raccogliere ciò che Cantù dice sulle libertà editoriali, sia per capire meglio i rapporti fra autori, sia per allargare la conoscenza sul materiale sommerso e forse perduto della poesia per l'infanzia. Da alcune edizioni successive⁶⁷, si sa che nel 1851 pochissimi si erano occupati della sua opera, dati i tempi: «resto dunque ancora con la mia sola esperienza in ciò che tolgo o che aggiungo in questa nuova stampa». Modifica la sua scelta sull'includere i nomi degli autori, per riconosciuta insufficienza delle precedenti motivazioni: «e perciò si leggeranno nell'indice quelli di componimenti altrui, e che rinvenni nella mia memoria; e ripeto che non sono colpa loro i mutamenti, le aggiunte, le omissioni [sic] che vi si troveranno»⁶⁸.

Nel 1861, dopo aver accennato a tutti i cambiamenti politici, giuridici e di costume nel frattempo avvenuti in Italia, dichiara di ristampare la propria opera «consolandomi di non dovervi nulla cambiare per adular ai nuovi poten-

⁶⁵ *Ibid.*, pp. XIV-XV.

⁶⁶ Cfr. Luciana Pasino, Rosalma Salina Borello, *Versi, versetti e rispetti. Un'antologia ragionata della poesia italiana per ragazzi*, op. cit., p. 17.

⁶⁷ Sono state reperite la II del 1851, la IV del 1853 e la X del 1861: Cesare Cantù, *Fior di memoria per bambini*, X edizione illustrata, riveduta e accresciuta, Milano, presso Francesco Santvito, 1861, che conserva la prefazione della *princeps* e include una «poscritta» del 1851 e quella del 1861. Le due aggiunte si citano nel testo da questo volume.

⁶⁸ *Ibid.*, poscritta del maggio 1851, p. 16.

ti, perché nulla avea posto che i potenti antichi adulasse». Ma in questo 1861, arrivata l'opera alla decima edizione, l'autore ha altro da aggiungere:

Devo accennare che altre raccolte ho veduto, formate sul tipo di quella [la sua], e fin con titoli somiglianti o identici. [...] Da alcuni si fece peggio: alla mia raccolta innestarono componimenti, non solo lontani, ma repugnanti dalle mie intenzioni, e dalle diligenze che avevo poste nella scienza. Accennerò solo le quattro edizioni fatte a Napoli col titolo CANTÙ E FANELLI, *Fior di memoria*; delle quali, come dice la prefazione del 1853, molte migliaia di esemplari furono esauriti in men che quattro anni. V'è componimenti affatto disoni al mio concetto, e con sentimenti e idee le più disparate da quel ch'io cercava; perfino alcuni che espressamente io avea riprovati. Altrettanto potrei dire d'altre raccolte [...]. Avvertirò che altri tenui componimenti ho posti ne' due libretti intitolati *Il Bambino, primo fior di lettura e memoria dai 4 ai 6 anni*, e *Il Bambino, secondo fior di lettura e memoria dai 5 ai 7 anni*, Milano, Gnocchi⁶⁹.

Sembra così individuata una linea (da far emergere pienamente) di poesia per l'infanzia attenta all'educativo e al vero, attenta agli affetti e alla famiglia, alla stabilità e alla fede. Ai nostri occhi di un altro secolo il risultato appare ancora debole, la proposta si mostra spesso incapace di cogliere «che cosa ricevano i bambini del messaggio loro indirizzato dagli adulti e come lo distorcevano»⁷⁰. Le insufficienze tuttavia, riconosciute e via via analizzate aiutano anche *e contrario* a individuare nei diversi ambiti anche una presenza di tentativi, sforzi, volontà di non cedere e di non chiudersi. Più ci si avvia al Secondo Ottocento, più i cambiamenti, se in parte deludono, in parte animano, aprono possibilità. Anche nella poesia per l'infanzia entra la cultura laica della scienza, dell'osservazione, di un quotidiano che, se ancora si richiama a Dio, si richiama molto meno alle istituzioni religiose. A Milano si anima l'editoria e si prepara uno sviluppo più convinto della stampa periodica per ragazzi. Attraverso una nuova antologia e un nuovo periodico si può ora conoscere e comprendere una nuova rete di relazioni attorno alla poesia per l'infanzia: quella che si stringe a Milano attorno a Luigi Sailer (1825-1885) e alla casa editrice Agnelli⁷¹.

⁶⁹ *Ibid.*, poscritta del dicembre 1861, pp. 17-18. Non è stata reperita l'edizione di Cantù e Fanelli del 1853, ma ne esiste una del 1856: Lelio Maria Fanelli, *Canti scolastici sacri e profani o Fior di memoria: contenente oltre l'applaudita raccolta di Cesare Cantù*, I ed. siciliana, Palermo, presso i Fratelli Pedone Laurel, 1856. I due successivi «libretti» non sembrano finora reperibili se non in una IV edizione, rispettivamente: Cesare Cantù, *Il bambino: primo fior di lettura e memoria dai quattro ai sei anni*, IV ed. riveduta dall'autore, Milano, Gnocchi, 1870; Id., *Il bambino: secondo fior di lettura e memoria dai cinque ai sette anni*, IV ed. riveduta dall'autore, Milano Gnocchi, 1870. Che ci possano essere inserzioni di prose lo fa pensare non solo la modifica di titolo, ma anche un altro titolo di Lelio Maria Fanelli, *Secondo fior di memoria, ovvero Antologia di prose italiane per la puerizia [...]*, Napoli, Fibreno, 1854.

⁷⁰ Simonetta Polenghi, *Scoperta dell'infanzia e problemi di metodo* in Monica Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, op. cit., p. 116.

⁷¹ Sulla casa editrice, cfr. Roberto Sani, *ad vocem* «Agnelli Giacomo» [...] in TESEO, *Tipografi ed editori scolastico-educativi* dir. da Giorgio Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 10-14.

7. *La più importante raccolta di poesie per l'infanzia: L'Arpa della fanciullezza di Luigi Sailer nelle diverse edizioni*

Luigi Sailer (1825-1885)⁷² è forse uno dei più sensibili esponenti non solo dell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondo la teoria manzoniana della lingua dell'uso fondata sul fiorentino parlato dalle persone colte, ma di un'educazione al leggere da iniziarsi e da sviluppare precocemente anche con l'ausilio di illustrazioni artisticamente curate⁷³ e tale da aprire le menti alla modernità e alle lingue straniere. Rigoroso nei principi e certamente portato ad educare la ragione e la volontà, a sostenere i sentimenti più che a lasciar esprimere la componente fantastica della personalità infantile, offre però, a ben vedere, anche a questa, l'esperienza di una meraviglia nuova, quella delle scoperte scientifiche, delle acquisizioni tecniche, dei viaggi. Ciò avviene attraverso descrizioni e racconti, ma anche specifiche illustrazioni che abitano ad osservare fenomeni, a capire acquisizioni tecnologiche, a sentire, in una parola il fascino della modernità. Questa passione del conoscere e far crescere orienta da sempre il suo sapere letterario e la sua curiosità intellettuale verso l'educazione, che vede come perseguibile attraverso un legame stretto tra la famiglia, la scuola e ulteriori spazi educativi offerti dai libri, dalla pubblicistica e dall'editoria in genere. È uomo di molte relazioni e il suo periodico lo dimostra. Nel corso del tempo vi scrivono Giulio Tarra (1832-1889), il sacerdote fondatore e direttore dell'Istituto dei Sordomuti Poveri di Campagna di Milano; Antonio Stoppani (1824-1891) il sacerdote geografo e geologo che anticipa lì *Il bel paese*⁷⁴; Felicita Morandi, direttrice a Milano dell'Orfanotrofio femminile della Stella. Collabora con poesie, brevi commedie, proverbi, attenta sempre al miglioramento umano e culturale delle bambine rimaste orfane, affinché possano raggiungere una dignitosa indipendenza⁷⁵. Ci sono inol-

⁷² La famiglia Sailer (il cognome era in origine Sayler, poi Sajler, infine italianizzato in Sailer), al suo arrivo in Italia dalla Baviera nel corso del Settecento, si era stabilita a Milano ed era poi emigrata in Piemonte in seguito ai moti del 1848. Dopo la laurea in lettere a Torino, il giovane Sailer cominciò ad insegnare. Nel 1859 fece ritorno a Milano, continuando l'insegnamento in diverse scuole, compreso il Liceo, fino a diventare direttore del Convitto Calchi Taeggi. Qui incontrò il giovanissimo Emilio De Marchi, cui offrì subito di collaborare al suo periodico. Nel 1876 fu nominato Rettore del Collegio Tolomei di Siena, ma l'incarico non durò a lungo: nel 1877 Luigi Sailer rinunciò al rettorato e riprese, fino alla morte, l'attività di insegnante al Collegio Militare di Modena, nel 1885.

⁷³ Sailer era nipote per parte di madre del pittore Giuseppe Sogni, di cui tracciò nel 1874 il necrologio su «Le Prime Letture». I disegnatori delle incisioni da lui scelti per «Le Prime Letture» possono rispondere a criteri in certo modo antiquati (come ammise l'amico Francesco d'Ovidio nel necrologio del 3 gennaio 1886 riferendosi in generale ai capisaldi della sua formazione), ma rivelano anche una sua sensibilità alla bellezza e alla cura attentissima del rapporto fra testo e immagine.

⁷⁴ La prima edizione in volume: Antonio Stoppani, *Il Bel Paese: conversazione sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*, Milano, Tipografia e libreria editrice Giacomo Agnelli è del 1876. Stoppani è presente con propri testi poetici nelle Antologie.

⁷⁵ Su Felicita Morandi (1827-1906) cfr. Rachele Farina (a cura di), *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, op. cit., ad vocem, pp. 760-763. Nella bibliografia annessa si dice che la Morandi ha scritto una *Ghirlanda di fiori per l'infanzia e l'adolescenza* (Varese), nel 1857 e *Componimenti poetici* (Varese) nel 1859. Una *Nuova ghirlanda di fiori offerta da Felicita Morandi all'infanzia e all'adolescenza* esce a Milano da Carrara nel 1866.

tre futuri professori universitari come Francesco d'Ovidio, Policarpo Petrocchi⁷⁶, o docenti di rilievo in scuole superiori come, a Reggio Emilia, Ulisse Poggi, a Milano, Giovanni Rizzi⁷⁷. Scienziati come Bartolomeo Malfatti, artisti come Camillo Boito⁷⁸, scrittori come il già ricordato Emilio De Marchi non esauriscono la varia e colta presenza dei collaboratori, ma da soli permettono già di individuare anche scelte, preferenze, sfumature che riguardano l'inserzione degli autori e delle loro poesie nelle varie edizioni di *L'Arpa della fanciullezza*.

Va riconosciuta a Sailer la capacità di riconoscere ingegni competenti e preparati, in grado di condividere comuni ideali educativi, con sfumature diverse in ciascuna personalità. Quanto a lui, Sailer ha profondamente a cuore l'insegnamento della lingua e ribadisce quasi ossessivamente regole ortografiche e ortoe-piche cui almeno i suoi amici danno credito e che certamente non sono solo peregrine. Si possono non ripercorrere ora le sue pagine teoriche, che peraltro trape-lano in ogni suo ragionamento educativo e culturale. Non sarà difficile, quando necessario, ritrovarne le tracce. Ma il dato meno abitualmente noto della sua vicenda di studioso, che è invece da lasciar emergere nel contesto dell'indagine, riguarda una priorità cronologica della sua bibliografia. Allo stato attuale degli studi, Sailer non è soltanto il curatore della più importante Antologia di testi poe-

⁷⁶ Francesco D'Ovidio (1849-1925) molto amico di Sailer ed estensore del citato necrologio sul «Fanfulla della Domenica» del 3 gennaio 1886, era nel 1876 Professore di lingue romanze nell'Università di Napoli e sarebbe poi divenuto Presidente dell'Accademia dei Lincei. Studioso di Dante, ha offerto la sua collaborazione al periodico su problemi di lingua italiana dal 1870, ma non ha lasciato poesie per l'infanzia, a differenza di Policarpo Petrocchi.

Policarpo Petrocchi (1852-1902), filologo e lessicologo di tendenza manzoniana, autore del *Novo Dizionario Universale della Lingua Italiana*, Milano, Fratelli Treves, 1887-1891. È presente nell'Antologia saileriana.

⁷⁷ Su Ulisse Poggi cfr. la nota 11. Giovanni Rizzi (1828-1889), di Treviso, ma milanese per elezione, è ritenuto comunemente letterato in linea con Manzoni, e romantico di tendenza idealista, portato perciò a stigmatizzare come inaccettabile ogni descrizione e ogni indagine sugli aspetti crudi della vita specie negli ambienti sociali più degradati, come sembravano imporre le tendenze naturalistiche del periodo. Nel 1878, mentre è professore di lettere italiane nella scuola superiore femminile del municipio di Milano e collabora a «Le Prime Letture» dal 1870, scrive una serie di sonetti sarcastici contro Carducci, confondendolo con i veristi. Di questa serie, dal titolo *Un grido*, parlano tutti i giornali di Milano, in una polemica dai toni molto accesi. Cfr. Giuseppe Farinelli (a cura di) *La pubblicistica nel periodo della Scapigliatura*, Milano, IPL, 1884, *passim*. *Un grido* è nella V edizione nel 1880 (Milano, Brigola), e almeno nella V edizione dell'*Arpa della Fanciullezza* (1881), in cui Rizzi è presente con cinque testi poetici di altro tenore. Di Carducci è presente il sonetto *Il bove*. C'è un'ulteriore occasione, in questo caso, per cogliere nessi tra la cultura in prospettiva adulta e le manifestate propensioni educative.

⁷⁸ Bartolomeo Malfatti (1828-1892) rappresenta l'ala scientifica e laica fra i collaboratori del periodico. Era vicino a Carlo Tenca e al suo «Crepuscolo», ma anche a Carlo Cattaneo e al «Polic-tecnico», sul quale aveva scritto articoli di geografia ed etnografia poi raccolti in volume. Dal 1879 alla sua morte fu docente di geografia ed etnologia nell'Istituto di Studi Superiori di Firenze. Propone sul periodico, cui collabora dal 1870, esercizi di osservazione e di lingua ed è presente con un buon numero di testi di vario tenore nelle antologie saileriane dalla seconda edizione del 1869.

Camillo Boito (1836-1914), fratello maggiore del poeta e musicista Arrigo (1842-1918), architetto e docente all'Accademia di Brera per oltre cinquant'anni, collabora al periodico, ma nelle Antologie non appaiono i suoi testi poetici.

tici per l'infanzia nell'Ottocento. Ha fatto di più: ha pubblicato nel 1859 una *plaque* di dieci testi poetici, vera opera prima, dal titolo che è già un'indicazione e un programma: *Saggio di poesie per fanciulletti*⁷⁹.

La conoscenza di questa *plaque*, nonostante un'indicazione del Servizio Bibliotecario Nazionale⁸⁰ non sembra diffusa, mentre la data del 1859 è entrata con qualche incertezza in pubblicazioni recenti, almeno per quanto riguarda la composizione della poesia più famosa di Luigi Sailer, *La farfalla*, conosciuta abitualmente come *La vispa Teresa*⁸¹. Il reperimento di una stampa della *plaque* presso la Biblioteca Ambrosiana di Milano permette ora di datare con certezza la *princeps* di undici testi più o meno brevi, poi almeno in parte entrati nell'antologia saileriana, tra i quali appunto *La farfalla*. Si tratta di: *L'altalena*; *La tentazione*; *Il ramarro*; *Il bue ed il cavallo*; *La farfalla*; *Lo specchio*; *I grappoli e i pampini*; *Il ragno e la mosca*; *Il campanello*; *Complimenti*; *Due fanciullini al babbo*.

Tanta tradizione si può indovinare dai titoli, ma con un desiderio più maturo di comprendere l'altro da sé dell'infanzia. Nel rapporto fra il ragno e la mosca, per esempio, non troviamo la mosca incauta punita per la sua leggerezza, ma una insperata possibilità di cambiare i rapporti di forza e di scoprire che i piccoli possono non solo riacquistare la libertà, ma capire come riuscirci: «*La Peppina udì un ronzio, / Che pareva un gemito; / Guarda, osserva, ed era il ragno / D'una mosca in preda al ragno. / Si fa core, allunga un dito, / Fugge il ragno impaurito, / Fugge l'altra e se ne va / Lietamente in libertà. / Svolazzando la meschina, / «Grazie» disse alla Peppina; / Talor basta un po' d'ardir / I malvagi a impaurir*».

Si può cogliere anche solo da questi cenni il sentire educativo saileriano e la cura della forma, coniugati a una concretezza più viva verso l'infanzia, a una mancanza di ideologia da imporre, fosse pure quella patriottica o del dovere ad ogni costo. Mòmolò, in *Il Campanello*, non è un bambino dipinto o un bambino soldato; è uno che gioca come lo può fare un bambino nella sua casa: *Un giorno Mòmolò / scotendo il manico / D'un campanello, / Correa per camera / Gridando estatico: "Oh bello, oh bello!" / Ma tanto l'agita / E lo sbatacchia / Matto e contento*.

⁷⁹ *Saggio di poesie per fanciulletti* del D.r. Luigi Sailer, Milano, presso B. Ponti Librajo, Contr. Del Monte Napoleone N. 1363, 1859. A p. 3 c'è una dedica stampata: «Ad / Antonio Sogni / più padre che zio / il nipote Luigi Sailer».

⁸⁰ Esso indica l'esistenza di una copia presso la Biblioteca del Dipartimento di filosofia dell'Università di Padova.

⁸¹ Scrive Walter Fochesato: «1859 (o giù di lì): il milanese Luigi Sailer, scrittore e professore [...], scrive per una principessina di Savoia Carignano una poesiolina dal titolo *La farfalla*.» (in Luigi Sailer, *La vispa Teresa e altre poesie* illustrate da Giuliana Bagni, Torino, Viglongo, stampa 1994, *postfazione* di Walter Fochesato, p. 1). Non si sa quale sia la fonte né della data né del rapporto educativo di Luigi Sailer con casa Savoia, spesso ripetuto quale occasione di origine di *La farfalla*. Su «Le Prime Letture» nn. 10-11, 31 maggio-15 giugno 1871, si dice tuttavia che un fratello, Antonio Sailer, era «architetto della Casa Reale in Pisa» e un altro, Emilio, era «direttore della R. Razza Equina» di S. Rossore.

Basta il «ma» a far capire il seguito che tramuta la gioia in delusione e il gioco in esperienza di vita e conoscenza del limite. E tuttavia la gioia che scaturisce dal testo appare comunque più forte: intensa e sincera com'è, non si esaurirà nella delusione perdendo la capacità di aiutare a vivere. L'autore scriverà ancora poesie che entreranno nelle varie edizioni della sua antologia, ma non sembra averne pubblicate più in volume proprio. La sua attenzione viene assorbita ben presto proprio dall'Antologia, che esce, fra scritture di minor rilievo, cinque anni prima della fondazione del periodico, e cioè nel 1865, col titolo di *L'Arpa della Fanciullezza*.

Un breve esame dell'introduzione può illuminare sui principali criteri di composizione dell'opera. Essa intanto è dedicata «Ai Padri ed alle Madri di famiglia / Ai Maestri ed alle Maestre / degli Asili per l'Infanzia / e delle scuole primarie», e questo fa pensare al collegamento che Sailer ha sempre voluto mantenere tra la famiglia e la scuola, ma l'ordinamento «in tre gradi» lascerebbe supporre anche un orientamento scolastico più preciso. È una prima prova per lui, e Sailer fa subito presente che non tutto è nuovo nella sua antologia «perché una raccolta di poesie destinata all'educazione non è mica una vetrina da crestaia [...], ma un libro serio, in cui s'ha piuttosto a procacciare il bello e il buono», con esclusioni meditate per «moralità e opportunità nei concetti» o per «chiarezza e castigatezza nella forma» e per la forma difficile esclude tutte le poesie manzoniane, cosa che «duole più a me che a voi; ma come proporle in buona coscienza ai fanciulli dai dieci anni in giù, mentre so per lunga esperienza quanto sia difficile spiegarlo bene ai giovinetti dai dieci in su?»⁸².

Le poesie sono 352, con la prevalenza di testi metastasiani, ma Sailer, Capellina, Felicita Morandi, fino ad allora poeticamente inedita⁸³, hanno il loro spazio, che ha estensione più modesta per Fusinato, per il più antico Perego, fino a coloro che, come Giulio Carcano, Niccolò Tommaseo, Silvio Pellico, Cesare Cantù, Achille Mauri sono presenti con tre, due o un solo testo.

La seconda edizione, del 1869, comprende 501 testi poetici. Essi sono così suddivisi:

– Parte prima: *Esercizii di lettura e di memoria*, che include 283 poesie, di autori già nominati e di altri che ora appaiono: Bartolomeo Malfatti, Giuseppe Capparozzo e, fra i molti, una giovanissima Evelina Cattermole, che non comparirà più quando diventerà la Contessa Lara⁸⁴.

– Parte Seconda: *Pregchiere*. Consta di 46 testi che riprendono le preghiere cristiane, introducono parafrasi e si allargano alle festività, su una falsariga già incontrata in Cesare Cantù, qui più sobriamente applicata.

⁸² Luigi Sailer, *L'Arpa della fanciullezza. Poesie pei bambini dai 5 ai 10 anni/raccolte e ordinate in tre gradi* da L.S., Milano, Stabilimento Tipografico della Ditta Giacomo Agnelli nell'Orfanotrofio Maschile con negozio di libri in via S. Margherita N.1, 1865, pp. III-IV.

⁸³ Lo dice lo stesso Sailer, *ibid.*, p. V.

⁸⁴ Evelina Mancini Cattermole (1849-1895), conosciuta più tardi come Contessa Lara, scrittrice di poesie e romanzi, dalla vita movimentata e infelice.

– Parte Terza: *Canti sacri e profani*. I 38 testi che compongono la sezione spaziano da *Per gli asili infantili*. Ai benefattori siano questi *viventi* o *estinti* a feste scolastiche, a *Per la festa degli operai*, che anche Arnaldo Fusinato compone, a feste e richiami militari, prima inusuali se non assenti. Gli autori sono diversi: c'è Capellina, ma si vedono anche Dall'Ongaro, Ghislanzoni, Giusti; e versi di Thour onorano i morti di Curtatone e Montanara in *Santa Croce*. *Canzoni di guerra*, e richiami garibaldini preparano la conclusione di Regaldi che scrive, perché sia cantato, un *Inno Nazionale al re d'Italia*.

– Parte Quarta: *Complimenti ai congiunti, ai conoscenti, ai superiori, al pubblico*. Sono 132 componimenti d'occasione, che esprimono in versi la formalità, sentimenti educati.

L'uso di questa tipologia formale tende a regolare indirettamente situazioni difficili attraverso la recitazione di un testo, come in *Alla matrigna* di Sailer o in *Il nipote orfanello*, in relazione alla zia, secondo Salvioni. Ma se questi commenti si credono frutto della distanza storica ci si sbaglia: Sailer stesso non voleva *Pregchiere e complimenti* e li dovette includere perché «l'editore lo volle». Soprattutto sui complimenti ha idee chiarissime:

Avrei fatto senza dei *complimenti* perché mi pare che le *dimostrazioni dell'affetto spontaneo*, quando siano studiate a memoria e recitate a cadenza di ritmo colle debite rime, perdano appunto la qualità, per cui dovrebbero tornare pregevoli e gradite a chi le riceve. Vorrei perciò che la noja da me durata, proprio contro stomaco, a raggranellare, partire e ripartire in caselle e caselline tutta questa tepida mondiglia di *fervidi sensi*, triti e pesti e rimpolpettati, come le crocchettine, in tante strofette pargoleggianti; e con la mia noja anche il dispetto di veder languire e scolorirsi tra tanta zavorra qualche bel fiore di poesia, sdegnasse finalmente e gli educanti e gli educati, tantoché pigliassero in uggia, una volta per sempre, la vecchia usanza di cantucchiare l'affetto adolescente come la ninnananna⁸⁵.

Spera che in futuro il mondo cambi su questo punto, «come adesso l'ho trovato tutto mutato rispetto alla politica». Dai complimenti, quindi, alla patria: e ne nascono giudizi che fanno vacillare opinioni troppo generalizzanti e troppo certe sull'adesione acritica dei contemporanei a gerarchiche piramidi condizionanti ogni libertà personale. Così scrive invece Sailer sulla scelta dei canti patriottici:

È questa la ragione per cui vedrete abbondare in questa edizione i componimenti ed i canti patriottici [sic] e militari, che nella prima ammissi appena come per saggio, quand'erano più in voga le scalmane di quella poesia, tutta iperboli e braverie, senza di cui però (bisogna pur confessarlo) nessuna moltitudine di schiavi inciviliti si moverà mai a sentire ed a scotere il peso delle catene. Allora mi parve di dover imitare in qualche modo Orazio [...]. Ora invece che son di moda i sogghigni dei calcolatori positivi, le imprecazioni dei contribuenti, la dimenticanza del passato, la disperazione dell'avvenire, ora mi par tempo di raccogliere e consegnare ai futuri padroni del nostro paese i ricordi più belli di quel ventennio, che un giorno sarà considerato come l'èvo eroico e favoloso della nova Italia [...]. Tuttavia fra le cantate civili e guerresche ce n'ha di quelle che taluno giudicherà fuor di posto in una raccolta pei bambini: ma ce le ho

⁸⁵ Luigi Sailer, *L'Arpa della fanciullezza*, cit., ed. 1869, p. 312.

messe perché mi sembrano degne di vivere nella memoria del nostro popolo come monumenti delle patrie glorie, essendo glorie della patria tutti i moti generosi ancorché sfortunati; ce le ho messe poi, perché le sento cantare così malconce per le vie, che diventa un'opera pietosa l'afferrare ogni occasione di poterle divulgare corrette⁸⁶.

L'indubbio successo della raccolta porta a ristampe e a due nuove edizioni⁸⁷, la terza nel 1873 e la quarta nel 1877⁸⁸, senza mutamenti di indirizzo e di editore, con adattamenti e aggiunte sulla stessa linea. Ma proprio dalla V edizione del 1881⁸⁹, un'introduzione molto risentita e analitica di Sailer indirizzata all'editore Salani comunica i danni da lui subiti prima dall'editore milanese Carrara e poi, più gravemente, dall'editore fiorentino stesso per appropriazione e uso stravolto di idee e testi poetici apertamente risalenti alla sua terza edizione del 1873⁹⁰. Grazie alle informazioni dell'introduzione è stato possibile reperire e consultare almeno l'Antologia della casa editrice Carrara, dal titolo di *L'Arpa educatrice delle scuole, poesie per fanciulli ed adolescenti, raccolte e annotate da un Educatore Italiano*, del 1873, mentre si hanno più tarde informazioni sull'Antologia curata e edita da Salani⁹¹.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 312-313. Seguono interessanti indicazioni sulla «generosità di scrittori» che arricchirono la raccolta anche con contributi totalmente inediti, su titoli di libri o di riviste, su contatti personali da cui, per ammissione di Sailer, è scaturito ulteriore incremento al volume.

⁸⁷ Della seconda edizione del 1869 è documentata almeno una ristampa in «Le Prime Letture», a. II, n. 6, Milano 31 marzo 1871. Si aggiunge in quella sede anche un criterio metodologico della compilazione: «Il compilatore credette altresì che fosse più conforme ai requisiti di un libro in generale e allo scopo speciale di questo, il graduare le poesie in ragione della maggiore o minore difficoltà d'intenderle, anziché distribuirle per argomenti, come se il libro fosse uno zibaldone, o meglio uno scaffale, colle diverse materie ripartite in tanti palchetti». Ma anche l'affermazione di Anna Errera riportata più sopra, secondo cui Sailer ristampa «la sua antologia nel 1879» permette di capire che, pur senza l'attuale reperimento delle copie, la ristampa di almeno qualche edizione è avvenuta.

⁸⁸ Credibilmente in questa edizione Sailer enuncia l'interessante principio critico riportato da Anna Errera: che «la poesia educativa discende a scoprire e mettere in evidenza le relazioni meno avvertite fra la legge morale e i momenti più comuni della vita quotidiana, in casa, nella scuola, a bottega, a tavolino, in ricreazione...». Sono affermazioni che sostengono la scelta delle partizioni interne delle ultime edizioni di *L'Arpa della fanciullezza*.

⁸⁹ Luigi Sailer, *L'Arpa della Fanciullezza*, cit. ed. 1881.

⁹⁰ «L'editore milanese Paolo Carrara, nel 1873, visto che la nostra raccolta era cercata in tutte le scuole d'Italia fino a smaltirsene anche la 2° edizione, aveva apparecchiato una raccolta sua; e appena che la 3° nostra fu pubblicata, ne spigolò un bel numero di poesie, l'aggiunse in fretta e in furia (se vorrà glielo proveremo) al materiale già pronto, e in poco tempo trovò di prenderci il passo innanzi con l'ARPA EDUCATRICE DELLE SCUOLE» (dall'introduzione alla V edizione, *ibid.*, p. IV). Esiste anche un'altra edizione di *Arpa educatrice per le scuole: poesie per fanciulli e adolescenti, raccolte da un educatore italiano*, Milano, Carrara, 1888. Un altro titolo analogo, ma di altra casa editrice esce a Napoli: *L'arpa educatrice: Raccolta di poesie per esercizio di memoria ad uso delle scuole secondarie maschili e femminili*, [a cura di] Davide Monaco, Napoli, Mariano Barca Edit., 1890.

⁹¹ Sailer scrive nell'introduzione alla V edizione proprio indirizzandosi a Salani: «A voi vuol essere dedicata la 5° edizione dell'ARPA DELLA FANCIULLEZZA, dacché vi piacque tanto la 4°, che ve ne appropriaste quanto vi pare il meglio, e lo pubblicaste nel 1879, in un volumetto di 16° piccolo, di 319 pagine, intitolato per l'appunto anch'esso: L'ARPA DELLA FANCIULLEZZA (*ibid.*, p. III). Questa edizione non è stata reperita mentre ne esiste una dall'identico titolo uscita nel 1894: *L'arpa della fanciullezza: Componimenti poetici, ad uso delle famiglie e delle scuole, raccolti e ordinati da Adriano Salani*, Firenze: Tip. Adriano Salani Edit, 1894.

Un breve sguardo all'edizione Carrara, della quale non è stato riconosciuto il curatore, mostra evidenti dipendenze dall'edizione Agnelli di Sailer per la stabilità di tutti gli autori principali, ma il sistema di partizioni è più evidentemente editoriale, meno problematico, più capace di ottenere un consenso tradizionale sia per il richiamo più esplicito a valori religiosi e gerarchici condivisi sia per una minore insistenza sull'insegnamento della lingua. Le 510 poesie sono così ripartite, senza commenti introduttivi: *Dio* (49 componimenti); *Natura* (72); *Patria* (48); *Famiglia* (90); *Scuola* (50); *Vita e Lavoro* (86); *Virtù e Vizii* (33); *Varietà* [che incorpora e in parte sostituisce i *Complimenti*] (68).

Sailer continua comunque la sua strada e, corredata della particolare introduzione rivolta a Salani appena citata, appare nel 1881 la V edizione di *L'Arpa della fanciullezza*, l'ultima curata direttamente da lui. Massiccia appare la cura formale, con numerosi approfondimenti a spiegare ulteriormente la necessità di un corretto insegnamento dell'ortografia e della retta pronuncia dell'italiano, pochi ed essenziali sono gli interventi esplicativi a corredo dei componimenti che lo richiedano, del tutto inclusa nella *querelle* con l'Editore è la sua lettura di questa nuova fatica, che raggiunge le 723 composizioni, a tener conto anche dell'*Appendice* in cui Sailer relega e suddivide i *Complimenti*. La partizione nel suo insieme propone una gerarchia rovesciata, che appartiene alle convinzioni del curatore e alla misura di bambino cui sente di doversi adattare per tramandargliele. Essa si articola come segue:

- Parte Prima: *Il cielo, l'aria, la terra* (73 poesie).
- Parte seconda: *Le piante* (52).
- Parte Terza: *Gli animali* (40).
- Parte Quarta: *L'uomo* (160).
- Parte Quinta: *Il lavoro* (39).
- Parte Sesta: *Gli studî* (31).
- Parte settima: *I ricreamenti* (25).
- Parte Ottava: *Casa e famiglia* (61).
- Parte Nona: *Patria, armi e leggi* (50).
- Parte Decima: *Dio* (36).
- Parte Undecima: *Orazioni cristiane* (27).
- Appendice: *Ogni festa il suo saluto* (129).

L'edizione postuma, del 1888, è curata dal figlio, Antonio Sailer, ed è un attento e sensibile segno di memoria e riconoscenza. Non aggiunge dati biografici, ma include il necrologio di Francesco D'Ovidio apparso sul *Fanfulla della Domenica* del 3 gennaio 1886, che diventerà di fatto il solo strumento non specialistico per ricordarsi di Luigi Sailer negli anni a venire. Viene integralmente conservata la suddivisione in 11 Parti dell'insieme, che subisce un certo sfoltimento, arrivando a un totale di 584 composizioni. Qualche novità: Guido Biagi, Arrigo Boito, Alinda Bonacci Brunamonti. Domenico Capellina

continua a esistere, ma solo con tre testi, continua anche Marianna Giarré Billi. Enrico Fiorentino e Regina Laudi fanno presentire con la loro aumentata presenza i giudizi di Anna Errera del 1908 mentre Giovanni Pennacchi presente con una cinquantina di testi (il doppio dello stesso Sailer) sembra essere in certo modo un ago della bilancia tra passato e futuro. Finisce in qualche modo un tempo forte della poesia ottocentesca per l'infanzia, fra tarda Restaurazione, Risorgimento e i primi trent'anni del regno d'Italia, che Sailer interpreta intensamente, prima nel giovanile trasferimento a Torino poi nella poesia, da quell'indicativo 1859 in cui aveva cominciato a pubblicare per «fanciulletti» qualcosa di suo. Poi, almeno in apparenza, attorno alla sua figura permane un lungo silenzio, fino al 1927. In quell'anno, Giuseppe Fanciulli affianca il proprio nome a quello di Sailer per far rivivere, con adattamenti, nel Novecento, l'antologia ancora chiamata *Arpa della fanciullezza*. Questa include nel 1927 molti nomi nuovi: e ne esclude di non più proponibili dopo la guerra e l'avvento del fascismo. Fanciulli, da pochi anni non più direttore del redivivo «Giornalino della Domenica», non teme di agganciare a ciò che rimane del progetto saileriano qualche pezzo più consono al regime: e in questo caso gli inni patriottici e dell'identità fascista vengono ritenuti adattissimi allo scopo.

Lo stile complessivo di questa edizione appare estraneo alla cultura e al personale equilibrio all'antico curatore e se mai più vicino al Fanciulli, che di Sailer non conserverà in futuro particolare memoria. Non sembra opportuno quindi considerare questa come un semplice seguito delle precedenti edizioni, ma appare più corretto valutarla nel nuovo contesto del Novecento, per capire il senso di una possibile strumentalizzazione o per cogliere comunque se, insieme ad altri testi di passaggio, indichi ancora esistente una forza della poesia ottocentesca tendente a tramandarsi davvero nel nuovo secolo. Anche in questa luce va studiata la poesia ottocentesca, a forte rischio di dispersione e di oblio. Un'ipotesi che appare utile richiamare per lo studio è quella di considerare le antologie come luogo di corallità prima e più che di selezione, anche per ricostruire a posteriori l'area culturale di riferimento e i criteri metodologici della scelte dei curatori. Se ne deduce subito che diviene assai importante e delicato il lavoro di comparazione e di analisi dei testi antologici, soggetti più di altri a tagli arbitrari, a varianti funzionali a diversi scopi, a misconosciute paternità autoriali (che da sole potrebbero favorire invece percorsi di riemersione storico-culturale). Senza dimenticare mai, naturalmente, che, quando si studia la destinazione infantile, il testo è più importante dell'autore e il personaggio più del grande nome. Rimangono però, questi, problemi da affrontare e collegare e non da eludere per la loro difficoltà.

Si tratta di ricostruire comunque in via preminare l'esistenza dei testi e di esplicitare tessuti autoriali, pubblicistici, editoriali, che da microstoria possono allargarsi a più estesi e verificabili appoggi per riflessioni (sull'infanzia, sulla letteratura, sull'educazione, ma anche sulla famiglia e i diversi sistemi formativi e altro ancora) di qualità e prospettive multidisciplinari. Non pochi nomi

inclusi nelle antologie sono già emersi fra queste pagine: frequenti sono apparse le relazioni culturali adulte, dalla musica all'arte, ma anche, come in Cantù, in Carcano, nell'allora più diffusamente noto Domenico Capellina⁹², con le istituzioni, con l'università e gli studi filologici. Da quale sintesi, o da quale intimo recesso, nasce una poesia per l'infanzia da queste e altre personalità per finire spesso su strade laterali, schiacciata da paragoni a senso unico?⁹³

Forse la pur frequente multidisciplinarietà autoriale non ha prodotto nel tempo una critica adeguata, capace di esprimere, nel pieno inserimento in una cultura, la problematicità della scrittura poetica, la dura differenza che esiste e va sempre ridefinita, tra il fare poesia e l'essere poeta, che si scriva o no per l'infanzia. Se mai, questa letteratura, inclusa la poesia, deve affrontare problemi in più perché non collega attorno al libro la potenziale parità fra autore e lettore, ma prima di tutto mette in circuito l'effettiva e ineliminabile disparità generazionale di partenza proprio affinché, attraverso scrittura e lettura, si avvii un processo di crescita e di pieno esercizio (reciproco) della comune umanità che rende uguali gli uomini l'uno verso l'altro. Per questo il vagliare, il giudicare criticamente ciò che si passa (in questo caso, di poesia) al bambino è operazione seria, eminentemente culturale, in cui anche il non scegliere non evita l'obiettivo carico della responsabilità. Non dovrebbe essere una generica comunicazionalità o un adattamento a tendenze editoriali o ancora il variabile e magari rassicurante filtro ideologico a far nascere giudizi qualche volta condivisi prima ancora di essere oggetto di responsabile assunzione critica. Il giudizio critico non obbliga nessuno alla messa in pratica perché non è in se stesso etico, essendo piuttosto di valutazione del rapporto tra proposta autoriale e ricezione (infantile) ma non è un motivo perché non debba essere pensato, formulato e anche espresso, se necessario. Il giudizio sui testi è giudizio sulla parola nell'insieme dei contesti in cui è radicata e nell'oltre che porta in sé. Per questo va prodotto con rispetto e discernimento e va sottoposto a continua revisione. Così anche il critico (e lo scrittore) sperimentano che la poesia (ma anche la narrativa) non sono in sé funzionali all'educazione, con le mai abbastanza deprecate strumentalizzazioni che si sono prodotte nel tempo.

⁹² Domenico Capellina (1819-1860) ha una forte identità istituzionale nell'ambito del ministero della Pubblica Istruzione, su cui cfr. Lorenzo Cantatore, «*Scelta, ordinata e annotata*». *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, op. cit. *passim*. Inoltre, si occupa di rivedere e completare il testo della traduzione in inglese della Storia della letteratura greca del filologo tedesco Karl Otfried Müller. Questo suo lavoro (*Storia della letteratura della Grecia antica*, di Cristiano Ottofredo Muller; prima versione italiana continuata da Domenico Capellina, Torino, UTET, 1858) comprende anche la letteratura bizantina. È stato anche docente di letteratura italiana nell'Università di Torino, preferito, forse per ragioni politiche, a Francesco De Sanctis.

Scrive, tra l'altro, per fanciulli, *Il piccolo canzoniere dei fanciulli: poesie educatrici*, 2. ed., Torino, tip. Scolastica, 1862. Egli è citato in tutte le edizioni di Sailer e in *L'arpa educativa*, op. cit.

⁹³ Nel volume di Lorenzo Cantatore, «*Scelta, ordinata e annotata*», op. cit., Sailer è citato una sola volta e proprio riguardo a *L'arpa della fanciullezza*, per citazione interna di Ugo Brilli, che vede l'opera ancora ammirata «con compunzione», nel 1884, da professori ignoranti dell'italiano (p. 460).

Sono luoghi contemplativi, di ammirazione e profondità. Ma proprio per questo non sfuggono la relazione e la storia e contribuiscono perciò ad allargare gli orizzonti educativi, di domanda di crescita. A questa rispondono facendo balenare libertà, progetto del vivere, accrescimento di relazione. In questa logica, non sarà l'umiltà di un soggetto poetico a renderne indifferente la lettura o il paragone formale con testi più accreditati a impedire il riconoscimento di un'essenzialità autentica, anche se incontrata in percorsi meno battuti. È importante uno scandaglio che aiuti a uscire dalle rigidità precettistiche di non pochi testi del passato e dalle loro mimetizzate forme moderne, ma anche da preconcetti critici di varia provenienza (per noi dal crocianesimo ai diversi formalismi e ideologismi dell'ultimo secolo), per far riconoscere meglio di volta in volta nell'umbratile ma intensa esistenza di questa poesia il possibile scarto della scrittura, l'invenzione accennata di un'immagine, una minima potenzialità liberatoria che anche solo un ritmo può offrire per inventare e progettare. Per arricchire gli strumenti di decifrazione sulla poesia dell'Ottocento cui l'insieme della ricerca si riferisce ha senso chiedersi anche quale sia stato per questa poesia l'apporto delle traduzioni, a quale passato e a quale Europa essa abbia fatto riferimento nel corso dell'Ottocento.

Non si può non avvertire, ad esempio, la distanza dalla fiaba (senza che la mitologia abbia mai prodotto recuperi per l'infanzia), certo perché, a differenza della favola, è stata letta in contrasto con il *vero* romantico, ma forse anche perché è stata percepita come aristocratica, proveniente da un mondo ormai perduto, guardato con altri occhi. C'è di più. Il fiabista italiano, nel secondo Ottocento, è Luigi Capuana. La sua fiaba nasce profondamente ancorata a riflessioni positivistiche, ai rapporti con la demopsicologia e la scienza. I veri maghi erano gli scienziati per il positivismo e le vere meraviglie erano le scoperte, che davano insieme paura e inebriante senso di onnipotenza. Ricercare le origini, nella demopsicologia come nell'archeologia paleontologica e realizzare progetti di conservazione, del passato ma specialmente del corpo come ha fatto, da maestro, Paolo Gorini⁹⁴, significava controllare il disfacimento, sperimentare la durata, nella morte personale come nel trapasso dalla civiltà contadina alla modernità: era, o almeno poteva sembrare, il massimo della magia. Questa cultura, che Capuana conosce, fa un suo passaggio anche nella poesia per l'infanzia. Sailer inserisce Antonio Guadagnoli⁹⁵ in tutte le sue edizioni riportando fra le altre una particolare poesia: *Girolamo Segato*. Lo stile parodistico del frammento riprodotto è neutralizzato da una nota di Sailer a piè pagina, che spiega con serietà come il chimico bellunese

⁹⁴ Paolo Gorini (1813-1881), filosofo, matematico, conosciuto per ricerche scientifiche, invenzioni e scoperte. Elaborò una discussa teoria sull'origine dei vulcani, ma è ancora più noto per i suoi studi sul metodo di conservazione e imbalsamazione dei cadaveri. Su di lui cfr. anche i riferimenti contenuti *infra*, alla nota 96.

⁹⁵ Antonio Guadagnoli (1798-1858), aretino, considerato poeta giocoso di ascendenza bernese e in qualche modo precursore di Giuseppe Giusti. Molte sono le sue *Poesie giocose* e uscite in più edizioni.

Girolamo Segato (1792-1836), scoperti in Africa «cadaveri pietrificati» avesse preparato sostanze chimiche in grado di conservare le «varie parti del corpo umano intere e flessibili» e fosse morto senza rivelare il suo segreto⁹⁶. Guadagnoli è un parodista toscano, Sailer prende sul serio la ricerca di Segato e forse capisce il senso recondito di quelle conservazioni, ottenute con poteri della scienza sconosciuti ai più. Che cosa comprende, o su che cosa si sofferma il giovane lettore? Non lo sappiamo, ma abbiamo di che pensare. Una poesia con un commento non è da enfaticizzare, ma nemmeno è illuminante una lettura riduttiva. Resta vero che la fiaba e la morte non sono sempre state pensate nello stesso modo e che uno dei modi di provare paura e senso di «magica» onnipotenza, è arrivato anche ai bambini tramite una particolare commistione di poesia e scienza. Non sono, nei percorsi profondi, situazioni così estranee anche al nostro secolo.

Così, riflettendo tra passato e futuro, si può concludere provvisoriamente ancora con *La farfalletta*. Il primo Novecento, abbiamo visto, la cita dal primo verso che la rende famosa e la ricorda con una certa emozione. Più tardi i versi saranno definiti banali, inconsistenti, privi di spessore. L'ironia di poeti come Trilussa e altri ne allungherà a dismisura le possibilità allusive, ne scaverà i lati comici e pruriginosi e si impadronirà per ironico divertimento adulto di quei brevi ritmi imparati un tempo a memoria, considerati non di rado concessa parentesi ludica tra le innumerevoli serietà del dovere quotidiano. Ma quei versi sono rimasti e, sia pure polemicamente, Renzo Pezzani⁹⁷ li ha definiti «tutta e la sola poesia per ragazzi dell'Ottocento». Nel 1994 sono stati ancora ripubblicati per poter meglio leggere le importanti e dissacranti variazioni sul tema⁹⁸. E nel 2004 *La vispa Teresa* è stata riscritta alla maniera di trentuno diversi poeti, rispettando il loro stile. Riportiamo un solo esempio, il calco metastasiano, col quale fare insieme memoria di Sailer e dell'antico poeta:

La stagione dell'amore
Allietava il vago insetto
Che così di fiore in fiore
Si librava in libertà.

L'irrequieta Teresina
Lo sorprese sull'erbetta
E con abile manina
Di repente lo ghermì.

⁹⁶ Il tema era in realtà molto sentito nella cultura e letteratura del secondo Ottocento. Cfr. Alberto Carli, *Anatomie scapigliate*, Novara, Interlinea, 2004 e Id. (a cura di), *Storia di uno scienziato. La collezione anatomica «Paolo Gorini»*, Azzano BG, Bolis, 2005.

⁹⁷ Renzo Pezzani (1898-1951), giornalista, poeta e scrittore per l'infanzia, attento alle tradizioni popolari e agli elementi naturali, con sincera sensibilità educativa. La sua affermazione è stata tratta da: Luciana Pasino Rosalma Salina Borello, *Versi versetti e rispetti. Un'antologia ragionata della poesia italiana per ragazzi*, op. cit., p. 27.

⁹⁸ Cfr. Luigi Sailer, *La vispa Teresa*, cit., *passim*.

«Vo volando in mezzo ai fiori
 – Sì gemeva la bestiola –
 Sol per suggerne i licori
 Senza chiedere di più.

Sappi: anch'io sono una figlia
 Di quel Dio che il cosmo fece
 E se il mondo è una famiglia
 Io sorella son di te.»

E quel prego non fu vano
 Ché turbò la fanciulletta.
 Disserrò la rosea mano
 E l'afflitta liberò⁹⁹.

[Imitazione di Metastasio]

Come interpretare questi percorsi? Il ritorno alla fonte e alle fonti può permettere il superamento di giudizi riduttivi e può far comprendere sempre meglio quanto sia importante non dimenticare anche nella scrittura gli inizi umili di crescite imprevedibili¹⁰⁰, forse auspicabilmente non concluse.

Renata Lollo
 Dipartimento di Pedagogia
 Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
 lollore@tiscali.it

⁹⁹ Luciano Cicioni, *Le Vispe Terese. Crestomazia apocrifa monotematica*, Foligno, Edizioni Orfini Numeister, 2003, p. 29.

¹⁰⁰ Si pensi anche, in Leopardi, al rapporto tra la favolistica (da lui conosciuta fin da bambino e mai interrotta per tutta la vita) e la scrittura delle *Operette Morali*.

Tra libri e riviste: l'apporto della casa editrice Formiggini alla letteratura per l'infanzia

Sabrina Fava

Nel ricco e variegato panorama editoriale primonovecentesco la figura e l'impresa di Angelo Fortunato Formiggini difficilmente sono associate dalla critica alla letteratura per l'infanzia¹ poiché all'interno della trentennale attività vulca-

¹ Su Angelo Fortunato Formiggini (Collegara, Modena, 21.06.1878-Modena, 29.11.1938) e sulla casa editrice che porta il suo nome (1908-1938) si rinvia agli studi di inquadramento realizzati a margine del Convegno svoltosi a Modena il 7 e l'8 febbraio 1980. Cfr. L. Balsamo-R. Cremante, *Angelo Fortunato Formiggini un editore del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1981. A tale opera hanno fatto seguito altre ricerche tra le quali non va dimenticata la ricostruzione completa e accurata dal punto di vista informativo delle opere editate dalla casa editrice curata da E. Mattioli-A. Serra, *Annali delle edizioni Formiggini (1900-1938)*, Modena, S.T.E.M.-Mucchi, 1980, pp. 435 e ss. Sono inoltre di grande interesse le opere di E. Milano, *Formiggini editore (1878-1938). Mostra documentaria*, Biblioteca Estense, 1980; *Angelo Fortunato Formiggini*, Rimini, Luisè, 1987. Si segnala la pubblicazione della tesi di laurea in filosofia dell'editore curata da L. Guicciardi, *Filosofia del ridere. Note e appunti*, Bologna, Clueb, 1989, pp. 160 e ss., lo studio critico su «L'Italia che scrive» elaborato da G. Tortorelli, «L'Italia che scrive» 1918-1938. *L'editoria nell'esperienza di A. F. Formiggini*, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 250 e ss. e di recente S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 335 e ss. Sono inoltre apparsi studi specifici sull'attività editoriale di Formiggini in alcuni periodici e in parti di saggi: G. Tortorelli, *Modena per l'editore Formiggini*, «Il ponte», 1980, 4, pp. 378-381; G. Brescia, *Editori e autori dell'idealismo. Croce e Angelo Fortunato Formiggini*, «Rivista di studi crociani», 1981, 18, pp. 416-433; A. La Penna, *Concetto Marchesi e l'editore Formiggini*, «Il Ponte», XXXVII, 1981, pp. 275-291; M. Baldini, *Inediti di Giuliotti*, «Il Libro Europeo», IV, 1981, p. 174; E. Mattioli (a cura di), *Concetto Marchesi, Angelo Fortunato Formiggini, Carteggio 1913-1938*, «Il Ponte», 1981, 1, pp. 292-333; L. Guicciardi, *Il sublime del fasci-*

nica e multiforme di questo «privato editore dilettante»², come era solito definirsi, non hanno trovato spazio collane di narrativa destinate all'infanzia, né l'editore modenese ha previsto investimenti continuativi nel settore dei libri scolastici³ dove si sarebbe potuta intravedere un'attenzione anche per la scrittura creativa rivolta ai fanciulli. Certo, sin dall'avvio dell'attività avvenuta nel 1908⁴, la sua si rivela una linea culturale in decisa controtendenza rispetto alle scelte operate negli stessi anni da editori già affermati, come, tra gli altri, Paravia, Bemporad, Salani, Sandron, Carabba, i quali progressivamente ampliano il settore scolastico e intravedono possibilità di affermazione proprio nella fiorente produzione di libri di 'amena lettura'⁵. E una prospettiva non dissimile si realizza per Mondadori, nuova e ben presto fondamentale voce dell'editoria italiana⁶ che negli anni precedenti al primo conflitto mondiale intuisce le potenzialità di svi-

simo e la critica del riso, «Il Mulino», 1981, 5, pp. 782-806; Id., *L'intellettuale, il potere, la morte. Due inediti di A. F. Formiggini*, «Rassegna di storia», II, 1982, pp. 61-81; R. Cerrato, *Buonaiuti e Formiggini: un incontro fra storiografia religiosa e nuova editoria*, «Fonti e documenti», 1984, 13, pp. 119-153; A. Rossi, *Dittico Tozziano*, «Poliorama», 1984, 3, pp. 69-76; R. Cremante, *Federigo Tozzi e Angelo Fortunato Formiggini*, in Id., *Archivi del nuovo. Tradizione e Novecento*, Milano, Ricciardi, 1984; Id., in AA.VV., *Studi di filologia critica offerti dagli allievi a Lanfranco Caretti*, Roma, Salerno, 1985, pp. 673-694; G. Tortorelli, *Editoria e fascismo: lettere di Franco Ciarlantini ad Angelo Fortunato Formiggini*, «Padania», VI, 1992, pp. 119-133; Id., *Lettere di Giorgio Falco ad Angelo Fortunato Formiggini e la sua collaborazione a «L'Italia che scrive»*, «Archivio storico italiano», CLIII, 1995, pp. 83-137; E. Milano, *Angelo Fortunato Formiggini editore e la cultura ebraica*, in *Italia judaica. Gli ebrei nell'Italia unita 1870-1945. Atti del IV Convegno internazionale, Siena 12-16 giugno 1989*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1993, pp. 414-430; E. Raimondi, *Formiggini e i «Classici del Ridere»*, in Id., *I sentieri del lettore. 3: Il Novecento. Storia e teoria della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 41-56; S. Fava, *Pedagogia e letteratura per l'infanzia agli esordi di «un privato editore dilettante»: Angelo Fortunato Formiggini*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», IV, 1997, pp. 131-166; F. Francesconi, *Politica e cultura di una famiglia ebraica a Modena: i Formiggini*, «Il carrobbio», 1998, 207-220.

² L'espressione è ripresa da L. Balsamo, *Formiggini un privato editore dilettante*, in L. Balsamo-R. Cremante, *Angelo Fortunato Formiggini*, cit., p. 153.

³ Non estraneo da sperimentazioni, risulta che Formiggini abbia pubblicato il sillabario di E. Santamaria, *Prima lettura*, Genova, Formiggini, 1914, a proposito del quale si rinvia a S. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storici alla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 81-86.

⁴ L'esordio editoriale è da ricondursi al maggio 1908 quando in occasione delle feste Mutino-Bononiensi Formiggini presenta al pubblico *La secchia* e la *Miscellanea Tassoniana di studi storici e letterari*. Sul tema si rinvia a A. F. Formiggini, *Trenta anni dopo. Storia di una casa editrice*, Roma, Edizioni Formiggini, 1951.

⁵ R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, e C. Betti, *L'editoria scolastica emergente a Firenze nel secondo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 225-275, 183-224; G. Chiosso (a cura di), *Teseo. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'800*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

⁶ Per una ricostruzione sull'attività editoriale di Mondadori si veda E. Declava, *Arnoldo Mondadori*, Torino, Utet, 1993; G. Tortorelli, *Le vicende della vita: memorie e ricordi a confronto in casa Mondadori*, «Archivi del nuovo», 2003, 12-13, pp. 141-165 con ulteriore bibliografia sull'argomento.

luppo e tramite la collana *La lampada*⁷ e, non meno con i libri di testo, getta significative basi di sviluppo all'indomani della guerra. Ma il settore vede in quegli anni anche la presenza di iniziative d'avanguardia letteraria come è stato il caso della *Libreria della Voce*, nata dalla celebre rivista «La Voce» di Giuseppe Prezzolini, che pur nella fugacità di un breve lasso di tempo a cavallo degli anni Venti, ha mostrato attenzione al settore giovanile proponendo alcune raccolte di fiabe di Dino Provenzal e il più noto *Ciucco di Melesecche* di Renato Fucini⁸ accomunati da una saporosa *vis* ironica toscana.

Questi essenziali dati permettono di porre in luce uno scenario che ai primi del Novecento, quando Formiggini entra nell'agone editoriale, rivela un rinnovato interesse verso la produzione letteraria per l'infanzia non dipendente solo da estrinseche motivazioni di opportunità commerciale, ma principalmente dalla nascita di nuovi fermenti nel guardare la cultura e l'educazione. Nell'Italia giolittiana va affermandosi l'importanza del ruolo dell'intellettuale come colui che può favorire una collaborazione tra letteratura e vita, tra cultura e politica e in questa direzione egli è visto come colui che può offrire un sostanziale contributo per il rinnovamento della società verso una costruttiva identità nazionale. All'interno dell'accentuata propensione etica ed aggregatrice della cultura quale costante, seppure in orientamenti di diversa matrice culturale, uno spazio privilegiato è attribuito all'educazione poiché il settore educativo avrebbe potuto rappresentare il nucleo di progresso umano e civile del paese consegnato alle nuove generazioni⁹. Dunque non stupisce che proprio all'inizio del Novecento si assista alla nascita di una molteplicità di iniziative di varia natura rivolte alla promozione e circolazione del sapere a partire dall'infanzia. Si pensi alla Federazione Nazionale delle Biblioteche circolanti e all'interno di esse alla nascita della prima Biblioteca per fanciulli voluta a Milano da Ettore Fabietti e diretta da Maria Bersani sin dal 1912, oppure alla promozione di biblioteche rivolte all'infanzia portata avanti in area piemontese da Paola Lombroso Carrara¹⁰. Mentre sul ver-

⁷ La collana *La Lampada* prende avvio nel 1913 sotto la direzione di Tomaso Monicelli quando ancora la casa editrice si chiamava La Scolastica. I primi dieci titoli sono: T. Monicelli, *Il piccolo viandante* (ill. A. Rubino), 1913; A. Beltramelli, *La signorina Zesi* (ill. A. Rubino), 1913; C. Prosperi, *La storia dell'ochina nera*, 1913; G. Gozzano, *I tre talismani*, 1914; E. M. Valori, *Storielle di Brachetta*, 1914; L. Capuana, *La primavera di Giorgio* (ill. A. Rubino), 1914; C. T. Ubertis Gray, *Ridibene e Quasibel* (ill. B. Angoletta), 1914; O. Visentini, *La perletta del fiume azzurro* (ill. F. Nonni), 1914; P. Carrara Lombroso, *Briciolina e Musoduro* (ill. A. Rubino), 1915; R. Baldani, *Per la patria* (ill. F. Nonni), 1915.

⁸ Per le Edizioni de «La Voce» comparvero di Dino Provenzal *I cenci della nonna* (1920) e *La città dalle belle scale* (1921), di Renato Fucini (Neri Tanfucio), *Il ciucco di Melesecche*, con prefazione di Guido Biagi (1922).

⁹ G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 30 e ss.

¹⁰ Sul tema della promozione alla lettura al principio del Novecento si rinvia alla bibliografia critica segnalata in S. Fava, *La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e grande guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra cattolici e laici?* in A. A. Mola (a cura di), *Liberali e cattolici in Europa tra Otto e Novecento*, Centro Europeo di Studi «Giovanni Giolitti»-Provincia di Cuneo, Cuneo, 2006.

sante di una più puntuale formazione della classe magistrale attorno alle problematiche dell'educazione alla lettura non può passare sotto silenzio l'apporto dato da «La nostra scuola», il periodico incoraggiato da Giuseppe Prezzolini e da Giuseppe Lombardo Radice. Diretta da Pico e da Colombo sin dalla fondazione avvenuta nel 1913, la rivista rappresenta una premessa importante per il costituirsi di lì a pochi anni del *Gruppo d'azione per le scuole del popolo*, vero e proprio punto di riferimento e valido supporto didattico per i maestri anche in relazione alla letteratura per l'infanzia, promossa mediante corsi di aggiornamento e prestito di volumi per la costituzione delle bibliotechine di classe¹¹. Le iniziative riferite esemplificano un tessuto culturale primonovecentesco decisamente composito in quanto ad orientamento di pensiero, poiché afferente a matrici neopositivistiche, ad influenze attivistiche e a posizioni neoidealistiche in evidente ascesa¹², secondo un intreccio di prospettive non sempre di chiara decifrazione eppure forse per questo tanto ricco di suggestioni.

Per chi come Formìgini inizia ad avvicinarsi in modo 'non pianificato'¹³ all'attività di editore, non mancano in quegli anni della *Belle Époque* stimoli e spazi entro i quali poter esprimere un apporto diretto nell'ambito della produzione per l'infanzia. Invece, confermando anche in questo caso l'orientamento complessivo di scelte editoriali che nel successo come nell'insuccesso si sono rivelate decisamente personali, quasi con l'«ossessione di non camminare mai per la strada del [...] prossimo»¹⁴, inizia a strutturare una pianificazione di collane lungo le tre principali direttrici letteraria, filosofica e pedagogica senza includere opere intenzionalmente rivolte ai ragazzi. Ma proprio nell'orizzonte del camminare per un'altra via non battuta da altri, non visibile ai più perché non esplicitata in appositi programmi editoriali, si può rintracciare la cifra del contributo dato dall'editore modenese alla letteratura per l'infanzia.

¹¹ Sulle vicende del *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* si rinvia a R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano. Il «Gruppo d'azione» e la biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Prometheus, Milano, 1996, pp. 38-39; M. M. Rossi, *Il gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 103 e ss. Mentre sulla nascita della rivista «La nostra scuola» si veda anche Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, cit., pp. 50 e ss.

¹² Per uno sguardo d'insieme sui vari orientamenti in campo educativo G. Chiosso, *Novocento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997 mentre sulla storia delle idee si veda N. Bobbio, *Profilo ideologico del Novecento*, in E. Cecchi, N. Sapegno, *Storia della letteratura italiana*, vol. I, Milano, Garzanti, 1987.

¹³ Formìgini, *Trenta anni dopo*, cit., pp. 18-19.

¹⁴ Cfr. L. Guicciardi, *Le vicende editoriali dei «Classici del ridere»: dal progetto alla ricezione*, in Balsamo-Cremante, *Angelo Fortunato Formìgini*, cit., p. 245.

1. La letteratura per l'infanzia tra i libri di un bizzarro editore

All'interno del palinsesto editoriale è chiaramente riconoscibile la prospettiva privata e personale di Formìggini a partire dalle discipline umanistiche privilegiate che corrispondevano alle inclinazioni proprie e a quelle della moglie Emilia Santamaria. Se infatti la preparazione universitaria dei coniugi poteva contare su una contiguità di percorsi di tipo filosofico e letterario, essa tuttavia si completava attraverso itinerari specifici che in Emilia Santamaria si radicano da subito nel sapere pedagogico, mentre in Angelo Fortunato Formìggini filosofia e letteratura si strutturano in modo eclettico nell'attività editoriale. Entrambe le opzioni appaiono attraversate dal comune tratto di multiformi sfumature umoristiche. Così l'espressione «filosofo del riso» attribuitagli dal poeta Giovanni Pascoli agli inizi dell'impresa¹⁵, non solo era legittimata dalla tesi intitolata *Filosofia del ridere* discussa nel 1907 ed elaborata sotto la guida di Giuseppe Tarozzi e, in una non precisata misura, seguita dallo stesso Pascoli, ma poteva contribuire a meglio inquadrare buona parte delle iniziative dell'editore modenese.

L'interesse di Formìggini per l'umorismo si struttura nella temperie culturale di fine Ottocento quando, a detta di Enrico Nencioni¹⁶, la parola umorismo risulta tra le più abusate dalla critica. Presenta invece elementi di assoluta originalità la qualità fondativa di tale propensione sia sul piano personale dell'uomo sia nell'orientamento delle sue scelte editoriali. L'uso dell'umorismo come strumento di decifrazione e di interpretazione dell'esistenza e dei suoi ambiti esperienziali appare evidente in Formìggini ancor prima della sua tesi di laurea. Come ha ricostruito Luigi Guicciardi, rimangono tracce significative di questa esigenza formìgginiiana a partire dalla scrittura privata di tipo diaristico intitolata *Note ed appunti* (1896-1907)¹⁷ dell'allora liceale diciottenne e portata avanti per un decennio fino a trovare una sistematicità espositiva e di studi nella *Filosofia del ridere*. Nella frammentarietà di questo iniziale cimento espressivo colpisce la non estemporaneità del tema umoristico. Esso, infatti, non appare solo frutto di una sensibilità immediata ma coinvolge già uno spessore culturale di tipo letterario che affonda le proprie radici nel vernacolo modenese¹⁸, risultando corroborato da ricerche documentarie di tipo archivistico e da una propensione per i temi

¹⁵ Nella presentazione della *Miscellanea tassoniana* Pascoli scrive di Formìggini come del «filosofo del riso». Cfr. Formìggini, *Trenta anni dopo*, cit., p. 18.

¹⁶ Cfr. E. Nencioni, *L'umorismo e gli umoristi*, in Id., *Saggi critici di letteratura italiana, preceduti da uno scritto di G. D'Annunzio*, Firenze, Le Monnier, 1898, ripreso da Id., «La Nuova Antologia», 16. 1. 1884.

¹⁷ Guicciardi, *Filosofia del ridere. Note e appunti*, cit., pp. 7 e ss.

¹⁸ L'interesse dialettale non si esaurisce in Formìggini nell'uso di un linguaggio dalle tinte vivaci, ma figura anche come impegno a valorizzare la visibilità e gli studi sul dialetto, nella convinzione che la conoscenza approfondita dell'arte vernacolare avrebbe potuto essere un'«officina di rinnovamento della lingua italiana». Di queste idee rimane traccia in progetti poi non realizzati come: *Per il vocabolario modenese; Per una raccolta di proverbi modenesi; Appunti per una raccolta di voci e motti del vernacolo giudaico-modenese*. Cfr. Guicciardi, *Filosofia del ridere. Note e appunti*, p. 10.

filosofici. È ben presente nell'autore di *Note ed appunti* la consapevolezza che la letteratura dialettale sia espressione della cultura sedimentata nella tradizione di un popolo e che la conoscenza approfondita di tale sapere costituisca la premessa per poterne comprendere il significato ironico senza banalmente farlo coincidere con l'estemporaneità del motto di spirito. Lo scavo attorno alla cultura dialettale ha fatto scaturire in Formìgini una sensibilità linguistica che è rimasta nel tempo intimamente legata alla terra di origine, in quanto portatrice, quest'ultima, di tradizioni e di un lessico peculiare e vivace. Infatti tale attenzione si è poi tradotta in scelte editoriali volte a valorizzare lo stile espressivo caratterizzato da ironia di derivazione popolare e con una specificità delle varie realtà regionali. Si tratta di fonti culturali identificabili in singole pubblicazioni iniziali, quali la *Secchia* e la *Miscellanea tassoniiana*, ma anche *Da opposte rive* di Virginia Guicciardi Fiastrì e non meno nel saggio di Giulio Bertoni *Le denominazioni dell'imbuto nell'Italia del Nord*. Tuttavia ritornano anche in seguito all'interno della collana *Aneddotta* (1929-1937) destinata a raccogliere, tra gli altri, aneddoti regionali e solo idealmente aperta al recupero di modi di dire ebraici, poiché negli anni Trenta l'ondata di antisemitismo in Europa aveva dissuaso l'editore dal realizzare il progetto. Il riferimento all'ebraismo non è certamente episodico in Formìgini il quale, anzi, lungo tutta l'esistenza ha cercato senza sosta di dare un volto culturale alla propria identità ebraica, perché riteneva che per questa via avrebbe potuto raggiungere una sorta di pacificazione interiore, di fatto però sempre contrastata e mai ottenuta. Se anche la dimensione ebraica è stata vissuta da Formìgini con inquietudine, essa rappresenta un'incredibile fonte di ricchezza che si inserisce con originale continuità rispetto agli interessi linguistici e ed umoristici espressi sin dagli anni giovanili. L'attenzione verso la cultura ebraica è per il giovane modenese possibile aspetto di decifrazione di tesori culturali e linguistici, ma prepara il terreno per l'editore di poi, impegnato a scoprire autori, a diffondere opere e a consegnarne memoria imperitura alla storia, permettendo così di continuare ad esistere anche a quella sua cultura ebraica mai pienamente integrata in se stesso.

Nella tesi di laurea *Filosofia del ridere* l'interesse verso l'umorismo si intreccia invece con gli studi di psicologia evoluzionistica, di sociologia e di antropologia che concorrono a dare forma speculativa all'idea del ridere e ad orientare nell'intellettuale modenese l'intera visione del mondo. Sono state soprattutto le letture di psicologia sociale dell'inglese Sully¹⁹ e di fisiologia di Dugas²⁰ a permettergli di approfondire l'idea del riso come sfogo, ma le stesse sono state anche la base di partenza per consentirgli di affrontare il tema della contraddizione che avvicina la prospettiva di Formìgini al sentimento del contrario di matrice pirandelliana²¹, mentre lo rende distante dal riduzionismo

¹⁹ H. Sully, *Essai sur le rire*, Paris, Alcan, 1904

²⁰ L. Dugas, *Psychologie du rire*, Paris, Alcan, 1902, pp. 178 e ss.

²¹ L. Pirandello, *L'umorismo*, Lanciano, Carabba, 1908.

pseudoestetico crociano²². E nelle medesime fonti culturali si percepisce l'origine di una contrapposizione della sua prospettiva rispetto a quella di Bergson²³, centrata sull'insensibilità del riso derivante dall'atto riflessivo. La riflessione del giovane studente universitario prende ulteriore forma, alimentandosi anche degli studi filosofici di matrice positivistica di Tarozzi e di Limentani²⁴ e giunge così a delineare l'originalità della ricerca fondata sul tratto umoristico della simpatia come valore in grado di generare vicinanza ed affratellamento tra i popoli. Il riso come la pietà, è dunque manifestazione emotiva che coinvolge l'affettività e la socialità dell'individuo, poiché innesca sentimento di empatia relazionale favorendo la nascita di affinità tra persone e di legami, ai quali Formiggini attribuisce connotazioni teoriche di affratellamento universale. Nella connessione tra simpatia ed affratellamento tra popoli si situa anche la valenza etica che nell'impresa editoriale si sarebbe tradotta in impegno fattivo per la diffusione della cultura. Le riflessioni del giovane intellettuale modenese giungono pertanto a far convergere sul tema dell'umorismo la propensione letteraria e quella filosofica nella forma di un ideale compendio di "poetica editoriale"²⁵.

Se l'umorismo è tratto fondativo e di distinzione nell'intera attività editoriale di Formiggini, esso non lo è meno nel permettere di individuare l'apporto indiretto da lui dato alla letteratura per l'infanzia. Il legame tra umorismo e letteratura per l'infanzia figura in varia misura sia nella produzione saggistica della collana *I profili* sia in quella propriamente creativa *I Classici del ridere*. Nelle due più importanti e longeve collezioni della casa editrice, in un assai diversificato ventaglio di proposte culturali, non mancano autori ed opere ascrivibili al settore letterario giovanile quali che fossero le intenzioni educative dell'editore. Le sue parole, anche se non assolutizzabili, sono assai chiare nei propositi del 1913.

I testi che produrrò non saranno tutti pedagogicamente utili alla educazione della gioventù, ma tutti saranno interessanti come documenti di vita e di costumi, come tesoro lessicologico e stilistico del comico: né questa collezione si rivolge ai giovinetti, ma essa è offerta agli studiosi, i quali hanno pure il diritto di aver non troppo disagiata via di colmare insospettite, profonde lacune nel fardello delle loro cognizioni. [...] Cercherò di far conoscere ed assimilare agli italiani la giocondità straniera: e quella universale fusione di spiriti che deve essere la meta costante di ogni più alta manifestazione di civiltà sarà affrettata di altrettanto di quanto l'affrettarono la macchina a vapore e il telegrafo²⁶.

L'iniziativa di pubblicare i *Classici del ridere* si rivolgeva agli studiosi, in quanto ritenuti in grado di sostenere un'interpretazione plurilivellare dei testi lettera-

²² B. Croce, *Problemi di estetica*, Roma-Bari, Laterza, 1923 con riflessioni sull'umorismo riprese da un contributo apparso in «Journal of Comparative Literature», 1903, n. 3.

²³ H. Bergson, *Le rire*, Paris, Alcan, 1900.

²⁴ L. Limentani, *La larghezza dello spirito come idealità sociale*, Padova, Tip. Gallina, 1904, pp. 24; Id., *La morale della simpatia*, Genova, Formaggini, 1914, pp. 260.

²⁵ Guicciardi, *Filosofia del ridere*, cit., p. 18.

²⁶ Cfr. Formiggini, *Trenta anni dopo*, cit., p. 35.

ri e di entrare per questa via nelle pieghe più nascoste delle opere. Si individua l'intento di promuovere una conoscenza letteraria fondativa sul riso che si spinge oltre l'intrattenimento per abbracciare la prospettiva critico – interpretativa, compreso il recupero degli interessi lessicologici già manifestati dall'editore in *Note e appunti*. Con *I Classici del ridere* Formiggini non mira infatti ad una fruibilità dei testi da parte del lettore medio e tanto meno di quello in formazione verso il quale ritiene necessaria un'esplicita intenzionalità educativa. D'altra parte era al di fuori degli orizzonti culturali dell'epoca una riflessione teorica circa il valore educativo dell'umorismo, mentre dal punto di vista di una produzione letteraria per ragazzi con valenze umoristiche, all'inizio del Novecento si stavano muovendo significativi passi soprattutto nell'ambito pubblicistico con riviste d'avanguardia come «Il Giornalino della Domenica» e «Il Corriere dei Piccoli», vere e proprie fucine di elaborazione creativa fantastica ed umoristica²⁷.

Sia *I Profili* sia *I Classici del ridere* mantengono con la letteratura per l'infanzia una relazione a monte della possibile fruibilità giovanile e al tempo stesso è diversificato l'apporto che ciascuna delle due iniziative offre alla disciplina.

Tra gli oltre cento graziosi volumetti elzeviriani della raccolta *I Profili*, disseminati nell'arco di un trentennio figurano il breve saggio su *Carlo Dickens*, scritto nel 1911 da Silvio Spaventa Filippi²⁸, il profilo di Piero Rebora su *Swift* del 1922²⁹ e quello di Angelo F. Pavolini su *Verne* del 1932³⁰. In tutti questi

²⁷ Qualche riferimento al tema è contenuto in S. Fava, *Silvio Spaventa Filippi direttore del «Corriere dei Piccoli»*, in S. Bonsera (a cura di), *Silvio Spaventa Filippi fondatore e direttore del Corriere dei Piccoli*, Potenza, Erreci Ed., 2003. Sul «Giornalino della Domenica» si veda R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 81 e ss.

²⁸ S. Spaventa Filippi, *Carlo Dickens*, Modena, Formiggini, 1911, pp. 69 e ss. Il testo fu riedito senza modifiche da Bietti nel 1941.

²⁹ P. Rebora, *Jonathan Swift*, Roma, Formiggini, 1922, pp. 112 e ss. Già nel 1913 Aldo Valori aveva offerto all'editore un contributo su Swift nello stesso periodo in cui stava lavorando ai *Viaggi di Gulliver per I classici del ridere*. L'informazione si ricava da una lettera del gennaio 1913, dove Valori dice all'editore: «Le pare che, contemporaneamente, sarebbe utile preparare un profilo del Swift, la cui vita fu assai strana, drammatica e interessante come i suoi scritti? Io credo che l'un libro gioverebbe all'altro; data specialmente la sobrietà ch'Ella giustamente esige nella prefazione della traduzione di *Gulliver*». Cfr. *Archivio Editoriale Formiggini* (d'ora in avanti *AEF*), *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc. 79 del 12. *1*. 1913. Mentre allora l'editore non sembrava interessato all'idea, nel 1921 avrebbe accettato di buon grado la medesima offerta da parte di Piero Rebora, il quale infatti gli dice: «Ho quasi terminato uno studio biografico sulla personalità di Jonathan Swift. Mi pare sia adatto per carattere e dimensioni (circa cento cartelle fitte) per i tuoi ottimi Profili. Se credi di poterlo pubblicare, fammelo sapere. Ma io desidererei essere sicuro che venga pubblicato entro 6 mesi dalla consegna del manoscritto. Ti sarò grato, se a tuo comodo, mi farai sapere qualcosa. Seguo sempre con simpatia la tua opera simpatica e piena di buon senso; questa qualità straordinaria che è scomparsa quasi dal mondo. Molto cordialmente sempre tuo Piero Rebora». Cfr. *AEF*, *Carteggio tra l'editore e Piero Rebora*, doc. 3 del 29. 3. 1921.

³⁰ A. F. Pavolini, *Giulio Verne*, Roma, Formiggini, 1932, pp. 66 e ss. L'autore era fratello di Paolo Emilio Pavolini, famoso sanscritista e assiduo collaboratore dell'«Italia che scrive» per quanto riguardavano le notizie bibliografiche sulla produzione straniera in Italia. Non si esclude quindi che fosse stato proprio lui a fare da intermediario presso l'editore per la pubblicazione del saggio scritto dal fratello Angelo. Lo scritto si presentava tuttavia piuttosto celebrativo per quanto

saggi gli interessi di scrittura degli autori trattati (spesso di origine straniera) si intrecciano con il comune denominatore dell'umorismo, mettendo quindi in evidenza una pluralità di dimensioni critiche offerte per una riflessione di ampio respiro sulla letteratura per l'infanzia. La conoscenza più approfondita di scrittori stranieri e, non meno, la possibilità di apprezzare il talento di Silvio Spaventa Filippi, anche oltre la già notevole direzione del «Corriere dei Piccoli», attualmente permettono di riconoscere nell'iniziativa editoriale di Formiggini un singolare patrimonio interpretativo e più in generale le interessanti premesse per lo sviluppo culturale della letteratura per l'infanzia in Italia.

La collana *I Classici del ridere* presenta una propria specificità anche per il fatto di essere a monte della letteratura giovanile. In questo caso infatti si delinea un percorso discendente dalla fruibilità adulta e specialistica di un'opera fino alla possibile accessibilità giovanile lungo la via di consapevoli ed opportuni adattamenti. La pubblicazione di opere integrali dei maggiori umoristi, per lo più stranieri, in traduzione italiana, è un preciso indicatore di attenzione per la storia del testo e per la sua diffusione oltre riduzionismi e posizioni editoriali stereotipiche. All'avvio della collezione si colloca entro questo orizzonte di significato la pubblicazione dei *Viaggi di Gulliver*³¹ di Swift. Come è noto, tale romanzo satirico nella redazione originale inglese non era destinato ad un pubblico infantile, tuttavia la presenza in esso di vicende fantastiche ed allegoriche aveva favorito la diffusione di edizioni ridotte facendolo diventare anche in Italia un classico per l'infanzia. La prima traduzione integrale dell'opera è proprio questa che nel 1913 Aldo Valori cura per Formiggini³². Essa va ricordata perciò non solo per la qualità dello stile, ma come momento fondamentale per la conoscenza della storia del testo letterario da cui in seguito sono state tratte le riduzioni per ragazzi.

riguardava la vita dello scrittore e offriva una conoscenza decisamente descrittiva delle sue opere senza particolari apporti critici anche per la completa mancanza di una notazione in grado di documentare l'attendibilità del discorso.

³¹ J. Swift, *I viaggi di Gulliver*, a cura di A. Valori, Genova, Formiggini, 1913, p. 421 e ss.

³² Fu Valori a proporre a Formiggini la traduzione di *I viaggi di Gulliver* nel novembre del 1912 (Cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc., 72 del 29. 11. 1912). Il compenso stabilito inizialmente in £ 200 non apparve affatto lusinghiero all'autore che avvertiva l'editore della lunghezza del testo e dunque della mole di lavoro di traduzione che si prospettava per sé. Valori tuttavia accettò ugualmente nella speranza «ch'Ella non rifiuterà, in seguito altre mie proposte» (cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc. 76 del 7. 12. 1912). Nei mesi successivi Valori consegnò ciascuna delle quattro parti di cui si componeva il manoscritto dichiarando in più occasioni che il lavoro di traduzione era lungo e impegnativo e che si rendeva indispensabile un'accurata revisione delle bozze (cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc. 6 del 29. 1. 1913; doc. 7 del 28. 2. 1913; doc. 9 del 6. 5. 1913; doc. 11 del 4.8.1913 e 12 del 5.8.1913). Inizialmente Formiggini pensava di corredare il testo con vignette di Franco Oliva i cui ritardi rispetto l'impegno preso furono tali da far decidere all'editore di dare l'incarico a Sacchetti di realizzare qualche semplice fregio, tra l'altro più gradito anche all'autore del testo (cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc. 8 del 21. 4. 1913). Il volume venne pubblicato nell'ottobre del 1913 (cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Aldo Valori*, doc. 19 del 17. 10. 1913).

La cura del testo è di Aldo Valori, giornalista umoristico con una pluralità di interessi in grado di legare la scrittura adulta al giornalismo per ragazzi all'interno del «Giornalino della Domenica» dove negli stessi anni firma i propri articoli con lo pseudonimo di Ceralacca³³. La competenza letteraria di Valori, già aperta al versante giovanile, gli permette di avvicinarsi a Swift con la lucida consapevolezza di dover riportare ordine e correttezza filologica nella storia di questo romanzo, impoverito ed arbitrariamente stravolto nelle edizioni per ragazzi. Con questa chiarezza Valori offre il proprio contributo a Formiggini e con altrettanta precisione nell'introduzione fa presenti le implicazioni filosofiche e politiche dell'opera dalle quali il lettore adulto non può prescindere se desidera conoscere lo scrittore irlandese.

L'iniziativa culturale promossa con Swift si rivela del tutto insolita nel processo di diffusione dell'opera nel nostro paese, poiché essa rappresenta un momento di sviluppo sul piano critico-filologico recuperando una maggiore fedeltà rispetto al testo originale, ma al tempo stesso costituisce una premessa importante per le successive edizioni per ragazzi. La versione di Valori diventa un riferimento, una base di confronto irrinunciabile nelle seguenti scelte di traduzione e di riduzione destinate al pubblico giovanile. Si può infatti osservare che a distanza di un anno Giuseppe Fanciulli avrebbe curato per i tipi di Bemporad un'ottima versione per ragazzi dei *Viaggi di Gulliver* ristampata almeno fino agli anni Trenta³⁴. La stima e la comune collaborazione di Fanciulli e di Valori all'interno del «Giornalino della Domenica» fanno escludere che un attento conoscitore dell'umorismo, quale era Fanciulli, potesse ignorare il romanzo edito da Formiggini³⁵, e permettono di arguire che, anzi, la sua riduzione per ragazzi avesse tratto giovamento dalla prima. Nei decenni successivi altre riduzioni per ragazzi come quella del 1922 edita da Salani e quella del 1934 nella *Scala d'oro* della torinese UTET³⁶, figurano come ulteriori momenti di adattamento dell'opera a partire da una consapevole conoscenza del testo integrale.

La collana *I Classici del ridere* ha favorito un percorso di contaminazione culturale tra letteratura adulta e per l'infanzia anche con altre opere. Nel 1914 esce

³³ Aldo Valori, sebbene sia generalmente ricordato per la sua collaborazione col «Giornalino» di Vamba, scrisse anche diversi libri per bambini, tra cui: *Quand'ero buffo*, *Mirabili avventure di Ferrantino* e le *Avventure di Barbierino*. Cfr. M. Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1959, pp. 85 e s.

³⁴ G. Swift, *I viaggi di Gulliver* (trad. di G. Fanciulli e illustr. di A. Mussino), Firenze, Bemporad, 1914, 1931.

³⁵ In *AEF*, è presente un carteggio tra Formiggini e Fanciulli che prende avvio proprio nel 1913 quando Fanciulli inizia a dirigere «L'arte della stampa» e dimostra di essere interessato a conoscere via via i volumi dei *Classici del ridere* per recensirli sulla propria rivista. Nel doc. 1 del 19.1.1913, tra le altre cose dice all'editore modenese: «Mi occuperò certamente della nuova collezione che genialmente ella va preparando», per poi ritornare sull'argomento nel doc. 3 del 28.4.1913 nel quale dice: «ho esaminato il bel volume *Decamerone* col quale si iniziano i *Classici del Ridere* e volentieri ne farei un ampio annuncio-recensione nella rivista».

³⁶ J. Swift, *I viaggi di Gulliver* (illustr. C. Chiostrì), Firenze, Salani, 1922; Id. (trad. di E. Motini, illustr. F. Mateldi), «La Scala d'oro», Torino, UTET, 1934.

la prima versione italiana a cura di Giuseppe Vannicola di due brevi novelle di Oscar Wilde: *Il fantasma di Canterville e il delitto di Lord Savile*³⁷. L'opera edita da Formiggini era certamente pensata per un pubblico adulto in grado di apprezzarne il fine umorismo, tuttavia la demistificazione del fantasma presentata con toni ironici non era fine a se stessa, poiché essa portava a comprenderne un tormento interiore e in questo senso si sarebbe potuta rivelare significativa anche per un pubblico giovanile di là delle intenzioni premesse alle scelte editoriali.

Meno riuscita delle precedenti citate risulta *Le avventure del barone di Münchhausen* di G. A. Bürger del 1923³⁸. La cura della traduzione fatta da Corrado Pavolini su un testo già parzialmente tradotto da Guido Fornelli e giudicato impubblicabile dall'editore, non è riuscita a recuperare completamente le lacune interpretative del primo approccio. Così si può credere che in questo caso difficilmente il testo abbia potuto costituire un punto di riferimento per la circolazione dell'opera a livello giovanile; essa si può invece far partire dal 1930 con la traduzione di Giuseppe Fanciulli³⁹. Invece il racconto di Louis Pergaud *La guerra dei bottoni* nella traduzione di A. R. Ferrarin⁴⁰ del 1929 non va dimenticato perché rappresenta l'iniziale conoscenza del testo in Italia. Anche in questo caso la diffusione del testo a livello adulto precede e anticipa la pubblicazione e gli eventuali adattamenti dello stesso perché possa rispondere alle esigenze di comprensione infantili. Il contenuto dichiaratamente ironico, con passaggi un po' licenziosi, si rivolge a un pubblico adulto anche se la trama narrativa riguarda il mondo giovanile e il cameratismo emergente dalle organizzazioni di gruppi tra loro contrapposti. Solo negli anni Sessanta, complice la trasposizione cinematografica⁴¹, la riduzione del testo sarebbe entrata a far parte della produzione per ragazzi di Bompiani⁴², mantenendo una certa visibilità con successive ristampe⁴³.

La pubblicazione di Formiggini è molto particolare per le notevoli libertà formali che la traduzione assume consapevolmente rispetto al testo. L'azione è trasferita dal contesto francese a quello italiano lombardo, utilizzando nomi propri ed espressioni appartenenti al gergo locale. Per questi motivi Ferrarin, allora direttore dell'ufficio stampa della casa editrice Alpes⁴⁴, nella prefazione del testo dice:

³⁷ O. Wilde, *Il fantasma di Canterville e il delitto di Lord Savile*, a cura di G. Vannicola, Genova, Formiggini, 1914, pp. 124 e ss. Il testo venne ristampato da Bietti nel 1966.

³⁸ G. A. Bürger, *Le avventure del barone di Münchhausen* (trad. di C. Pavolini), Roma, Formiggini, 1923.

³⁹ Id. (trad. di G. Fanciulli, e illustr. di A. Mussino), Firenze, Bemporad, 1930.

⁴⁰ L. Pergaud, *La guerra dei bottoni*, a cura di A. R. Ferrarin, Roma, Formiggini, 1929, pp. 340 e ss.

⁴¹ Si tratta di *La guerra dei bottoni* per la regia di Y. Robert, Francia, 1961.

⁴² L. Pergaud, *La guerra dei bottoni*, a cura di E., Capriolo, Milano, Bompiani, 1963.

⁴³ Si conosce una recente ristampa a cura di G. Piloni Colombo e introd. di A. Faeti, nella collana *I Delfini* di Bompiani.

⁴⁴ Cfr. Mattioli-Serra, *Annali delle edizioni Formiggini*, cit., p. 314.

La traduzione di opere straniere, ricche di modismi regionali, pongono sempre sul tavolo [...] un problema spinosissimo. Si può tagliare il nodo gordiano facendoli scomparire del tutto, ma, specie se la parte che questi modismi occupano nel testo è cospicua, è un notevole tradimento fatto all'autore ed è assolutamente sconsigliabile [...] La mia perciò piuttosto che traduzione si potrebbe chiamare trasposizione fedelissima che non altera mai lo spirito del testo, come si renderà conto chi vorrà prendersi la briga di confrontare riga per riga i due testi⁴⁵.

Con le modifiche dichiarate il racconto propone dunque l'interazione tra lingua italiana e riferimenti dialettali recuperando in ciò un tema caro all'editore ed offrendo una lettura più vivace, ma distante dal testo originario francese.

Indiretti contatti con la letteratura per l'infanzia si riscontrano anche sul versante delle illustrazioni che sono curate da Gustavino, in quegli anni ormai affermato figurinaio per l'infanzia e da oltre un quindicennio collaboratore dell'editore modenese. Il titolare della casa editrice pensa evidentemente all'artista ligure per la particolare carica ironica del suo tratto che ben si accorda con *La guerra dei bottoni* e ciò è visibile nella lettera dell'aprile del 1929 in cui gli propone il lavoro⁴⁶:

Carissimo Gustavino, avrei pronta una traduzione veramente magnifica, di un libro veramente magnifico, che sembra stato scritto apposta per essere illustrato da te.⁴⁷ È *La guerra dei bottoni* di Luigi Pergaud, si tratta di una guerra in piena regola che i monelli di un dato paese combattono a furia di sassate contro i monelli di un paese finitimo per rivalità di campanile. L'intento degli uni è di strappare i bottoni agli altri per costringerli a tornarsene a casa con le brache in mano. È un bellissimo romanzo ripeto, pienissimo di sapore e di colore e, ripeto tradotto meravigliosamente dal Ferrarin che è alla Casa Editrice Alpes e che era prima alla *Fiera letteraria*. Se accetti di illustrarmelo con relativa prontezza e per un compenso a forfait di ben 500 lire, ti mando senz'altro il volume. Ti prego di dirmi subito qualche cosa per mia regola e norma. Saluti affettuosi⁴⁸.

Dalla lettera di Formìgini non solo emergeva la piena convinzione e fiducia che Gustavino avrebbe potuto occuparsi egregiamente del lavoro, ma anche il chiaro entusiasmo verso la traduzione di Ferrarin allora già ultimata e pienamente rispondente alla concezione umoristica dell'editore.

Quanto esposto a proposito dei *Profili* e dei *Classici del ridere*, come permette di configurare l'apporto di Formìgini alla letteratura per l'infanzia? Nel tracciare alcune valutazioni di sintesi si può sostenere che le scelte editoriali di Formìgini, orientate ad approfondire il tema dell'umorismo dal punto di vista

⁴⁵ Pergaud, *La guerra dei bottoni*, cit., pp. 10, 12

⁴⁶ Cfr. AEF, *Carteggio tra l'editore e Gustavo Rosso (Gustavino)*, doc. 19 del 8.4.1929.

⁴⁷ Si osservi il tono più confidenziale di questa lettera rispetto a quello usato nella corrispondenza con Gustavino negli anni 1912-1913. Ciò sembra testimoniare l'esistenza di un rapporto lavorativo e di amicizia consolidatosi nel tempo anche se non comprovato da altri documenti presenti in questo carteggio (si ricorda che il carteggio è composto complessivamente da 28 pezzi, tra lettere e cartoline postali).

⁴⁸ Copia dattiloscritta della lettera priva della firma autografa di Formìgini.

letterario, hanno offerto un significativo contributo culturale nel recupero di autori stranieri non sufficientemente conosciuti in Italia e nell'intervento filologico sui testi per la cura affidata a critici già sensibili all'argomento. In questa propensione per la storia di testi letterari, che l'editore intendeva affrancare da luoghi comuni e da riduzionismi, è posta una premessa significativa per la circolazione di idee e di informazioni che hanno avuto una ricaduta di rilievo nel percorso di affermazione della letteratura per l'infanzia.

Le contaminazioni tra produzione per adulti e produzione letteraria per l'infanzia coinvolgono *in primis* i testi in oggetto che seguono una sorta di migrazione da un contesto culturale specialistico, quale poteva essere la collana *I Classici del ridere*, fino a trovar posto in collezioni per ragazzi sulla base di consapevoli adattamenti. È interessante osservare che in diversi casi tale percorso di rielaborazione critica è avvenuto a distanza di svariati decenni e che solo nello sporadico caso dei *Viaggi di Gulliver* esso si è concretizzato dopo un anno. La generale lentezza dell'editoria per ragazzi nel recepire novità letterarie di carattere umoristico dimostra una certa resistenza culturale ed educativa adulta verso la fruibilità del tema da parte delle giovani generazioni. Nel nostro paese il lento passaggio da letture prevalentemente didascalico-istruttive ad opere letterarie dotate di forti connotazioni estetiche si realizza in prevalenza dai primi del Novecento, secondo un panorama multiforme di coesistenza di sperimentalismi e di persistenze del passato.

Nelle opere i segni visibili dei cambiamenti in atto ruotano principalmente attorno al passaggio dall'esplicitazione del messaggio educativo in contenuti realistici alla disseminazione della valenza educativa all'interno di contenuti umoristici e fantastici. L'itinerario è senza dubbio favorito dall'affermazione della cultura neoidealistica e da una nuova libertà estetica di matrice crociana riconosciuta all'opera letteraria, che permette nei testi una presa di distanza dalla realtà tramite le categorie fantastica ed umoristica sottraendo i contenuti al predominio dell'educativo. In questi nuovi scenari erano da ripensare gli equilibri tra dimensione estetica ed educativa del testo e non è infrequente trovare pericolose sostituzioni di valenze ideologiche ad istanze educative. Tuttavia è innegabile la ricchezza culturale del periodo e la circolazione di idee e di persone tra ambiti diversi, perchè è proprio la comprensione del dinamismo dell'epoca che permette di capire secondo quali modalità si siano originati i cambiamenti nella produzione e nella fruizione letteraria per l'infanzia.

In questa vivacità culturale si inserisce a pieno titolo anche l'operato di Formiggini soprattutto per le opportunità di diffusione e di riflessione critica attorno all'umorismo in letteratura in grado di gettare basi culturali di rilievo recepite anche nella letteratura per l'infanzia. Attorno alla produzione di opere umoristiche l'editore ha favorito di fatto un'osmosi che ha coinvolto i testi ma che si è estesa ai traduttori, contemporaneamente impegnati anche nel settore giovanile, ed ha costruito prolungamenti nel settore dell'illustrazione. Ne esce un panorama di versatilità di ingegni che allontana sempre più la concezione di

letteratura giovanile dall'idea tradizionale di sapere minoritario e separato da quello adulto per inserirla a pieno titolo, con la propria specificità, nel più ampio quadro della cultura dove l'arricchimento delle parti non è solo riconducibile ai testi, ma esso cresce in maniera sotterranea tramite la pluralità di interessi di traduttori e saggisti che riversano di volta in volta il loro bagaglio di esperienze nei diversi contesti offrendo così nuovi elementi di arricchimento sia alla letteratura adulta sia a quella per l'infanzia.

Formìgini è un intellettuale attento e nel riservare uno spazio editoriale di rilievo all'umorismo propone itinerari conoscitivi d'avanguardia coagulando attorno a sè un fermento culturale sul tema dai riverberi visibili anche nella crescita dell'identità disciplinare della letteratura per l'infanzia. Non si tratta dunque di un apporto intenzionale al settore bensì orientato a creare sperimentazione e riflessione culturale all'interno della quale avrebbero potuto nascere nuovi sentieri di conoscenza.

2. *La letteratura per l'infanzia nell'«Italia che scrive»: la riflessione critica di Emilia Formìgini Santamaria*

Nel piano editoriale del periodico bibliografico «L'Italia che scrive» (1918-1938) la letteratura per l'infanzia mantiene per i ventun anni di direzione di Formìgini uno spazio specifico e autonomo entro la rubrica *Notizie bibliografiche*. Questa visibilità è pressoché unica nella pubblicistica del periodo⁴⁹ e segna un momento di sviluppo significativo nel percorso di «autocomprensione della letteratura per l'infanzia»⁵⁰.

La chiarezza di obiettivi nello strutturare la rubrica è visibile sin dal fascicolo del luglio 1918 quando compare l'articolo *Le letture dei fanciulli*⁵¹ di Emilia Santamaria. Sulla rivista nulla di simile introduce lo spazio recensorio di altri ambiti culturali e quindi la presenza di tale contributo si rivela un forte indicatore di consapevolezza critica sulla novità del settore da parte del periodico e in particolare di Emilia Santamaria. È lei ad avvertire l'urgenza culturale di destinare uno spazio di riflessione elettivo ai «libri pei fanciulli che via via verranno alla luce»⁵². L'articolo introduttivo riconosce nella lettura un bisogno formativo dei

⁴⁹ Sull'argomento si rinvia a Fava, *Percorsi critici*, cit., pp. 92 e ss.

⁵⁰ Cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, dove l'autrice si sofferma a ricostruire i molteplici passaggi che hanno condotto la disciplina a intraprendere un percorso di comprensione di se stessa e a tentare l'elaborazione di un proprio statuto epistemologico. In tale percorso un momento decisivo è rappresentato dalla Riforma Gentile del 1923, che ne inserisce l'insegnamento negli Istituti Magistrali e che quindi favorisce indirettamente la produzione di una manualistica destinata alla preparazione degli aspiranti insegnanti.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² E. Formìgini Santamaria, *Le letture dei fanciulli*, «L'Italia che scrive», I, 1918, 4, luglio, p. 55.

fanciulli, mentre l'intenzionalità educativa da parte dell'adulto è vista solo come conseguenza. «La trattazione dell'argomento è condotta a partire dal riconoscimento polisemico delle letture come fatto culturale e come attività esercitata dal soggetto in età evolutiva. In questo senso il libro per l'infanzia non si afferma solo come prodotto culturale a sé stante, bensì, modernamente, come via di diffusione di un sapere non solo intellettuale ma pienamente umano. Più che sulla dimensione conservativa del testo, l'accento è posto prioritariamente sulle problematiche connesse alla fruibilità dell'opera affinché l'attività del leggere possa concorrere alla crescita del giovane lettore»⁵³.

La destinazione d'uso del testo è all'origine della preoccupazione critica del periodico. Emilia Santamaria ritiene che l'affermazione dell'editoria per l'infanzia abbia posto problemi di orientamento consapevole all'interno di un'offerta ampia che non è sempre sinonimo di qualità. Si è trattato per lei di suggerire ai genitori, e in genere agli educatori, criteri valutativi nella scelta delle letture per i fanciulli aiutando in ciò gli adulti a fare chiarezza e ordine in un panorama culturale ancora deficitario in tema di riflessione critica.

Il taglio prospettato per la rubrica non si esaurisce entro l'orizzonte di promozione conoscitiva del libro, ma è di tipo critico-valutativo. In coerenza con l'intero piano editoriale dell'«Italia che scrive», occuparsi di educazione alla lettura delle giovani generazioni vuol dire in primo luogo riflettere sulle singole opere in un rapporto sempre meglio rivisto ed articolato con la crescita del giovane fruitore, cui si rivolge la proposta adulta. In questa linea si riconosce il percorso intellettuale di Emilia Santamaria, favorevole a misurarsi con la concreta prassi educativa. Mentre la scelta di parlare della relazione educativa, a partire dall'*hic et nunc*, sarebbe stata più ampiamente definita nel 1926 in *Giornale di una madre*⁵⁴, nell'«Italia che scrive» la stessa modalità di guardare all'educazione nel suo svolgersi si esprime nella recensione. Per Emilia Santamaria la recensione è «una scelta culturale posta al servizio del quotidiano educare». Essa «isola singoli momenti della vita del libro per l'infanzia» secondo una logica simile «a quanto avviene nella relazione educativa, che si struttura a partire da singolari eventi quotidiani, attorno ai quali può essere opportunamente esercitata la riflessività»⁵⁵.

Ne discende che l'adulto è in grado di orientare il bambino alla lettura se coltiva in modo continuativo il proprio interesse verso questa specifica modalità di relazione culturale. «In tal senso l'assiduità dell'offerta recensoria sottrae

⁵³ Fava, *Percorsi critici*, cit., p. 102.

⁵⁴ Per Emilia Santamaria non era possibile definire a priori l'educazione ma essa si configurava come un sapere intrinsecamente situato e dunque indagabile solo a partire dalla concretezza e dalla specificità della relazione tra educatore ed educando. Dalla quotidianità del rapporto educativo si possono elaborare riflessioni teoriche che costituiscono le premesse per poter continuare ad orientare consapevolmente la crescita del bambino. Sull'argomento si rinvia a Fava, *Emilia Formigini Santamaria*, cit., pp. 113-136.

⁵⁵ Fava, *Percorsi critici*, cit., p. 104.

l'occuparsi delle letture dei fanciulli alla categoria dell'occasionalità e valorizza il consapevole proporre adulto»⁵⁶.

La rubrica *Letteratura per i fanciulli* avrebbe dovuto suggerire, proporre, orientare alla scelta rispettando l'autonomia educativa del genitore e rifuggendo da toni normativi e dogmatici. L'adulto è dunque visto come un attento e discreto mediatore tra il bambino e il libro e in questa sua responsabilità non invasiva sono poste le premesse di tutela della libertà infantile⁵⁷.

L'articolo d'avvio *Le letture dei fanciulli* indica «lo spazio di libertà riconosciuto all'opera letteraria non asservibile a finalità strumentali»⁵⁸ riduttivamente istruttive o moralizzatrici. Un testo letterario non è riconosciuto come educativo perchè ammaestra, né perchè narra comportamenti esemplari distanti dalla psicologia infantile, bensì se in esso coesistono «verità e fantasia». Emilia Santamaria riprende la poetica romantica del Tommaseo ed assegna alla trama narrativa la visibilità fantastica dell'immaginario, mentre ritiene che «pensiero e sentimento» debbano trovare uno spazio di riconoscimento nella verità oggettiva⁵⁹. Il verosimile è dunque categoria di equilibrio tra realtà e fantasia e garante della possibile educatività del testo letterario.

Le conseguenze di tale impostazione di pensiero conducono di fatto le recensioni a connotarsi in senso maggiormente critico dove nei testi appaia troppo esclusiva la presenza della dimensione fantastica oppure dove lo scardinamento dei confini della realtà si strutturi nel paradosso, nell'inverosimile e lasci spazio eccessivo ad una trasgressione infantile reputata fine a se stessa⁶⁰.

Si tratta indubbiamente di una linea interpretativa coerente al proprio interno e solida anche sul piano della durata, poiché dalle personali premesse fondative Emilia Santamaria ha elaborato con costanza quasi un migliaio di riflessioni critiche nell'arco di un ventennio. Tuttavia, come collocare questo apporto all'interno di un panorama letterario che in larga misura proprio attorno all'immaginario e all'umorismo andava modificando la scrittura per ragazzi? E più nello specifico, come valutare la posizione della studiosa, sempre accanto al marito e compartecipe delle sue decisioni, rispetto alla linea impressa alla casa editrice?

Alcune tra le possibili risposte possono nascere a partire da una recensione esemplificativa e singolare per l'intreccio di piani e di punti vista in essa presenti.

All'avvio della rubrica *Letteratura per i fanciulli* (agosto 1918), tra i cenni critici che Emilia Santamaria offre ai lettori spicca quello al libro *Le pistole di*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Fava, *Emilia Formíggini Santamaria*, pp. 253 e ss.

⁵⁸ Fava, *Percorsi critici*, cit., p. 105.

⁵⁹ E. Formíggini Santamaria, *Le letture dei fanciulli*, «L'Italia che scrive», I, 1918, 4, luglio, p. 55.

⁶⁰ Come si è avuto modo di argomentare altrove tra le preferenze letterarie di E. Santamaria non figurano autori come Collodi e Vamba i quali propongono un'idea di bambino trasgressiva, a parere della studiosa, falsamente riconoscibile nella personalità del lettore infantile e invece palesemente dissacratoria nei confronti del mondo adulto. Fava, *Emilia Formíggini Santamaria*, cit., pp. 212 e ss.

Omero scritto da Ermenegildo Pistelli. L'opera del dotto padre scoliope raccoglieva le scanzonate ma satiriche lettere scritte al «Giornalino della Domenica» dietro lo pseudonimo di Omero Redi e presentava una critica accesa verso le istituzioni politiche, culturali e scolastiche del primo Novecento, reputate insufficienti ed artificiose per poter divenire punti di riferimento per le giovani generazioni. Al contrario, erano esaltate figure emblematiche del Risorgimento italiano che infondevano nei ragazzi principi irredentisti intrisi di nazionalismo. Inoltre la *Confederazione giornalinesca del girotondo* era lanciata da Vamba sul periodico per creare un nuovo parlamento di bambini, nuovo e migliore rispetto a quello adulto del periodo giolittiano. Dietro il pensiero umoristico di un ragazzo, e solo in apparenza ingenuo, nel libro sono creativamente espressi messaggi che mirano a formare giovani nuovi, diversi dalla tradizione.

Emilia Santamaria scrive una vera e propria stroncatura dell'opera con queste parole:

[Il libro] vuol far ridere; [... e] per piacere al fanciullo si rivolge alle sue tendenze meno civili, alla sua spontanea opposizione all'autorità, della quale l'infanzia non capisce né la ragione né il bisogno. [...] Veramente il critico di *Le pistole di Omero* ha nel suo assunto le mani legate; ché, se gli si affacciasse l'idea di dir male del libro si troverebbe già catalogato nella prefazione dell'autore, il quale dichiara di aver trovato nell'approvazione di una brava signora⁶¹ il miglior compenso alle piccole «critiche di gravi pedagoghi e specialmente di prolisse pedagoghe cui pareva» e, se Dio vuole, parrà ancora «poco educativo il suo stile. Accettiamo il 'pedagoghe'; non meritiamo il 'prolisse' e andiamo avanti.

Omero, non il vero, ma il falso, [...] che scrive le 'pistole' sul Giornalino della Domenica, [...] ha la sintassi di un fanciullo di seconda elementare e la mente sofisticata di uno scettico di quarant'anni.

Sono sempre in scena maestri e professori ispidi, brontoloni, nervosi, spesso asini e vendicativi; il dovere è sempre uguale a qualche cosa di fastidioso. Tutto questo non è realtà, o almeno generalizza casi non molto frequenti: i fanciulli delle elementari che hanno buoni insegnanti, amano con tutto il cuore il maestro e la maestra, e vedono in loro la perfezione. E presentare al loro ingenuo e fiducioso animo il grottesco, il fastidioso, l'errore, di coloro ai quali devono ubbidire, è togliere una delle migliori forze per l'avviamento al rispetto e all'ubbidienza necessari in tutta la vita, necessarissimi al nostro popolo di tendenze così individualiste e indisciplinate.

Che poi per i fanciulli pei quali è tanto necessario imparare una corretta forma di linguaggio, riesca innocuo leggere un grosso volume gravido di spropositi non è questione da mettere neppure in discussione.

Emilia Santamaria rifiuta la posizione di Pistelli sia per la separazione tra linguaggio e oggetto generata dal suo umorismo, sia perchè la linea umoristica radicale espressa nell'opera è consona all'affermazione dell'ideologia autoriale prima ancora di poter essere una risposta ai bisogni formativi dei giova-

⁶¹ Si tratta di Maria Pezzè Pascolato vicina al «Giornalino della Domenica» ed estimatrice di Pistelli come lui stesso riferisce nella IV ed. del 1923 delle *Pistole di Omero*.

ni lettori. Così nella sua recensione a Pistelli esprime come inaccettabile la sproporzione tra un'ironia falsamente ingenua e in definitiva la mancanza di prospettive formative durevoli per la generazione che viene.

Nella sintesi contenutistico-formale del cenno critico sono messe in luce qualità critiche peculiari fondate sull'inscindibilità tra valutazioni letterarie e pedagogiche. Per la studiosa l'orizzonte educativo chiede capacità interpretative non sempre identiche a quelle richieste per affrontare indagini sulla letteratura in prospettiva adulta. «Non bastano “la coltura e il senso artistico” ma ad esse si devono aggiungere conoscenze della psicologia infantile e dei “complessi fini” educativi perseguibili tramite l'educazione alla lettura».

Non è semplicemente frutto di ‘pedanteria’ o mancanza di lungimiranza a rendere Emilia Santamaria così distante dalla scrittura di Pistelli ma, riprendendo un'acuta valutazione di Giovanni Calò sulla vicenda, era

la sua serietà nel modo di concepire l'educazione [...] che le faceva temer divertenti in senso ben diverso per i fanciulli che per gli adulti quelle veramente divertenti e geniali *Pistole* dell'arguto e dotto padre scolopio⁶².

Ciò che a prima vista può sembrare una sorta di ostacolo verso una libertà di scrittura creativa di matrice crociana, in realtà lascia intravedere i possibili problemi educativi di testi che si reggono su una bellezza formale, ma che sotendono ambiguità interpretative. E non è azzardato affermare che di questa poca chiarezza si accorgesse Emilia Santamaria.

La non riduttività della riflessione educativa entro la prospettiva letteraria, differenza ma allo stesso tempo completa l'apporto alla letteratura per l'infanzia di Emilia Santamaria rispetto al contributo dato nelle scelte editoriali del marito.

Angelo Fortunato Formiggini esprime intuizioni geniali nella promozione della letteratura umoristica che rimangono fedelmente ancorate entro confini culturali, ma proprio perchè estremamente ricche contengono semi in grado di germogliare nella letteratura per l'infanzia anche a distanza di molto tempo. Dal canto suo Emilia Santamaria si nutre di tali fermenti culturali partecipando attivamente alle vicende dell'impresa familiare, tuttavia per formazione è portata a individuare nella cultura diffusa quanto può essere adatto per un giovane in crescita e non sempre rintraccia corrispondenza tra le parti. Anche rispetto al tema dell'umorismo non si tratta per lei di formulare atti di accusa preconcepi, quanto semmai di valutare di volta in volta fino a quale punto la tematica si possa integrare in modo armonioso nel testo tra dimensione letteraria ed istanze educative. Dunque lo spazio recensorio sulla letteratura per l'infanzia all'interno dell'«Italia che scrive» gode di autonomia ma non si contrappone alla linea di Formiggini. Nella rubrica si esprime lo specifico punto di

⁶² G. Calò, «L'Italia che scrive», XIV, 1931, 12, dicembre, pp. 329-330.

vista educativo di Emilia Santamaria che attraverso «l'arte della recensione»⁶³ chiarifica, organizza, ordina una pluralità di suggestioni culturali spesso avvertite intuitivamente dall'editore. Ordine e genialità si integrano e si completano attivando entrambe apporti critici alla letteratura per l'infanzia e se la prima permette alla disciplina una visibilità formale immediata, la seconda lavora sotteraneamente facendo di tanto in tanto nascere dei frutti.

La casa editrice Formiggini presenta una singolare e straordinaria ricchezza non esauribile dall'analisi della storia interna ma irradiata nel tessuto culturale del Novecento. Il suo ruolo propulsivo moltiplica le piste interpretative ed invita anche l'attuale ricerca sulla letteratura per l'infanzia ad approfondire le contaminazioni e le aperture tra settori rese possibili dall'attività editoriale nella convinzione per questa via contribuisca alla crescita identitaria della disciplina mantenendola inserita nella cultura comune e condivisa.

Sabrina Fava
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
sabrina.fava@tiscali.it

⁶³ Fava, *Percorsi critici*, cit., p. 10.

La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista

Juri Meda

Nei miei studi più recenti ho presentato alla comunità scientifica i risultati delle ricerche da me condotte sull'impiego dei quaderni di scuola e dei disegni infantili come fonti per la storia dell'educazione. È proprio in virtù di queste ricerche che mi sono reso conto della non trascurabile quantità di questioni metodologiche che implichi l'impiego di questa particolare categoria di fonti nell'ambito di un'indagine storica munita dei fondamentali requisiti di scientificità. Quaderni e disegni, infatti, sono stati a lungo considerati documenti la cui originalità e genuinità sono frequentemente invalidate dallo scarso livello di consapevolezza e spontaneità che contraddistinguerebbe l'autorialità infantile, minata alla base dalla propria naturale inclinazione alla stereotipia e dalla intensa suggestione esercitata dall'adulto – pur inconsciamente – con l'assegnazione del mandato e l'attribuzione del giudizio. Per questa ragione, quaderni di scuola e disegni infantili sono in genere considerati una fonte storica a compilazione plurima, con responsabilità primarie e responsabilità secondarie – cioè con interventi, censure e revisioni da parte dell'adulto che compromettono irrimediabilmente l'autorialità infantile – e per questo guardati con sospetto.

In realtà, nonostante le questioni precedentemente sollevate imponessero la consapevolezza della necessità di un rigoroso esercizio critico al momento dell'approccio con la suddetta categoria di fonti, non per questo esse escludono la possibilità di utilizzare quaderni di scuola e disegni infantili come fonti storiche. Fare storia dell'educazione, infatti, significa anche indagare il rapporto esistente tra soggettività e disciplina della scrittura in ambito scolastico, determi-

nando in quale fase della evoluzione della prassi educativa relativa all'insegnamento della scrittura si sia passati da un modello prescrittivo ad uno non contraddistinto dall'incessante replica dei soliti precetti morali e maggiormente sollecito nei confronti delle esigenze espressive infantili¹. Se le fonti sono il risultato di un condizionamento, occorre indagare quel condizionamento, le sue ragioni e le dinamiche in virtù delle quali è stato attuato, e non rinunciare a utilizzare le fonti medesime in quanto irrimediabilmente compromesse.

È nell'ambito di questi studi e sulla base di queste riflessioni che ho sentito l'esigenza di estendere le mie ricerche a una nuova categoria di fonti: i diari scolastici². Alla stregua di quaderni e disegni, infatti, per lungo tempo anch'essi non sono stati considerati fonti storiche a tutti gli effetti e ciò può in parte spiegare la quasi completa assenza a livello nazionale di collezioni pubbliche. Sono pochi gli istituti di conservazione che attualmente sono in grado di mettere a disposizione di studiosi e ricercatori raccolte dotate di una qualche completezza e sistematicità, le quali esistono invece con ogni probabilità nell'ambito del collezionismo privato, pur restando – in ragione della loro riservatezza ed eccezionalità – sostanzialmente inaccessibili. Nel caso specifico, i diari scolastici analizzati nel presente saggio sono conservati presso il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova e presso l'Archivio storico dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze.

Il presente saggio si propone di dimostrare come il regime fascista – il quale disponeva di numerosi strumenti di divulgazione ideologica tramite i quali educare al “culto del littorio” la gioventù italiana (quaderni scolastici, fumetti, giocattoli, ecc.) – sia stato in grado di declinare alle proprie esigenze propagandistiche il diario scolastico, ritenuto fino ad allora sostanzialmente esente da implicazioni ideologiche³. Conviene innanzitutto precisare – al fine di

¹ Su questo aspetto, in particolare, cfr.: Davide Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura* in *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della scrittura popolare*, a cura di Piero Conti, Giuliana Franchini e Antonio Gibelli, EIG, Acqui Terme 2002, pp. 139-183.

² Sui diari scolastici si segnala la recentissima uscita di un interessante studio di Luigi Marrella, il quale ha il pregio di presentare alla comunità scientifica una vasta raccolta di diari scolastici del periodo fascista, da lui pazientemente acquisiti sul mercato antiquario e inseriti all'interno della propria collezione privata: L. Marrella, *I diari della gioventù italianissima*, Manduria, Barbieri Editore, 2006.

³ In realtà – già prima dell'avvento del regime fascista – il diario scolastico era stato utilizzato episodicamente come vettore ideologico, in particolare per far fronte alle sempre più crescenti esigenze di consolidamento morale della società civile e di nazionalizzazione delle masse manifestatesi nel corso della Prima guerra mondiale. Rilevando questi aspetti, con l'ironia sottile che sempre contraddistinse i suoi scritti, nel dicembre 1924 Alfredo Panzini così descriveva dalle colonne del «Corriere della sera» un diario scolastico distribuito nelle cartolerie italiane all'indomani di Vittorio Veneto: «A prima vista il Diario appariva eminentemente patriottico e gonfio d'italianità, come un bombolone imbottito di crema vanigliata; ma se quel diario fosse stato pubblicato, invece, nell'anno 1919 poteva essere con la stessa indifferenza un diario indifferente verso la patria, giacché quando si ama di vero cuore, non si eccede nelle dichiarazioni. Il diario diceva: “Chi abbandona la

evitare fraintendimenti – che per “diario scolastico” s’intende qui l’agenda sulla quale gli alunni erano tenuti ad annotare giorno per giorno i compiti assegnati e non il quaderno su cui tenevano il cosiddetto “diario della vita della scuola”, introdotto come strumento pedagogico dalla riforma dei programmi elementari del 1923⁴.

L’obbligo del diario scolastico fu introdotto dalla circolare ministeriale n. 6 del 31 dicembre 1913, nella quale si affermava che i singoli insegnanti «devono notare in apposito diario, i lavori che di volta in volta assegnano per le rispettive classi» e che «gli alunni faranno copia delle suddette indicazioni, in modo che anche i padri di famiglia abbiano la possibilità di essere sempre informati con precisione del lavoro che i loro figli devono compiere quotidianamente»⁵. Il diario scolastico, insomma, negli intenti di chi aveva tentato di promuoverne un regolare impiego nelle scuole italiane, doveva costituire lo strumento fondamentale della comunicazione tra scuola e famiglia, i due istituti sociali tradizionalmente preposti all’educazione e alla formazione dei fanciulli.

Probabilmente proprio in virtù di questa sua funzione di collegamento tra scuola e famiglia, il diario scolastico entrò assai presto nelle mire del regime fascista, il quale – per la sua stessa natura totalitaria – si proponeva di promuovere una vasta comunione d’intenti tra popolo e nazione, saldando idealmente la vita privata dei cittadini con la loro vita pubblica, al fine di produrre consenso. Non a caso, nella settima dichiarazione della Carta della scuola – la riforma scolastica varata nel 1939 da Giuseppe Bottai, il cui obiettivo fondamentale era quello di sottomettere la scuola italiana alle esigenze formative rese improrogabili dallo stabilizzarsi della struttura del totalitarismo fascista – si legge:

Scuola e famiglia, naturalmente solidali, collaborano, in intimo e continuo rapporto, ai fini dell’educazione e dell’orientamento degli alunni. Genitori e parenti partecipano alla vita della scuola e vi apprendono quella comunione di intenti e di metodi, che sorregge le forze dell’infanzia e dell’adolescenza sulle vie della religione dei padri e dei destini d’Italia. I genitori degli allievi avranno cura di: I° – Che i loro figlioli frequentino assiduamente la scuola e le adunate della GIL. Le eventuali assenze verranno giustificate dai

patria sbandisce se stesso. La patria è più viva della nostra carne. Tu sorgerai, o patria, grande nel mondo, bella come il sole delle tue Alpi, santa nel tuo lungo martirio, bella del tuo passato, bella dell’infinito avvenire! Chi per la patria muore, vissuto è assai”. Tutte sentenze verissime e degne, ma al loro posto, non li in un diario!» (*La réclame sui quaderni scolastici*, «La cartoleria», III, n. 9, dicembre 1924, pp. 6-7).

⁴ Su questo aspetto, in particolare, cfr.: D. Montino, *La pratica pedagogica del “diario della vita di scuola”*. *Dalla possibilità di una scrittura intima alla necessità di una scrittura disciplinata (1923-1943)* in *Atti dell’VIII Congresso Internacional de Historia de la cultura escrita (Alcalá de Henares, 5-8 luglio 2005)*, in corso di pubblicazione.

⁵ Diario scolastico, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1935) in Archivio storico dell’Istituto nazionale di documentazione per l’innovazione e la ricerca educativa di Firenze (d’ora in avanti: AsIndire), Fondo «Materiali scolastici» (d’ora in avanti: FMS), XVI.2.

genitori, o da chi ne fa le veci, nella parte riservata, nel presente “Diario scolastico” alle annotazioni del giorno; 2° – Che i loro figli si presentino in classe puliti nelle vesti e nelle persona e che abbiano sempre il necessario per seguire, proficuamente, lo svolgimento delle lezioni; 3° – Di includere in essi il rispetto e la gratitudine verso i Maestri, i Superiori scolastici ed i Comandanti della GIL; 4° – Di prendere, giornalmente, in visione il diario scolastico e di apporre la firma alle eventuali note dell’insegnante; 5° – Di improntare le relazioni tra scuola e famiglia a cordialità, cortesia, gentilezza⁶.

Il diario codificato nella riforma scolastica fascista era ancor più uno strumento di comunicazione tra scuola e famiglia, che consentiva da un lato al genitore di vigilare sull’attività del figlio e sull’operato dell’insegnante e dall’altro all’insegnante di verificare il quotidiano adempimento del genitore al proprio ufficio educativo e la sua deferenza nei confronti delle istituzioni. Il genitore, infatti, come si legge, era tenuto a prendere quotidianamente in visione il diario scolastico e ad apporre la firma alle eventuali note dell’insegnante, le quali – in un contesto educativo in cui età scolastica ed età politica coincidevano – non erano concernenti unicamente al profitto e alla condotta dell’alunno, ma anche al suo livello di idoneità ideologica e di “comprensione fascista”.

L’obiettivo era quello di saldare moralmente scuola e famiglia, facendone coincidere i mandati educativi e tendendoli alla formazione di quell’“uomo nuovo” che costituiva il modello umano del regime. Nella concezione fascista, infatti, gli istituti sociali preposti all’educazione dell’infanzia e della gioventù erano incaricati di concorrere in eguale misura alla formazione civile e politica delle medesime, contribuendo organicamente a renderne ogni singolo elemento pronto a servire con tutte le proprie forze e se necessario col proprio sangue la causa della rivoluzione fascista, come recitava il “giuramento del balilla”. Per raggiungere questo obiettivo, tuttavia, l’integrazione ideologica tra la società civile e gli apparati dello stato doveva essere assoluta. Era questa omogeneizzazione delle coscienze che il regime fascista puntava a ottenere attraverso la massiccia propaganda messa in atto da quella che è stata definita la “fabbrica del consenso”⁷, ma ancor più attraverso quella “propaganda spicciola” che – in virtù della propria mediazione per mezzo di canali di divulgazione meno invadenti e chiassosi della precedente – garantiva un maggiore livello di permeabilità dei precetti ideologici da essa veicolati.

Il fascismo – in tal senso – trasformò il diario scolastico in uno dei principali strumenti di diffusione delle campagne propagandistiche indirizzate nello specifico all’infanzia e alla gioventù e più in generale all’intera società civile.

Non è possibile stabilire con certezza quando ebbe inizio l’impiego propagandistico del diario scolastico. Analizzando i diari conservati all’interno delle

⁶ Diario scolastico per la scuola del lavoro, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma (1941) in AsIndire, FMS, non catalogato.

⁷ Su questa definizione, cfr.: Philip V. Cannistraro, *La fabbrica del consenso: fascismo e mass media*, Laterza, Roma-Bari 1975.

collezioni pubbliche precedentemente citate e altri reperiti occasionalmente sul mercato antiquario, si ricava l'impressione che questa pratica sia stata introdotta a partire dalla metà degli anni Trenta, in particolare in coincidenza della campagna militare per la conquista dell'Etiopia.

Nella collezione conservata presso l'Archivio storico dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze, infatti, ci sono due diari scolastici editi nel 1934 rispettivamente dalla Libreria Cartoleria Tipografia Stella di Firenze per conto della Regia Scuola secondaria di avviamento professionale con indirizzo commerciale «Giovanni Da Verrazzano»⁸ e dalla Casa editrice Guido Stefanoni (già G. Corti) di Lecco⁹. In entrambi i diari, non sono stati riscontrati espliciti riferimenti ideologici, di nessun tipo, tanto intrinseci quanto estrinseci. I diari contengono pagine dedicate agli orari delle lezioni, alla corrispondenza fra scuola e famiglia, alle giustificazioni delle assenze e ai libri di testo adottati, ma tanto dalla copertina quanto dalla paginazione interna sono assenti i simboli e le parole d'ordine del regime littorio, che diverranno di lì a breve una vera e propria costante. Lo stesso dicasi del diario scolastico per le scuole medie edito nello stesso anno dalla Casa editrice Alba di Milano, reperito sul mercato antiquario, ma non inserito a far parte del fondo «Materiali scolastici».

La situazione s'evolve nel corso del 1935. Il 3 ottobre 1935, infatti, in coincidenza con l'apertura dell'anno scolastico, le truppe italiane invasero l'Etiopia. Il 18 novembre 1935 ebbero inizio le sanzioni internazionali, deliberate dalla Società delle Nazioni contro l'Italia, le quali costrinsero il regime fascista a varare provvedimenti economici volti al raggiungimento della autonomia economica e a inaugurare quella che rimase probabilmente la campagna propagandistica meglio orchestrata: quella autarchica. L'intera società civile fu mobilitata a sostegno dello sforzo bellico nazionale, con il dono dell'oro alla patria e la "battaglia agli sprechi". Quando il 9 maggio 1936 Mussolini annunciò dal balcone di Palazzo Venezia la fine delle ostilità e proclamò la riapparizione dell'impero "sui colli fatali di Roma", il regime fascista si trovava all'apice del proprio consenso politico.

Fu in questo contesto che, con ogni probabilità, anche se l'esiguità delle fonti analizzate impone una certa prudenza, ebbe inizio l'utilizzo propagandistico del diario scolastico. Nell'anno scolastico 1935-1936 l'alunno fiorentino Dino Biondi compilava quotidianamente un diario, rimasto senza copertina e quindi sprovvisto di alcuna indicazione editoriale, nel cui frontespizio era riprodotta una fotografia intitolata «La consegna di ogni giorno», in cui una camicia nera era ritratta mentre indicava a un piccolo balilla un albo recante il testo del proprio giuramento¹⁰. Le pagine del diario sono suddivise in due giorni,

⁸ Diario scolastico, Libreria Cartoleria Tipografia Stella, Firenze (1934) in AsIndire, FMS, non catalogato.

⁹ Diario scolastico, Casa editrice Guido Stefanoni già G. Corti, Lecco (1934) in AsIndire, FMS, XVI.5.

¹⁰ Diario scolastico, s.i.e. (1935) in AsIndire, FMS, XVI.11.

con sentenze morali, citazioni letterarie e frasi celebri, come ad esempio «La miglior cultura si può considerare come una riserva potente delle forze mentali» del filosofo idealista Giovanni Gentile. Sono presenti anche alcuni brani tratti dai discorsi di Mussolini, nonostante essi non siano assolutamente preponderanti rispetto alle citazioni tratte dalle opere di altri autori, come Foscolo, Guicciardini o D'Annunzio. Tuttavia, sebbene il diario non sia intrinsecamente contraddistinto da una concentrazione particolarmente significativa di riferimenti ideologici, nel corso dell'analisi è necessario verificare la presenza di elementi estrinseci, che non appartengono cioè in modo sostanziale all'oggetto e che sono stati inseriti successivamente al suo allestimento dall'alunno, dal maestro o dal genitore.

Il diario scolastico, infatti, proprio come il quaderno, è al limite tra il materiale a stampa e il documento manoscritto in quanto, pur essendo allestito tipograficamente, esso viene successivamente compilato e dotato di elementi accessori rispetto a quelli originali. Per questo motivo, nel momento in cui si intenda utilizzare il diario scolastico come fonte storica al fine di dimostrare il processo di politicizzazione al quale fu sottoposta l'infanzia italiana durante il periodo fascista è necessario servirsi di due chiavi di lettura: una di carattere editoriale, che prenda in esame gli elementi propagandistici intrinseci, e una di carattere documentario, che prenda in esame quelli estrinseci.

A dimostrazione di ciò, l'analisi dei caratteri estrinseci del diario di Dino Biondi ha consentito di reperire elementi ulteriori, in grado di documentare con estrema minuzia l'attività scolastica svolta in classe e a casa dall'alunno. Il 16 marzo 1936, ad esempio, l'insegnante di italiano gli assegnava il compito di svolgere un tema dal titolo «L'eroismo dei nostri soldati in Africa Orientale» e nelle pagine del diario comprese tra il 2 e il 15 giugno 1936 l'alunno trascrive una sorta di «diario di guerra», compiendone a margine l'analisi logica:

30 Novembre¹¹ – Le madri, le spose, le sorelle dell'eroi della grande guerra e dei martiri della Rivoluzione che formano i 94 Comitati di resistenza contro le sanzioni sono giunte a Roma e testimoniano al Duce la fede incrollabile e la resistenza delle donne d'Italia.

3 Dicembre – Una colonna ha respinto un attacco di oltre 200 armati abissini nella regione al sud del Passo Abar.

4 Dicembre – La Regina Elena offre per prima il suo anello nuziale ed invia una lettera al Duce: «Il mio anello rappresenta quanto ho di più caro perché mi ricorda il giorno in cui ebbi la fortuna di essere italiana». È una gara in tutta Italia e all'estero per offrire oro alla Patria.

15 Dicembre – Nella regione del Giuba attacco del Generale Graziani con sconfitta da ras Destà è stato battuto a nord di Dolo.

18 Dicembre – Il Duce inaugura Pontinia, terza città dell'Agro redento. Parole del Duce: «Città di lavoratori reduci dalla grande guerra, questo nuovo centro testimonia al mondo la volontà di lavoro dell'Italia mussoliniana».

18 Dicembre – Le donne italiane offrono la loro fede; il solenne rito è preceduto dal

¹¹ Si tratta dell'anno 1935.

messaggio della Regina: “A voi, giovani figli d’Italia, che ne difendete i sacri diritti ed aprite nuove vie al cammino luminoso della Patria, auguriamo il trionfo della civiltà di Roma, nell’Africa redenta”.

Comunicato n. 73 – “Forze avverse hanno attaccato i nostri forti avanzati sul Tacazzé costringendo i nostri eritrei a ritirarsi al Passo Dèmbeguina. Il progetto di pace Laval è respinto dall’Inghilterra”.

18 Dicembre – Sergente motorista Dalmasio Birago. Già ferito, dall’esame radiologico appare ferito da schegge metalliche di pallottole dum-dum¹² (Comunicato n. 78).

22 Dicembre – Una colonna abissina con 5.000 armati ha attaccato Abbi Addi. Il combattimento è accanito ma l’avversario è stato ricacciato (n. 80).

26 Dicembre – Sulle pendici orientali dell’altipiano verso la [omissis] un gruppo di armati che tentava di scendere verso il piano del Sali è stato disperso dalla nostra fanteria.

Nel 1935 viene stampato e distribuito nelle scuole anche un altro diario scolastico, edito dalla Casa editrice Giuseppe Cesari di Ascoli Piceno¹³. La prima di copertina reca un’aquila imperiale retta da due fasci littori; a corredo, è posto un evocativo verso di Giosué Carducci: «tutto che al mondo è civile, grande, augusto, egli è romano ancora». In seconda di copertina, invece, l’editore pubblica una sorta di istruzione per l’uso, nella quale – dopo aver rammentato il testo della circolare ministeriale n. 6 del 31 dicembre 1913 – precisa:

Anche gli oggetti più umili, che, oltre i libri sono adoperati nelle scuole come mezzo e strumento di educatrice disciplina e, come tali, corrono frequenti per le mani dei giovani, è bene si elevino sempre a una decorosa nobiltà di aspetto e di forma. Mossi da tale proposito, abbiamo preparato il DIARIO, che oggi offriamo agli alunni delle nostre scuole: esso non ci sembra solo tipograficamente commendevole, come rispondente, per il lato didattico, a tutte le esigenze dell’uso cui è destinato, ma anche offre ai giovani la visione fedele dei più luminosi e celebrati capolavori dell’arte italiana; ciascuno, osservando, può giudicare il magistero delle riproduzioni, la cura e il discernimento con cui furono eseguite e scelte. Ognuna di esse è corredata di una chiara e precisa biografia dell’artista. Il DIARIO accompagna gli alunni in tutte le ore e le vicende della loro scuola ed essi, ogni volta che debbano sfogliarlo, potranno ricreare gli occhi e l’animo nel sorriso di queste che sono tra le più gloriose creazioni del genio italiano, e nelle biografie, attingere tutte le notizie necessarie per la conoscenza completa della vita e dell’opera dell’artista. I giovani, specialmente, che attendono allo studio, della nostra storia dell’arte potranno trovare in ciò alimento e conforto al loro desiderio di conoscere, e tempratolo, conservare la purezza del loro gusto e del loro giudizio, adoperando un fascicolo, che, per quanto umile, non appaisca difforme da quell’idea di bellezza o di nobiltà, cui la scuola li educa¹⁴.

¹² Le pallottole dum-dum erano pallottole speciali, perché esplodevano una volta raggiunto il bersaglio, cioè dentro il corpo umano, devastandone gli organi interni. Per questo motivo, il loro impiego fu proibito dal Diritto militare internazionale.

¹³ L’esemplare conservato nella collezione fiorentina riporta in prima e in quarta di copertina il nome dell’Antica Libreria e Cartoleria Italo De Luca di Senigallia, la quale era probabilmente il committente del diario. I meccanismi editoriali sottesi alla stampa, all’allestimento e alla distribuzione dei diari scolastici, tuttavia, non sono ancora chiari e necessiterebbero di ulteriori e più approfondite indagini.

¹⁴ Diario scolastico, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1935) in *AsIndire*, FMS, XVI.2.

Il diario, dunque, almeno negli intenti dell'editore, non era da intendersi unicamente come una funzionale agenda nella quale segnare le comunicazioni dell'insegnante e i compiti assegnati in classe, ma anche come «mezzo e strumento di educatrice disciplina», curato nella veste grafica. Esso, in realtà, non divulgava però solo i fondamenti della storia dell'arte, offrendo «ai giovani la visione fedele dei più luminosi e celebrati capolavori dell'arte italiana», ma anche i rudimenti dell'ideologia fascista, tramite la riproduzione di alcune illustrazioni policrome relative alle organizzazioni giovanili di partito, recanti sul retro un breve testo didascalico.

La medesima vocazione propagandistica si può rilevare nel diario scolastico edito dalle Arti Grafiche E. Ponti di Milano nel 1936, anch'esso reperito sul mercato antiquario, ma accidentalmente non acquisito dall'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze. Il diario reca in prima di copertina, a lato della legatura, un fascio littorio, accanto al quale si erge sull'attenti col proprio moschetto un balilla; completa l'immagine una celebre stilizzazione del volto mussoliniano, calzante l'elmetto militare, corredata dalla parole d'ordine: «Credere, obbedire, combattere». La paginazione interna è scandita da altri motti fascisti e da una nutrita documentazione fotografica, relativa alle attività e alle manifestazioni delle organizzazioni giovanili di partito.

I tre esempi precedentemente riportati dimostrano come tra il 1934 e il 1936 i diari scolastici siano andati progressivamente politicizzandosi, popolandosi di precisi riferimenti ideologici e facendo ricorso a toni sempre più esplicitamente propagandistici. Al fine di verificare con sufficiente certezza fino a quale punto questa evoluzione sia stata determinata da precise direttive impartite dal regime, sarebbe necessario disporre degli archivi storici delle imprese editrici, all'interno dei quali dovrebbero essere ancora conservate le veline eventualmente inviate a tal riguardo dal Ministero della cultura popolare. Nel corso delle ricerche compiute, tuttavia, è stata rilevata una estrema difficoltà nel reperire gli archivi storici delle imprese editrici specializzate nella produzione dei diari scolastici, andati quasi completamente perduti. Questo non ci consente di determinare con esattezza quanto gli apparati propagandistici del regime fascista abbiano influito sul processo di politicizzazione dei diari scolastici e comporta la necessità di prendere anche in considerazione l'ipotesi che – perlomeno in questa fase – questo processo possa non essere stato manovrato dall'alto, ma più semplicemente determinato da una sorta di tributo spontaneo da parte degli editori italiani nei confronti di un regime all'apice del proprio consenso. Potrebbe trattarsi, in definitiva, di una sorta di “propaganda di ritorno”, generata dalla relazione osmotica stabilitasi tra società civile e regime politico a causa della sovraesposizione dell'una alla propaganda dell'altro, che ha come conseguenza la trasformazione della società civile da semplice destinataria a propagatrice attiva dei contenuti dei messaggi di cui è destinataria. La rappresentazione da parte della propaganda fascista della gioventù italiana

come di una gioventù disciplinata e devota al regime, poteva determinare negli editori – senza che pervenissero dalle autorità specifiche richieste in tal senso – l'esigenza di dotare la medesima di oggetti conformi alla sua connotazione ideologica.

Il primo diario scolastico ufficialmente approvato dal regime compare nel 1937. È in quell'anno, infatti, che è distribuito nelle cartolerie «Inflexibilmente: diario della scuola fascista», edito dalla Società Anonima Editrice Longo & Zoppelli di Treviso, compilato da Enrico Gambier con l'autorizzazione del Direttorio del Partito nazionale fascista¹⁵. In prima di copertina l'editore trevigiano pubblicava un vistoso fascio littorio, mentre la pagina d'apertura era occupata da un fotoritratto di Benito Mussolini, corredato da un brano del discorso col quale il 9 maggio 1936 dal balcone di Palazzo Venezia aveva proclamato la nascita dell'Impero italiano. Questo diario ha una struttura più complessa dei precedenti, con pagine dedicate al calendario delle festività civili e religiose, alla legislazione scolastica, all'elenco dei libri di testo, all'orario scolastico, alle classificazioni trimestrali (suddivise per materie) e all'elenco degli insegnanti. Le pagine del diario sono suddivise in due giorni, con un motto o una frase celebre di Benito Mussolini all'intestazione della pagina, come ad esempio: «Il Popolo italiano ha creato col suo sangue l'Impero. Lo feconderà col suo lavoro e lo difenderà contro chiunque con le sue armi». Le ricorrenze del calendario fascista sono caratterizzate da brevi pagine esplicative, nelle quali i lettori sono resi edotti circa la Marcia su Roma (28 ottobre 1922), la Conciliazione tra la Chiesa e lo Stato (11 febbraio 1929) o la Fondazione dei Fasci di Combattimento (23 marzo 1919)¹⁶. Nel «diario della scuola fascista» gli elementi propagandistici intrinseci prevalgono nettamente su quelli estrinseci, fatta eccezione per la nota segnata da Luigi Cattapan – alunno del R. Liceo scientifico «Ricci» di Vittorio Veneto – il 19 novembre 1937, relativa al tema «Caduti di Spagna: ragioni ideali della grandezza e bellezza del loro sacrificio», da svolgere a casa.

La medesima vocazione propagandistica – pur senza aver ottenuto l'autorizzazione del regime – si può rilevare anche nel diario scolastico edito dalla Società Anonima Conti di Bergamo nel 1937, reperito sul mercato antiquario, ma accidentalmente non inserito all'interno della collezione dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze. Il diario reca in prima di copertina un'elaborazione grafica del volto mussoliniano, sovrappo-

¹⁵ *Inflexibilmente: diario della scuola fascista*, Società Anonima Editrice Longo & Zoppelli, Treviso 1937 in Museo dell'educazione di Padova, Museo 266. In questa edizione la copertina del diario è sui toni del marrone; da un'indagine svolta sul mercato antiquario, tuttavia, emerge che il diario *Inflexibilmente* è stato edito più volte e che ogni edizione era contraddistinta da una tonalità differente, variante anno per anno (la copertina dell'edizione del 1939, ad esempio, era sui toni del blu).

¹⁶ È interessante rilevare come il diario scolastico – per la sua stessa organizzazione cronologica – costituisca una sorta di *vademecum* della liturgia pubblica del regime, per mezzo del quale abituarli i giovani a celebrare le ricorrenze previste dal calendario fascista.

sta a una sfinge che sovrasta una distesa di sabbia. Le pagine del diario sono suddivise in due giorni, distinti l'uno dall'altro da uno slogan fascista.

Sarebbe interessante sapere con esattezza qual era la tiratura di questi diari e la loro effettiva circolazione nelle scuole. Questi dati, infatti, consentirebbero da un lato di determinare quale impatto potessero avere sull'immaginario dei soggetti a cui erano rivolti e dall'altro – essendo in genere questo tipo di articoli acquistati direttamente dai genitori – di stabilire quale rilevanza avesse la presenza di espliciti riferimenti ideologici tra i criteri di selezione del materiale scolastico. Il fatto che un genitore preferisse acquistare un quaderno o un diario scolastico non connotato politicamente ad uno connotato politicamente potrebbe offrire nuovi interessanti spunti alla complessa riflessione storiografica ancora oggi in atto sul consenso al regime fascista, in particolare sulla determinazione dello scarto esistente tra il consenso reale e il consenso di massa¹⁷.

Per effettuare queste rilevazioni statistiche, tuttavia, sarebbe necessario disporre degli archivi storici delle imprese editrici specializzate nella produzione dei diari scolastici, che abbiamo già detto essere andati quasi completamente perduti. A questo proposito, un interessante spunto di riflessione è fornito dalla lettera inviata nell'ottobre del 1937 alla redazione del periodico «Il nuovo commercio»¹⁸ da un lettore, padre di famiglia, dopo aver esaminato un ricco assortimento di diari scolastici pubblicati dalle case editrici italiane per l'anno scolastico 1937-1938.

Il diario è un oggetto assai utile e pratico per gli scolari e si presta anche per scopi educativi. Infatti, ve n'è di compilati con ottimi criteri: anzitutto è curata la veste che ha la funzione di far tenere e maneggiare volentieri il libretto ai ragazzi; poi vi sono le illustrazioni adatte a ricordare personaggi e fatti che devono essere sempre efficacemente presenti nell'animo dei nostri figlioli; poi vengono le massime educative e le frasi ammonitrici, ecc. ecc. Ma in materia di espedienti di attrattiva, mi sembra che qualche edizione tenda ad esagerare. Il diario scolastico non deve diventare un giocattolo. I ragazzi quando si tratta di allentare l'attenzione in scuola sanno far giocattolo di ogni oggetto. Chi non lo sa? Se poniamo loro in mano, come corredo ufficiale, un libretto con vignette curiose, poesie varie e magari qualche barzelletta, diventa una bazza... e addio attenzione alla lezione. Oggi tutto cammina a base di fotografie, ferme o animate, mute o parlanti ed anche l'insegnamento se ne serve, utilissimamente del resto. Anche i testi di studio è bene che sieno tipograficamente belli e attraenti, ma nessun insegnante suggerirà di infarcirli di cose estranee e cioè distraenti dallo studio. Io pertanto sceglierò i diari che, in decorosa veste tipografica e corredati di educative citazioni, non

¹⁷ Occorre inoltre considerare che – al fine di non commettere grossolani errori di interpretazione – sarebbe necessario disporre di collezioni di diari ben più nutrite di quelle consultate per la stesura di questo saggio, al fine di stabilire anno per anno quali diari scolastici venivano stampati e distribuiti alle cartolerie, indicando il rapporto percentuale tra i diari non connotati politicamente e quelli connotati politicamente. Solamente in questo modo, precisando scrupolosamente qual era l'offerta, sarebbe possibile stabilire quale rilevanza avesse la presenza di espliciti riferimenti ideologici tra i criteri di selezione del materiale scolastico.

¹⁸ La lettera è riportata anche all'interno del periodico «La cartoleria», già organo ufficiale della Federazione nazionale delle associazioni fra cartolai, cartolibrai e commercianti di carta e cancelleria, da cui è tratta la citazione.

sieno però oggetto di distrazione. Altri sceglierà magari quelli che contengono le parole in croce e il catalogo delle figurine-reclame. Finché verrà un tempo in cui anche i diari saranno sottoposti ad una revisione delle autorità scolastiche¹⁹.

Secondo questo padre di famiglia, dunque, il diario non era solo «un oggetto assai utile e pratico per gli scolari», ma poteva essere utilizzato a fini educativi. Per questo motivo, doveva essere confezionato «in decorosa veste tipografica» ed essere corredato «di educative citazioni», tralasciando illustrazioni, vignette, fotografie e altri «espédients di attrattiva», che rischiavano di distogliere l'attenzione dell'alunno nel corso della lezione²⁰.

Egli non poteva certo saperlo, ma il tempo in cui anche i diari – non certo a causa dei suoi scrupoli educativi, bensì di motivi squisitamente politici – sarebbero stati sottoposti a una revisione da parte delle autorità scolastiche era vicino.

Nel 1938 fu distribuito nelle cartolerie il diario scolastico «Duce, fondatore dell'Impero», edito dalla Casa editrice Giuseppe Cesari di Ascoli Piceno nel 1938²¹. In prima di copertina c'era una celebre sti-



Diario *Duce, fondatore dell'Impero*, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1938).
(Archivio Storico Indire, FMS, XVI.12; foto a cura dell'A.)

¹⁹ *Diari scolastici*, «La cartoleria», XVI, n. 10, ottobre 1937, p. 120.

²⁰ È interessante rilevare come i diari maggiormente connotati dal punto di vista propagandistico fossero contraddistinti proprio dal frequente ricorso a illustrazioni, vignette e fotografie, con l'esplicita finalità di suscitare l'interesse degli alunni e infondere in essi alcuni precetti ideologici elementari, facendo leva sulla estrema rilevanza del linguaggio visivo nello sviluppo cognitivo infantile.

²¹ L'esemplare conservato nella collezione fiorentina riporta in prima e in quarta di copertina il nome della Libreria e Cartoleria Francesco Desideri di Fermo, la quale era probabilmente il committente del diario.

lizzazione del volto mussoliniano, calzante l'elmetto militare, mentre in seconda di copertina era pubblicato un brano tratto dal discorso pronunciato da Mussolini in occasione del Natale di Roma del 1936. Il frontespizio riportava il motto mussoliniano: «Prepariamo, per difendere l'Impero, le giovani armate di domani. E poiché esse sono animate dallo spirito fascista, saranno invincibili»²². Anche in questo caso, la struttura era più complessa dei precedenti, con pagine dedicate all'ordinamento dell'istruzione media, alla tabella riassuntiva delle tasse scolastiche, ai libri di testo, all'orario scolastico, agli appunti, agli esami, alla giustificazione delle assenze e al calendario per l'anno scolastico 1938-1939. La propaganda inserita all'interno del testo era densa di richiami alla romanità e all'impero: nelle pagine d'apertura sono pubblicati i testi «Fondamenta dell'Impero», «Il cittadino di Roma» e «Gioventù Italiana del Littorio», mentre a intervalli di cinque pagine sono inserite illustrazioni e fotografie in bianco e nero, ritraenti la Mostra augustea della romanità, la colonna imperiale rostrata di Duilio, il passo romano di parata e l'obelisco di Axum trasportato a Roma. Ogni pagina è suddivisa in due giorni, senza alcuna frase né motto, nonostante le date del calendario civile e fascista siano corredate da un breve titolo esplicativo.

Lo stesso anno esce il diario scolastico per le scuole medie della Casa editrice La Prora di Milano, che riporta in prima di copertina le immagini di giovani fascisti impegnati in attività educative e sportive, affiancate da una medaglia sulla quale campeggia la testa del Duce²³. Le pagine sono suddivise in due giorni e ognuna di esse è contraddistinta al margine inferiore da frasi celebri di Benito Mussolini e altri oppure da brevi cenni biografici di italiani illustri, come le medaglie d'oro Filippo Corridoni, Francesco Baracca e Fabio Filzi. Al centro del diario è inserita una pagina interamente illustrata, intitolata «Alla conquista dell'Impero», composta da sei fotografie in bianco e nero relative alle fasi salienti della campagna militare per la conquista dell'Etiopia. Le ricorrenze del calendario fascista sono corredate di una breve didascalia esplicativa.

Il giovane Adolfo Piaia, alunno del R. Liceo Ginnasio «Tiziano» di Belluno e proprietario del diario, offre alla nostra analisi altri interessanti elementi di valutazione. Tra gli appunti dei primi giorni di scuola, ad esempio, si annota di svolgere il tema «L'esempio di Arnaldo Mussolini nella nostra formazione individuale: ditene il motivo illustrando le doti d'animo del grande scomparso». Allo stesso modo, il 23 aprile 1939 – in vista delle celebrazioni pubbliche previste per il 25 aprile, giorno di nascita di Guglielmo Marconi – gli viene assegnato come compito lo svolgimento del tema «Dimostrare che non si celebra la vacanza per la vita comoda, ma per celebrare Marconi: questo è uno spirito militare che deve avere ognuno». All'interno del diario, inoltre, sono conserva-

²² *Duce, fondatore dell'Impero*, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1938) in *AsIndire*, FMS, XVI.12.

²³ *Diario scolastico per le scuole medie*, La Prora, Milano (1938) in *AsIndire*, FMS, XVI.10.

ti alcuni foglietti sparsi, compilati con ogni probabilità dallo stesso Piaia, su uno dei quali si legge il titolo del tema assegnato con ogni probabilità ai Ludi Juveniles del 1939, come sembra di poter desumere da alcuni indizi inseriti negli altri foglietti: «Parlate della manifestazione fascista che ha lasciato in voi migliore impressione». L'autore opta per l'adunata oceanica del 9 maggio 1936, in cui fu proclamato l'impero italiano, e inizia il proprio tema con queste parole:

Tutte le manifestazioni fasciste hanno destato entusiasmo, fossero esse semplici adunate del sabato fascista od organizzate per una ricorrenza o un avvenimento importante. La manifestazione che più mi sia rimasta impressa per il suo carattere patriottico e per l'entusiasmo generale è la grande adunata del 9 maggio 1936, una fra le più importanti date del dopoguerra.

Il tema termina così, in quanto il foglietto sul quale è stato trascritto non è intero e pertanto manca il seguito. Comunque, pur nella sua incompletezza, questo tema – come pure gli altri citati in precedenza – costituisce una fonte interessante, in quanto consente di stabilire con minore approssimazione quali sollecitazioni ideologiche provenissero agli alunni direttamente dagli insegnanti, senza la mediazione dei libri di testo, dei libri di lettura e dei quaderni.

Nel 1939, viene distribuito nelle cartolerie il «Diario scolastico per gli istituti religiosi» delle Edizioni Angelo Signorelli di Roma. Il diario riproduce in prima di copertina una illustrazione, nella quale un libro sulle cui pagine si leggono le parole «Volere» e «Sapere» è aperto su un leggio, affiancato da un



Diario scolastico per gli istituti religiosi, Angelo Signorelli Editore, Roma (1938). (Archivio Storico Indire, FMS, XVI.8; foto a cura dell'A.)

ramo d'ulivo e da una foglia di palma e avvolto dal fumo di un turibolo di incenso²⁴. La figura di Cristo emerge dallo sfondo, nell'atto di benedire. Non v'è ricorrenza di alcun simbolo del regime, che invece abbiamo visto abbondare nelle copertine dei precedenti diari scolastici. Le discrepanze non si esauriscono qui: le pagine del diario sono suddivise in due giorni e ognuna di esse è corredata dalla frase di un personaggio illustre, dalla breve biografia di un santo oppure dalla definizione di un vizio o di una virtù. Sfogliando il diario, ad esempio, capita di leggere la citazione manzoniana: «Anche coloro che non sono signori se hanno più del necessario, sono obbligati di darne parte a chi patisce», o la massima di Carlo Vitalini: «Gli uomini veramente dotti e sapienti sono anche religiosi». Prevengono nettamente tematiche attinenti alla moralità e alla religiosità e anche nel momento in cui – all'inizio e alla fine – sono riportate alcune massime mussoliniane, queste non sono mai eccessivamente ideologiche, come ad esempio: «Non avvelenate il soccorso. Che importa il denaro se è accompagnato da una smorfia di indifferenza, di noia?» oppure «Nobile è colui che lavora, nobile veramente è colui che produce, colui che porta il suo sasso, sia pure modesto, all'edificio della Patria». Le date del calendario civile e religioso sono corredate da un breve titolo esplicativo. Nel contesto totalitario in cui si colloca questo diario scolastico per gli istituti religiosi, è estremamente significativo rilevare l'evidente difetto propagandistico che lo contraddistingue, tanto più ove si consideri la tensione che dal 1927 permaneva nei rapporti tra lo stato fascista e la chiesa cattolica proprio in relazione alla questione dell'educazione dell'infanzia e della gioventù.

La carenza nel diario di elementi propagandistici intrinseci, tuttavia, non implica che non siano presenti al suo interno altri elementi degni di nota, introdotti da Giulia Bartoli, alunna della Scuola magistrale inferiore «Stella Maris» di Colle Ameno, in provincia di Ancona. Il 18 novembre 1940, ad esempio, l'insegnante di italiano le assegnava il compito di svolgere un tema dal titolo «La mia Patria vive in questo periodo giornate di guerra e di gloria: ciò che io comprendo e ciò che spero» e di lì a pochi giorni, il 16 dicembre 1940, un altro dal titolo «Dimostrare che lo spirito di latinità vive anche durante il nostro Medio Evo, chiarire in quali forme tale spirito persiste e precisare quando esso aiuta la resurrezione del popolo italiano».

Il diario delle Edizioni Angelo Signorelli di Roma non è l'unico a essere pubblicato nel 1939. Nello stesso anno escono nelle cartolerie il diario scolastico cronologico edito dalla Vallecchi di Firenze, il diario scolastico «Roma» edito dalla E.V.R. e il diario scolastico «Impero» edito dalle Edizioni Salvadeo di Torino, reperiti sul mercato antiquario, ma accidentalmente non acquisiti dall'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze. Un'analisi superficiale delle copertine e della paginazione interna

²⁴ Diario scolastico per gli istituti religiosi, Angelo Signorelli Editore, Roma (1938) in AsIndire, FMS, XVI.8.

ha comunque evidenziato l'elevata vocazione propagandistica di questi diari scolastici, rigurgitanti di riferimenti alle ambizioni imperialistiche del regime.

Il 1940 è un anno cruciale nel processo di politicizzazione del diario scolastico. È noto come il processo di fascistizzazione della scuola italiana fosse culminato nella Legge 7 gennaio 1929 n. 5, la quale dettava le norme per la compilazione e l'adozione del libro di testo unico di stato nelle classi della scuola elementare, in vigore a partire dall'anno scolastico 1930-1931²⁵. Quello che è meno noto, è che nel 1940 quel processo ricevette nuovo impulso con l'istituzione del diario unico di stato, che dimostrava ancora una volta la profonda considerazione tributata dal regime fascista nei confronti del diario scolastico in quanto strumento propagandistico.

Il Consiglio dei Ministri nella sua seduta del 7 settembre 1940 approvò un disegno di legge concernente l'istituzione di diari scolastici nelle scuole dell'ordine elementare e medio. A questo proposito, si legge in un comunicato ufficiale pubblicato dall'organo della Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta e affini:

Allo scopo di adottare nelle scuole degli ordini elementare e medio un tipo di diario che più risponda alle esigenze politiche e didattiche della scuola, è stata disposta l'adozione obbligatoria di un diario scolastico secondo i tipi che saranno approvati, prima del 15 ottobre di ogni anno, con ordinanza del Ministro dell'Educazione Nazionale. Assunte informazioni, siamo in grado di precisare che la disposizione in parola andrà in vigore praticamente durante l'anno scolastico 1940-1941²⁶.

Alcune settimane più tardi, in un altro comunicato, la Federazione pubblicava un'*errata corrige* del precedente comunicato, in cui si specificava che l'applicazione del disegno di legge sarebbe avvenuta dall'anno scolastico 1941-1942, anche per la prima classe della nuova scuola media unica istituita in dipendenza della Carta della Scuola²⁷.

Il disegno di legge venne presentato alla Presidenza della Camera dei fasci e delle corporazioni il 15 settembre e fu approvato dalla Commissione legislativa per l'educazione nazionale, con qualche emendamento, su relazione del consigliere nazionale Guido Mancini²⁸.

Il disegno di legge non fu accolto favorevolmente dalla categoria cartoleraria, la quale si era opposta in passato all'introduzione del libro di testo unico di stato nelle scuole elementari per il timore che provocasse una cospicua

²⁵ Su questo tema, in particolare, cfr.: *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, Vita e Pensiero, Milano 2005; Monica Galfré, *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, GLF Editori Laterza, Roma 2005.

²⁶ A proposito del diario scolastico, «Nero su bianco», VI, n. 37, 14 settembre 1940, p. 291.

²⁷ Cfr. A proposito del nuovo diario scolastico, «Nero su bianco», VI, n. 38, 21 settembre 1940, p. 300.

²⁸ Cfr. *Diario scolastico in I diritti della scuola*, XLII, n. 1, 10 ottobre 1940, p. 11.

riduzione del volume di affari. Il 12 ottobre 1940, facendo seguito al coro di proteste giunte in redazione, l'organo della Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta e affini pubblicava un lungo articolo, che qui riproduciamo in parte:

Abbiamo già annunciato su queste pagine l'istituzione, deliberata dall'ultimo Consiglio dei ministri, di un tipo unico di diario scolastico nelle scuole dell'ordine elementare e dell'ordine medio. La notizia ha destato sulle prime qualche giustificata apprensione da parte dei cartolibrari i quali, essendosi già riforniti, come negli anni precedenti, del solito Diario, temevano che le copie acquistate dovessero essere distrutte per essere sostituite con altrettante copie del nuovo diario. Ma l'intervento delle autorità scolastiche, alle quali fu fatta presente la situazione, ha evitato questo inutile sperpero di materiale: si è così stabilito, ad evitare ogni dubbio, che l'adozione del nuovo Diario sarà rinviata al prossimo anno scolastico 1941-42:

Art. 1 – Nelle scuole dell'ordine elementare e dell'ordine medio (fatta eccezione per la scuola materna e per la prima classe della scuola elementare) è adottato il diario scolastico secondo tipi che, rispondendo ai fini didattici, servono altresì per la formazione morale e politica dei giovani, e che saranno approvati, prima del 15 ottobre di ogni anno, con ordinanza del Ministro per l'educazione nazionale.

Art. 2 – I diari scolastici saranno compilati, stampati e venduti a cura dell'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, sotto la vigilanza del Ministero per l'educazione nazionale, e gli utili relativi saranno versati all'Erario, con imputazione ad apposito capitolo dello stato di previsione dell'entrata.

Art. 3 – Una convenzione, da stipularsi fra l'Ente suddetto e il Ministero per l'educazione nazionale, e da approvarsi con Decreto Reale ai termini dell'Art. 2 della Legge 31 gennaio 1926-IV, n. 100²⁹, su proposta del Ministro per le Finanze, stabilirà le norme per la stampa, la pubblicazione e la vendita dei diari scolastici e determinerà le somme da assegnare entro il limite massimo dei versamenti effettuati in applicazione del precedente art. 2, sia all'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, sia per la costituzione di un fondo per sussidi ed assegni alle biblioteche delle scuole degli ordini elementare e medio.

Art. 4 – Il Ministro per le finanze è autorizzato a provvedere, con propri decreti, alle variazioni di bilancio occorrenti in dipendenza della presente legge.

Art. 5 – È vietato di vendere o allestire per vendere diari scolastici di tipi diversi da quelli approvati dal Ministro per l'educazione nazionale ai sensi dell'art. I.

I contravventori sono puniti con l'ammenda sino a L. 500, salvo che il fatto non costituisca reato più grave.

Art. 6 – La presente legge andrà in vigore a decorrere dal 16 ottobre 1941-XIX.

Dalla lettera e dallo spirito del disegno di legge si deduce che la *vendita* del nuovo Diario dovrebbe essere affidata all'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche. Inoltre dall'Articolo 2 si deduce, per quanto non con eccessiva precisione, che gli utili della vendita dovrebbero essere devoluti, almeno parzialmente, ai fondi per sussidiare le nuove biblioteche di classe istituite a seguito della Riforma fascista della Scuola. Questa interpretazione è avvalorata dalla premessa del Disegno di legge nella quale è detto chiaramente: all'Ente naziona-

²⁹ Legge 31 gennaio 1926, n. 100 «Sulla facoltà del potere esecutivo di emanare norme giuridiche», pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 25 del 1 febbraio 1926. L'Articolo 2 recita: «L'approvazione dei contratti stipulati dallo Stato, nei casi per i quali era richiesta una legge, è data con Decreto Reale, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, udito il parere dei consigli tecnici istituiti presso i vari Ministeri e del Consiglio di Stato».

le per le biblioteche popolari e scolastiche “verranno, in parte, devoluti gli utili relativi che andranno anche a beneficio delle biblioteche delle scuole degli ordini elementare e medio, tenuto conto della necessità imposta dai nuovi ordinamenti di instaurare il metodo della lettura individuale e di creare e sviluppare, conseguentemente, le biblioteche di classe”.

Osserviamo in primo luogo come, a parte la necessità di devolvere una parte degli utili derivanti dalla vendita del Diario all’Ente predetto in vista di giovargli nell’assolvere il suo lodevolissimo compito, non si vede come questo scopo non potrebbe essere raggiunto anche seguitando ad affidare la vendita dei Diari a librai e cartolai. È noto come, in dipendenza di una Convenzione col Ministero dell’Educazione Nazionale, la categoria dei cartolai versa annualmente al Ministero stesso, per le sue opere di assistenza scolastica, circa due milioni annui ricavati dalla vendita dei contrassegni che si applicano sui quaderni; inoltre la categoria libraria è gravata della non indifferente spesa (circa 300.000 lire annue) derivante dall’obbligo, che essa si è assunto, di provvedere a proprie spese alla stampa degli elenchi ufficiali dei libri di testo adottati nelle scuole.

Tutti questi motivi, oltreché il rispetto del principio di non eliminare, in via generale, il commercio da quello che è il suo naturale compito, ci sembra autorizzino la categoria libraria a sperare che essa non sia messa da parte in questa questione e che, in sede di approvazione e attuazione della legge, il Ministero proponente voglia sancire il principio che la vendita di detti diari, salvo il rispetto degli interessi dell’Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, resti affidata alle categorie commerciali interessate [...].

Abbiamo voluto sottolineare questi inconvenienti che deriverebbero da una integrale approvazione del Progetto di legge surriferito, non con lo spirito di una critica inane, ma col sincero desiderio di collaborazione che anima, in Regime fascista, ogni categoria³⁰.

L’appello rivolto alle autorità dalla Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta e affini rimase inascoltato. Il progetto di legge fu approvato senza alcuna modifica e fu convertito nella Legge 30 ottobre 1940, n. 1587 per l’istituzione dei diari scolastici nelle scuole degli ordini elementari e medio, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 277 del 27 novembre 1940³¹.

L’unica concessione accordata alla categoria fu quella di posticipare l’entrata in vigore della legge, consentendo a cartolai e cartolibrai – anche in ottemperanza delle vigenti disposizioni di legge in materia di economizzazione della carta in tempo di guerra – di distribuire nel corso dell’anno scolastico 1940-1941 i diari già acquistati presso gli editori³².

³⁰ *Il nuovo diario scolastico*, «Nero su bianco», VI, n. 41, 12 ottobre 1940, pp. 319-321.

³¹ Il testo integrale della legge fu pubblicato in: *Istituzione dei diari scolastici*, «I diritti della scuola», XLII, n. 7, 10 dicembre 1940, p. 108.

³² Uno di questi diari era il «Credere Obbedire Combattere», edito dalla Casa editrice Giuseppe Cesari di Ascoli Piceno nel 1940 (AsIndire, EMS, XVI.9). In prima di copertina c’è una illustrazione nella quale il fazzoletto di un balilla sventola al vento, annodato alla baionetta innestata su un moschetto. Le prime pagine del diario sono occupate da una serie di testi propagandistici, relativi alle date storiche della rivoluzione fascista, alla Carta della scuola, alla potenza dell’Italia sul mare e allo stato corporativo. Le pagine sono suddivise in due giorni e sono contraddistinte al centro da una frase celebre di Benito Mussolini, come ad esempio «I fucili, i cannoni, gli aeroplani, la chimica e tutti gli altri ritrovati non avranno valore se mancherà lo spirito, che è la prima forza per qualunque battaglia». Ogni sei pagine è inserita una pagina interamente illustrata, raffigurante un soggetto di carattere propagandistico e corredata sul retro da un breve testo esplicativo.

Nell'aprile del 1941, su delega del Ministero dell'educazione nazionale, l'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche bandì un concorso nazionale per la compilazione dei diari scolastici destinati all'ordine elementare e medio³³. Potevano partecipare al concorso i cittadini italiani iscritti al Partito nazionale fascista, secondo le norme seguenti:

I. I tipi di diario richiesti sono tre e cioè: uno per le classi elementari 2^a e 3^a; uno per le classi elementari 4^a e 5^a; uno per la scuola media.

II: Ciascun tipo deve proporsi di colpire, con tutte le sue pagine, la fantasia dell'alunno e concentrarne, sia pure per un istante, la mente, attorno ad un aspetto essenziale della vita educativa, politica e morale. Il diario deve perciò poter dare all'alunno un motivo spirituale, che ritorni durante la giornata e s'imponga alla sua attenzione.

III. I singoli concorrenti potranno presentare uno o più lavori per ciascun tipo di diario o per i vari tipi.

IV. I concorrenti dovranno inviare il diario, o i diari da essi progettati, in *fac-simile*, nel numero di pagine corrispondenti alla durata dell'anno scolastico, con le opportune divisioni, indicandone la disposizione tipografica; ed ogni dicitura, nota, brano dovrà essere dattiloscritto o chiaramente manoscritto.

V. L'invio dovrà essere fatto alla sede dell'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche in Roma, via S. Caterina da Siena 57, in unico esemplare, per ogni lavoro proposto e in plico raccomandato, entro il 31 maggio 1941-XIX. I lavori dovranno essere contrassegnati con motto o pseudonimo e vi andrà unito, in busta chiusa, un foglietto contenente le generalità, la data di iscrizione al PNF col numero della relativa tessera, e il preciso indirizzo del concorrente.

VI. L'esame dei lavori presentati sarà compiuto entro il 15 giugno 1941-XIX ed ai lavori scelti saranno attribuiti i seguenti premi: L. 3.000 al diario per le classi 2^a e 3^a dell'ordine elementare; L. 4.000 al diario per le classi 4^a e 5^a dell'ordine medesimo; L. 5.000 al diario per le classi dell'ordine medio. Con ciò i lavori premiati passeranno in assoluta, esclusiva proprietà dell'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, che ne avrà la libera disposizione a tutti gli effetti, senza che possa sorgere alcun diritto o reazione, in presente e in futuro, per gli autori. I lavori presentati e non premiati non saranno in nessun caso restituiti.

VII. È facoltà della Commissione giudicatrice, nominata dal Ministero dell'Educazione nazionale, dichiarare nullo il concorso qualora nessuno dei lavori presentati fosse riconosciuto idoneo³⁴.

Nel frattempo, al fine di evitare che alcuni editori seguitassero a stampare diari scolastici in barba alle nuove norme e di stabilire indicativamente il volume dei consumi a livello nazionale, la Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta e affini invitò nel comunicato n. 81 i propri sindacati provinciali a segnalare i librai e i cartolibrari della propria provincia che negli anni precedenti avevano edito un diario scolastico. I sindacati dovevano allegare alla segnalazione due esemplari di ciascun tipo di diario pubblicato e per ogni tipo andava indicata la tiratura e la vendita che se ne era effettivamente realizzata. Pre-

³³ Cfr. *Concorso a premi per la compilazione dei nuovi diari scolastici*, «Nero su bianco», VII, n. 16-17, 19-26 aprile 1941, p. 171.

³⁴ *Per i nuovi diari scolastici*, «I diritti della scuola», XLIV, n. 19, 20 aprile 1941, p. 296.

vedendo con ogni probabilità la riluttanza di librai e cartolai a comunicare le informazioni richieste, il comunicato si chiudeva con il seguente avvertimento:

In considerazione delle nuove norme che stanno per entrare in vigore in merito alla pubblicazione dei diari scolastici, si fanno presenti le conseguenze che potrebbero derivare agli interessati dal mancato invio di tali dati, la cui richiesta riveste pertanto un carattere di *particolare urgenza*³⁵.

Nonostante la minaccia di non meglio specificate «conseguenze», librai e i cartolibrari ostacolarono la rilevazione statistica promossa dai sindacati provinciali, al punto di costringere la federazione nazionale a pubblicare nelle settimane successive numerosi solleciti, senza ottenere alcun risultato³⁶.

Il 15 giugno 1941 l'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche completò l'esame dei lavori presentati al concorso per la compilazione dei diari scolastici destinati all'ordine elementare e medio e assegnò i premi previsti per il diario per le classi 2^a/3^a e 4^a/5^a dell'ordine elementare e per il diario per le classi dell'ordine medio al pittore e illustratore Carlo Vittorio Testi³⁷.

Il «Diario scolastico per la seconda e la terza classe elementare» recava in prima di copertina un'aquila imperiale, sulla quale campeggiava un tricolore con lo stemma sabauda³⁸. La paginazione interna – ripetuta anche nell'altro diario scolastico per l'ordine elementare – è articolata in pagine dedicate alla VII dichiarazione della Carta della scuola, alle notizie sull'alunno e sulla sua famiglia, alla Gioventù italiana del littorio, all'edificio scolastico, alla bibliotechina di classe e al calendario delle trasmissioni radiofoniche scolastiche. Le pagine sono suddivise in due giorni, al centro delle quali è riportato un indovinello, un adagio popolare o una sentenza morale, come ad esempio «Non muove foglia che Dio non voglia» oppure «Non meritò di nascere chi visse sol per sé», ma anche: «Il balilla è sempre di buon umore: l'allegria prolunga la vita e dà la salute». Colpisce la quasi totale assenza di espliciti riferimenti ideologici al regime fascista, dei quali

³⁵ *Diario scolastico*, «Nero su bianco», VII, n. 19, 10 maggio 1941, p. 193.

³⁶ Il primo sollecito fu pubblicato sul numero del 31 maggio 1941 (cfr. «Nero su bianco», VII, n. 22, 31 maggio 1941, p. 229) e dal notiziario sindacale del numero del 21-28 giugno 1941 si apprende che il sindacato provinciale di Milano era stato costretto a diffondere il comunicato federale a mezzo del settimanale «Il Commercio di Milano», visto lo scarso numero di comunicazioni giunte al proprio direttorio (cfr. «Nero su bianco», VII, n. 25-26, 21-28 giugno 1941, p. 272).

³⁷ Carlo Vittorio Testi nacque il 27 novembre 1902 a Ravina di Trento da Aniceto e Rosa Mongardi. Frequenta l'Accademia di belle arti di Bologna, dove è allievo di Augusto Maiani e Achille Casanova. Nel 1928 si trasferisce a Roma, dove entra presto in contatto con eminenti personalità legate al regime fascista – tra le quali il Ministro Piero Parini – e si interessa ai temi della propaganda politica e della comunicazione istituzionale, tanto che nel 1932 realizza uno dei manifesti per la «Mostra della rivoluzione fascista», premiato ex-aequo con quello del noto pittore Mario Sironi. Su Carlo Vittorio Testi, cfr.: Marcello Gallian, *Carlo Vittorio Testi: profilo*, Tipografia Novissima, Roma 1946; *Carlo Vittorio Testi: mostra antologica (Riolo Terme, 5 dicembre 1999 – 23 gennaio 2000)*, Comune di Riolo Terme, Riolo Terme 1999.

³⁸ *Diario scolastico per la seconda e la terza classe elementare*, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma (1941) in AsIndire, FMS, XVI.14.

gli editori dei diari precedentemente analizzati avevano infarcito i propri prodotti editoriali al fine di dimostrare la propria idoneità politica e ritenersi quindi implicitamente autorizzati a svolgere la propria attività. Le ricorrenze del calendario fascista sono contraddistinte da un'illustrazione e da una didascalia esplicativa, come ad esempio: «18 novembre 1935 – Assedio economico contro l'Italia. Inizio della vittoriosa battaglia per l'autarchia».

Il diario per la quarta e la quinta classe elementare, invece, recava in prima di copertina un fascio littorio, dal quale fuoriusciva un'ascia che recideva una fune rossa annodata, e in quarta di copertina una squadriglia di bombardieri



Diario scolastico per la seconda e la terza classe elementare, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma, 1941.
(Archivio Storico Indire, FMS, XVI.14; foto a cura dell'A.)

fascisti in formazione³⁹. Colpisce la vistosa sbarratura della dicitura «per la quarta e la quinta classe elementare», sostituita nel frontespizio dalla dicitura «per la scuola del lavoro». In effetti, la riforma scolastica fascista del 1939 aveva introdotto una “scuola del lavoro” per i bambini tra i 9 e gli 11 anni, sostituendola alle ultime due classi dell’ordine elementare. L’equivoco era stato

³⁹ Diario scolastico per la scuola del lavoro, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma (1941) in AsIndire, FMS, non catalogato.

causato con ogni probabilità dal fatto che nel bando di concorso emesso dall'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche si parlava di un diario «per le classi elementari 4^a e 5^a», per cui nell'elaborazione grafica della copertina l'illustratore aveva utilizzato quella dicitura. A differenza del diario per la seconda e la terza classe elementare, i riferimenti ideologici al regime fascista tornano a farsi pressanti. La paginazione è identica alla precedente, esclusa l'aggiunta di un ritratto del Re Imperatore e del Duce, ma ogni pagina è suddivisa in due giorni, al centro della quale è riportata una frase celebre di Benito Mussolini o un motto fascista, come ad esempio: «I bambini sono essi



Diario scolastico per la scuola del lavoro, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma, 1941.

(Archivio Storico Indire, FMS, non catalogato; foto a cura dell'A.)

la primavera della nostra stirpe, l'aurora della nostra giornata, il segno infallibile della nostra fede». Le ricorrenze del calendario fascista sono contraddistinte da un'illustrazione e da una didascalia esplicativa, come ad esempio: «18 dicembre 1936 – Il popolo italiano, dietro l'esempio della Regina Elena, offre alla Patria la fede d'oro matrimoniale per resistere alle sanzioni»⁴⁰.

⁴⁰ Il diario conservato nella collezione fiorentina contiene interessanti riferimenti alla campagna propagandistica per la mobilitazione civile a sostegno dello sforzo bellico nazionale, introdotti da Lucia-

Il diario scolastico per l'ordine medio, infine, recava in prima di copertina il libro e il moschetto della celebre parola d'ordine mussoliniana e in quarta di copertina le insegne imperiali romane, sorrette da un moschetto con la baionetta innestata⁴¹. La paginazione interna è articolata in pagine dedicate alla I e alla XI dichiarazione della Carta della scuola, all'orario settimanale, ai libri letti durante l'anno scolastico, al diario delle vacanze e al prospetto «Quale sarà la mia via?», articolato in ordine superiore classico, ordine superiore tecnico, ordine artistico e ordine femminile. Ogni pagina è suddivisa in due giorni, al centro della quale è riportata una frase celebre di eminenti esponenti della politica e della cultura ita-



Diario scolastico per l'ordine medio, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma, 1941.

(Archivio Storico Indire, FMS, non catalogato; foto a cura dell'A.)

na Troya (classe 1924), alunna dell'Istituto «Crivelli» di Alba. Il 7 novembre 1941, ad esempio, l'insegnante le assegna il compito di svolgere il tema: «Bisogna che gli Italiani si considerino soldati fedeli al loro posto, alla loro consegna. Il lavoro tranquillo, ordinato, intelligente, deve essere una norma di tutti i buoni cittadini italiani. La Patria si serve in silenzio, in umiltà e in disciplina, senza grandi frasi, ma col lavoro assiduo e quotidiano»; il 6 dicembre 1941 è la volta di un altro tema, dedicato alla Giornata del fiocco di lana, nella quale veniva raccolta la lana grezza e filata per confezionare indumenti da inviare ai soldati al fronte.

⁴¹ Diario scolastico per l'ordine medio, Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Libreria dello Stato, Roma (1941) in AsIndire, FMS, non catalogato. Un esemplare del diario scolastico per l'ordine medio è conservato presso il Museo dell'educazione di Padova (collocazione: VII.G.8779).

liane, un motto fascista, un estratto dalla Carta della scuola, uno stralcio tratto dalla motivazione di una onorificenza o altro, come ad esempio la lettera alla moglie di un combattente morto nella “grande guerra”: «... i miei bimbi devono sapere – e sentire – che per l’ideale tutto si sacrifica, tutto: devono sentire che la nostra vita non conta nulla, e la grandezza non conta nulla quando ci sia un dovere da compiere». Interessante rilevare come all’interno del diario siano inserite alcune pagine con testi a stampa, tratti dalle cronache redatte in classe da alcuni anonimi alunni iscritti alla prima classe della scuola media. Le ricorrenze del calendario fascista sono contraddistinte da un’illustrazione e da una didascalia esplicativa, come ad esempio: «28 ottobre 1922 – La marcia su Roma. “Da allora dura la Rivoluzione... Nessun fascista s’illuda che il compito sia finito o vicino a finire”».

I bozzetti dei diari scolastici compilati da Carlo Vittorio Testi furono consegnati all’Istituto poligrafico dello stato per essere stampati in tempo utile per essere distribuiti ai concessionari di vendita prima dell’apertura del nuovo anno scolastico.

Nel tentativo di dirimere la controversia esplosa con librai e cartolai e di evitare la distribuzione nelle scuole elementari e medie di diari non autorizzati, la Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta ed affini affidò al proprio organo a stampa alcune precisazioni:

a) Il diario di Stato previsto dalla legge 20 novembre 1940 per le scuole dell’ordine elementare e dell’ordine medio, sarà obbligatorio per l’anno 1941-1942 per la seconda, terza, quarta e quinta elementare, e per la prima e la seconda classe della Scuola Media. La gestione e l’amministrazione del diario di Stato sono riservate al Poligrafico dello Stato che sta elaborando l’ordinamento di stampa, distribuzione e vendita, che presumibilmente si ispirerà a quella dei testi del libro di Stato, tenendo conto di quanti finora hanno compilato il diario per le scuole su menzionate. Pertanto sono del tutto arbitrarie le anticipazioni che fossero fatte sul regime che regolerà il diario di Stato per le scuole suddette, e particolarmente tutto quanto si può riferire all’asserita esclusività di vendita di parte di una o più case editrici, come pure ai prezzi di copertina, sconti, ecc.

b) Per tutte le altre scuole resta libera la produzione del diario da parte dell’industria privata, come pure resta facoltativa l’adozione dello stesso diario da parte delle scuole⁴².

I tentativi di mediazione della Federazione nazionale fascista dei commercianti del libro, della carta ed affini non sortirono alcun effetto. Nell’ottobre del 1941, infatti, oltre a quelli approvati dall’Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, furono distribuiti nelle scuole italiane numerosi altri diari scolastici, come il diario dello studente italiano «Il Duce ti guida» della S.E.I. di Torino⁴³, il diario «Vincere» della ormai nota Casa editrice Giuseppe

⁴² *Il diario di Stato per l’anno 1941-42*, «Nero su bianco», VII, n. 27, 5 luglio 1941, p. 281.

⁴³ *Il Duce ti guida. Diario dello studente italiano*, Società editrice internazionale – SEI, Torino (1941) in AsIndire, FMS, XVI.13. L’editore appone al diario la seguente introduzione: «La vita di un Italiano d’oggi è così piena di fatti e così intimamente partecipe della vita nazionale, i giorni della Patria così ricchi di ore memorabili, che il diario dello studente fascista, quando scritto con cuore,

Cesari di Ascoli Piceno⁴⁴ e il diario scolastico della Società Anonima Tipografica Editrice Taurinia di Torino⁴⁵.

Questi diari scolastici sono letteralmente infarciti di riferimenti ideologici al regime, se possibile ancora più eccessivi e smaccati dei precedenti. Un esempio particolarmente esplicito è offerto dal diario dello studente italiano della S.E.I., sulla cui copertina domina un'illustrazione di Benito Mussolini, in alta uniforme a cavallo, e nel quale, ogni cinque pagine, è inserita una illustrazione raffigurante i momenti emblematici della vita di Benito Mussolini e dell'ascesa del regime fascista, corredata da un testo esplicativo in rima. Il diario si chiude con tre prospetti relativi al Comando federale della G.I.L., al Comando della G.I.L. di Fascio di combattimento

con sincerità, con diligenza, con quella rapidità di notazioni che il breve spazio consente, è destinato a rimanere documento di gioia per gli anni venturi, testimonianza di disciplina civile, luogo di ritorni cari all'anima. La scuola, nel concetto fascista, non è soltanto un dispensario di cultura; è anche, e soprattutto, un luogo di elevazione, dove gli spiriti conoscono la solidarietà, la disciplina interiore, il coraggio della vita nelle sue forme più generose, nei suoi entusiasmi più puri. La piccola storia di ognuno, nel respiro della grande storia di tutti, non può essere affidata soltanto alla memoria che il tempo impallidisce. Duri, adunque, nella parola scritta, viva e ardente la fiamma di giorni pieni di luce per coloro che vorranno ritrovarla per risentire qualcosa che è soltanto dono della giovinezza».

⁴⁴ *Vincere*, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1941) in AsIndire, FMS, XVI.1. L'esemplare conservato nella collezione fiorentina riporta in prima e in quarta di copertina il nome della Libreria Cartoleria Romolo Romani di Ancona, la quale era probabilmente il committente del diario.

⁴⁵ Diario scolastico, Società Anonima Tipografica Editrice Taurinia, Torino (1941) in Museo dell'educazione di Padova, VII.G.8778.



Diario *Il Duce ti guida*. *Diario dello studente italiano*, Società editrice internazionale – SEI, Torino, 1941. (Archivio Storico Indire, FMS, XVI.13; foto a cura dell'A.)

o di Gruppo rionale fascista e alle Gerarchia delle Forze Armate, completamente inutili e ridondanti⁴⁶.

Pur risentendo della concorrenza opposta dagli editori, il regime non rinunciò a sostenere la necessità di un diario scolastico di stato. Nel febbraio del 1942 venne approvato il testo della nuova convenzione tra il Ministero dell'educazione nazionale e l'Ente nazionale per

le biblioteche popolari e scolastiche, immediatamente convertito nel R. Decreto Legge 12 febbraio 1942, n. 132, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 53 del 12 marzo 1942⁴⁷:

Art. 1 – L'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, avvalendosi dell'Istituto Poligrafico dello Stato, provvede alla stampa e alla vendita dei tipi di diario scolastico, approvati dal Ministero dell'Educazione Nazionale, entro il 5 ottobre di ciascun anno, seguendo le direttive di



Diario scolastico, Società Anonima Tipografica Editrice Taurinia, Torino, 1941. (Museo dell'educazione di Padova, VII.G.8778; foto a cura dell'A.)

giorni in tutta l'Italia sono obbligati a portare un indumento per neonato. Da circolare del Provveditore agli Studi la Direzione chiede anche che le fanciulle collaborino: I – nella raccolta dei libri per i prigionieri italiani; II – per i rifiuti, parte importantissima della lotta contro gli sprechi che il fronte interno sta combattendo». La guerra totale è entrata nelle case di tutti gli italiani e il 10 gennaio 1942 la piccola Rita si annota di ritornare dopo le vacanze con un lavoro di maglia per i soldati e trascrive l'indirizzo del fante Umberto Guio – in forze presso l'82° Reggimento della Divisione autotrasportata «Torino», facente parte del Corpo di Spedizione Italiana in Russia (C.S.I.R.) – al quale era stata affidata in quanto “madrina di guerra”.

⁴⁷ Cfr. *Diari scolastici*, «I diritti della scuola», XLVI, n. 16, 22 marzo 1942, p. 275.

⁴⁶ L'esemplare del presente diario conservato nella collezione fiorentina è particolarmente interessante, in quanto contiene numerosi elementi propagandistici estrinseci, introdotti dall'allunna Rita Arlotti. L'11 novembre 1941, ad esempio, è segnata l'annotazione «Devo ricordarmi di portare un poco di lana filata o greggia per i soldati» e il 24 novembre 1941 la maestra fa trascrivere sul diario la comunicazione: «La Direzione comunica per la Giornata della Madre e del Fanciullo che si celebrerà a

carattere generale adottate per la stampa e la vendita dei testi unici di Stato per le scuole elementari di cui alla Legge 7 gennaio 1929, n. 5;

Art. 2 – Sul costo di stampa e di edizione dei diari scolastici può essere apportato un aumento massimo del 100%. La percentuale del 20,50% sul prezzo di vendita è riservata ai cartolibrai. La residuale eccedenza attiva, depurata del costo dei diari scolastici rimasti invenduti e delle spese inerenti agli eventuali premi fissati per gli autori dei diari, è versata all'erario, a cura dell'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, con imputazione ad apposito capitolo dello stato di previsione dell'entrata;

Art. 3 – Le somme assegnate allo stato di previsione della spesa del Ministero dell'Educazione Nazionale, entro il limite massimo dei versamenti effettuati a norma del precedente art. 2, sono erogate nella misura del 40% per sussidi ed assegni alle biblioteche delle scuole degli ordini elementare e medio e del 60% a favore dell'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche;

Art. 4 – L'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche, entro il mese di giugno di ciascun anno, invia al Ministero dell'Educazione Nazionale e al Ministero delle Finanze un rendiconto generale della gestione dell'anno scolastico trascorso⁴⁸.

Le difficoltà da superare non erano poche. Il razionamento della carta imposto dal prolungato stato di guerra, infatti, costrinse nell'ottobre dello stesso anno il Ministero dell'educazione nazionale ad annunciare la sospensione della stampa del diario per la seconda e terza classe elementare – in quanto l'elevatissimo numero degli iscritti all'ordine elementare avrebbe comportato l'impiego di tonnellate di cellulosa – e l'utilizzo delle rimanenze non vendute nell'anno scolastico precedente da parte della scuola del lavoro, adattate al nuovo calendario⁴⁹. Inoltre, come nel novembre segnalava in un comunicato ufficiale la Federazione nazionale fascista italiana editori, nell'anno scolastico 1942-1943 si era verificato l'inconveniente già riscontrato nel precedente anno scolastico, e cioè l'uso da parte degli alunni di diari scolastici non di stato. Per questo motivo, la suddetta federazione era intervenuta presso il Ministero dell'educazione nazionale per far presente la necessità che fosse ricordato alle autorità scolastiche che il diario di stato era obbligatorio per gli alunni delle classi elementari e per gli alunni della scuola media⁵⁰. In effetti, per quanto ci è stato dato di riscontrare nelle collezioni di diari da noi prese in esame, nel 1942 furono stampati una nuova edizione del diario «Vincere» della Casa editrice Giuseppe Cesari di Ascoli Piceno⁵¹ e un nuovo diario scolastico delle Edizioni Angelo Signorelli di Roma⁵².

I continui appelli a vigilare nelle scuole affinché gli alunni non acquistassero diari scolastici non autorizzati non sortirono alcun risultato, tanto che nel febbraio 1943 – a due anni dall'approvazione della legge che istituiva i diari di

⁴⁸ *Convenzione fra il Ministero dell'Educazione Nazionale e l'Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche*, «Nero su bianco», VIII, n. 10, 20 marzo 1942, p. 63.

⁴⁹ Cfr. *Diario scolastico*, «I diritti della scuola», XLVI, n. 3, 20 ottobre 1942, p. 42.

⁵⁰ Cfr. *Il diario di Stato*, «Nero su bianco», VIII, n. 39-40, 30 novembre 1942, p. 196.

⁵¹ *Vincere*, Casa editrice Giuseppe Cesari, Ascoli Piceno (1942) in AsIndire, FMS, XVI.6.

⁵² *Diario scolastico*, Angelo Signorelli Editore, Roma (1942) in AsIndire, FMS, XVI.4.

stato – il Ministero dell'educazione nazionale era costretto «a richiamare l'attenzione dell'autorità dipendente sull'inconveniente che si verifica in molte scuole elementari superiori e in molte scuole medie inferiori, nelle quali, invece del diario di Stato, vengono usati diari editi da ditte private o semplici quaderni. Tale abuso deve cessare»⁵³. Paradossalmente, giunto ormai al termine della propria egemonia politica, il regime non era in grado di impedire la circolazione degli stessi diari scolastici di cui a suo tempo aveva apprezzato l'utilizzo propagandistico e che per quasi un decennio ne avevano cantato le lodi.

Juri Meda
Archivio Storico dell'Istituto Nazionale di Documentazione
per l'Innovazione e la Ricerca Educativa – INDIRE, Firenze (Italy)
j.meda@indire.it

⁵³ *Diario scolastico*, «I diritti della scuola», XLVI, n. 14, 28 febbraio 1943, p. 219.

*Sources
and Documents*



Fonti
e Documenti

Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori

Anna Ascenzi

Introduzione

Letterato, giornalista politico e di costume, più tardi, a partire dal 1895, raffinato scrittore per l'infanzia con lo pseudonimo di *Vamba* – dal nome del buffone di Cedric nell'*Ivanhoe* di Walter Scott – Luigi Bertelli è stato indubbiamente uno degli intellettuali ed educatori di maggiore spicco nel panorama politico e culturale dell'Italia umbertina e giolittiana¹. Le lettere inedite di seguito riprodotte – che rappresentano solo una piccolissima parte del vasto e

¹ Assai ampia, sebbene di diverso valore, è la bibliografia su Luigi Bertelli (*Vamba*). Ci limitiamo qui a ricordare: P. Bargellini, *Tre toscani: Collodi, Fucini, Vamba*, Vallecchi, Firenze, 1952, pp. 211-263; P. Hazard, *Letteratura infantile*, Viola, Milano, 1954; L. Nissim Rossi, *Vamba (Luigi Bertelli)*, Le Monnier, Firenze, 1954; C. Portanova, *Vamba (Luigi Bertelli)*, Conte, Pozzuoli, 1957; E. Petrini, *Avviamento critico alla letteratura giovanile*, La Scuola, Brescia, 1958 (*ad indicem*); L. Santucci, *La letteratura infantile*, Fabbri, Milano, 1958 (*ad indicem*); A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Sansoni, Firenze, 1960 (*ad indicem*); M. Valeri, E. Monaci, *Storia della letteratura per fanciulli*, Malipiero, Bologna, 1961 (*ad indicem*); O. Visentini, *Primo vere: storia della letteratura giovanile*, Mondadori, Milano, 1961 (*ad indicem*); L. Sacchetti, *Storia della letteratura per ragazzi*, Le Monnier, Firenze, 1962 (*ad indicem*); A. Michieli, *Vamba*, La Scuola, Brescia, 1965; M. Barsali, *Bertelli Luigi (Vamba)*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1967, X, pp. 494-499; A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977 (*ad indicem*); L. Bellatalla, *Vamba: an Italian writer for children*, in E. Catarsi (ed.), *Twentieth Century pre-school education. Times, ideas and portraits*, Angeli, Milano, 1985; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1995 (*ad indicem*).

ricco *Carteggio Bertelli*, in corso di pubblicazione a cura di chi scrive e di Raffaele Tumino² – ripercorrono gli esordi di quella che può essere considerata, a tutti gli effetti, la maggiore e più incisiva impresa editoriale di Luigi Bertelli, ovvero la pubblicazione de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911), il periodico per ragazzi destinato a segnare una vera e propria svolta nella pubblicistica del settore, tanto per l'innovatività dell'impostazione culturale ed educativa, quanto per la qualità artistica e letteraria dei contributi pubblicati (racconti, novelle, poesie, cronache, corrispondenze ecc.), l'ampio spazio riservato alle illustrazioni e all'iconografia (a partire dalle celebri copertine, affidate, come si dirà più avanti, a pittori e illustratori di alto profilo), la notorietà e il prestigio degli scrittori che vi collaborarono sotto l'abile regia del direttore *Vamba*³.

Gli esordi de «Il Giornalino della Domenica»

All'origine della decisione di dare alle stampe «Il Giornalino della Domenica», il cui primo fascicolo vide la luce il 24 giugno 1906, riscuotendo un immediato e notevole successo, si collocavano diverse motivazioni. In primo luogo, tanto Luigi Bertelli quanto l'altro principale artefice dell'iniziativa, l'editore fiorentino Enrico Bemporad, la cui impresa editoriale vantava da tempo una significativa e incisiva presenza nel settore della letteratura per l'infanzia e la gioventù e in quel-

² L'edizione critica dell'intero *carteggio di Luigi Bertelli (Vamba)*, a cura di Anna Ascenzi e Raffaele Tumino, vedrà la luce nel corso del 2007 e rappresenta la prima di una serie di pubblicazioni dedicate a Luigi Bertelli e alla sua opera di scrittore per la gioventù promosse dal *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata e coordinate da Anna Ascenzi.

³ Su «Il Giornalino della Domenica», si vedano in particolare: N. Ajello, *Un settimanale del primo 900: «Il Giornalino della Domenica» di Vamba*, «Nord e Sud», VI, 53, aprile 1959, pp. 77-84; G. Genovesi, «Il Giornalino della Domenica», in Id., *La stampa periodica per ragazzi da Cuore a Charlie Brown*, Guanda, Torino, 1972; A. Faeti, *Il giornalino di padre Pistelli*, in Id., *Guardare le figure. Gli illustratori dei libri per l'infanzia*, Einaudi, Torino, 1972; P. Pallottino, «Il Giornalino della Domenica», in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Edizioni Analisi, Bologna, 1986, pp. 67-94; E. Balzani, *La patria di Gian Burrasca. Il tema dell'identità nazionale nelle pagine del «Giornalino della Domenica» e del «Corriere dei Piccoli»*, in D. Gallingani (a cura di), *Le credibili finzioni della storia*, Centro editoriale toscano, Firenze, 1996, pp. 15-31; C. Gallo, G. Bonomi, *Agli albori della letteratura per ragazzi: «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911)*, Società editoriale Grafiche AZ Verona, 1999; C. Gallo, *Vita, morte, miracoli e resurrezione del «Giornalino della Domenica»: da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Angeli, Milano, 2004, pp. 317-339.

⁴ Sull'editore Enrico Bemporad, si vedano in particolare: C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Pagnini, Firenze, 2004; M. Galfrè, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

lo limitrofo delle pubblicazioni per la scuola e dei libri di testo⁴, si trovarono concordi nel giudicare che era «opportuno, nella assoluta deficienza di giornali per ragazzi, creare una piccola rivista settimanale, istruttiva ma che non stancasse l'attenzione dei lettori, educatrice ma senza annoiarli, interessante senza sforzarne la immaginazione, divertente senza sguaiataggini e senza volgarità, artisticamente e riccamente illustrata, e che accendesse e tenesse viva sempre nel suo pubblico la fiamma degli eterni ideali per la Patria e per l'Umanità, non con la vana retorica di frasi fatte, ma con la forza che viene dalla sincerità dell'accento di chi comunica affetti profondamente sentiti»⁵.

Da parte sua Luigi Bertelli, che già qualche tempo prima, dopo avere abbandonato l'impegno militante nel giornalismo 'per adulti' e nelle riviste di satira politica⁶, si era cimentato con successo nella narrativa per l'infanzia con il sapido racconto *Ciondolino* (1895)⁷, e che di lì a poco avrebbe dato alle stampe il pregevole e innovativo *Il Giornalino di Gian Burrasca* (1912)⁸, portava nell'impresa gli esiti del travaglio che lo aveva accompagnato negli anni precedenti, allorché, deluso e amareggiato per l'infelice evoluzione della politica postunitaria e per quello che egli, ardente mazziniano, vicino agli ambienti democratici e radicali che si richiamavano agli ideali della stagione risorgimentale, giudicava lo scarso sentimento patriottico e nazionale che contrassegnava le popolazioni e le stesse classi dirigenti dell'Italia unita, aveva guardato alla gioventù, ossia alle nuove generazioni come ai principali destinatari di un'opera di formazione etico-politica e di animazione delle coscienze, capace di ridestare il sentimento della patria e l'effettiva assunzione di una nuova e più solida concezione della cittadinanza e delle responsabilità sociali: «Gli uomini [gli adulti] – notava Vamba – sono ormai guasti irrimediabilmente e con loro non c'è più nulla da fare: è fatica sprecata. Coi ragazzi no: hanno il cuore puro e l'animo pronto ad ogni slancio generoso: da loro si può ottenere quello che si vuole»⁹.

È stato giustamente sottolineato, al riguardo, che «la conversione dal giornalismo "per grandi" a quello "per ragazzi", dall'azione politica a quella pedagogica, non costituì per il Bertelli un ripudio dei suoi ideali di laico e radicale: si trattava di un loro diverso orientamento, quasi del passaggio ad un modo più

⁵ Vamba (L. Bertelli), *Santa Giovinezza! Libro per i ragazzi*, Bemporad, Firenze, 1927, pp. 328-329. Per un analitico quadro della situazione precedente, si veda ora l'ampio affresco offerto da R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003 (*ad indicem*).

⁶ M. Barsali, *Bertelli Luigi (Vamba)*, pp. 494-496.

⁷ Vamba (L. Bertelli), *Ciondolino*, Bemporad, Firenze, 1893.

⁸ Vamba (L. Bertelli), *Il Giornalino di Gian Burrasca rivisto, corretto e completato da Vamba*, Bemporad, Firenze, 1912. Il *Giornalino*, com'è noto, uscì per la prima volta a puntate, dal febbraio 1907 al maggio 1908, sulle pagine de «Il Giornalino della Domenica». Su tale rivoluzionario libro per ragazzi, si vedano ora: F. Tempesti, *Gian Burrasca*, in M. Isnenghi (a cura di), *I luoghi della memoria. Personaggi e date dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 139-149; e M. Galfrè, *La fortuna del Giornalino di Gian Burrasca*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, pp. 61-70.

⁹ Il brano è riprodotto in A. Michieli, *Vamba*, p. 27.

lungimirante di realizzarli e verificarli. Luigi Bertelli aveva avversato la politica triplicista e colonialista, il trasformismo che degradava la costituzione delle maggioranze parlamentari. Dalle trascorse lotte patrie non erano rimaste eredità di caratteri fondati sui doveri politici ed etico-sociali, ma destrezze, personalismi e conformismo. I giovani, perciò, dovevano essere rimessi in contatto con i grandi ideali nazionali, si doveva soprattutto scardinare quell'abito conformistico e "qualunquistico" che soffocava, nell'ambiente stesso della famiglia e della scuola, i doveri e gli ideali della gioventù»¹⁰.

Di qui la passione con cui Luigi Bertelli si dedicò alla messa a punto del progetto e all'avvio dell'impresa de «Il Giornalino della Domenica», attorno al quale cercò di raccogliere il fior fiore degli intellettuali, degli artisti, dei letterati e scrittori, non solo per l'infanzia, operanti in quegli anni, chiedendo loro di mettere a disposizione il proprio talento per la realizzazione di un ambizioso progetto di formazione delle nuove generazioni secondo gli ideali che avevano alimentato l'esperienza risorgimentale. Significative, al riguardo, appaiono le riflessioni con cui Bertelli riassumeva – per i piccoli lettori de «Il Giornalino della Domenica» – il compito che egli sentiva affidato non solo a se stesso, ma, più in generale, a quella «generazione di mezzo» che si collocava tra il «grande ed epico Risorgimento nazionale» e l'incerto futuro:

Quando i soldati italiani entrarono in Roma io ero entrato, invece, nel mio decimo anno di età... e voialtri ragazzi, al contrario, non eravate ancora usciti all'onore del mondo. Felici i soldati che andarono a riconquistare alla Patria la sua capitale – il suo cuore fiammante – e si trovarono a quell'irresistibile scoppio d'entusiasmo che Edmondo De Amicis (egli era fra loro) sa così ben racchiudere in un suo bel sonetto! E felici pur voi, giovani d'Italia, che non eravate allora nati e a cui forse un amico destino riserba la invidiabile fortuna di riconquistare alla Patria, nell'avvenire, altre sue membra doloranti sotto l'artiglio predatore di uno straniero. Chi sta peggio siamo noi, nati troppo tardi e troppo presto per far qualcosa; noi che comparimmo alla luce mentre i nostri bravi babbi si battevano per far l'Italia, noi che spariremo nell'ombra quando i nostri bravi figli si batteranno per completarla... Pazienza! E cerchiamo almeno di fare una cosa: ricordare i nostri babbi che si batterono ai figli che si batteranno, consegnando all'avvenire pieno di speranza sempre accesa la fiaccola sacra dell'Ideale che alle nostre mani affidò il passato pieno di gloria¹¹.

Un progetto educativo e culturale per la gioventù dell'Italia unita

Il programma de «Il Giornalino della Domenica» era ispirato da una profonda conoscenza dell'animo dei fanciulli e delle loro aspettative e passioni. Nell'e-

¹⁰ M. Barsali, *Bertelli Luigi (Vamba)*, p. 496.

¹¹ Vamba (L. Bertelli), *XX Settembre 1870*, «Il Giornalino della Domenica», anno I, n. 13, 16 settembre 1906, pp. 1-4; poi riedito in Id., *Santa Giovinezza! Libro per i ragazzi*, Bemporad, Firenze, 1927, pp. 227-228.

ditoriale con il quale si apriva il primo fascicolo, infatti, il direttore illustrava quali erano i destinatari e gli intenti del nuovo settimanale, non mancando di sottolineare l'ampio spettro di temi e di motivi con i quali s'intendeva far breccia nell'animo giovanile: «Occorre, dunque, che il *Giornalino della Domenica* sappia contentare tutto il suo pubblico di lettori e di lettrici dai sette ai quindici anni, e contenga perciò il raccontino, la fiaba, la poesia, per i bambini e per le bambine, e la novella, l'articolino di attualità, la divagazione scientifica per i giovinetti e per le giovinette; ma occorre anche dall'altra parte altrettanta buona volontà: che, cioè, ciascun di voi, lettori e lettrici del nostro giornalino, non storca la bocca a quel tanto che vi troverà al disotto o al disopra del proprio comprendonio e si accontenti di quel che vi sarà di adattato al suo rispettabilissimo cervello»¹².

Tra il 1906 e il 1911, Luigi Bertelli si dedicò completamente a «Il Giornalino della Domenica», chiamandovi a collaborare letterati e scrittori di grande notorietà («che più godono meritata fama nel pubblico italiano»), come Emilio Salgari, Ada Negri, Ida Baccini, Giuseppe Ernesto Nuccio, Guido Mazzoni, Renato Fucini, Grazia Deledda, Luigi Capuana, Giovanni Pascoli, Marino Moretti, Scipio Slataper, Edmondo De Amicis, Matilde Serao; nonché giovani intellettuali, studiosi e scrittori e scrittrici per l'infanzia destinati a maturare proprio sulle colonne del settimanale la loro vocazione: Aurelio Romoli, Enrico Guidotti, Onorato Roux, Giosuè Borsi, Ugo Fleres, Augusto Vittorio Vecchi (*Jack La Bolina*), Piero Calamandrei, Emma R. Corcos, Olga Ossani-Lodi, Maria Berlingozzi, Assunta e Gina Mazzoni, Esther Modigliani, Bice Odoardi Vettori, Maria Savi Lopez, Tina Sleiter Finozzi, Vittoria Sini, Maria Antonietta Torelli Vaillier (*La Marchesa Colombi*), Paola Lombroso Carrara, Virginia Tedeschi Treves (*Cordelia*), Milly Dandolo¹³.

Tra i più stretti collaboratori di Vamba nell'iniziativa, debbono essere ricordati, infine, lo scrittore Giuseppe Fanciulli, che pubblicò sul giornalino oltre che col suo nome anche con lo pseudonimo di *Pino*, autore di graziosi bozzetti nella rubrica *Per i più piccini*, di *Minosse*, il quale curava il Concorso di componimento, e di *Maestro Sapone*, cui era affidata la rubrica *Dal Libro dei perché*¹⁴; Filiberto Scarpelli, che non fu solo un valente illustratore del settima-

¹² Vamba (L. Bertelli), *Il programma*, «Il Giornalino della Domenica», anno I, n. 1, 24 giugno 1906, p. 2.

¹³ «È davvero una bella fortuna, questa di poter iniziare la pubblicazione di un giornalino con una lista sì lunga di valorosi collaboratori [...] perché non si tratta, come spesso succede, di collaboratori onorari che non collaboreranno mai, ma di scrittori che scriveranno davvero, molti dei quali, anzi, han già cominciato a scrivere fin da questo primo numero» (in «Il Giornalino della Domenica», anno I, n. 1, 24 giugno 1906, p. 2).

¹⁴ Giuseppe Fanciulli diresse la nuova serie de «Il Giornalino della Domenica» dopo la morte di Vamba, dal 6 marzo 1921 alla fine del 1924 e vi pubblicò alcuni inediti e, nelle *Pagine rosa* di ogni fascicolo, una scelta di brevi testi e di interventi di *Vamba*, tratti in massima parte dalla prima serie del settimanale e presentati con il titolo: *Le sue parole... le più belle, le più care*. Gli scritti apparsi nella rubrica di *Maestro Sapone* furono poi raccolti nel volume: G. Fanciulli, *Il libro del perché*. *Piccola Enciclopedia dei ragazzi curiosi*, SEL, Torino, 1924 (2ª ediz. 1930).

nale, ma vi pubblicò anche una serie di conversazioni coi ragazzi nella rubrica *Chiacchiere artistiche con i miei lettori*, e numerose note di ricordi storici e di storia dell'arte. Tra i redattori fissi figurava, con lo pseudonimo di *Omero Redi*, anche lo scolio Ermenegildo Pistelli, professore all'Università di Firenze, ben noto e apprezzato dai lettori per i suoi divertenti articoli, *Le Pistole di Omero*, nei quali affrontava questioni scolastiche e problemi di grande momento in una forma volutamente scorretta e sgrammaticata, ma con osservazioni e commenti ricchi di umanità e di buon senso e, soprattutto, volti a diffondere tra i giovani lettori i principi di giustizia, di lealtà, di amor di patria¹⁵. Redattore capo de «Il Giornalino della Domenica», infine, fu Aldo Valori, un giovane che faceva allora le sue prime prove in giornalismo, e che, sotto lo pseudonimo di *Ceralacca* tenne fino al 1909 la corrispondenza con i lettori (*Pagine rosa*).

Persuasero dell'importanza delle illustrazioni e, più in generale, della necessità di affiancare alla comunicazione scritta una serie di immagini capaci di suscitare l'attenzione e di accrescere l'interesse dei piccoli lettori, Bertelli ricercò per «Il Giornalino della Domenica» anche la collaborazione e l'apporto di disegnatori e illustratori di grande prestigio, come Ezio Anichini, Filiberto Scarpelli, Ugo Finozzi, Carlo Chiostrì, Antonio Rubino e Umberto Brunelleschi, ai quali si affiancarono i più giovani Giuseppe Biasi, Enrico Sacchetti, Ugo Conti, Cesare Simonetti, Aleardo Terzi, Sergio Tofano, Lorenzo Viani, Ottorino Andreini, Paolo Paschetto, Gustavino, Adriana Bisi Fabbri, Luigi Yobbi, Gugù, Luigi Dalmonte, Plinio Nomellini, Piero Bernardini, Dario Betti, Giulio Aristide Sartorio, Vittorio Grassi, Marcello Dudovich e tanti altri le cui opere, oltre che sulle pagine della rivista, furono presentate al pubblico attraverso l'allestimento di mostre, che coincidevano con le prime mostre di illustrazione in Italia¹⁶.

Luigi Bertelli fu comunque l'autentico *deus ex machina* della nuova testata, per la quale scriveva editoriali, componeva versi, inviava reportage giornalistici, sovente facendo ricorso all'uso di pseudonimi¹⁷. Oltre a farsi carico di

¹⁵ Cfr. E. Pistelli, *Le Pistole d'Omero*, Bemporad, Firenze, 1923; Id., *Eroi, uomini, ragazzi*, Sansoni, Firenze, 1927; Id., *Le memorie di Omero Redi*, a cura di L. Lattes, Bemporad, Firenze, 1932.

¹⁶ Le illustrazioni de «Il Giornalino della Domenica» furono esposte nei locali della Società Fotografica Italiana di Firenze nel novembre 1906 e, successivamente, alla mostra di Arti Decorative dell'Umanitaria di Milano nel 1919; alla mostra degli Illustratori e Decoratori del Libro nell'ambito della Fiera del Libro di Firenze nel 1922, replicata l'anno successivo alla I Biennale di Arti Decorative di Monza e infine, nel 1924, nei locali della Bottega di Poesia a Milano, in una mostra allestita da Giuseppe Fanciulli che da tre anni dirigeva la nuova serie del periodico.

¹⁷ Gli pseudonimi utilizzati da Luigi Bertelli furono, oltre quello più noto di *Vamba*: *Gran di Pepe*, *Il Cronacaio*, *Il Cronacaio grillesco*, *L'Osservatore*, *Pellicola*, *Pinocchio*, *Giannino Stoppa-ni*. Per i testi che egli pubblicò su «Il Giornalino della Domenica», si veda ora l'ampia e documentata tesi di dottorato: M. Di Felice, *Il carteggio tra Luigi Bertelli (Vamba) e i collaboratori de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911)*, Dottorato di Ricerca in «Scienze dell'educazione e analisi del territorio», XVIII ciclo, a.a. 2004-2005 (Tutor: prof.ssa Anna Ascenzi).

tutti gli aspetti organizzativi ed editoriali dell'impresa, a partire dal 1909 egli curò personalmente la cospicua e vivace rubrica dedicata alla corrispondenza con i lettori (*Pagine rosa*), da lui considerata un canale privilegiato per comprendere meglio i gusti e le aspettative dei fanciulli e ragazzi che si accostavano alla rivista, ma anche una straordinaria occasione per interagire con loro e renderli più direttamente partecipi dell'impresa nonché, come vedremo, per coinvolgerli in modo più efficace nelle varie iniziative messe in campo da «Il Giornalino della Domenica»: «Noi – scriveva *Vamba* ai giovani lettori del settimanale – desideriamo di saper tutto di voi: e la vostra scuola, e i vostri studi, e le cose tutte che vi stanno più a cuore. Vi aiuteremo a vincere le piccole difficoltà che incontrerete di mano in mano, leggendo e studiando: vi daremo la spiegazione di quanto vi parrà oscuro e difficile; vi consiglieremo nei dubbii, nelle incertezze; saremo in una parola gli amici vostri più sicuri e fedeli».

Le *Pagine rosa* assunsero da subito la natura di strumento di costante e appassionato dialogo con i lettori, contribuendo non poco alla fortuna del settimanale. Il legame che si creò tra i lettori e i redattori de «Il Giornalino della Domenica» andò oltre le aspettative di Bertelli: i ragazzi cominciarono a scrivere lettere nelle quali parlavano di sé, della loro scuola e della loro famiglia, mandavano fotografie, narravano casi della vita e piccoli avvenimenti quotidiani, raccontavano delle loro malattie, dei viaggi, delle recite, delle mascherate, esponevano croci e speranze: «Tutte queste lettere che noi riceviamo – notava al riguardo il direttore – ci mettono in contatto del nostro pubblico e stabiliscono fra noi e i lettori nostri delle correnti di simpatia, delle relazioni di amicizia, degli scambi di sentimenti nei quali palpita un affetto vero e sentito, non adombrato dai contrasti che risultano nella conoscenza e dimestichezza personale, dalle constatate imperfezioni della natura umana»¹⁸.

Il settimanale diretto da *Vamba* si propose fin dagli esordi di offrire ai suoi lettori non soltanto occasioni di diletto e di autentico svago, ma anche conoscenze e informazioni sulla realtà e sul «mondo degli adulti» capaci di stimolare in essi un punto di vista autonomo e una nuova consapevolezza circa le esigenze della società e i principi che ispiravano e regolavano la vita dello Stato e il progresso della comunità civile. E lo fece attraverso una serie di rubriche fisse, le quali intendevano rispondere al prorompente bisogno di fanciulli e ragazzi di conoscere meglio il mondo, di comprendere più a fondo la realtà per integrarsi positivamente con essa: *Chiacchiere artistiche con i miei lettori* di Filiberto Scarpelli, *Dal libro dei perché* di Maestro Sapone (Giuseppe Fanciulli), *Il cantuccio degli enigmisti* di Fra Bombarda (Aurelio Romoli), *Propositi e spropositi di lingua* di Guido Mazzoni, *Scienza gaia* di Don Radice (Enrico Guidotti), *Corrispondenza* di Ceralacca (Aldo Valori), *Cronache di Toti e Lulleri* di Gina Toraldo, *Impressioni della merciaina* di Vittoria Simi, *Scatola*

¹⁸ *Vamba* (L. Bertelli), *Fofò e Fifi*, «Il Giornalino della Domenica», anno I, n. 3, 8 luglio 1906, p. 19.

armonica di Stanislao Gastaldon), *Anniversarii e compleanni della settimana* di Filippo Orlando, *I fanciulli nell'arte* di Ugo Fleres, *La rivista delle riviste di Tom* (Eugenio Checchi), *Dal nostro album di fotografie di Pellicola* (Luigi Bertelli), *Il carro dello Stato* di Riccardo Tondi. Alle rubriche sopra ricordate, dall'agosto 1906 si sarebbe aggiunto anche il supplemento mensile *Il Passerotto*, *Gazzettino della maturità presente e futura*, un vero e proprio «giornale nel giornale», che raccoglieva racconti, componimenti poetici, corrispondenze ecc., il quale, affidato alla supervisione di Omero Redi (Ermenegildo Pistelli), era realizzato pressoché esclusivamente con i contributi inviati dai giovani lettori¹⁹.

I testi pubblicati su «Il Giornalino della Domenica» non avevano nulla a che fare con la quotidianità scolastica del leggere, dello scrivere e del far di conto, del nozionismo talora arido e fine a se stesso, normalmente sperimentata da fanciulli e ragazzi, ma facevano riferimento a un progetto formativo che aveva come propria finalità la progressiva acquisizione di un'identità culturale e sociale tipica della nascente borghesia urbana. L'interlocutore non era quindi lo scolaro impegnato nell'apprendimento di nozioni, ma il ragazzo in quanto persona autonomamente dotata di gusti, desideri, fantasie. L'unico a parlare di scuola sulle pagine de «Il Giornalino della Domenica», ma solo per criticarne e irriderne l'organizzazione, i programmi, le consuetudini era il caustico Omero Redi (Ermenegildo Pistelli), autore della più amata e divertente rubrica del settimanale: *Le pistole d'Omero*²⁰.

Il linguaggio utilizzato dalla rivista tendeva in genere a conformarsi a uno stile semplice e diretto, lontano dai paludamenti retorici della tradizione letteraria, ma anche dallo stile formale e pedante che ancora caratterizzava tanta parte della pubblicistica scolastica e per la gioventù, ancorata ai moduli tipicamente ottocenteschi; esso talvolta assumeva un vero e proprio carattere giornalistico, come nel caso delle briose corrispondenze da Parigi (*Lettere parigine*) di Umberto Brunelleschi. «Il Giornalino della Domenica», insomma, «si presentava sulla scena dei periodici per ragazzi come – si direbbe oggi – un soggetto educativo alternativo e parallelo all'istituzione scolastica, uno strumento di formazione precisamente calibrato sulle esigenze culturali della borghesia»²¹, destinato soprattutto a quei ragazzi che sarebbero diventati i futuri quadri dirigenti del Paese.

Sull'immediato e significativo successo de «Il Giornalino della Domenica», infine, influirono notevolmente anche le copertine a colori, frutto delle innovazioni tecnologiche della stampa, le quali costituivano l'invitante e ben curata soglia d'ingresso alle pagine interne; nonché le illustrazioni, a carattere prevalentemente umoristico, le fotografie e i disegni che accompagnavano i testi e

¹⁹ Vamba (L. Bertelli), *Corrispondenza*, «Il Giornalino della Domenica», anno IV, n. 11, 14 marzo 1909, pp. I-VI..

²⁰ Cfr. l'attenta analisi proposta da P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, pp. 142-143.

²¹ *Ibid.*, p. 143.

spesso ne anticipavano o esplicitavano creativamente i contenuti, l'eleganza grafica, l'impaginazione rigorosamente a due colonne, la chiarezza e la 'leggibilità' dei caratteri tipografici: tutti aspetti e motivi, questi ultimi, nei quali si rifletteva la vivace modernità del settimanale diretto da *Vamba*, la cui comparsa nel panorama della pubblicistica periodica per fanciulli e ragazzi era destinata ad aprire un capitolo nuovo nella storia di tale pubblicistica e, in particolare, a segnare, anche sul piano formale (grafica, impaginazione, illustrazioni, linguaggio ecc.) la definitiva conclusione della stagione ottocentesca²².

In realtà, forte di una tiratura media che nei primi anni raggiunse le 30 mila copie a fascicolo, la rivista diretta da *Vamba* era destinata a rappresentare qualcosa di più di un pur significativo e innovativo periodico per fanciulli e ragazzi. Attraverso l'abile regia di Luigi Bertelli e dei suoi più stretti collaboratori, il settimanale divenne il punto di riferimento e lo strumento di collegamento per una serie di iniziative di mobilitazione della gioventù italiana, almeno di quella dei ceti medio-alti e della borghesia urbana, nelle cui famiglie l'abbonamento a «Il Giornalino della Domenica» assurse a una vera e propria consuetudine²³.

Dalla lettura alla mobilitazione giovanile: la creazione della «Confederazione giornalinesca del Girotondo»

Nel 1908, sulle pagine del settimanale Luigi Bertelli rivolse un appello ai suoi giovani lettori proponendo la costituzione di un'associazione destinata a dare corpo ad un ambizioso programma formativo; nacque così la *Confederazione giornalinesca*, poi detta *del Girotondo*, fra tutti gli abbonati, i quali, come scriveva lui stesso, «formano un popolo sparso in tutta l'Italia, comprese naturalmente le province di Trieste, dell'Istria, di Gorizia, della Dalmazia e di Trento, poiché il nostro popolo non riconosce barriere politiche»²⁴. In tal modo Bertelli riuscì ad ampliare la funzione formativa de «Il Giornalino della Domenica», cominciando ad abituare fanciulli e ragazzi, i futuri cittadini, alle forme e alle pratiche della vita civile e politica del mondo adulto. La *Confederazione* riproduceva infatti le istituzioni di un vero e proprio stato-repubblica, anche se si trattava naturalmente di uno «Stato balocco», e dunque di una simulazione per gioco del fare politica. Al pari di una piccola repubblica, infatti, la *Confedera-*

²² Cfr. le puntuali osservazioni avanzate in merito da P. Pallottino, «*Il Giornalino della Domenica*», cit., pp. 71-73.

²³ Cfr. *I commoventi funerali di Luigi Bertelli*, «*La Nazione*» (Firenze), 30 novembre 1920, pp. 1-2.

²⁴ *Vamba* (L. Bertelli), *Discorso inaugurale*, «*Il Giornalino della Domenica*», anno III, n. 26, 28 giugno 1908, p. 1.

zione giornalesca del Girotondo aveva un presidente, lo stesso Vamba, disponeva altresì di un parlamento presieduto da Giuseppe Fanciulli, di un governo centrale, con sede a Firenze, di prefetture nelle città maggiori, e di sindaci e assessori (assessorati alla Beneficenza, alla Pace pubblica, allo Sport, ecc.). La *Confederazione* uscì anche fuori dei confini della Patria: il presidente disponeva, infatti, di ambasciatori in Ungheria, Austria, Germania, Francia e Dalmazia²⁵.

Tutti i membri di questa repubblica 'ideale' erano agli ordini di un sindaco o di una sindachessa, i quali dipendevano da un prefetto o da una prefetta e potevano comunicare per corrispondenza attraverso le *Pagine rosa* de «Il Giornalino della Domenica», dove erano segnalate manifestazioni, iniziative e occasioni di aggregazione e d'incontro. Furono istituite anche delle *leghe*, destinate a raccogliere gruppi di ragazzi legati da un interesse comune, stimolo a quell'attività parascolastica che era allora una novità in campo educativo: nacquero così, ad esempio, la Lega dei Golosi, quella della Bella Italia, la Lega Artistica, degli Stenografi, degli Enigmisti, dei Filatelici, dei Fotografi, dei Floricultori, degli Sportivi, degli Zoofili e altre ancora: «La più bella – scriveva Giuseppe Fanciulli – fu l'*Aidai*, propaganda di amore tra i giovani e vincolo di unione fra migliaia e migliaia di ragazzi»²⁶. L'*Aidai*, ossia l'*Associazione indissolubile di anime italiane*, infatti, aveva come finalità quella di diffondere la presenza de «Il Giornalino della Domenica» tra i fanciulli e ragazzi dei ceti meno abbienti e dei centri rurali della penisola, procurando abbonamenti gratuiti per le scuole e per le istituzioni assistenziali destinate ad accogliere l'infanzia e la gioventù abbandonate.

Con la creazione della *Confederazione del Girotondo* Bertelli aveva fatto de «Il Giornalino della Domenica» l'organo di uno Stato nel quale i cittadini vivevano con entusiasmo e nel quale tutti si sentivano affratellati dagli stessi ideali. Egli stesso scriveva a Onorato Roux: «Tutti ci divertiamo un mondo – proprio nel senso latino della parola – a questo gioco della politica che è fondato su uno schietto sentimento d'italianità e di fratellanza»²⁷.

Sulla scia dello straordinario successo riscosso dall'iniziativa, Vamba istituì per tutti i cittadini della *Confederazione giornalesca* una sorta di festa nazionale: la «Festa del grillo» (*grilli* erano scherzosamente soprannominati dal direttore gli abbonati alla rivista), sulla falsariga di quella che il popolo fiorentino celebrava da secoli alle Cascine il giorno dell'Ascensione. Il direttore

²⁵ P. Hazard, nella «Revue des deux mondes» (Paris), febbraio 1918, giudicò l'iniziativa «le plus du genre en Italie, et un des plus beaux dans toute l'Europe». Su tale importante iniziativa, si vedano in particolare: P. Hazard, *Letteratura infantile*, p. 47; e soprattutto C. Papa, *La «Confederazione giornalesca» di Vamba (1908-1911): una monarchia repubblicana per diritto morale*, «Annali dell'Istituto Gramsci – Emilia Romagna», 2000-2001, pp. 4-5.

²⁶ Cfr. G. Fanciulli, *Scrittori e libri per l'infanzia*, SEI, Torino, 1960, p. 103.

²⁷ Il Cronacaio (L. Bertelli), *Proclamazione ufficiale della Confederazione Giornalesca*, «Il Giornalino della Domenica», anno III, n. 26, 28 giugno 1908, pp. I-V; Id., *Parte politica. Parlamento giornalesco. Seduta inaugurale della prila legislatura*, «Il Giornalino della Domenica», anno V, n. 13, 27 marzo 1910, pp. I-IX. Cfr. anche O. Roux, *Infanzia e giovinezza di illustri italiani e contemporanei*, Bemporad, Firenze, 1910, vol. IV, p. 301.

estese questa festa a tutta l'Italia e ne fece la festa della gioventù italiana. A conferma della felice riuscita dell'esperienza, merita di essere richiamato il resoconto pubblicato da Filiberto Scarpelli su «Il Giornalino della Domenica» della prima celebrazione, nel 1908, di tale festa, alle Cascine di Firenze, alla quale parteciparono centinaia di fanciulli e ragazzi con le loro famiglie: «È stata una tempesta di serenità [...]. Una immensa onda bianca e rosea si è abbattuta contro i cancelli del Club Sportivo alle Cascine, ha straripato, è passata oltre, gonfiandosi, diffondendosi, coprendo il piano della pista e i prati che la circondavano. Le cime più alte di quell'onda moltiplicata non sorpassavano l'età di diciotto anni, le più piccole accennavano i primi passi, trascinandosi per mano delle madri [...]. Dante avrebbe dimenticato la sua *Vita Nuova* per quest'altra vita suscitata dal *Giornalino della Domenica*»²⁸.

La lenta crisi de «Il Giornalino della Domenica» e l'ascesa de «Il Corriere dei Piccoli»

A fronte del successo ottenuto in campo editoriale e degli ampi consensi registrati tra i fanciulli e i ragazzi della borghesia italiana, «Il Giornalino della Domenica» diretto da Luigi Bertelli non riuscì, nel corso della sua esistenza, a raggiungere quella stabilità economica che, sola, avrebbe consentito al settimanale di continuare ad uscire regolarmente e a sviluppare appieno le sue straordinarie potenzialità. L'elevata qualità del prodotto editoriale, che imponeva costi di produzione molto alti, il bacino relativamente limitato dei potenziali lettori, pesantemente condizionato dal notevole costo dell'abbonamento (12 lire l'anno) e un numero di abbonati che, ancorché notevolmente superiore a quello dei periodici per ragazzi di fine Ottocento, si sarebbe rivelato ben presto insufficiente a coprire le ingenti spese richieste dalla pubblicazione e distribuzione del settimanale; infine, il delinarsi, come si dirà tra poco, dell'agguerrita concorrenza di altri vivaci e innovativi periodici, destinati a conquistare rapidamente l'interesse di un pubblico più ampio e variegato di fanciulli e ragazzi e ad attrarre anche i tradizionali lettori del giornalino di *Vamba*, portarono ben presto «Il Giornalino della Domenica» ad una serie di mutamenti organizzativi, preludio di un suo lento declino che, di lì a poco, avrebbe condotto alla interruzione delle pubblicazioni.

Nel 1908, dopo che il bilancio della testata era stato chiuso con un deficit di oltre 50 mila lire, preoccupato per le difficoltà finanziarie che si prospettavano all'orizzonte, l'editore Enrico Bemporad decise di abbandonare l'impresa. Luigi

²⁸ Si veda la cronaca di F. Scarpelli «Il Giornalino della Domenica», anno III, n. 22, 31 maggio 1908, pp. 8-14. Cfr. anche *Vamba* (L. Bertelli), *La Festa del Grillo*, «Il Giornalino della Domenica», anno IV, n. 21, 23 maggio 1909, pp. 1-2.

Bertelli, posto di fronte alla prospettiva di una interruzione delle pubblicazioni, si assunse l'onere di proseguire l'esperienza con risorse proprie e divenne egli stesso editore de «Il Giornalino della Domenica»: «L'idea – come avrebbe ricordato egli stesso sulle pagine del settimanale, accomiatandosi dai suoi giovani lettori – si impossessò di me, malgrado il prudente consiglio di molti amici che me ne facevano considerare i pericoli, e sorretta dall'entusiasmo di tutti i miei compagni di lavoro, trionfò. Il *Sor Enrico*, che era stato tra gli amici che me ne scongiuravano, quand'io mi decisi ad assumere il *Giornalino*, accompagnò la cessione con ogni sorta di facilitazioni e il suo attaccamento a questo buono e bel figliuolo nato nella sua libreria non fu mai smentito»²⁹.

Nello stesso mese di novembre del 1908, la redazione del settimanale traslocò dagli uffici della casa editrice Bemporad, in via del Proconsolo, ad «un bel quartiere al primo piano nel palazzo Ruspoli, proprio al principio di via de' Martelli, ch'è quanto dire nel miglior punto del centro di Firenze»³⁰. A fronte delle «grandi economie» e dei «costanti risparmi» operati da Bertelli, i mutamenti intervenuti e il nuovo assetto editoriale e organizzativo assicurati alla testata non riuscirono a garantire ad essa le condizioni per un indispensabile rilancio. La crisi già emersa precedentemente si accentuò, anzi, in maniera irreversibile: tra il 1909 e il 1911 le passività aumentarono considerevolmente e gli abbonamenti sottoscritti furono ben lungi dal coprire le ingenti perdite. Occorre dire che la crisi era collegata non solamente a problemi interni a «Il Giornalino della Domenica» (alti costi di produzione ecc.), ma anche, e soprattutto, all'ormai insostenibile concorrenza rappresentata da un nuovo periodico per fanciulli e ragazzi, «Il Corriere dei Piccoli», il quale, pubblicato per la prima volta il 27 dicembre 1908 sotto la direzione di Silvio Spaventa Filippi, come supplemento settimanale illustrato di un grande quotidiano nazionale quale era «Il Corriere della Sera», in capo a pochi anni divenne il periodico per fanciulli e ragazzi maggiormente diffuso nella penisola³¹. Il *Corrierino*, come venne subito battezzato dai suoi giovani lettori, presentava invero una serie di caratteristiche e di aspetti innovativi che erano destinati a favorirne la piena affermazione: veicolato da quello che era il grande giornale della borghesia italiana e, nel contempo, come si dirà, destinato per le sue caratteristiche a far presa su un pubblico di lettori di gran lunga più vasto ed eterogeneo di quello che aveva decretato qualche anno prima il successo del settimanale di *Vamba*, «Il Corriere dei Piccoli» poteva far perno su costi di produzio-

²⁹ Cfr. *Vamba* (L. Bertelli), *Commiato*, «Il Giornalino della Domenica», anno VI, n. 30, 23 luglio 1911, p. 17.

³⁰ Cfr. *Vamba* (L. Bertelli), *Il nostro sgombero*, «Il Giornalino della Domenica», anno III, n. 48, 29 novembre 1908, pp. 6-8. A meno di un anno da questo primo trasloco (ottobre 1909) ne seguì un secondo in un caseggiato posto in Viale Regina Margherita, n. 19.

³¹ Sulle vicende de «Il Corriere dei Piccoli», oltre ai già ricordati lavori di A. Faeti e di P. Boero e C. De Luca, si veda in particolare: P. Pallottino, *Sei anni di «ottonari». Tutti i personaggi del Corriere dei Piccoli dal 1908 al 1914*, «Comics», XIII, 1977, n. 39, pp. 26-31.

ne e di distribuzione di gran lunga più bassi (il che rese possibile un sensibile abbattimento del prezzo: ogni fascicolo costava solamente 10 centesimi, a fronte dei 25 centesimi del periodico fiorentino) e, soprattutto, su una formula editoriale largamente innovativa, resa possibile anche dall'utilizzo delle più moderne tecniche tipografiche.

Il rapido successo del «Corriere dei Piccoli» fu infatti, largamente legato alla massiccia introduzione, del tutto nuova per il nostro Paese, dei *comics*: «La narrativa di tipo tradizionale fu fecondata, sulle pagine del settimanale milanese, dalle fresche energie, dal casalingo spirito di intrapresa del sorridente e semplicistico realismo delle figurazioni umoristiche di Oltre Oceano»³². Soprattutto nel primo periodo, sotto la sapiente direzione di Spaventa Filippi, «Il Corriere dei Piccoli» mise in circolazione in Italia, talvolta trapiantandoli direttamente dagli Stati Uniti, diversi personaggi a fumetti, impegnati in gustosissime avventure di ogni genere. Si trattava di personaggi fortemente originali e di grande presa, dal tratto esotico o dalle caratteristiche che esprimevano una quotidianità sopra le righe, capace di sorprendere e di appassionare l'immaginario infantile: basti pensare a 'figurine' come quelle di *Taddeo e Veneranda*, *Lollo Lola* e *Cirillo*, oppure a *Fortunello*; e ancora a *Marmittone* e a *Mio Miao* la versione italiana del fortunatissimo gatto *Felix*³³.

Ma c'è di più. Se un indubbio merito de «Il Giornalino della Domenica» era stato quello di far conoscere nuovi e brillanti autori italiani e, anzi, di sollecitare i maggiori letterati e scrittori 'per adulti' ad occuparsi anche dell'infanzia e della gioventù, «Il Corriere dei Piccoli» ebbe quello non minore di ospitare nelle sue colonne non occupate dai *comics* autori e personaggi della narrativa europea e americana, nell'intento di aprire, rinnovandola, la pubblicistica italiana per fanciulli e ragazzi ai più significativi e celebrati modelli stranieri. Non a caso, il periodico milanese pubblicò pagine di Kipling, di Andersen, di Alessandro Dumas, di Maeterlinck, di Anatole France; contribuì altresì a far conoscere in Italia un capolavoro come *Peter Pan* di J. M. Barrie, pur non lesinando spazio a scrittori nostrani del calibro di Guido Gozzano, Luigi Capuana e Grazia Deledda.

Indubbiamente, «Il Giornalino della Domenica» era stato creato con una precisa finalità formativa che mirava a coinvolgere prevalentemente i figli della borghesia attorno ad un progetto di costruzione di una salda identità nazionale (di qui l'ampio spazio assegnato da Vamba alla narrazione del Risorgimento e all'esaltazione degli ideali patriottici e dello spirito nazionale³⁴) e di

³² N. Ajello, *Il Corriere dei piccoli*, «Nord e Sud», VI, 1959, n. 53, pp. 84-85.

³³ Cfr. P. Pallottino, *Sei anni di «ottonari». Tutti i personaggi del Corriere dei Piccoli dal 1908 al 1914*, cit., pp. 26-31.

³⁴ Non riteniamo possa essere condiviso il giudizio sorprendentemente negativo e, a nostro avviso, viziato da un'indubbia superficialità nell'analisi degli indirizzi ideologici e politici assunti dalla testata fiorentina fondata e diretta da Luigi Bertelli, formulato, qualche anno fa, da uno studioso come A. Gibelli che, per altri versi, ha offerto anche recentemente contributi significativi

promozione di una nuova cittadinanza imperniata su un solido complesso di principi e valori 'fondanti' (il sentimento di giustizia, il rigore morale e l'onestà intellettuale, il rispetto per le leggi e per le istituzioni, la solidarietà sociale, il senso di appartenenza alla comunità civile ecc.): due obiettivi, questi ultimi, che nella sua lucida e disincantata analisi della vita politica e sociale dell'Italia unita, Luigi Bertelli aveva individuato come autentiche priorità per il riscatto del Paese e per un reale quanto necessario superamento di quella «penosa e inesorabile decadenza» in cui, dopo i fasti e le grandi speranze legati «alla stagione del riscatto risorgimentale», il nuovo Stato era precipitato, massime nella controversa stagione umbertina e nell'ancora incerta e convulsa età giolittiana.

Obiettivi, come si è detto, che a suo avviso potevano essere realizzati solo puntando su un programma di 'rigenerazione' delle classi dirigenti e della borghesia italiana imperniato sulle nuove leve, su quella gioventù che aveva bisogno di essere aiutata a recuperare, al di fuori di ogni retorica, la memoria delle proprie radici («ricordare i nostri babbi che si batterono ai figli [...], consegnando all'avvenire pieno di speranza [...] il passato pieno di gloria»³⁵) e la coscienza di una specifica missione. Non a caso, accomiatandosi dai suoi lettori, Vamba avrebbe lucidamente chiarito che «Il Giornalino della Domenica», per come era stato «ideato e creato, non poteva naturalmente mirare a una immediata forte tiratura: se questo avesse voluto avrebbe preso un altro indirizzo, con veste di minor prezzo, abbassando, snaturando e adattando le proprie idee e i propri gusti al livello intellettuale dei più, invece di dirigersi a un pubblico eletto di sane idee e di gusti fini, cui preme trasmetterli puri e intatti ne' propri figli»³⁶.

Ben diverse, naturalmente, erano le ambizioni e il disegno che animavano «Il Corriere dei Piccoli», la cui intrinseca vocazione ad assurgere fin da principio ad un periodico giovanile di massa e l'apertura ai nuovi moduli narrativi e alle nuove tecnologie dell'illustrazione importati dagli Stati Uniti, se da un lato attestano un indubbio salto di qualità sotto il profilo dell'innovazione del prodotto editoriale, dall'altro denotano, in particolare alla luce del primato conferito alla dimensione ludica e di intrattenimento dei propri lettori, rispetto alle preoccupazioni di tipo più squisitamente formativo, il venir meno della tensione etico-civile e della vigorosa progettualità culturale e pedagogica, che

all'approfondimento della condizione dell'infanzia e della pubblicistica ad essa destinata. Si veda: A. Gibelli, *La grande guerra degli italiani*, Sansoni, Milano, 1998, pp. 231-232. Più equilibrato e, a nostro avviso, capace di cogliere la complessità della posizione e delle scelte ideologiche e culturali di Luigi Bertelli e del suo giornalino, ci sembra G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi da Cuore a Charlie Brown*.

³⁵ Vamba (L. Bertelli), *XX Settembre 1870*, «Il Giornalino della Domenica», anno I, n. 13, 16 settembre 1906, pp. 3-4; poi riedito in Id., *Santa Giovinezza! Libro per i ragazzi*, Bemporad, Firenze, 1927, pp. 227-228.

³⁶ Vamba (L. Bertelli), *Il Giornalino della Domenica nel 1910*, «Il Giornalino della Domenica», anno V, n. 52, 25 dicembre 1909, p. 8.

avevano alimentato la testata fiorentina. Notava al riguardo Luigi Bertelli: «Il vostro *Giornalino* muore... Come! Ma se andava tanto bene! Già: andava molto bene... moralmente. Ma non si è mai riusciti ad assicurarlo materialmente perché... Perché, miei cari, un giornale per essere una buona impresa industriale deve essere creato principalmente con questa mira e aver quel tanto di volgarità necessaria ad aprirgli le porte del gran pubblico. Mentre invece il *Giornalino*, fin dalla sua origine, si propose sempre di svolgere un serio programma educativo per avviare i suoi piccoli lettori a divenir buoni e bravi cittadini italiani i quali della propria italianità sentano gli alti doveri e le grandi idealità; e assorto in questo suo programma non pensò mai a farsene anche uno commerciale»³⁷.

In una società in rapida e profonda trasformazione, qual era quella italiana della fine del primo decennio del Novecento, che si avviava ad assumere dimensioni e caratteristiche di massa e nella quale andavano emergendo nuove soggettività e nuove aspirazioni ed esigenze culturali e sociali, senza dubbio «Il Corriere dei Piccoli» doveva rivelarsi maggiormente capace di ‘attrarre’ le nuove generazioni e di alimentare un immaginario più in sintonia con le loro aspirazioni e le loro aspettative. L’interruzione delle pubblicazioni de «Il Giornalino della Domenica», nel luglio 1911, segnava, in realtà, la fine di una stagione della pubblicistica periodica per l’infanzia e la gioventù, quella avviata nella fase postunitaria e impegnata, sia pure sulla base di approcci, metodi e caratteristiche estremamente variegati, a fare di questo strumento uno dei principali veicoli di costruzione, tra le nuove generazioni, di un’educazione nazionale improntata ai grandi valori e ai principi della cultura borghese dell’Ottocento.

Sotto questo profilo, pur vedendo la luce al principio del nuovo secolo, e caratterizzandosi per uno stile e per un impianto culturale ed editoriale profondamente innovativi rispetto alle testate che l’avevano preceduto, nel quale già si potevano scorgere intuizioni, caratteristiche e moduli destinati ad affermarsi successivamente, il settimanale fondato e diretto da Luigi Bertelli può essere riguardato come l’ultima e più matura espressione di quella tradizione culturale e pedagogica che aveva alimentato, con esiti alterni, la prima, controversa fase di edificazione dello Stato unitario e l’altrettanto impegnativo sforzo di costruzione di un comune sentimento nazionale.

Non a caso, la complessa vicenda de «Il Giornalino della Domenica» avrebbe richiamato l’attenzione, pochi anni più tardi, di un intellettuale particolarmente attento alla storia italiana e ai temi della costruzione dell’identità civile e nazionale, qual era Antonio Gramsci, il quale, coglieva bene, come hanno giustamente sottolineato Pino Boero e Carmine De Luca, il radicale mutamento di temi e di proposte che, rispetto ad un panorama culturale fino a quel

³⁷ Vamba (L. Bertelli), *La morte del «Giornalino»*. *Commiato*, «Il Giornalino della Domenica», anno VI, n. 30, 23 luglio 1911, pp. 16-19; poi riedito in Id., *Santa Giovinezza! Libro per i ragazzi*, pp. 332-333.

momento dominato dai «nipotini di Padre Bresciani», ossia da letterati e scrittori di chiaro orientamento clerico-conservatore, Luigi Bertelli e il suo giornalino avevano rappresentato: «Onorevolmente – egli scriveva – bisogna invece ricordare nel campo della letteratura per i ragazzi, il Giornalino della Domenica diretto da Vamba, con tutte le sue iniziative e le sue organizzazioni»³⁸.

³⁸ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, p. 145. I riferimenti gramsciani si trovano in A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino, 1975, I, p. 381 [Quaderno 3 (XX) 1930: Miscellanea] e III, p. 2241 [Quaderno 23 (VI) 1934: Critica letteraria].



Nella pagina precedente:

Copertina del n. 1 de «Il Giornalino della Domenica», a cura di Filiberto Scarpelli, 24 giugno 1906 (Biblioteca dell'Archiginnasio di Bologna, foto a cura dell'A.)

La prima copertina del giornalino della Domenica porta la firma di Filiberto Scarpelli, illustratore che collaborerà costantemente con Vamba nel corso dei sei anni alla direzione del giornale. Il bambino vestito di blu rappresenta un personificazione del Giornalino, ciò può essere confermato anche dalla scritta sul cappello; egli si dimostra subito amico degli sfortunati bambini che hanno subito i danni dell'eruzione del Vesuvio. Insieme alla lava rossa del vulcano compare una gioiosa intestazione, quella del «Giornalino Della Domenica»!

Lettere
(1906-1911)

1. Luigi Bertelli (Vamba) a Giuseppe Aurelio Costanzo¹, Firenze, 6 aprile 1906

Firenze, 6 aprile 1906

Illustre signore,
il *Giornalino*, che uscirà nel prossimo Maggio, ha bisogno, per svolgere il programma accennato nella unità circolare, dell'aiuto di tutti coloro che per impegno, per dottrina, per cuore hanno meritata fama e godono la simpatia e l'ammirazione dei giovani cui il *Giornalino* è dedicato. Io dunque mi rivolgo a lei, illustre signore, sperando nella sua cortese adesione, aspettando un suo illuminato consiglio, contando sulla sua preziosa collaborazione.

E in attesa di una gentile risposta che mi dia anima a iniziare la non facile impresa, voglia credermi quale sono

Suo devotissimo
Luigi Bertelli

[Allegato]

Il Giornalino della Domenica

Programma²

Per chi intenda quale grave e pur delicata responsabilità sia nel procurar letture ai fanciulli, piccole anime ingenuie alle quali la parola ha da esser ben pensata e misurata per non turbarne la purità e la limpidezza, non parrà esagerata l'importanza che noi abbiám voluto dare a questa nostra intrapresa, da lungo tempo meditata e accarezzata, di pubblicare in Italia un giornalino per i ragazzi, che corrisponda ai desideri e ai bisogni della loro età nei nostri tempi, e che si proponga a programma il seguente decalogo:

√ *Dare tutte le domeniche al suo giovine pubblico una lettura che sia istruttiva senza stancare l'attenzione;*

√ *che sia educatrice senza esser noiosa;*

√ *interessante senza troppo sforzare la immaginazione;*

√ *divertente senza sguaiataggini e senza volgarità.*

√ *Accendere e tenere viva sempre nel cuore dei piccoli lettori la fiamma degli eterni ideali per la Patria e per l'Umanità, non con la vana retorica di frasi fatte, ma con la forza che viene dalla sincerità dell'accento di chi comunica affetti profondamente sentiti;*

√ *e sopra tutto schiuder l'anima delle giovani generazioni alla religione del dovere che affratella tutti i buoni e i giusti di tutti i tempi e di tutti i luoghi.*

√ *Appagare sempre il desiderio di sapere del minuscolo pubblico intorno a uomini e cose e avvenimenti della giornata;*

√ *spiegarli via via le invenzioni e le scoperte nel campo della scienza;*

√ *adornare gli scritti con riproduzioni e illustrazioni che non offendono – come spesso purtroppo accade – il gusto estetico con figure mal disegnate e peggio colorate;*

√ *offrire, insomma, ai nostri amati ragazzi un giornalino vario, utile e gaio la cui collezione (quando essi saranno divenuti grandi) rimanga caro ricordo della loro infanzia, rinnovatore gradito di serene impressioni che ne allietarono gli anni giovanili e di sani stimoli alla onesta operosità di una vita utile a sé e ad altrui.*

A conseguire tali intenti il *Giornalino della Domenica* – redatto e amministrato con cura sollecita e coscienziosa – si è procurata la sicura e duratura collaborazione dei *Più illustri Scrittori e degli Artisti più geniali*. Il *Giornalino della Domenica* si compone da 16 a 24 pagine grandi riccamente e nitidamente illustrate, e di una *copertina a colori* il cui disegno sarà cambiato per ogni numero. Una tavola a colori, fuori testo, adorerà frequentemente il già ricco numero del giornalino. Le diverse rubriche sono affidate a scrittori di speciale competenza. Il *Giornalino della Domenica* infine non lascia nulla intentato per riuscire il regalo migliore, perché il più utile e il più gradito, che un buon babbo possa fare a un buon figliuolo.

Vamba

Lettera di due facciate e Allegato; carta intestata: Il Giornalino della Domenica. Settimanale illustrato. Direttore Luigi Bertelli.

(Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze (in seguito: BNCF), Fondo manoscritti e rari, Carteggi vari, b. 498, 35)

¹ Giuseppe Aurelio Costanzo (Melilli, Siracusa, 6 febbraio 1843 – Roma, 14 luglio 1913), scrittore e docente universitario, compì gli studi a Siracusa e si trasferì successivamente a Napoli per completare la sua formazione presso la locale Università. Nel 1875 si stabilì definitivamente a Roma dove dall'insegnamento di pedagogia nella Scuola normale femminile passò nel 1876 a quello di lettere italiane negli annessi corsi di perfezionamento e, infine, ottenne dal ministro De Sanctis (1880) la cattedra di letteratura italiana nell'Istituto superiore di Magistero Femminile, di cui divenne direttore nel 1890 succedendo al Prati. Pubblicò diverse raccolte di poesie, la commedia in prosa *I ribelli* (1875), il dramma in versi sciolti *Berengario II* (1876) e, infine, il poemetto *Gli eroi della soffitta* (1880), che gli valse una discreta notorietà. Ebbe anche una breve esperienza giornalistica come direttore della rivista romana *Fiammetta*, per la

quale riuscì ad ottenere la collaborazione di personaggi del calibro di Giovanni Verga e Giulio Salvadori. Giuseppe Aurelio Costanzo diede la sua adesione al «Il Giornalino della Domenica», ma non pubblicò nessuno scritto sulla nuova rivista.

² Questo testo di presentazione del programma e delle finalità della nuova testata, inviato con lettera circolare ai futuri collaboratori e a diverse personalità del mondo della cultura, dell'arte e della letteratura, del giornalismo e della scuola, fu poi pubblicato nel primo fascicolo de «Il Giornalino della Domenica». Cfr. Vamba (L. Bertelli), *Il programma*, a. I, n. 1, 24 giugno 1906, pp. 1-2.

2. Roberto Bracco¹ a Luigi Bertelli, Napoli, s.i.d. [ma 1906]

Via Monte Oliveto, 12 – Napoli

Amico mio, stanotte ho tentato di scrivere il monologhino. Ne ho cominciati tre; ma mi sono accorto a tempo che non ero sulla buona strada. Scrivevo dei monologhini per fanciulli, ma non da pubblicarli in un giornale fatto per il diletto dei fanciulli. Ci mettevo della furberia, e invece avrei dovuto metterci dell'innocenza. Ritenterò quest'altra notte.

Desidero proprio di accontentarti. Ma non sono sicuro di riuscire. Non so pensare con semplicità. Quando riceverai questa lettera, se puoi darmi la proroga di qualche giorno, telegrafami. So bene: un'oretta deve bastarmi per scrivere una cosuccia; ma la proroga mi consentirebbe di aspettare l'idea buona. Sono alquanto rammollito.

Ti abbraccio caramente.

Tuo
Roberto

Lettera di una facciata.

(Museo Centrale del Risorgimento, Roma (in seguito: MCRR), Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 44)

¹ Roberto Bracco (Napoli, 10 novembre 1861 – Sorrento, 20 aprile 1943), cominciò la professione di giornalista entrando nella redazione de «Il Corriere del Mattino di Napoli»; dopo tre anni passò a «Il Piccolo», poi fu corrispondente de «Il Capitan Fracassa» di Roma e, dal 1886, fu critico teatrale e musicale de «Il Corriere di Napoli». Su invito del Cafiero intraprese anche l'attività di paroliere della canzone napoletana e di poeta dialettale (*Vecchi versetti*, Palermo 1910). Nel suo eclettismo si misurò anche con il cinema, per il quale scrisse diversi soggetti originali per film. La sua attività più importante fu, comunque, quella teatrale cui cominciò a dedicarsi all'età di ventisei anni, pubblicando brevi prove brillanti, atti unici e opere di più ampio respiro: da *L'infedele* del 1894 a *Il frutto acerbo* del 1904. Il suo teatro rispecchiò i principali temi della drammaturgia del tempo, in particolare quello della pietà per i poveri, che ripropose in una serie di opere: *Il diritto di vivere*, *Sperduti nel buio*, *Don Pietro Caruso*, *Notte di neve*; oppure il tema delle passioni, dei vizi e delle virtù, come nel *Il trionfo*, *Tragedie dell'anima*, *Maternità*, *I pazzi* e *Il piccolo santo*, che è considerato il suo capolavoro. Dopo il 1922, anno di pubblicazione de *I pazzi*, smise la sua attività di drammaturgo e, l'anno seguente, entrò in Parlamento come deputato dell'opposizione. Per la sua ostilità al fascismo il suo teatro fu messo al bando e mai rappresentato fino all'ultimo dopoguerra. Durante il fascismo collaborò a qualche giornale straniero e visse appartato fino alla morte. Scrisse per «Il

Giornalino della Domenica» un monologo, *La chiacchierina*, che fu pubblicato nel primo fascicolo (a. I, n. 1, 24 giugno 1906). Il settimanale di *Vamba* pubblicò su Roberto Bracco un articolo di carattere biografico a firma di I. N. Reni, che rievoca la sua infanzia e giovinezza, i suoi studi, le sue aspirazioni e le sue birichinate; in particolare quelle che potevano suscitare maggior interesse per i piccoli lettori: *Roberto Bracco*, a. III, n. 3 (19 gennaio 1908).

3. Roberto Bracco a Luigi Bertelli, Napoli, s.i.d. [ma 1906]

Via Monte Oliveto, 12 – Napoli

Mio caro Luigi, purtroppo, l'idea buona non è venuta, anche perché in questi giorni i guai della mia famiglia non mi hanno dato tregua. Nondimeno, ti mando un monologhino.

Non so, non capisco se è adatto. Fanne quello che vuoi. Trasformalo, correggilo, cestinalo: senza complimenti. Tu hai di certo un criterio direttoriale pel tuo giornalino, e quindi non devi venir meno al tuo programma. A me basta d'averti addimostrata la mia buona volontà.

Intanto, vedi un po' ciò che ho pensato. Un monologhino per fanciulli da stamparsi in un giornale destinato ai fanciulli presenta una curiosa difficoltà. Per farlo abbastanza verosimile e per metterci quel non so che di grazioso che ci rende così cara la loquacità puerile, bisogna innestarci delle piccole sciocchezze e quelle piccole dissonanze che sono la fusione dell'ingenuità fanciullesca con le prime sottigliezze dell'arguzia incipiente. Ebbene, un monologo fatto così (e così ho tentato di farlo, transigendo un po' sulla forma, che non ho potuto mantenere in una autentica sincerità) non diverte i fanciulli. Un monologo fatto così, detto da un fanciullo, diverte gli adulti. I fanciulli invece si divertirebbero leggendo un monologo composto senza le sciocchezze, senza le dissonanze, senza le intonazioni fanciullesche. Ma un tal monologo non avrebbe poi nessunissimo carattere artistico. Voglio dire, in altri termini, che fra un monologo scritto per essere recitato da un bimbo e un giornale destinato a divertire dei bimbi c'è una certa incompatibilità, che a prima vista non si scorge. E siccome io l'ho scorta, mi sono impappinato¹.

Scrivimi una riga, perdonandomi subito. T'abbraccio.

Tuo
Roberto

P. S. Avverti, ti prego, i tipografi – caso mai la filastrocca debba essere pubblicata – che è necessario di non far nessun capoverso. E badino a non omettere le parole che apposta son ripetute. Ce n'è molte. Ti manderò subitissimo il mio ritratto di quando ero piccino. Il male è che da allora non credo d'essere cresciuto molto.

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 44)

¹ Il monologo di cui si parla nella lettera è *La chiacchierina* che fu pubblicato sul primo fascicolo de «Il Giornalino della Domenica».

4. Luigi Capuana¹ a Luigi Bertelli, Catania, s.i.d. [ma 1906]

Caro Vamba.

Eccovi la fiaba, proprio *automobilistica*. Non so se ho sbagliato calcolando la pagina grande quanto il foglio bianco da voi mandatomi. L'ho copiata in due colonne per pagina.

Dimenticavo di dirvi che la vostra lettera arrivò qui quando ero partito per Palermo. Ritornato ieri sera, ho scritto la fiaba questa mattina, l'ho ricopiata, ma non ho potuto far a tempo per spedirla oggi stesso.

Volevo riprendere la mia collaborazione al *Giornalino*, ora che le fiabe sono terminate; ma la mia proposta, per ragioni amministrative, non è stata accettata, ed io ne ho smesso l'idea. E, tornando alla fiaba, ditemi se copiata così non sta bene: la ricopierò come vi farà più comodo.

Tanti saluti al Bemporad e a voi.

Vostro aff.mo
Luigi Capuana

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 84)

¹ Luigi Capuana (Mineo, Catania, 29 maggio 1839 – Catania, 29 novembre 1915), caposcuola del verismo italiano con il romanzo *Giacinta* (1879). Nel 1882 pubblica la prima raccolta di fiabe *C'era una volta*, inaugurando l'attività di scrittore per l'infanzia. Questa produzione si verrà esplicando in due direzioni: la prima più propriamente fiabesca, direttamente influenzata dal ricco folclore paesano, riprende temi e procedimenti della fiaba popolare e rifiuta ogni intento edificante e moralistico, come in *Raccontafiabe* (1893); soltanto nelle raccolte più tarde questa tendenza viene meno; in *Chi vuol fiabe, chi vuole?* (Firenze 1908), ad un progressivo esaurimento dell'invenzione fantastica corrisponde la tendenza a concludere la narrazione con ammaestramenti morali; con il romanzo fiabesco *Re Bracalone* si rivelano spunti satirici nei riguardi degli adulti e delle loro preoccupazioni civili e politiche. La seconda direzione offre una libera versione della vita paesana della Sicilia contadina nella quale si alternano registri realistici della vita siciliana e la rievocazione del mondo incantato dell'infanzia. È il caso di *Cardello* (Palermo 1907) in cui sono dipinti ambienti ed episodi di miseria e di violenza che a volte turbano la sensibilità dei lettori, e di *Gambalesta* che ripercorre l'epopea garibaldina dei picciotti durante l'impresa dei Mille. È anche il caso di *Scurpiddu* (Torino 1898), la storia di un bambino abbandonato dalla madre in un periodo di carestia. Racconti popolari di Sicilia che dipingono e rivelano i costumi dell'isola e la vita dei suoi ragazzi sono contenuti nel volume *Nel paese della zagara*. Altri libri di minore importanza sono: *La primavera di Giorgio*, che ha per sfondo la guerra libica; *Pagine sorridenti*; *Cara infanzia*; *Testoline*; *Raccontimi e ricordi*; *Schiaccianoci e Fanciulli allegri* (una commediola in cui i bambini imitano l'inaugurazione di un monumento traendo istruzioni da quello che hanno visto fare in una analoga occasione dai

grandi). Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» numerose novelle e fiabe narrate in più episodi: *La figlia del giardiniere*, a. I, n. 1-2 (24 giugno - 1 luglio 1906); *Il tesoro nascosto*, a. I, n. 5 - 6 (22 - 26 luglio 1906); *Cingallegra*, a. I, n. 8 - 9 (12 - 19 agosto 1906); *Comare formica*, a. I, n. 18 - 19 (21 - 28 ottobre 1906); *Il principe Pettiroso*, a. I, n. 23 (25 novembre 1906); *Radichetta*, a. I, n. 26 - 27 (16 - 23 dicembre 1906); *Carbonella*, a. II, n. 4 (27 gennaio 1907); *Le bisacce del lupinaio*, a. II, n. 7 (17 febbraio 1907); *Saltacavalla*, a. II, n. 12 (24 marzo 1907); *Le nozze di Primpellino*, a. II, n. 23 (9 giugno 1907); *Il nido dei Draghi*, a. II, n. 33 (18 agosto 1907); *Pane e Cacio*, a. II, n. 48 (1 dicembre 1907); *Nella vallata*, a. III, n. 52 (27 dicembre 1908); a. IV, n. 1 (3 gennaio 1909); *Il vicolo*, a. IV, n. 3 - 4 (17 - 24 gennaio 1909); *A l'Acqua nova*, a. IV, n. 16 - 17 (18 - 25 aprile 1909); *La mammina*, a. IV, n. 24 - 25 (13 - 20 giugno 1909); *A voi un bacio di Luigi Capuana*, a. IV, n. 25 (20 giugno 1909); *La casa della Provvidenza*, a. IV, n. 39 - 40 (26 settembre - 3 ottobre 1909); *Quel che poi fece Nino*, a. IV, n. 47 - 48 (21 - 28 novembre 1909); *La festa dei pastori*, a. V, n. 4 - 5 (23 - 30 gennaio 1910). «Il Giornalino della Domenica» dedicò a L. Capuana un intero fascicolo in occasione del suo settantesimo compleanno (1910).

5. Guido Mazzoni¹ a Luigi Bertelli, Firenze, 14 aprile 1906

Mio carissimo Vamba,

Tu mi vuoi nella gentil schiera cui sarai capitano; e a me l'invito è onore e piacere. Fui, venticinque anni fa, un collaboratore dei primi e dei più volenterosi quando s'iniziò *Il Giornale de' Bambini*: e sempre ho desiderato che in Italia si provvedesse sul serio, cioè con intelligenza e con amore pari al bisogno, per diffondere nelle famiglie e nelle scuole pagine educative, né tediose né futili.

Con buoni auspicii rimettiamoci dunque in via. Son sicuro che editore e direttore sapranno darci tutto ciò che è nei voti di quanti intendono l'importanza del lavoro pei piccoli.

Il tuo aff.mo
Guido Mazzoni

Firenze, 14 aprile 1906

Lettera di due facciate, su carta intestata: "Il Giornalino della Domenica. Settimanale illustrato - Editori Proprietari R. Bemporad & Figlio - Firenze Via del Proconsolo, 7.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 538, 61)

¹ Guido Mazzoni (Firenze, 1859 - *ibid*, 1943), storico, critico e poeta, fu autore di liriche d'ispirazione domestica, come la raccolta *Poesie* (1913) e *Nuove poesie*; fu attivissimo segretario dell'Accademia della Crusca. Tra il 1875 e il 1880 studiò a Pisa, poi a Bologna dove compì i suoi studi con Giosuè Carducci. Nel 1881 fu professore di liceo nelle scuole di Lodi, Pisa e Roma. Dal 1887 insegnò letteratura italiana all'Università di Pisa e, dal 1889, cominciò la sua attività di conferenziere con la serie di conferenze *Lectura Dantis* all'Or San Michele a Firenze. A Dante dedicò parecchi scritti e commentò anche alcuni classici italiani; tradusse dall'antologia greca e dai lirici latini e scrisse, in collaborazione con Gerolamo Vitelli, i due celebri *Manuali* di letteratura greca e latina (1906-08), e in collaborazione con P. E. Tavolini, un altrettanto noto manuale di *Letterature straniere* (1906). Nel 1894 ebbe la cattedra di letteratura italiana all'Università di Firenze, sulla quale rimase per 40 anni. Nel 1910 fu nominato senatore

a vita. Diede alle stampe diverse raccolte di saggi storico-letterari: *In biblioteca* (1886); *Tra libri e carte* (1887); *Rassegne letterarie* (1887); *Il teatro della Rivoluzione* (1894); *Glorie e memorie dell'arte e della civiltà d' Italia* (1905); *Abati, soldati, autori, attori del Settecento* (1924); nonché il diffusissimo *Avviamento allo studio critico della letteratura italiana* (1922); il più importante dei suoi lavori fu *L'Ottocento*, in due volumi, edito dal Vallardi (1911-13 e 1934). Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» numerosi articoli, alcuni dei quali sulla vita di personaggi illustri: *Le onoranze a Anton Giulio Barrili*, a. II, n. IV (27 gennaio 1907); *Giosuè Carducci*, a. II, n. 8 (24 febbraio 1907); *Per Giosuè Carducci*, a. V, n. 8 (20 febbraio 1910); *Giuseppe Garibaldi*, a. II, n. 27 (7 luglio 1907); *Edmondo De Amicis*, a. III, n. 12 (22 marzo 1908); *Giuseppe Giusti*, a. IV, n. 19 (9 maggio 1909); altri articoli furono: *Esami e spropositi*, a. I, n. 3 (8 luglio 1906); *Oh Alfredoooo!*, a. I, n. 15 (30 settembre 1906); *Di ritorno da Ravenna*, a. III, n. 38 (20 settembre 1908); *Per una paranza di Ravenna*, a. V, n. 1 (2 gennaio 1910); *Allegretto*, a. V, n. 14 (3 aprile 1910); *Dalla fornace all'osservatorio astronomico*, a. VI, n. 4 (22 gennaio 1911). Scrisse anche una poesia in stile tradizionale: *Per una distribuzione di premii in un educando*, che fu pubblicata sul primo fascicolo de «Il Giornalino della Domenica».

6. Eugenio Checchi¹ a Luigi Bertelli, Roma, 21 aprile 1906

Roma, 21 aprile 1906

Caro Vamba,

e perché no? torniamo pure piccini... in barba ai falsi grandi. Accetto di gran cuore e ti ringrazio d'aver pensato anche a me. Farai le condizioni che credi: e intanto dimmi per quando vuoi un mio primo articolo. Di nuovo grazie dal vecchio ma non decrepito amico

E. Checchi

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 535, 24)

¹ Eugenio Checchi (Livorno, 4 ottobre 1838 - Roma, 15 maggio 1932), giornalista, collaborò fin dal loro sorgere con i giornali fiorentini *La Gazzetta del popolo* e *La Gazzetta d'Italia* e con *La Perseveranza* di Milano. Nel 1883 si trasferì a Roma, chiamato da Baldassarre Avanzini a dirigere il *Fanfulla della Domenica*, succedendo a Luigi Capuana. Su tale testata pubblicò articoli di economia, con lo pseudonimo di *Nabab*, e di politica, firmandosi *Didimo*; il suo principale campo d'interesse, tuttavia, rimase quello della critica teatrale e musicale, per la quale usò altri pseudonimi come quello più noto di Tom. Curò la prima edizione delle *Confessioni di un italiano* del Nievo nel 1867. L'opera alla quale deve la sua fama e un posto, anche se fra i minori dell'Ottocento, nelle storie letterarie è *Le memorie di un garibaldino*, uscito per la prima volta a puntate sulla *Gazzetta del popolo* e poi anonimo in volume col titolo *Memorie alla casalinga di un garibaldino* (1866). Tra le altre sue opere ricordiamo: *Racconti, novelle, dialoghi per giovanetti* (1886); *Giuseppe Verdi, il genio e le opere* (1887); *L'Italia dal 1815 ad oggi. Narrazione storica per i giovani* (1888); *Rossini* (1898); *Pergolesi* (1898); *La poesia del sec. XIX in Italia e all'estero* (1900); *Goldoni e il suo teatro* (1907); *Vita di Garibaldi narrata ai giovani* (1907). Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» alcuni articoli soprattutto ispirati dalla sua passione per la musica: *Il trombone dello zio Marco Aurelio*, a. I, n. 4 (15 luglio 1906); *Giuseppe Verdi*, a. I, n. 16 (7 ottobre 1906); *Vincenzo Bellini*, a. I, n. 20 (4 novembre 1906); *La gondola*, a. I, n. 24 (2 dicembre 1906). Curò inoltre la rubrica *La*

rivista delle riviste, firmandosi col suo pseudonimo più noto, *Tom*, derivato dal nome di un suo amatissimo cane.

7. Carlo Anfosso¹ a Luigi Bertelli, Roma, 23 aprile 1906

Roma, 23 aprile 1906

Egregio Signor Vamba,

la ringrazio tanto della sua cortese proposta, e sono ben lieto di far parte della nuova compagnia per il risorgimento del giornale dei bambini. Disponga quindi di me, sia che si tratti di suonare una arietta sopra dei cliché², o, meglio, che si faccia del nuovo. Io direi per esempio di fare lavori dilettevoli, oppure *chimica per ridere* oppure ricreazioni di storia naturale oppure altro con figurazione di cui manderò sia la fotografia ed il disegno su carta autografica, sia la zincografia.

Quanto al prezzo, quello del *Giornale per i bambini*, cioè 10 lire per articolo se ne facciamo uno per settimana, altrimenti 15.

Trafiletti letterari, ben intesi coll'autore, che siano padroni di restringere le sue corbellerie in una colonna.

Verrò probabilmente fra non molto a Firenze, se Lei viene a Roma si ricordi che io desidero tanto di conoscerla, e che se viene a colazione, le farò tenere da parte un posto, farà un grande piacere a tutti noi. Saluti ossequiosi

Carlo Anfosso

Paolo Emilio 26

Roma

23. 4. 1906

Lettera di tre facciate.

(MCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 533, 29)

¹ Carlo Anfosso (Torino, 1846 - Roma, 1918), medico e naturalista, insegnante nei licei. A Torino frequentò i circoli culturali e scientifici di orientamento positivista (Faldella, Lessona, E. De Amicis, Lombroso). Iniziò l'attività di insegnante secondario a Venezia, si trasferì poi a Milano e, infine, divenne professore ordinario di scienze naturali nel liceo classico Terenzio Mamiani di Roma, dove rimase dal 1905 fino alla sua morte. Partecipò a una commissione ministeriale per la revisione dei libri di testo scolastici e fu autore di diversi manuali per le scuole secondarie e di numerosi testi di divulgazione scientifica, fra i quali: *La Fisica dilettevole*, *La Fisica per ridere*, *I mestieri strani*, il *Dizionario d'igiene* e *La Chimica dilettevole*. Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» i seguenti articoli: *Un dramma in un pisello*, a. I, n. 2 (1 luglio 1906); *Sui trampoli*, a. I, n. 17 (14 ottobre 1906); *Il gran serpente Sucusuju*, a. I, n. 20 (4 novembre 1906); *La mammoletta in tribunale*, a. I, n. 24 (2 dicembre 1906); *Una pelliccia misteriosa!!*, a. II, n. 2 (13 gennaio 1907); *Il palazzo delle gemme*, a. II, n. 4 (27 gennaio 1907); *Le perle di Racconigi*, a. IV, n. 2 (10 gennaio 1909).

² «Il Giornalino della Domenica» pubblicò sul n. 8 (12 agosto 1906) e sul n. 11 (2 settembre 1906) del primo anno due articoli di Payador intitolati *Come si fa un "cliché"* in cui si spiega

l'importanza dei cliché per poter stampare il *Giornalino* e renderlo così bello e attraente con i suoi pupazzetti e le sue illustrazioni: «Vamba dice che per i suoi lettori non ci devono essere segreti e che un po' alla volta vuole aprir loro tutti i santuari dove si compone, si mette insieme e si stampa il *Giornalino della Domenica* e spiegarne loro tutto il complicato meccanismo».

8. Ugo Fleres¹ a Luigi Bertelli, Roma, 25 aprile 1906

Caro Vamba, volentieri / scriverò nel *Giornalino*; / Pirandello a me vicino / il medesimo dir può. / Condizioni? Quel ch'è giusto; / senza burle né pretese. / Io, del resto, l'altro mese / da Firenze passerò. / Quando poi credi opportuno, / dimmi ciò che più ti giova, / roba vecchia, roba nuova, / verso, prosa, o questa e quel. / Mi dirai se insieme brami / di pupazzi qualche saggio... / Basta; a rivederci in maggio, / se propizio assente il Ciel.

Roma 25 aprile 1906

Via Nazionale 149.

Una stretta di mano
Ugo Fleres

Lettera di una facciata.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 536, 67)

¹ Ugo Fleres (Messina, 11 dicembre 1857 - Roma, 29 dicembre 1939), autodidatta, si formò successivamente nello studio del pittore D. Morelli. Si trasferì a Roma dove cominciò a scrivere sui giornali. Nel 1880 entrò nella redazione del *Capitan Fracassa* e pubblicò una gran mole di articoli e cronache d'arte, accompagnandoli a volte con illustrazioni e bozzetti. Dal *Capitan Fracassa* la sua collaborazione si estese, in seguito, ad una trentina di testate, tra giornali e riviste. Pubblicò *Versi* (Roma 1882) e si cimentò in vari generi letterari, dalla poesia al romanzo, dai racconti alle novelle, dai libretti d'opera alle tragedie. Tra le sue opere ricordiamo: *le Profane istorie* (Roma 1885), *La serra* (Parma 1886), *Vortice* (Catania 1887), *La tazza del tè* (Milano 1888). Nel 1892 divenne viceispettore alle Belle Arti presso il Ministero della Pubblica Istruzione e, a partire dal 1900, fu professore di storia dell'arte nelle scuole secondarie superiori. A Roma strinse amicizia con illustri personalità, tra cui A. Costanzo, R. Giovagnoli, G. Mantica e L. Pirandello, con il quale condivise intimamente l'esperienza romana: entrambi siciliani fecero parte del cenacolo letterario che si teneva in casa dello stesso Fleres e fondarono insieme al Mantica la rivista *Ariel*. Nel 1908 fu chiamato a dirigere la Galleria d'arte moderna di Roma e proseguì la sua attività di scrittore e critico d'arte. Scrisse per «Il *Giornalino della Domenica*» i seguenti articoli: *Viene l'autunno*, a. I, n. 15 (30 settembre 1906); *Lo specchio del ritrattista*, a. I, n. 21 (11 novembre 1906); *Chi è la Befana?*, a. II, n. 1 (6 gennaio 1907); *Notte di Natale*, a. II, n. 51 (22 dicembre 1907); *Il padre cappellano*, a. IV, n. 51 (19 dicembre 1909); *Rosso e nero*, a. IV, n. 52 (16 dicembre 1909); *Il riposo festivo*, a. V, n. 18 (1 maggio 1910); *L'ascensore*, a. VI, n. 2 (8 gennaio 1911). Inoltre, tra il gennaio e il novembre 1907 curò «Il *Giornalino della Domenica*» la rubrica intitolata *I fanciulli nell'arte*.

9. Giuseppe Aurelio Costanzo a Luigi Bertelli, Roma, 26 aprile 1906

Roma, 26 aprile 1906

Egregio Sig. Bertelli

La ringrazio del gentile pensiero d'invitarmi a collaborare al *Giornalino*. L'intrapresa è ardua, certamente, trattandosi di ammannire per giovanetti dal palato non per anco guasto da intingoli, intrugli e salse piccanti, cibi, a un tempo, sani, nutrienti, e di facile digestione. E, appunto per questa arduità, letto il suo programma - decalogo, avrei voluto dare indietro e ritirarmi, scusandomi. Ma, poi, o' pensato che, diretto da Lei, sensato, esperto e arguto pubblicista, il suo *Giornalino* non potrà fallire al debito pegno e al successo sfarzoso, che di gran cuore, accettando di collaborarvi, io gli auguro, e che gli augureranno tutti coloro che, ne' fanciulli, intravedono e cercano il giovane e l'uomo, e che, nell'oggi, provvedono e preparano il domani. Quando si pensa all'importanza, alla responsabilità, all'efficacia che le pessime impressioni, le pessime notizie, le pessime letture esercitano sull'animo de' fanciulli, così troverò facile a ogni suggello, a piegare di qua o di là, non si può non essere larghi di plauso e di lavoro alla sua provvida idea, alla sua intrapresa altamente patriottica e civile.

Coi più lieti augurii, accolga i miei ringraziamenti e una cordiale stretta di mano.

suo dev.
Gius. Aurelio Costanzo¹

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 535, 70)

¹ Questa lettera è stata pubblicata su «Il Giornalino della Domenica» (a. I, n. 1), nella famosa *Lista dei collaboratori*, ed è la risposta alla precedente lettera di Bertelli del 6 aprile 1906.

10. Marco Lessona¹ a Luigi Bertelli, Savigliano, 9 maggio 1906

Savigliano 9 maggio 1906

Illustre signore

La ringrazio di tutto cuore della prova di stima che Ella mi ha dato colla sua gentilissima lettera del 4 maggio, prova che mi è tanto più cara perchè mi viene da persona che da lungo tempo stimo ed ammiro.

Quanto al mettere il mio nome tra i collaboratori del suo giornale, Le dirò che sarò lusingatissimo di ciò. Riguardo alla collaborazione effettiva Le dirò che l'impresa mi spaventa non poco. Lo scrivere pei ragazzi è, secondo me, una

delle cose più difficili. Nei libri per le scuole che ho fatto in collaborazione col mio amico dott. Bernardi io mi sono sempre assunto la parte scientifica e questa parte, almeno per me, viene molto più facile che non la letteraria. A ogni modo farò del mio meglio, soprattutto dopo aver visto l'intenzione del giornale.

Quanto alle mie condizioni Le dirò semplicemente che prendo quello che mi danno. Ringraziandola di nuovo, Le porgo d'accettare l'omaggio d'un mio volume [di versi] quale favore della mia riconoscenza.

suo dev.mo
Marco Lessona

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 537, 84)

¹ Marco Lessona, letterato e poeta, pubblicò diversi manuali di storia patria e di storia della filosofia per le scuole italiane. Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» un solo articolo, pubblicato il 3 febbraio 1907 e intitolato: *Chi fa i debiti e chi li paga* (a. II, n. 5).

11. Caterina Pigorini Beri¹ a Luigi Bertelli, Roma, 20 giugno [1906]

Roma SS. Apostoli 49
20 giugno

Cortese Signore,

Il prof. Mazzoni mi ha mandato un *fogliolino* giallo per invitarmi ad aderire e a collaborare al giornalino dei fanciulli.

Il programma è grazioso e succoso: l'idea è originale... e dunque eccomi qui a servirLa.

Non ho risposto subito perché sono stata un po' qui e un po' là, compreso Salsomaggiore dove si guariscono tutti i mali ed altri ancora. Ma questo La interesserà assai mediocrementemente; l'importante è di sapere se il ritardo a rispondere mi abbia fatta ritenere una ingrata dal prof. Mazzoni e una scortese da Lei.

Intanto posso dirle che sono pronta a collaborare al Suo giornale e che anzi avrei già una specie di fiaba con illustrazioni già fatte da un buon artista e che potrei mandare subito.

Ho detto *buon artista*... così per dire. Chi sa se a Lei parrà la stessa cosa: solamente, poiché al cavallo donato non si guarda in bocca, questa considerazione potrebbe avere il suo valore per l'editore proprietario del giornale.

La fiaba è una specie di favola delle *tre melarance* con applicazioni, diremmo, morali e moderne; e si potrebbe dividere in diversi numeri il che mi pare compatibile colla natura del giornale, così come ho visto nel programma.

Se Ella crede io debba mandarla *senza impegno* (secondo la frase commer-

ciale comunemente in uso) potrei spedirla ad un semplice Suo avviso. Noi non siamo alla nostra prima conoscenza. Ricordo, e con me lo ricorda mia sorella, il simpatico e ameno collaboratore del *Don Chisciotte* che esilarava quel grande vecchio di Luigi Ferrario. Mi è grato rinnovare oggi con Lei l'espressione dei nostri più cordiali e più affettuosi sentimenti. Mi creda, Signore, con stima e gratitudine

Devotissima
Caterina Pigorini Beri

Lettera di quattro facciate.

(MCCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 539, 66)

¹ Caterina Pigorini Beri (Fontanellato, Parma, 1845 - Roma, 26 marzo 1924), autodidatta, si dedicò giovanissima all'insegnamento nelle Scuole femminili di Macerata, in seguito, nel 1870, fu direttrice della R. Scuola normale di Camerino e vicepresidente del Comitato di vigilanza per le scuole di Roma. Sorella di Luigi Pigorini (1842 - 1925), famoso paleontologo, si occupò di letteratura, storia, morale, arte e politica. Scrisse romanzi, novelle, profili; collaborò con diversi giornali, tra cui il *Folchetto* (dicembre 1891 - novembre 1894), diretto da E. Faelli e L. Bertelli, e con le più accreditate riviste italiane, portandovi una rara nota di originalità e di dignità artistica. Ma il suo nome è durevolmente affidato ai lavori sul folklore e specialmente ai volumi *Costumi e superstizioni dell'Appennino marchigiano* (Città di Castello 1889) e *In Calabria* (Torino 1892), nei quali descrive le costumanze popolari di quelle regioni. Per questa sua attività meritò nel 1899 il premio della Società italiana di antropologia e di etnologia di Firenze, nel concorso per una monografia sulle superstizioni popolari in Italia. Altre sue opere furono: *Colchico* (Camerino 1878), *Il paese dove si nasce* (Camerino 1881), *In provincia* (Milano 1883), *Sull'istruzione femminile: lettere aperte a Ferdinando Martini* (Roma 1889), *Le buone maniere* (Torino 1893), *Le nostre mamme* (Camerino 1894); *Il libro dell'operaia* (Camerino 1895), *A Stupinigi* (Roma 1901), *Le tradizioni popolari* (Perugia 1912). La Pigorini Beri aderì all'appello del Bertelli, ma non pubblicò su «Il Giornalino della Domenica» alcun articolo.

12. Maria Antonietta Torelli Viollier¹ a Luigi Bertelli, Cumiana (Torino),
24 giugno 1906

Caro Signore

Cumiana (Torino) 24 giugno 1906

Sono mortificata di ricevere il Giornalino, senza avere ancora mandata la mia adesione a collaborarvi. Sempre per quella grande ragione che il meglio è nemico del bene. Al vedere la circolare ho pensato che il miglior modo di dimostrare il mio buon volere, e la mia entusiastica approvazione era di mandare un lavorino addirittura.

E così, aspettando di scriverlo, il tempo è passato, la memoria è svanita... quello che avviene sempre a la gente distratta.

Adesso dinanzi a questo primo numero veramente delizioso, mi affretto a

dirle che il suo pensiero io l'avevo in cuore da anni, dacché è morto il Giornale dei bambini del quale fui assidua collaboratrice, che sono felice di vedere il mio ideale così bene realizzato da lei che lo può fare, che sarò ben contenta di prestarvi la mia modesta collaborazione. Lei, Bemporad ed i bambini, sono tre forze contro le quali neppure la mia inerzia può resistere. Il mio lavorino s'intitola Bernardo. È la storia d'un mio cane. Se crede annunciarlo...

La marchesa Colombi

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 541, 44)

¹ Maria Antonietta Torelli Viollier (Novara, 1846 - 1920), scrittrice e giornalista nota con lo pseudonimo de *La Marchesa Colombi*. Sposò Eugenio Torelli Viollier, fondatore nel 1876 de «Il Corriere della Sera» di Milano, dal quale si separò dopo breve tempo. Fu una delle più valenti e benemerite autrici di letteratura per ragazzi poiché appartiene a quella schiera di scrittrici che, alla fine dell'Ottocento, si proposero di svolgere un'azione educativa attraverso la produzione di testi per l'infanzia di nuova impostazione, capaci di parlare al cuore dei bambini. Tra i suoi libri per l'infanzia ricordiamo: *I più cari bambini del mondo* (Milano 1894), *I ragazzi di una volta* (Milano 1888), *I bambini per bene a casa e a scuola* (Milano 1884), *Dal vero. Racconti per i bambini* (Milano 1884), *Raccontini e commedie* (Milano 1887), *Il maestro* (Palermo 1899), *Il piccolo eroe* (Palermo 1900), *Il bimbo della Pia* (Milano 1900). Scrisse anche romanzi e raccolte di novelle e racconti, tra i quali: *Tempesta e bonaccia* (Milano 1877), *Racconti di Natale* (Milano 1879), *Dopo il caffè. Racconti* (Bologna 1880), *Cara speranza* (Cesena 1895). Tra le sue opere di maggior successo, ricordiamo: *La gente per bene* (Torino 1877) e *In risaia* (Milano 1878).

13. Giacomo Barzellotti¹ a Luigi Bertelli, Roma, 11 luglio 1906

Roma, 11 Luglio 1906
Via Borgognona 12

Il prof.re Giacomo Barzellotti

applaudiva all'opera del Giornalino; perché, studioso di filosofia, crede non possa esserci al mondo nulla di così filosofico come una pagina per bambini e per giovinetti bene e finemente concepita; e, studioso di cose letterarie, crede che quella sagace dissimulazione dell'Arte, che è necessaria per scrivere bene codesta pagina, possa essere il sommo dell'Arte. E di pagine così ben concepite e scritte, Vamba ce ne ha già date, ed egli e i suoi collaboratori promettono di darcene molte e molte altre nel Giornalino.

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 533, 70)

¹ Giacomo Barzellotti (Firenze, 7 luglio 1844 - Piancastagnaio, Siena, 19 settembre 1917), filosofo, fu discepolo di Terenzio Mamiani e di Augusto Conti, esponenti della corrente spiritualista; ma egli aderì al neo-kantismo. Collaborò assiduamente alla rivista *Filosofia delle scuole*

italiane, fondata a Roma per favorire i dibattiti tra le varie correnti filosofiche, con una serie di articoli sulla critica della conoscenza e la metafisica dopo Kant. Nel 1881 iniziò a Pavia l'insegnamento universitario in filosofia morale e scrisse alcuni saggi sulla filosofia di Schopenhauer e su *Le condizioni presenti della filosofia e il problema della morale*. La sua opera più notevole fu, tuttavia, *David Lazzaretti di Arcidosso detto il Santo: i suoi seguaci e la sua leggenda* (Bologna 1885). Si tratta di uno studio di psicologia religiosa che contribuì, insieme con le opere di altri studiosi, all'affermazione in Italia degli studi di storia delle religioni e alla nascita di una vera e propria storiografia religiosa. Nel 1886 pubblicò *Santi, solitari e filosofi* dove presentava alcuni ritratti storici che confermavano le sue indagini in chiave psicologica; nonché il saggio *Italia mistica e Italia pagana*, come studio della religiosità italiana. Nel 1896 ottenne la cattedra di storia della filosofia all'Università di Roma, che conservò sino alla morte.

14. Ada Negri¹ a Luigi Bertelli, Valle Mosso (Biella), 3 agosto 1906

Illustre signore. Il Giornalino della Domenica è il più brioso simpatico brillante giornale per fanciulli che io abbia mai letto. Certamente è un giornale... ultra-moderno.

Augurii, augurii! e auguro a me di poter scrivere pel Giornalino qualche cosa di grazioso. Ossequi

Ada Negri Garlanda (2)

Valle Mosso (Biella) 3 - 8 - 1906

Cartolina postale.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 538, 100)

¹ Ada Negri (Lodi, 3 febbraio 1870 - Milano, 11 gennaio 1945), poetessa e scrittrice, nacque da una famiglia molto povera e può essere considerata la prima scrittrice italiana proveniente dalla classe operaia. Nonostante le condizioni economiche poté studiare e ottenne il diploma di insegnante elementare. A partire dal 1888 insegnò in una scuola elementare di Pavia e, successivamente, presso la Scuola normale G. Agnesi di Milano. In questo periodo pubblicò la sua prima raccolta di versi, *Fatalità* (1892), che riscosse un grande successo. Di lì a poco diede alle stampe una seconda raccolta di liriche: *Tempeste* (1895). Nel 1896 abbandonò l'insegnamento dopo il matrimonio con un piccolo industriale, Giovanni Garlanda, da cui ebbe la sua unica figlia, Bianca (1904) e da cui dopo pochi anni si separò; all'inizio della prima guerra mondiale si trasferì in Svizzera. Da questo momento la produzione letteraria si ispira alle tappe della sua vita: *Maternità* (1904) sull'esperienza di madre; *Dal profondo* (1910), sulla separazione matrimoniale; *Esilio* (1914), sul suo soggiorno all'estero; e *Il libro di Mara* (1919), sulla sua relazione tormentata con un altro uomo. Accanto alle poesie scrisse anche opere in prosa, come: *Le solitarie* (1917), *Finestre alte* (1923) e *Le strade* (1926). L'ultima opera conosciuta fu *Oltre*, pubblicata postuma. Per «Il Giornalino della Domenica» scrisse un articolo su De Amicis, che fu pubblicato nel numero speciale interamente dedicato alla memoria dello scrittore scomparso: *In memoria di Edmondo De Amicis*, a. III, n. 12 (22 marzo 1908); e altri testi tra i quali: *La morte di Lucia*, a. V, n. 6 (6 febbraio 1910) e *A mia figlia*, a. VI, n. 20 (14 maggio 1911).

² La lettera fu pubblicata sul n. 13 del 16 settembre 1906 de «Il Giornalino della Domenica». Ad essa fece seguito l'invito di Bertelli all'autrice per una collaborazione più assidua alla rivista: «Noi rendiamo grazie vivissime per le cortesi parole; e ci auguriamo (è l'augurio migliore) che la donna tutta genialità e gentilezza voglia strappare qualche nota alla sua lira per i nostri piccoli lettori: il vero pregio del *Giornalino* non è forse quello di chiamare i nostri più fulgidi

intelletti a dir cose belle e buone al minuscolo pubblico che ha in mano l'avvenire d'Italia?» (a. I, n. 13, p. 21).

15. Giovanni Pascoli¹ a Luigi Bertelli, Barga, 16 settembre 1906

Carissimo ed illustre amico,

eccole il ms. che ha avuto la bontà di chiedermi². E le mando le bozze. Non so se le illustrazioni di Nomellini esigano (io l'avevo lasciato in libertà di esigerle) qualche modificazione nel racconto. Se mai, può inviarmi le prove. Vedrà nelle bozze che vorrei più distinte le poesie; perché nella mia idea, se non queste prime che non sono venute bene e d'altra parte non sono le più interessanti e seducenti per bambini e scolari, almeno quelle che farò in seguito, accompagnandole con racconti in prosa, hanno più importanza del racconto. Insomma io aspirerei - altissima ambizione - a essere cantato nelle scuole.

In questo momento ho molto da fare; e non so se subito potrò mandarle qualche cosa di breve... C'è una fila di formiche sul muro della mia altana che mi tenta alla filosofia... Ma certo, appena messomi in pari con i miei impegni di scuola e d'altro, lavorerò con lei dal più gran cuore che io abbia.

Non vedo l'ora di vedere gli acquarelli del nostro Nomellini, da lei così ben definito. A me pare di pensarla come lui... le nostre giovinezze si sono assomigliate.

Un abbraccio, se permette,

dal suo
Giovanni Pascoli

Barga 16 7bre 1906

Lettera di due facciate.

(MCCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 539, 27)

¹ Giovanni Pascoli (San Mauro, 31 dicembre 1855 - Bologna, 1912) scrisse per «Il Giornalino della Domenica» due soli testi: *La cunella* e *Pin*, pubblicate la prima sul n. 24 del 2 dicembre 1906, e la seconda sul n. 11 del 15 marzo 1908.

² Il manoscritto di cui si parla nella lettera potrebbe essere quello del primo articolo pubblicato da Pascoli su «Il Giornalino della Domenica» nel dicembre 1906: *La cunella*, un breve racconto in prosa intercalato da una serie di poesie. Riguardo al secondo testo del Pascoli, la novella *Pin*, il Bertelli ne annunciò la pubblicazione sul *Giornalino* con queste parole: «*Il Giornalino della Domenica* può dare ancora ai suoi lettori la prova di esser davvero il giornalino più fortunato di questo mondo poiché ha avuto il dono prezioso di una novella di Giovanni Pascoli che sarà pubblicata in quest'altro numero. È data la buona notizia non c'è davvero bisogno di prolungar l'avviso che ben sappiamo con quale scoppio di schietto entusiasmo essa sarà accolta dal nostro mondo dei piccoli che è così grande, e nella cui anima sa il Poeta a vicenda ricercare e far vibrare tanti delicati sentimenti di squisita umana poesia» (cfr. a. III, n. 11, 15 marzo 1908).

16. Luigi Capuana a Luigi Bertelli, Catania, 7 novembre 1906

Catania, 7 Nov. 1906
Via Pacini, 50

Carissimo Bertelli.

Il mio quasi concittadino Giovanni Martoglio, fratello di Nino¹, è un'artista della cui valentia lei potrà giudicare dai tre disegni ch'egli ha inviato al Comenio per la copertina di *Il Giornalino*. Io non li ho visti: ma, conoscendo la genialità dell'ispirazione del Martoglio e la finezza dell'esecuzione dei suoi disegni, non dubito che abbia fatto cosa degna di lui e del *Giornalino*. Se lei potesse aiutarlo a procurargli un onesto e fisso guadagno, dandogli ad illustrare racconti e poesie, farebbe cosa doppiamente buona: gioverebbe all'artista e procurerebbe ai lettori de *Il Giornalino* disegni veramente belli e deliziosi.

Io che voglio molto bene al mio amico mi sono messo spontaneamente a raccomandarlo a lei e al Cav. Bemporad, che potrebbe servirsi di lui per qualcuna delle sue tante pubblicazioni illustrate. Sarei molto grato a tutti e due se la mia raccomandazione riuscisse nell'intento. E siccome sono sicuro che tanto lei quanto il cav. Bemporad ne terranno conto ringrazio anticipatamente.

Mesi fa, invitata, Adelaide Bernardini, mia moglie, le mandò una sua novellina per *Il Giornalino*, ma non ne ha saputo nessuna notizia. Vuol farmi la cortesia di dirmi che fine ha fatto?² A questo proposito rinnovo a lei una preghiera diretta più volte al Cav. Bemporad. Desidero riavere gli autografi delle mie fiabe finora pubblicate; ho avuto soltanto quello di *Cingallegra*. Il Cav. Bemporad sa per quale scopo li voglia. Per l'avvenire, abbia la cortesia di avvertire la tipografia che spedisca il manoscritto assieme con le bozze di stampa. Quelli delle tre già pubblicate prego il Cav. Bemporad di mandarmeli *raccomandati* a mie spese.

Rallegramenti pel crescente successo di *Il Giornalino*, e ringraziamenti e cordiali saluti a lei e pel Cav. Bemporad.

Suo aff.mo
Luigi Capuana

Lettera di tre facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 84)

¹ Nino Martoglio (Belpasso, 1870 - Catania, 1921), poeta dialettale siciliano e scrittore di teatro. Scrisse in collaborazione con Luigi Pirandello un dramma in tre atti, *A Vilanza* e una commedia, *Cappidazzu paga tuttu*. Scrisse altre commedie di costume tra cui le più famose: *San Giovanni decollato*, *L'aria del continente*, *Sua Eccellenza*, *Il marchese di Ruvolito*, *Vocalanzicula*, *Massaru cuntentu*. Fu anche regista di alcuni film tra cui *Sperduti nel buio* (1914, da un dramma di R. Bracco), che è considerato il miglior prodotto del verismo nella nascente cinematografia italiana.

² La scrittrice Adelaide Bernardini aveva conosciuto Luigi Capuana nel 1895, all'età di venticinque anni. Si erano sposati a Catania il 23 aprile 1908. Ella terminò e diede alle stampe l'ultimo libro per ragazzi di Capuana, *Il figlio di Scurpiddu*, che a causa della morte dell'autore era

rimasto a metà della redazione definitiva. Svolse un'intensa attività letteraria e collaborò a diversi periodici con articoli e note di varia cultura.

17. Giuseppe Ernesto Nuccio¹ a Luigi Bertelli, Palermo, s.i.d. [ma 1907]

Illustre Amico,

vi mando pel giornalino un racconto d'ambiente. Io verrò illustrando, come meglio potrò, la vita dei monelli siciliani vestendola della gaiezza e della festività, a loro così naturale, anche nelle sventure più tristi. Vi prego però di trascinare un artista - e ne avete dei valorosi - il quale conosca l'ambiente siciliano. Se ciò vi riuscirà difficile, io potrei darne l'incarico a qualcuno di qui assai valoroso, come il Tomaselli o il Profeta.

O' cominciato a far propaganda efficace del «Giornalino» negli istituti della città e nei giornali. Vi mando un numero di «Excelsior» con un breve cenno. Vi mandai a suo tempo il mio ultimo volume «Racconti allegri»? O' già passato un articolo su la vostra simpaticissima «Storia d'un naso» e vi manderò, appena uscito, il numero giustificativo. Vi prego di rispondermi e di fare illustrare a dovere il racconto, che si presta a interpretazioni genialissime.

Assai volentieri collaborerò nel «Passerotto» poiché à un gran gusto di parlare ai *piccini*, scrivetemi se ciò è possibile o se, veramente, tale giornalino è riserbato ai soli ragazzi.

Rispondetemi dunque e abbiatevi sempre vostro amico.

G. E. Nuccio

Via Montesanto 36
Palermo

S'intende che mi riserbo il diritto di pubblicare in volume, in tempo vicino o lontano, i miei racconti: accetto che il Bemporad me ne acquisti la proprietà con le condizioni che potrà farmi conoscere.

Lettera di quattro facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 539, 1)

¹ Giuseppe Ernesto Nuccio (Verona, 10 novembre 1874 - Palermo, 8 novembre 1933), insegnante e scrittore per l'infanzia e la gioventù. Dal 1878 visse sempre in Sicilia, prima a Villadolmo quindi a Palermo, dove seguì gli studi e poi esercitò la professione magistrale. Le sue prime esperienze letterarie furono sostanzialmente giornalistiche: approdò ad una qualche popolarità attraverso gli scritti pubblicati sul periodico *Racconti della Domenica*, i volumetti editi nella *Biblioteca ideale illustrata* e infine i contributi dati alle stampe sul *Giornalino della Domenica*. La sua attività letteraria si sviluppò in una stagione particolarmente vivace per la cultura siciliana, che in quegli anni registrava il dispiegarsi del verismo di Giovanni Verga e Luigi Capuana. Per quanto riguarda le sue opere per l'infanzia ricordiamo: i *Racconti piccini piccini* (1923), *Sicilia buona* (1914) e *I racconti della Conca d'oro* (1911); alla favolistica appartengono: *Una fiaba e molti racconti* (1920) e *Il reuccio degli uccelli* (1923); i romanzi, infine, sono: *Turi* (1914); *Piccioiti e Gari-*

baldini (1918); *La luce del mondo* (1933). Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» i seguenti articoli: *Cane randagio*, a. II, n. 6 (10 febbraio 1907); *Turi Coppola ladro di gatti*, a. II, n. 47 (24 novembre 1907); *De Amicis in Sicilia*, a. III, n. 12 (22 marzo 1908); *Don Liborio e Ciruzzu alla fiera*, a. III, n. 49 (6 dicembre 1908); a. III, n. 50 (13 dicembre 1908), a. III, n. 51 (20 dicembre 1908); *Testagrossa acconsente!.*, a. IV, n. 11 (14 marzo 1909); a. IV, n. 12 (21 marzo 1909); a. IV, n. 13 (28 marzo 1909); a. IV, n. 14 (4 aprile 1909); *Pasqua e fiera di balocchi a Palermo*, a. IV, n. 18 (2 maggio 1909); *L'avventuroso viaggio di Ricuzzu*, a. IV, n. 31 (1 agosto 1909); a. IV, n. 32 (8 agosto 1909); a. IV, n. 33 (15 agosto 1909); a. IV, n. 34 (22 agosto 1909); *Il figlio e la madre*, a. IV, n. 51 (19 dicembre 1909); a. IV, n. 52 (16 dicembre 1909); a. V, n.1 (2 gennaio 1910); *Luigi Capuana dei giovani*, a. V, n. 5 (30 gennaio 1910); *Misirinu*, a. V, n. 16 (17 aprile 1910), a. V, n. 17 (24 aprile 1910); *Per i più piccini*, a. VI, n. 28 (9 luglio 1911). Inoltre, «Il Giornalino della Domenica» pubblicò a puntate, dal n. 18 del 1° maggio 1910 al n. 29 del 16 luglio 1911, il suo romanzo *I Picciotti*.

18. Roberto Bracco a Luigi Bertelli, Napoli, 1907

Via Monte Oliveto, 12 - Napoli

Mio caro Luigi,

che bella cosa mi hai mandata! Che lusso d'ingegno in quel magnifico gingillo bambinesco! Ah, beato te! Come t'invidio cotesta vera aristocrazia per cui ti mantieni lontano da tutte le ciurmerie odierne e per cui davvero non hai bisogno di nessuno! Hai intorno a te un'immensa folla di bimbi che domani forse saranno anch'essi ciarlatani, ma che per ora ti danno un'ammirazione genuina, sincera, onesta e ti decretano il più onesto dei trionfi! Intanto, del tuo bellissimo dono farò una girata a una tua ammiratrice e scocciatrice e anche un po' collaboratrice: a Ida Venditti, che è una mia nipotina. Non ti scrivo a lungo perché sono abbastanza ammalato. Ma niente di grave (spero).

Tuo
Roberto

Lettera di una facciata.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 44)

19. Emilio Salgari¹ a Luigi Bertelli, Torino, 10 febbraio 1907

Torino, Madonna del Pilone
10/2/1907

Egr. Sig. direttore,

Accetto di buon grado di scrivere un bozzettino pel l'album ma non potrò scriverlo prima del 20 corr. essendo sopraccarico di lavoro. Sarà un bozzettino

marinaresco, senza pretese, che s'intitolerà il *mozzo di S. Pietro* o *Il piccolo mozzo*².

Con distinti saluti mi creda

suo dev.
E. Salgari

Lettera di una facciata.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 540, 73)

¹ Emilio Salgari (Verona, 1862 - Torino, 1911), popolare scrittore per la gioventù, scrisse per «Il Giornalino della Domenica» quattro racconti pubblicati nel 1906: *Il calcio al Pescecane*, a. I, n. 7 (5 agosto 1906); *Re David primo*, a. I, n. 19 (28 ottobre 1906); *Il pazzo del faro*, a. I, n. 22 (18 novembre 1906); *Mastro Cannone*, a. I, n. 25 (9 dicembre 1906). La sua presenza fu, comunque, continua perché su iniziativa dell'editore Bemporad ogni numero del *Giornalino* regalava una dispensa con la puntata di un suo romanzo: alla fine del 1906 fu pubblicato *Il figlio del Corsaro Rosso* (la prima puntata nel n. 26 del 16 dicembre 1906 e l'ultima nel n. 52 del 29 settembre 1907), cui fece seguito *La riconquista di Mompracem* (la prima puntata nel n. 51 del 22 dicembre 1907 e l'ultima nel n. 52 del 27 dicembre 1908) e *I Corsari delle Bermuda* (la prima puntata nel n. 2 del 10 gennaio 1909 e l'ultima nel n. 43 del 23 ottobre 1910). Nei primi tre anni di vita de «Il Giornalino della Domenica», inoltre, la pubblicità dei libri di Salgari fu pressoché costante, soprattutto in seconda e in ultima di copertina. Lo scrittore fu amatissimo dai lettori che inviarono alla rivista numerose lettere di ammirazione. La sua morte, il 25 aprile 1911, avvenne, forse, dopo che si erano conclusi i suoi rapporti con «Il Giornalino della Domenica» e, due settimane dopo, Bertelli lo ricordò proponendo ai lettori una sottoscrizione in favore degli eredi (cfr. Vamba, *Per gli orfani Salgari*, a. VI, n. 19, 7 maggio 1911).

² Non c'è traccia di questo bozzetto nell'indice generale dell'*Album* de «Il Giornalino della Domenica».

20. Rodolfo Maffei a Luigi Bertelli, Firenze, 20 maggio 1907

Egregio signore

Firenze 20. 3. 1907

Non sono produttore e neppure parente di produttori di zucchero, ma ho letto il monologo «lo zucchero» nell'ultimo numero del *Giornalino*, e francamente non m'è piaciuto.

Non perché sia scritto male o perché la signora Lombroso non abbia forse ragione di dire quel che dice (dico forse, perché di certe complesse questioni di alta economia sociale io non me ne posso intendere) ma perché da tutta quella politica fatta per chiasso, da tutti quei discorsini in apparenza innocenti e che vorrebbero esser detti in ingenuità fanciullesca salta su un maledetto puzzo di politica seria ed uggiosa, come da una tonaca di frate, anche risciacquata nell'acqua di rose, viene sempre fuori il puzzo di tabacco, o di qualcosa di peggio.

Quell'articolo della signora Lombroso¹ si potrebbe assomigliare ad una specie di bambola politica: ma si sa che le bambine si fanno giocare volentieri colle pupattole appunto perché si addestrino con quelle alle funzioni che saranno

proprie del loro sesso quando siano fatte adulte. Ora a meno che il Giornalino non si sia proposto la missione di allevare i nostri bambini e magari le bambine per il mestiere di deputato quegli scritti lì proprio non ci stanno bene.

No no, egregio signor direttore, creda a me che ho anche la disgrazia di esser medico (la disgrazia, dirà lei, non è mia... è dei miei clienti) creda a me che i dazi, gli sgravi, il protezionismo, le elezioni etc. e tutto ciò che sa di politica è roba per i ragazzi troppo indigesta, molto più indigesta dello zucchero e se lei comincia a somministrargliene, sia pure a piccole dosi, all'età in cui leggono il suo bel Giornalino, quando poi saranno grandi e molti di loro ne dovranno fare delle *spanciate*, addio stomaco o addio digestioni e bene spesso addio salute.

Mi sono permesso di rivolgerle questo appunto perché voglio un gran bene al suo Giornalino e per quanto non sia più un ragazzo – pur troppo – pure lo leggo spesso anch'io e con vero diletto, e mi dispiacerebbe troppo di vedere che una pubblicazione così bene indovinata e tanto utile ai nostri fanciulli dovesse perdere il largo favore che si è subito meritamente acquistata; perché le assicuro che non sono stato io solo a non approvare quell'articolo trovandolo poco o punto adatto all'età dei suoi piccoli lettori.

Io sono più che convinto che la sua intelligenza e il suo buon senso la renderanno accorta che quello della politica, sia pure annacquata, è un tasto da non toccarsi affatto o per lo meno più di rado che sia possibile perché quegli articoli lì con quella politica biliosetta che vi si legge fra le righe in un giornale per l'infanzia ci fanno la stessa figura che farebbe un isterico ad un pranzo di nozze. Se poi i ragazzi per la loro età non sono in grado d'intendere quel che c'è «sotto il velame delli versi strani» allora è tempo perso e a maggior ragione certi scritti dovrebbero esser cestinati anche quando portano delle firme illustri come quella della signora Lombroso.

Se poi la musica dovesse continuare su lo stesso tono allora si potrebbe fare anche a meno del giornalino e si potrebbero abbonare i nostri ragazzi all'Avanti o all'Unità Cattolica.

Mi scusi, stimatissimo direttore della libertà che mi son presa di scriverle questa po' po' d'epistola dettata solo – glielo assicuro – dall'interesse almeno come lo comprendo io, per il suo pregevolissimo periodico. Io non ho l'onore di conoscerla personalmente e potrei sottoscrivermi con uno dei soliti = un debole lettore, un ammiratore etc = Mi firmo invece col mio nome e cognome perché ho troppo a noia le lettere anonime anche quando sono innocenti come questa.

Voglia gradire insieme alle mie scuse e sentimenti della mia sincera stima

Suo devotissimo
Dr. Rodolfo Maffei

Via S. Gallo - 76 - terreno -

Lettera di otto facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 537, 104)

¹ Si tratta dell'articolo: *Per lo zucchero!...*, scritto da Paola Lombroso Carrara per «Il Giornalino della Domenica» e pubblicato sul n. 11 del 17 marzo 1907.

21. Giuseppe Ernesto Nuccio a Luigi Bertelli, Palermo, ottobre 1907

Palermo, Ottobre del 1907

Amico valoroso e buono,

troppo lungo era stato il vostro silenzio ond'io credetti fosse quasi doveroso (per mantenere viva e salda l'amicizia ch'io ò sentito vibrare sentitamente nell'animo, forse per il sogno comune che ci spinge, verso l'ideale elevamento della fanciullezza italiana) scrivervi perché vi ricordaste di me.

Ora che meglio conosco l'indole del «Passerotto» ben condivido il vostro giudizio sui due scrittarelli mandatevi.

Secondo il vostro invito sto facendo illustrare un mio lavoro sul monello palermitano: sono alcuni bozzetti concatenati fra loro per modo che formano un romanzetto; i bozzetti possono star da per loro poiché ciascuno di essi è un racconto, un quadro ed è chiuso del tutto in una cornice d'ambiente.

Questo lavoro io son venuto scrivendo con fervorosa passione e io credo risponda al vero, per il che vorrei che voi, tanto buono, vorrete annunziarlo, per modo che i fanciulli italiani, possano leggere con maggiore attenzione e imprendere [apprendere; *N.d.C.*] ad amore l'umile fratello siciliano. In una certa maniera io son conosciuto dai fanciulli d'Italia e, di Sicilia in ispecie, per aver diretto e compilato *Giornalini* e, *Bibliotechine* per un decennio circa. Dell'ultimo mio volume «*Racconti Allegri*» raccomandato dalle «Commissioni provinciali» si è esaurita la prima edizione in pochi mesi. Perdonate l'immodestia, ma gli è ch'io vorrei tanto più in conto i miei lavori non facendoli sostare tanto prima d'essere pubblicati.

Torno a pregarvi dunque di annunziare il romanzetto dal titolo *Pepino – breve storia di un monello siciliano – scritto appositamente da G. E. Nuccio pel «Giornalino della Domenica»*. Io per conto mio lo farò annunziare largamente da tutti i quotidiani della Sicilia e da tutte le riviste scolastiche e letterarie.

Mandatemi l'ultima vostra pubblicazione perché possa dirne nella «Settimana Scolastica» del Sandron di cui sono redattore e dove è cominciato un lungo studio sui «Diritti dei Fanciulli»; ove poi vorrete mandarmi tutte le pubblicazioni sull'infanzia ne farei uno studio critico da pubblicarsi in qualche rivista o in opuscolo presso gli editori Perrotta o Sandron.

Scriverò all'editore Bemporad per il compenso e appena riceverò il giornalino (col quadro di gatti) - di cui vi prego farmi mandare diverse copie - scriverò a Giovanni Verga perché scriva qualche cosetta pel giornalino.

Vi mando, come intermezzo, un monologo breve che ò fatto copiare in buona calligrafia a ciò possiate leggerlo. Se va pubblicatelo, se no niente, perché non ci tengo; purché, vi prego, mi rispondiate in proposito. Vedrò dunque annunziato Pepino? Riceverò le altre vostre pubblicazioni?

Vogliatemi bene quanto ve ne voglio e prendete una stretta dal

vostro affezionatissimo
G. E. Nuccio

Lettera di tre facciate; su ognuno dei fogli è raffigurato un bambino e un cane con la scritta: "Bibliotechina ideale illustrata" diretta da G. E. Nuccio, Palermo.
(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 539, 1)

22. Maria Savi Lopez¹ a Luigi Bertelli, Napoli, 17 ottobre 1907

Egregio Signore

Finalmente ho adempito a tutti gli obblighi assunti colla Casa Paravia per i libri scolastici, e posso occuparmi di altri lavori. Siccome non dimentico il Giornalino al quale auguro sempre la miglior fortuna, ho in animo di scrivere per esso un racconto che mi divertirebbe molto e potrebbe avere la lunghezza dei *Burattini*. Si tratterebbe di *rifare* per i ragazzi uno dei poemi medioevali della Francia che continua ad essere popolarissimo in mezzo al popolo francese. Darei in tempo il lavoro affinché se ne potesse cominciare la stampa col nuovo anno – cioè alla fine di dicembre – Ma per altro è necessario che io abbia la certezza che il lavoro avrà un compenso superiore a quello dei *Burattini*, pei quali la Casa Bemporad mi pagò soltanto 200 Lire, mentre il Vallardi me ne dette 500 per il libro – *Nel paese dei giganti* –

Aspetto dunque dalla sua cortesia una risposta e spero che ci riuscirà di metterci di accordo. La prego di gradire i più amichevoli saluti e di credermi

dev.ma
Maria Savi Lopez

Napoli 17 ottobre 1907
Corso Vittorio Emanuele 114

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 540, 79)

¹ Maria Savi Lopez (Napoli, 1846 - 1940), scrittrice, musicista, insegnante. Ha pubblicato numerose opere di narrativa, tra cui romanzi, novelle e racconti per l'infanzia e per la gioventù. Tra le opere più importanti ricordiamo: *Serena*, romanzo (Torino 1885); *Solo al mondo*, romanzo per giovinetti (Milano 1892); *Fra le ginestre* (Napoli 1892); *Silvia Aliberti*, romanzo (Torino 1896); *Tramonto regale* (Milano 1901); *Racconti per le giovinette* (Firenze 1895); *Nani e folletti* (Roma 1886). Diede alle stampe, inoltre, diverse raccolte di miti e leggende, tra le quali: *Le leggende del mare* (Torino 1894); *Miti e leggende degli indigeni americani* (Mila-

no 1894); *Nei paesi del Nord* (Torino 1893) e *Leggende delle Alpi* (Torino 1889). Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» una serie di racconti dal titolo: *Burattini in viaggio*, che furono pubblicati tra il luglio e il novembre 1906. Della Lopez il *Giornalino* offrì come strenna per l'abbonamento relativo al periodo 1° ottobre-31 dicembre 1907 *La storia di Orlando*, con illustrazioni di Alberto Zardo (Cfr. a. II, n. 39, 29 settembre 1907, p. 4).

23. Ida Baccini¹ a Luigi Bertelli, Firenze, 29 maggio 1908

Firenze, 29 maggio 1908

Gentilissimo Sig. Bertelli,

vedo nel suo bel Giornalino un articolo troppo benevolo che mi riguarda. Ne ho già ringraziata la cortese autrice: ma lasci che anche a Lei, come Direttore del grazioso periodico, presenti l'espressione della mia sincera riconoscenza.

E mi abbia sempre, con antica ammirazione,

Sua devota Obbl.
Ida Baccini

Lettera di una facciata.

(MCCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 533, 49)

¹ Ida Baccini (Firenze, 16 maggio 1850 - *ibid.*, 1° marzo 1911), scrittrice per l'infanzia e giornalista, nel 1875 pubblicò il suo primo libro, *Le memorie di un pulcino*, che rappresentò una interessante novità in campo pedagogico. L'inaspettato successo della prima edizione la indusse a farne subito una seconda. Nel frattempo cominciò un'attività giornalistica che le portò una certa notorietà: collaborò ai giornali «La Vedetta» e «La Nazione» di Firenze, poi, con lo pseudonimo di *Manfredo*, alle riviste di P. Pancrazi, la «Rivista europea» e «La Gazzetta d'Italia». Continuò l'attività di scrittrice per l'infanzia pubblicando libri di testo per le elementari: *Prime letture composte da una mamma* (Firenze 1877), *Seconde letture per le classi elementari* (Firenze 1881), *Terze letture per le classi elementari* (Firenze 1882). Nei riguardi dell'educazione femminile propose per le giovinette un'educazione basata su principi pratici di economia domestica: *Il libro della giovinetta* (Milano 1886); *Come vorrei una fanciulla* (Milano 1891); *La fanciulla massaiata* (Firenze 1908). Dal 1884 diresse la rivista per signorine «Cordelia», fondata da A. De Gubernatis. Nel 1893 collaborò al giornale «Cenerentola», fondato da L. Capuana e, nel 1881, al «Il Giornale per i bambini» di Ferdinando Martini, sino a quando fondò nel 1895 il suo «Il Giornale dei bambini», che scrisse quasi tutto da sola. Nel 1900 ottenne ad honorem il diploma di abilitazione all'insegnamento della pedagogia. A partire dal 1906 scrisse per «Il Giornalino della Domenica» di Vamba diversi racconti e novelle: *Giusta lagnanza*, a. I, n. 4 (15 luglio 1906), *Piccole leggende estive. Perché le lucciole fanno lume al grano*, a. I, n. 6 (29 luglio 1906), *Chiacchiere di circostanza*, a. I, n. 8 (12 agosto 1906), *Foche e sirene*, a. I, n. 11 (2 settembre 1906), *Ultimi splendori*, a. I, n. 14 (23 settembre 1906), *Fatto da sè*, a. I, n. 17 (14 ottobre 1906), *Opere buone alla portata dei ragazzi*, a. I, n. 18 (21 ottobre 1906), *Il patto d'ognissanti*, a. I, n. 19 (28 ottobre 1906), *Per diventar... Cavalieri*, a. I, n. 22 (18 novembre 1906), *Com'è che non andai al ballo dei bambini*, a. II, n. 7 (17 febbraio 1907), *La verità e la bugia*, a. VI, n. 12 (19 marzo 1911). Anche il figlio Manfredo pubblicò alcuni articoli su «Il Giornalino della Domenica», come ad esempio: *Bacchettate*, a. I, n. 14 (23 settembre 1906), *La Madonnina della cantonata*, a. I, n. 25 (9 dicembre 1906). «Il Giornali-

no della Domenica» pubblicò, nel n. 10 del 5 marzo 1911, l'annuncio della sua morte avvenuta il 1° marzo 1911, con alcune righe di condoglianze al figlio Manfredo e ai congiunti. Nel numero successivo pubblicò un articolo sulla scrittrice scomparsa, *Ida Baccini*, a firma di Giuseppe Fanciulli (cfr. a. VI, n. 11, 12 marzo 1911).

24. Luigi Capuana a Luigi Bertelli, Catania, giugno 1909

Catania, di giugno 1909

Carissimo Vamba,

non sono molto abituato a pubbliche affettuose dimostrazioni, e per questo volevo pregare gli amici, che hanno avuto l'idea di festeggiare il mio settantesimo anno e il cinquantesimo dalla mia prima pubblicazione, di non incomodare nessuno e di non procacciarmi emozioni che romperebbero la modesta tranquillità della mia vita. Hanno insistito, e sono stato zitto.

Voglio però dirle che niente commuoverà il mio cuore più della gentile dimostrazione di cui lei si è fatto promotore presso i fanciulli e lettori del *Giornalino*.

Io, glielo confesso, sono un po' orgoglioso della mia opera dedicata a divertire e, senza averne l'aria, ad educare i cuori e le menti dei fanciulli e dei giovanetti. Ricevere una nuova solenne conferma che sono riuscito nel mio intento sarà una grande gioia per me, e ringrazio vivamente lei, caro Vamba, che me la procura.

Mando un bacio al suo vispo e grazioso figliuolo, che mi sembra di conoscere dopo tutto quel che ne ho letto nel *Giornalino*; e valga come un bacio dato ai fanciulli abbonati e lettori di esso, non senza dubbio, a tutti i fanciulli d'Italia.

Con nuovi ringraziamenti e una calda stretta di mano

suo aff.mo
Luigi Capuana

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 84)

25. Grazia Deledda¹ a Luigi Bertelli, Nuoro, 29 luglio 1909

Nuoro (Sardegna) 29. 7. 09

Egregio Vamba,

Ricevo qui la sua gentilissima lettera. I miei impegni sono molti e faticosi; tuttavia accetterei il suo invito purché non si trattasse di una collaborazione

assidua e fissa. Le manderei cioè ogni tanto una novellina, un profilo, un breve articolo di impressioni sarde, il tutto adatto al *Giornalino*. Bisognerebbe però che l'Editore, come usano quelli delle altre riviste dove scrivo io, [...] mio lavoro, dandomi almeno una quarantina di lire per novellina o per articolo, e ciò alla consegna del manoscritto. Se crede di poter accettare me lo scriva subito. Fra giorni andrò coi miei due bimbi sul *Monte Orthobene*, e di là potrò appunto mandarLe un primo lavoretto interessante.

Colgo l'occasione per esprimereLe tutta l'ammirazione dei miei bambini per il *Giornalino*, e l'ammirazione e la riconoscenza della loro mamma per Lei. Coi migliori saluti ed auguri

Sua

Grazia Deledda

Lettera di due facciate.

(MCCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 536, 21)

¹ Grazia Deledda (Nuoro, 27 settembre 1871 - Roma, 16 agosto 1936), scrittrice sarda, pubblicò la sua prima novella all'età di quindici anni su un giornale di Nuoro. Le difficoltà ambientali unite al soffocante pregiudizio sulla sua nascente vocazione letteraria le fecero maturare il proposito di andare via dalla Sardegna e l'unica via possibile era quella del matrimonio: si sposò con un impiegato romano, Palmiro Madiesani, e si trasferì a Roma, dove già nel 1888 aveva collaborato alla rivista «Ultima moda» con la novella *Sangue sardo*. Scrisse una sua autobiografia, celata sotto forma di romanzo, pubblicata postuma con il titolo di *Cosima, quasi Grazia* (1937) e un volume di novelle *Nell'azzurra* (1890). La sua produzione narrativa si basa su forti vicende d'amore, di dolore e di morte, nelle quali domina il senso religioso del peccato e la coscienza dolorosa di una inesorabile fatalità. Nel romanzo *Fior di Sardegna* (1892) mescola biografia e invenzione e in esso alcuni critici hanno voluto intravedere inizi veristici. Nel 1895 pubblica il saggio *Tradizioni popolari di Nuoro in Sardegna* che indica il maturare in lei dell'interesse folkloristico. A consacrare la sua fama di scrittrice verista doveva venire la recensione di L. Capuana a *La via del male* (1896), il romanzo nel quale l'autrice dedicava la sua attenzione all'ambiente sardo, secondo il credo verista e regionalista di cui Capuana era allora il maggior rappresentante. Dal 1900 la Deledda si dedicò esclusivamente alla famiglia e al lavoro e pubblicò soprattutto romanzi e racconti con una cadenza quasi annuale, chiusa in una esistenza ritiratissima. In questi anni scrisse le opere alle quali è maggiormente affidata la sua fama: *Elias Portolu* (1903), *Cenere* (1904), *L'edera* (1908), le novelle di *Chiaroscuro* (1912), il notissimo *Canne al vento* (1913), *Marianna Sirca* (1915) e *L'incendio nell'oliveto* (1918), *Il segreto dell'uomo solitario* (1921). La notorietà che l'accompagnò per tutta la vita le valse, nel 1926, l'assegnazione del premio Nobel per la letteratura. Tra le sue opere di narrativa vi sono anche racconti scritti espressamente per ragazzi: *Giaffah*, *Le disgrazie che può causare il denaro*, *Nostra signora del Buon Consiglio*, *Il dono di Natale*, *I tre talismani*. Le opere maggiori, *Chiaroscuro* in particolare, furono tra le più apprezzate nel campo della letteratura giovanile e vennero inserite nelle antologie scolastiche dove si fa valere la piena sobrietà dello stile. Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» alcune novelle: *Progetto di fuga*, a. I, n. 2 (1 luglio 1906), *Adone*, a. II, n. 4 (27 gennaio 1907), *Il maialino di Natale*, a. IV, n. 52 (16 dicembre 1909), *I sette fratelli*, a. V, n. 47 (20 novembre 1910), *Il pastorello*, a. V, n. 52 (25 dicembre 1910), *I tre vecchi*, a. VI, n. 21 (21 maggio 1911).

26. Piero Calamandrei¹ a Luigi Bertelli, Firenze, 21 luglio 1911

Firenze. 21. VII. 11.

Preg. mo Sig. Bertelli,

Il mio amico e compagno di Università Enrico Poggi², che Le porterà questo biglietto, ha avuto poco tempo fa la disgrazia di dover fare il *fantoccino* per tre mesi, ma ha ora la fortuna di poter descrivere con veridicità d'esperienza queste sue disgrazie in una serie di bozzetti che egli Le farà leggere. A me sembra che sul *Giornalino*, accanto, per esempio, agli scritti del Tondi sul «Carro dello Stato»³, potrebbero trovar posto questi scritti del Poggi, il quale spiega piacevolmente ai ragazzi qual'è l'ordinamento del nostro esercito e come i soldati passano le loro giornate, facendo sempre trasparire – a questi lumi di luna di fobia antimilitaristica! – qual forza ideale è contenuta entro le meschine formalità militari. Legga Lei, e giudichi: senza complimenti.

Volevo venire a salutarla prima di andare in campagna, ma per una serie di occupazioni m'è stato impossibile: La prego quindi per iscritto di farmi respingere a *Montepulciano (Chiusi)* il *Giornalino* e le bozze che mi venissero preparate.

Tanti saluti agli amici e a Lei ossequi cordialissimi dal

Suo
Piero Calamandrei

Lettera di due facciate.

(MCCR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 534, 64)

¹ Piero Calamandrei (Firenze, 21 aprile 1889-27 settembre 1956), politico, avvocato e scrittore, si dedicò all'insegnamento universitario come professore di diritto e, nel contempo, incominciò a scrivere opere di letteratura per l'infanzia: versi e favole furono pubblicati tra il 1910 e il 1912 su «Il Giornalino della Domenica», «Il Corriere dei Piccoli», «Primavera», e, più tardi, raccolti in due volumi: *La burla di primavera* (Firenze 1920) e *I poemetti della bontà* (Firenze 1925). La nascita del figlio Franco gli ispirò altri scritti per l'infanzia che apparvero tra il 1918 e il 1922 e furono poi raccolti nel volume *Colloqui con Franco* (Firenze 1923). Si avvicinò alla politica intorno al 1919 quando conobbe Gaetano Salvemini e collaborò con «L'Unità». Durante gli anni del fascismo la sua attività politica s'intensificò: assunse la difesa di G. Salvemini, firmò il Manifesto degli intellettuali antifascisti di Benedetto Croce; dopo il delitto Matteotti aderì al movimento «Italia libera» e fu in stretti rapporti con il gruppo antifascista fiorentino «Non mollare». Appartiene a questo periodo la sua opera letteraria più profonda: *Inventario della casa di campagna*. Nel 1942 fu tra i fondatori del Partito d'Azione e, all'indomani della caduta del fascismo, divenne rettore dell'Università degli Studi di Firenze. Dal 1944 al 1956 fu soprattutto scrittore politico: i suoi contributi furono raccolti nei tre volumi degli *Scritti e discorsi politici*. Nel 1945, intanto, aveva fondato la rivista «Il Ponte», che rappresentò lo strumento più incisivo della sua battaglia civile, e prese parte come deputato ai lavori dell'Assemblea Costituente, nel cui ambito fu uno dei componenti di parte laica più autorevoli della Commissione dei Settantacinque che mise a punto la prima bozza della Carta costituzionale. Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» i seguenti articoli: *La notte della Befana*, a. V, n. 2 (9 gennaio 1910), *La scappata*, a. V, n. 5 (30 gennaio 1910), *Visetti bruni e vesti bianche*, a. V, n. 6 (6 febbraio 1910), a. V, n. 7 (13 febbraio 1910), *Compagni di sventura*, a. V, n. 16 (17 aprile 1910), *La tragedia dei Grilli*, a. V, n. 19 (8 maggio 1910), *Giorno di visite*, a. V, n. 29 (17 luglio 1910), *A quei tempi!...*, a. V, n. 32 (7 agosto 1910), a. V, n. 36 (4

settembre 1910), *Maie!*, a. V, n. 39 (25 settembre 1910), *Bibi e Bobo*, a. V, n. 46 (13 novembre 1910), *La messe meravigliosa*, a. V, n. 48 (27 novembre 1910), *La maestra che aveva un figlio*, a. VI, n. 7 (12 febbraio 1911), *L'erbario*, a. VI, n. 9 (26 febbraio 1911), *I francobolli*, a. VI, n. 11 (12 marzo 1911), *In Valdichiana*, a. VI, n. 15 (9 aprile 1911), a. VI, n. 16 (16 aprile 1911), a. VI, n. 22 (28 maggio 1911), *Quadretto*, a. VI, n. 15 (9 aprile 1911), *Verso il pane*, a. VI, n. 19 (7 maggio 1911), *I Funerali dell'Usignolo*, a. VI, n. 26 (25 giugno 1911), *La favola degli scienziati e dei poeti*, a. VI, n. 28 (9 luglio 1911).

² Enrico Poggi non pubblicò nulla su «Il Giornalino della Domenica», nonostante le raccomandazioni di Calamandrei.

³ Si tratta della rubrica *Il carro dello Stato*, inaugurata da Riccardo Tondi su «Il Giornalino della Domenica» a partire dall'aprile 1910, nella quale si presentavano ai giovani lettori le principali istituzioni del Regno.

27. Paolo Mantegazza¹ a Luigi Bertelli, Firenze, s.i.d.

All'amico Vamba.

Voi volete da me una parola sul De Amicis? Non posso dirvi di no, perché vi voglio troppo bene e poi me lo chiedete pei bambini del vostro caro *Giornalino*, quelli che furono i più dolci amici del *nostro grande*. E non posso neppure dirvi di sì, perché nel mio calamaio non trovo dell'inchiostro, ma delle lagrime.

Tutti gli italiani hanno pianto e piangono ancora, perché tutti abbiamo perduto nel nostro cielo una delle stelle più fulgide, che guardavamo sempre per consolarci, per persuaderci che la poesia della bontà è sempre viva e non morrà: mai. Ma io piango le mie lagrime più ancora, perché, in lui ho perduto uno degli amici più cari.

E la nostra amicizia nacque col suo Cuore, quando gli chiesi il permesso di dedicargli la mia [...], permesso che mi diede con parole che non dimenticherò mai. Ci davamo allora del *lei*, che poco a poco diventò un voi, mano mano si andavano avvicinando i nostri cuori e la nostra simpatia si andava trasformando in una calda e profonda amicizia.

Da anni or sono, quando venne a Firenze, accettò con gioia di venire col suo Ugo a desinare con me. Entrato nel mio studio, mi parve che entrasse il sole, perché dov'egli era, l'aria si riscaldava, la luce si faceva più viva e si sentiva che con lui si respirava un'aria fatta di poesia e di bontà.

Lo guardai commosso, dicendogli: ho un gran favore da chiedervi. Ed egli: anch'io e indovino il vostro desiderio. Vorrei che ci dessimo del tu. Non mi rispose, ma mi gettò le braccia al collo e baciandomi mi disse: - Lo avevo indovinato -.

Eccoti, caro Vamba, la parola sul De Amicis che mi hai chiesto. E voi, dite ai vostri bambini, che come il *Cuore*, è il libro più bello che possono leggere, così abbiano sempre per bello la loro vita a tener caldo il loro cuore, a tenerlo stretto, stretto, come il più prezioso dei tesori; perché è dal cuore, che ci

vengono le più care gioie della vita, perché se tutti gli uomini avessero in petto un cuore come quello del nostro povero, del nostro grande maestro, avremmo il paradiso in terra.

Saluto felice.

Il Vostro
Paolo Mantegazza

Bemporad mi ha chiesto una lettera per il numero unico. La mia Maria te ne manda due, scegli quelle che credi migliore e giura di rendermele.

Lettera di due facciate.

(MCRR, Raccolta Bertelli, Lettere autografe, b. 538, 6)

¹ Paolo Mantegazza (Monza, 31 ottobre 1831 – S. Terenzio, 26 agosto 1910). Igienista, patologo, antropologo, scrittore, si laureò in Medicina a Pavia e, ancora giovane, vinse il concorso per la cattedra di patologia bandito dalla stessa Università pavese. Collaborò con la «Nuova Antologia» e con il «Fanfulla della Domenica». Fu deputato al Parlamento dal 1865 al 1876, poi venne nominato senatore. In questo periodo fece istituire a Firenze la cattedra di Antropologia, assumendo l'insegnamento di detta disciplina. Negli anni tra il 1870 e il 1880 si dedicò allo studio delle opere di Darwin e diede vita a varie iniziative scientifiche: fondò il Museo antropologico-etnografico di Firenze, promosse la Società italiana di Antropologia (1871) e, in collaborazione con F. Finzi, diede alle stampe l'Archivio di antropologia ed etnologia. Alcune sue opere, quali la *Fisiologia dell'amore* (1873), la *Fisiologia del piacere* (1880), *l'Igiene dell'amore* (1881), la *Fisiologia del dolore* (1888), la *Fisiologia dell'odio* (1889), *L'arte di prender moglie* (1892), godettero di larga fama e furono sovente tradotte all'estero. Per quel che concerne la sua produzione di opere di argomento pedagogico ed educativo, ricordiamo: *Testa* (Treves, Milano 1890) e *Le gioie e le glorie del lavoro* (Firenze 1936), apparso postumo. Scrisse per «Il Giornalino della Domenica» alcuni racconti: *Storia breve di un uccellino riconoscente*, a. II, n. 38 (22 settembre 1907); *Cuore indovino*, a. III, n. 12 (2 marzo 1908); *Una pagina autobiografica di Paolo Mantegazza*, a. V, n. 37 (11 settembre 1910).

Anna Ascenzi

Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione

Università degli Studi di Macerata (Italy)

ascenzi@unimc.it

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critica Reviews / Rassegne critiche

Storia del libro, storia dell'editoria, storia della cultura: considerazioni intorno ai contributi di Frédéric Barbier, David McKitterick, George Thomas Tanselle

Gianfranco Tortorelli

In futuro si guarderà al tempo presente come a un'età di distruzione dei libri. E il paradosso sta nel fatto che questa distruzione la vanno accelerando quelli che hanno l'intenzione di conservarli i libri, o di facilitarne l'uso.

G. Thomas Tanselle

Il libro e la sua storia diventeranno qualcosa di più della storia dei libri.

Donald F. McKenzie

Le citazioni da noi scelte e inserite come inizio di questa rassegna non rappresentano e non racchiudono soltanto delle belle frasi ad effetto dovute a due autorevoli e brillanti professori universitari, ma piuttosto danno il senso del lungo e affascinante percorso della storia del libro e dell'editoria nella seconda metà del Novecento. Un percorso che, come sintetizzano le citazioni, da una parte ha dovuto fare i conti con un ampio e profondo rinnovamento metodologico, dall'altra ha necessariamente rivolto la sua attenzione al futuro e alle decisioni adottate per prepararlo.

I volumi presi in considerazione nel nostro intervento si può sostenere che percorrano entrambe le strade ma che lo facciano in modo originale risultan-

do i terminali di un progetto e di una discussione che negli ultimi decenni ha coinvolto bibliografi, italianisti, storici. Gli stessi titoli delle opere, che opportunamente nella traduzione italiana non si discostano da quelli proposti dagli autori, ci indicano le prospettive di partenza diverse ma anche lo sforzo compiuto per discutere, accettare e inglobare alcune categorie analitiche sino a pochi anni fa al centro di dispute accanite. Un esito evidente sia nella *Storia del libro. Dall'antichità al XX secolo* di Frédéric Barbier, edito da Dedalo con una postfazione di Mario Infelise, sia in *Testo stampato e testo manoscritto. Un rapporto difficile, 1470-1830*, uscito con tempestività per le Edizioni Sylvestre Bonnard. È in queste due opere di sintesi che gli autori senza rinunciare alla propria biografia culturale ridefiniscono attraverso la ricerca storica i passaggi cruciali sul lungo periodo della storia del libro, della stampa e dell'editoria¹. Diverso, ma complementare a quanto detto sino ad ora, l'intento di George Thomas Tanselle. Scrittore non di libri ma di saggi, la forma di scrittura che più gli è congeniale come sottolinea Neil Harris nell'introduzione dal titolo *La bibliografia e il palinsesto della storia*², lo studioso americano ha preferito in numerose e importanti raccolte, di cui in Italia viene pubblicata forse la più significativa, farsi portavoce autorevole di un metodo di ricerca che ha avuto bisogno, e lo dimostrano le continue riprese delle suggestioni iniziali, di una lunga e faticosa strada per affermarsi.

¹ Frédéric Barbier, *Histoire du livre*, Paris, Armand Colin, 2000; trad. it. *Storia del libro. Dall'antichità al XX secolo*, postfazione di Mario Infelise, Bari, Dedalo, 2004; Davide McKitterick, *Print, Manuscript and the Search for Order, 1450-1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003; trad. it. *Testo stampato e testo manoscritto. Un rapporto difficile, 1450-1830*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2005.

² G. Thomas Tanselle *Literature and artifacts*, Charlottesville, Bibliographical Society of the University of Virginia, 1998; trad. it. *Letteratura e manufatti*, traduzione di Luigi Crocetti, introduzione di Neil Harris, Firenze, Le Lettere, 2004. Il saggio introduttivo di Harris, *La bibliografia e il palinsesto della storia*, è alle pp. IX-LXVIII. Una versione, in parte modificata, dell'introduzione è apparsa in «Ectodica», 2004, 1, pp. 82-115 con il titolo *Riflettendo su letteratura e manufatti: profilo di George Thomas Tanselle*. Nell'introduzione Harris sottolinea l'invito di Tanselle agli storici a riflettere «su ciò che la bibliografia è e sul significato della comunicazione dei testi» ma finisce per spingersi in territori che dimostra di conoscere poco. Basta avere seguito (anche non frequentandolo) il dibattito storiografico degli ultimi trent'anni per comprendere come la figura dello storico proposta da Harris (si vedano gli accenni alle pagine XXXVI, XLIII, XLIV) è da tempo evaporata. Sia nella sua versione di chiusura in un castelletto fortificato, sia nella versione meccanicistica della lettura degli avvenimenti. E' vero esattamente il contrario fino a temere, con la contaminazione di altre discipline e l'affermazione di tante storie "di genere", per la stessa sopravvivenza del termine storia. Basti leggere, in una prospettiva che incita a reagire a questa deriva, la serrata analisi di Giuseppe Ricuperati, *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Discutibile, e per tante ragioni datata, è poi l'affermazione di una "predilezione" degli storici per le raccolte librerie a danno di quelle archivistiche per cui, scrive con una certa enfasi Harris, «lo storico rinuncia a capire la differenza fra un "documento" e un "testo"».

Sarebbe stato più proficuo invece insistere sul ritardo italiano non tanto nel campo della storiografia quanto della concreta organizzazione della ricerca e del mancato incontro intorno a progetti ben delineati di storici, biblioteconomi, archivisti.

Il titolo del volume, *Letteratura e manufatti*, necessita di una spiegazione, che l'autore fornisce nella prefazione, e allo stesso tempo indica in modo programmatico attraverso i sostantivi la volontà di Tanselle di riconoscere pari dignità e utilità a due illustri filoni di studio. Sottolineando quanto «sia radicata la tradizione di considerare i testi facilmente separabili dall'oggetto che li trasmette» lo studioso americano precisa che il vocabolo «letteratura» non viene assegnato solo alle «belle lettere», ma «a tutte le opere verbali» mentre i manufatti fanno riferimento soprattutto alla funzione probatoria delle particolarità fisiche «in ogni tentativo di leggere un'opera verbale come prodotto del passato». Proprio perché le opere generalmente ci arrivano legate a oggetti e lo studio di esse non può essere disgiunto dallo studio dei manufatti lo scopo del volume sarà quello «di esaminare la teoria che sta a fondamento di quest'osservazione e le conseguenti pratiche che ne derivano». I saggi raccolti sono quindi variazioni su questo tema e lo declinano intorno a due direttrici di ricerca: 1) indagare quali siano le ragioni perché si debba riconoscere una forte connessione tra «le opere verbali e le loro rappresentazioni tangibili in oggetti fisici»; 2) studiare le conseguenze di questo legame. Arricchendo e discutendo, ma senza contestarla, la posizione espressa da Walter Benjamin ne *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*³, Tanselle mette bene in chiaro come l'ovvia constatazione per cui le particolarità fisiche del libro sono importanti per la storia della lettura e della circolazione libraria abbia trovato una forte resistenza ad essere accettata da parte di chi sempre si è accostato alle opere verbali come a prodotti della volontà dei singoli autori, «persuaso che la presentazione fisica non sia parte delle opere stesse». Una disposizione mentale che ha portato i più a credere che «i testi verbali possano essere spostati senza danno da una disposizione fisica all'altra».

Attraverso quali incontri e riflessioni Thomas Tanselle sia arrivato ad essere «il difensore più autorevole della tradizione bibliografica» e allo stesso tempo «un innovatore significativo della stessa disciplina», soprattutto per quanto riguarda il rapporto con le altre materie, è messo bene in luce dall'ampia e informata introduzione di Harris e dalle riflessioni autobiografiche dello stesso Tanselle⁴. È attraverso gli incontri, la personale elaborazione teorica, la carriera accademica e il lavoro in fondazioni private che il figlio di un commerciante di discendenza francese, abituato per consuetudine familiare a coltivare la precoce passione per i libri (alcuni zii erano insegnanti) ha costruito il suo originale profilo sino ad essere riconosciuto oramai come l'erede di Fredson Bowers, cioè di quella che Harris ritiene «la figura più rappresentativa della nuova bibliografia militante». Una storia personale in cui l'interesse per

³ Cfr. Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1972. I riferimenti di Tanselle alle pagine LXXIII-LXXIV.

⁴ Cfr. Georg Thomas Tanselle, *Books in my life*, a cura di Dale Salwak, London, Palgrave Macmillan, 1999, pp. 47-61.

la bibliografia analitica, descrittiva e testuale, arriva tardi ma già sedimentato, elaborato, affinato dalla caratteristica forma che la disciplina aveva preso sia negli Stati Uniti che in Inghilterra. Si pensi alla fondazione a Londra della Bibliographical Society e a «The Library», la rivista che ne diventerà espressione, al primo importante impulso teorico e di ricerca dato dai bibliotecari della Cambridge University Library e del British Museum come Henry Bradshaw, Robert Proctor, Alfred William Pollard, a Ronald Brunlees McKerrow e Walter Wilson Greg, questi ultimi tra i fondatori della bibliografia analitica e nessuno dei due appartenente al mondo delle biblioteche né a quello accademico. Furono loro, e Harris insiste in particolare sulla centralità della figura di Pollard, che partendo dallo studio dell'amato Shakespeare riuscirono a innovare la grande tradizione filologica inglese fornendo poi le basi per un incontro, non certo lineare e scontato, con la prima rigogliosa attività di ricerca che dal secondo dopoguerra andava crescendo nelle università americane ad opera di una figura prestigiosa come Fredson Bowers, spirito animatore degli «Studies in bibliography» organo della Bibliographical Society dell'Università della Virginia. Molta della strada percorsa è nuovamente visitata da Tanselle in questo volume che raccogliendo quindici saggi già editi, di cui uno solo con altro titolo apparso in Italia⁵, si avvale della cura e della consulenza dello stesso autore. L'ordinamento degli studi in cinque gruppi sottolinea la volontà di Tanselle di raggiungere e segnalare gli aspetti diversi di un tema in modo che il libro possa offrire «un'introduzione a questioni fondamentali in varie attività irrelate», dalla bibliografia alle edizioni di testi, dalla biblioteconomia alla critica letteraria e alla «scrittura della storia». Il merito di questa disposizione è quello non solo di accorpare i lavori intorno a omogenei punti di intervento, ma di farlo seguendo lo stesso percorso mentale di Tanselle. Una particolarità che agevola la nostra lettura maggiormente interessata a due aspetti del suo lavoro: 1) il dibattito intorno alla storia del libro e quindi il confronto serrato con altre prestigiose storiografie; 2) l'importanza dell'organizzazione della ricerca legata a un nuovo modo di analizzare i contenuti e le raccolte di musei e biblioteche. Un argomento, quest'ultimo, che non è rimasto per Tanselle solo campo di ricerca ma si è trasformato in un'attiva campagna per garantire la salvaguardia di fondamentali testimonianze cartacee.

Molte di queste istanze e suggestioni si trovano già nel primo saggio che ci interessa *The history of books as a field of study* pronunciato come seconda Hanes Lectures all'Università del North Carolina e stampato lo stesso anno, il 1981, con una prefazione di Paul S. Koda. Lo stesso lavoro verrà poi ripreso dal «Times literary supplement» che nel numero del 5 giugno 1981 lo riproporrà con un titolo più complesso *From Bibliography to histoire totale: the*

⁵ *Storia della stampa e altra storia* era già stato tradotto in italiano con il titolo *La storia della stampa e gli studi storici* e pubblicato su «La Bibliofilia», XCVII, 1996, pp. 209-231. Nel volume per uniformità è ritradotto da Luigi Crocetti.

history of books as a field of history. Non era una semplice concessione alla moda storiografica di quegli anni. Piuttosto da parte dell'autore si evidenziava la necessità di non abbandonarsi a supine accettazioni di dati di fatto, quanto di mettere al centro della discussione e di chiedersi quali problemi si ponessero in questo spostamento di interessi. L'incontro tra storiografie, indirizzi di studio, sollecitazioni per essere proficuo doveva portare, secondo Tanselle, non ad un casuale rimescolamento, né ad una sovrapposizione di formulazioni teoriche, ma ad una franca e realistica discussione sulle proprie radici e sui risultati raggiunti dalle rispettive discipline. Vi era in questo modo di procedere l'orgoglio di appartenere ad una grande tradizione di studi, ma anche la consapevolezza delle difficoltà e diffidenze incontrate dalla bibliografia analitica sia tra gli italiani e gli storici, sia, per un lungo periodo, tra gli stessi bibliografi. Punto di inizio di questa svolta sono considerati i primi anni ottanta quando i convegni *Books and society in history* e *Printing and society in early America*, tenuti dalla Association of College and Research Libraries e dalla American Antiquarian Society, insieme ai fondamentali volumi di Elisabeth Eisenstein e di Robert Darnton divennero le manifestazioni più cospicue del ruolo ormai fondamentale che la storia del libro ricopriva per lo studio della società. Libri, convegni, dibattiti, saggi che, come è noto, erano partiti tutti dagli stimoli contenuti nel classico testo *L'apparition du livre* scritto da Henry-Jean Martin secondo un piano di lavoro steso da Lucien Febvre e pubblicato nel 1958 nella importante serie dal titolo collettivo *L'evolution de l'humanité*⁶. Ma se non vi era dubbio che il libro di Febvre e Martin avesse fornito un grande stimolo agli studi coagulando le istanze di rinnovamento che da più parti, alcuni anni dopo, si sarebbero levate, una analisi diversa si doveva compiere se si analizzava l'altra grande tradizione, quella del mondo anglofono dove i lavori sull'editoria, sulle abitudini di lettu-

⁶ Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1958; trad. it. *La nascita del libro*, a cura di Armando Petrucci, Roma, Laterza, 1977. La traduzione italiana, come avverte Petrucci nell'avvertenza, non è integrale. Elisabeth Eisenstein, *The printing press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early-Modern Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979; trad. it. *La rivoluzione inavvertita: la stampa come fattore di mutamento*, Bologna, il Mulino, 1985; Robert Darnton, *The business of Enlightenment: a publishing history of the Encyclopedie 1775-1800*, Cambridge, Mass.; London, Belknap Press of Harvard University Press, 1979; trad. it. *Il grande affare dei Lumi: storia editoriale dell'Encyclopédie 1775-1800*, Milano, Sylvestre Bonnard, 1998. A proposito della traduzione del volume di Febvre e Martin e della sua influenza sugli studi inglesi e americani Tanselle richiama le recensioni di Theodore K. Rabb e di James M. Wells. Rabb in particolare notava (*The place of publication*, «Times literary supplement», 14 ottobre 1977, p. 1191) come «TLS» non recensì l'edizione originale sostenendo che «l'attenzione prestata dal mondo anglofono non solo a questo libro, ma all'intero "genere" cui ha aperto la strada, non è stata pari alla sua importanza».

Se il rilievo di Rabb vale per il mondo anglofono tanto maggiormente si attaglia alla situazione italiana dove si intreccia anche, e in modo negativo, alla politica delle traduzioni adottata in questo campo dalle nostre case editrici. Le date di pubblicazione sono state, in questo caso, a lungo impietose. Si pensi a *L'apparition du livre*, apparso da noi dopo vent'anni, ma anche ai volumi della Eisenstein e Darnton. Praticamente assente risulta ancora oggi, soprattutto per quanto riguarda il Settecento e l'Ottocento, l'area tedesca.

ra e sul significato sociale del libro rivelavano tutt'altro accento. Un accento che aveva battuto, secondo Tanselle, soprattutto su due punti: 1) lo sviluppo della bibliografia analitica, dietro la spinta rappresentata dallo studio del teatro rinascimentale inglese; 2) la necessità di occuparci «primariamente di libri come oggetti fisici». Mentre quindi l'histoire du livre era fiorita «a opera di storici senz'alcuna competenza particolare nello studio del libro fisico», la tradizione inglese era sorta «dal lavoro di studiosi di letteratura interessati soprattutto all'ecdotica e convinti che un esame attento delle testimonianze fisiche appartenga a questo compito». Una spaccatura deplorabile e pericolosa che aveva finito per fare pensare alla bibliografia analitica semplicemente «come a uno strumento di studio letterario e testuale», come «a una tecnica senz'alcuna attinenza diretta con le intraprese degli storici». La spaccatura aveva finito per coinvolgere anche storici di valore come Robert Darnton ammirato per i suoi fondamentali contributi, ma non per «l'atteggiamento oscillante» ravvisato in alcune proposizioni metodologiche⁷. Rispondendo alla speranza di Darnton, per il quale «l'empirismo britannico con l'interesse francese per la storia sociale a largo raggio» avrebbe potuto produrre «un composto originale di storia del libro», Tanselle acutamente scrive che ai vocaboli «miscelare» e «fondere» avrebbe voluto sostituire il verbo «cooperare». Il problema infatti non è «mettere insieme discipline separate» quanto piuttosto riconoscere l'indissolubilità tra bibliografia (analitica e descrittiva) e storia e lavorare sul concetto di «coerenza» della disciplina chiamata storia del libro, «sul modo in cui le sue parti costitutive sono legate inestricabilmente»⁸. Compito del dibattito teorico, secondo Tanselle, era ormai divenuto quello di sdoganare la bibliografia analitica: da strumento per l'ecdotica e lo studio letterario essa doveva diventare momento indispensabile per ribadire «il nesso tra particolarità fisica e contenuto intellettuale» di ogni libro. Compiendo questa saldatura ci si sarebbe potuti occupare contestualmente sia della produzione libraria, sia dei «libri come seminari di idee» («il posto della distribuzione libraria nella storia intellettuale», specificava Tanselle). Lo stesso studio del testo diventava un legame «diretto e inevitabile» tra bibliografia analitica e histoire du livre.

⁷ Le maggiori incertezze di Darnton vengono riscontrate da Tanselle nel primo capitolo, *Introduzione: biografia di un libro*, del volume *Il grande affare dei Lumi*, cit., soprattutto pp. 13-15. Tanselle parla di «osservazioni avventate» e di «sciocche parole» aggiungendo che «il tentativo di mettere a contrasto un interesse spicciativo per questioni storiche fondamentali con una preoccupazione un po' sterile e dilettantistica per l'estetica editoriale è naturalmente basato su triti stereotipi privi di qualsiasi validità». Per altri versi Tanselle riconosce a Darnton di essere andato «più avanti» di molti studiosi, prigionieri delle analisi sulle varianti della composizione del testo, «rendendosi conto che la bibliografia analitica presenta prove storiche, non solamente letterarie».

⁸ Scrive Tanselle: «La bibliografia analitica e descrittiva è storia: chi analizza le grafie usate dai compositori, o mette ordine nelle impressioni ed emissioni dei libri d'un autore, o ne descrive la stampa e la carta, tenta di rendere chiara la documentazione storica. La voluminosa letteratura della bibliografia analitica e le molte bibliografie descrittive dedicate a specifici autori, editori, generi formano tutte una parte della storia del libro», in *La storia del libro come disciplina*, cit., p. 55.

Gli altri saggi di Tanselle dedicati a questi temi più che spostare in avanti la discussione la approfondiscono e la circoscrivono⁹. E il ritornare a più di dieci anni sugli stessi nodi sta anche a significare da una parte la difficoltà di quelle istanze nell'aprirsi un varco al di fuori di ambienti specialistici, ma anche la necessità di difendersi dalle obiezioni sollevate da autorevoli studiosi appartenenti alla stessa disciplina. In *Bibliografia analitica e storia della stampa* si riprendevano questioni metodologiche e si limavano le definizioni, si sottolineavano ancora una volta la formazione diversa di molti studiosi e quindi la maggiore o minore distanza rispetto alle innovative proposte di Tanselle, ma soprattutto si polemizzava sia con la storiografia francese, sia con la linea di ricerca portata avanti da Donald Francis McKenzie. Se nuovamente, e con *Storia della stampa e altra storia* siamo già nel 1995, si ribadiva l'interesse per la storiografia francese mettendo in rilievo la posizione innovativa sullo «studio tradizionale della storia intellettuale», ci si batteva anche contro l'opinione, a lungo autorevolmente accreditata, di una quasi inconciliabilità tra la scuola inglese e quella d'oltremontana. Un contrasto che, secondo lo studioso americano, nascondeva l'insidia di considerare la scuola inglese e dei paesi anglofoni in genere minore e sostanzialmente marginale. Da qui derivavano la constatazione che i risultati ottenuti dalla «brigata di studiosi» legati alle origini della Bibliographical Society non avessero avuto il riconoscimento che meritavano e al contempo la proposta di considerare la bibliografia analitica non come un contributo alla discussione ma come un'autentica rivoluzione. A questo proposito si attaccava nuovamente Darnton sia dal punto di vista teorico, sia per l'uso non corretto delle fonti¹⁰, ma soprattutto si respingevano i dubbi su alcuni aspetti della bibliografia analitica che Donald Francis McKenzie aveva espresso sin dal 1969 con il famoso saggio *Printers of the mind* apparso su «Studies in bibliography». Una polemica che coinvolgerà l'altro successivo importante lavoro dello studioso neozelandese, *What's past is prologue: the Bibliographical Society and history of the book*, mettendo in luce una visione se non opposta certamente differente tra i due insigni intellettuali¹¹.

Il rogo di libri nelle sue forme più recenti; I bibliografi e la biblioteca; Biblioteche, musei, letture, scritti tra il 1977 e il 1991 sembrano saggi che sin dal tito-

⁹ *Bibliografia analitica e storia della stampa* era stato pubblicato con il titolo originario, *Analytical bibliography and Renaissance printing history*, «Printing history», 1981, 31, pp. 24-33; *Storia della stampa e altra storia* era apparso su «Studies in Bibliography», 1995, 48, pp. 269-289 col titolo *Printing history and other history*.

¹⁰ A proposito delle varianti tra le copie di libri Tanselle sostiene che «Darnton non ha capito che la bibliografia è una forma di storia; scopo della bibliografia descrittiva non è di presentare formule collazionali nitide o di cercare l'uniformità tra le copie, ma di riportare il più accuratamente possibile la situazione vera», in *Storia della stampa e altra storia*, cit., p. 378.

¹¹ Per la discussione su alcune tesi di McKenzie cfr. Tanselle, *Storia della stampa e altra storia*, cit., pp. 379-381 e 386-387. Sul rapporto e confronto Tanselle-McKenzie si veda quanto scrive Harris nel saggio introduttivo, soprattutto pp. LVII-LX. Di McKenzie sono apparsi in Italia *Bibliografia e sociologia dei testi*, *Il passato è il prologo*, *Stampatori della mente e altri saggi*, *Di Shakespeare e Congreve* tutti editi da Sylvestre Bonnard. A proposito di *Stampatori della mente* Neil Harris fa giustamente notare (p. XVIII dell'introduzione al volume di Tanselle) che, rispetto all'originale americano, nessun avviso rileva la mancata presenza nell'edizione italiana di ben otto saggi.

lo intendono occuparsi degli aspetti “organizzativi” della vita del libro prendendo parte al dibattito, a lungo e in modo diverso frequentato in questi anni, dedicato alla riorganizzazione bibliotecaria e museale. Anche in questi lavori si avverte la preoccupazione di Tanselle di fare discendere le sue osservazioni da uno stretto legame con la collocazione diversa data al libro come oggetto. Da questo nesso nasce la necessità di intendere il termine «preservazione» come «conservazione». Proprio perché gli elementi progettuali del libro (qualità della carta, disposizione del testo, corpo dei caratteri) «hanno tutti un senso per il lettore e una funzione sul processo di lettura bisogna battersi per conservare queste tracce per poi ricostruire la loro storia manifatturale». La disattenzione di questa regola ha portato notevoli e noti disastri sulla espulsione e distruzione dei libri negli istituti pubblici, complice un totale fraintendimento della applicazione delle nuove tecniche di riproduzione. Quella stessa disattenzione, secondo Tanselle, deve ora portare ad una nuova operazione educativa, ad una nuova comunità di studiosi e bibliotecari capace di formare una sensibilità diversa. La pubblicazione di questa raccolta di saggi non ha comunque solo il merito di presentare il percorso coerente del lavoro di Tanselle, ma consente anche al lettore italiano di avere un quadro più ampio delle questioni dibattute e una analisi più dettagliata delle reazioni di alcuni autorevoli interlocutori. Robert Darnton e Donald F. McKenzie sono certamente tra questi. Darnton raccoglierà la denuncia di Tanselle riguardo alla distruzione delle fonti e soprattutto cercherà di discutere alcune delle istanze metodologiche¹². Più che l'impianto teorico, ancora incerto sui modi e i tempi di una conoscenza più approfondita, è da apprezzare da parte di Darnton la voglia, e la necessità, di un confronto con la bibliografia analitica, di un superamento delle diffidenze tra storici e bibliografi. Se ancora nel famoso saggio *Che cos'è la storia del libro?*, apparso su «Dedalus» nel 1982 e poi riproposto al lettore italiano nella raccolta *Il bacio di Lamourette*¹³, veniva fatto solo un cenno alla bibliografia analitica («la ricerca attuale, però, rappresenta un deviazione rispetto ai percorsi tracciati dalla dottrina»), negli anni il confronto con questa disciplina si sarebbe fatto via via più serrato sino ad arrivare ad una nuova gravidanza nella individuazione del pericolo «da che Internet ha reso i testi più accessibili e allo stesso tempo meno affidabili». McKenzie e la sua opera rappresenteranno il punto di riferimento di questo confronto¹⁴. È in lui che Darnton

¹² Sulla distruzione delle fonti, soprattutto giornalistiche, cfr. Robert Darnton, *Il grande massacro dei libri* ampia recensione a Nicholas Baker, *Double Fold: Libraries and Assault of Paper*, New York, Random House, 2001, «La Rivista dei libri», XI, 2001, 6, pp. 4-7.

¹³ *Che cos'è la storia del libro?*, in Robert Darnton, *Il bacio di Lamourette*, Milano, Adelphi, 1994, pp. 65-96.

¹⁴ Cfr. Robert Darnton, *Le licenze del tipografo*, «La Rivista dei libri», XIV, 2004, 5, pp. 18-22. L'intervento di Darnton prende in considerazione l'edizione americana di *Stampatori della mente (Making Meaning: "Printers of the Mind" and others essays)*, edited by Peter McDonald e Michael F. Suarez, Amherst-Boston, University of Massachusetts, 2002) e *Books and Bibliography: Essays in Commemoration of Don McKenzie*, edited by John Thomson, Wellington (New Zealand), Victoria University Press, 2003.

trova il momento di svolta, l'interpretazione del fenomeno della stampa in una prospettiva più ampia dove la definizione «sociologo dei testi», data dallo studioso neozelandese, individuava proprio il trascorrere «dalla scienza alla sociologia». Se con gli studi sulle edizioni dei William Congreve e sul commercio librario a Londra McKenzie era entrato «in un campo coltivato da un settore di ricerca contiguo, la storia dell'editoria», era stato anche uno studioso «in grado di impugnare opinioni consolidate» operando su due distinti registri bibliografici, quello enumerativo e quello analitico¹⁵.

Che la «vivacità intellettuale» di McKenzie, come la definisce Michael Suarez suo allievo, curatore e prefatore¹⁶, avesse prodotto valide argomentazioni e sollecitazioni «cruciali per il passaggio dai metodi quantitativi, macrostorici della tradizionale storia del libro francese alla nuova *histoire du livre* degli anni ottanta e novanta incentrata sui lettori, la materialità e il significato» è una riflessione fatta propria oltre che da Darnton anche da Roger Chartier¹⁷. Sarà in saggi come *La storia del libro* e *Il passato è il prologo. La Bibliographical society e la storia del libro* che lo studioso francese troverà un inquadramento delle istanze metodologiche di McKenzie e soprattutto, a nostro avviso, una stimolante ricostruzione del dibattito tra diverse storiografie che, senza nulla concedere alle mode, diventerà per gli stessi seguaci dell'*histoire du livre* un forte richiamo ad una rivisitazione del proprio percorso¹⁸.

Se, come abbiamo già sottolineato, ci poniamo il compito di verificare come queste idee siano riuscite a guidare la ricerca sia nella scelta e nel vaglio delle

¹⁵ Il saggio di McKenzie *Typography and Meaning: The Case of William Congreve*, pubblicato nel 1977 è stato poi tradotto nel 2004 da Sylvestre Bonnard con il titolo *Di Shakespeare e Congreve*. Ma si veda anche il bel lavoro, *Le economie della stampa, 1550-1750. Scale di produzione e condizioni di vincolo*, in McKenzie, *Stampatori della mente*, cit., pp. 139-163. Questo secondo saggio era già apparso con il titolo *The Economies of Print, 1550-1750: Scales of Production and Conditions of Constraint*, in *Produzione e commercio della carta e del libro, secc. XIII-XVIII*, a cura di Simonetta Cavaciocchi, Firenze, Le Monnier, 1992, pp. 389-425.

¹⁶ Di Michael Suarez si veda in italiano il saggio introduttivo a McKenzie, *Il passato è il prologo*, cit., pp. 7-17.

¹⁷ Per una discussione delle posizioni di McKenzie e Chartier cfr. Robert Darnton, *Come si legge un libro*, «La Rivista dei libri», VI, 1996, 10, pp. 14-16 e pp. 17-19 del numero successivo. I due articoli prendono in considerazione i volumi di Roger Chartier, *Culture écrite et société*, Paris, Albin Michel, 1996 e di Alvin Kernan, *Shakespeare, the King's Playwright: Theater and the Stuart court 1603-1613*, New Haven, Yale University Press, 1995.

Cfr. anche il contributo di Chartier che introduce l'edizione francese di *Bibliography and the Sociology of Texts*, ora riproposto con il titolo *Testi, forme, interpretazioni* in McKenzie, *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., pp. 98-107.

¹⁸ Esula da queste nostre considerazioni verificare come si sia svolta in Italia la discussione intorno alle tesi di McKenzie. E' tuttavia doveroso richiamare il saggio di Renato Pasta, *Ciò che è passato è il prologo*, in McKenzie, *Bibliografia e sociologia dei testi*, cit., pp. 85-97. Partendo da quel «capolavoro d'intelligenza storica ed acribia erudita» che risponde al titolo di *The Cambridge University Press, 1696-1712. A Bibliographical Study*, Cambridge, Cambridge University Press, 1966, 3 voll., Pasta traccia un acuto e partecipe profilo dello studioso neozelandese sottolineando sempre sia il confronto con altri percorsi teorici, sia il nesso tra ricerca ed esperienza sul campo.

fonti, sia nell'attenzione verso vecchi e nuovi temi, potremo facilmente constatare come *Testo stampato e testo manoscritto* di McKitterick e *Storia del libro* di Barbier siano il risultato di un appassionato dibattito che ha coinvolto anche i due autori. Non a caso sia McKitterick che Barbier hanno sentito il bisogno di fare precedere i volumi da introduzioni metodologiche che aiutino il lettore a collocare questi studi in una più ampia prospettiva di ricerca. Allo stesso tempo proprio queste pagine indicano come, pur nel rispetto delle proprie tradizioni, le convergenze siano aumentate e le distanze in parte diminuite. David McKitterick, bibliotecario presso il Trinity College di Cambridge, sembra riprendere ad alti livelli la grande scuola non universitaria inglese. Direttore con Terry Belanger della serie *Cambridge studies in publishing and printing history*, ideatore con Jan Wilson e Donald McKenzie della *Cambridge History of the Book in Britain*, autore in «Book Collector», di riflessioni sugli orientamenti nel campo delle bibliografie e dei loro rapporti con la storia dell'editoria e la storia del testo, eccellente sostenitore dell'apporto che l'analisi bibliologica può offrire alla storia sociale ed enumerativa, McKitterick è esplicito nel primo capitolo dal titolo, *La parola stampata e il bibliografo moderno*, nel riprendere la lezione di McKenzie ponendosi sulla scia della grande tradizione della bibliografia analitica anglosassone. Seguendo Lodovica Braidà, che presenta il volume nella quarta di copertina, possiamo rintracciare le tre principali tematiche del libro: 1) l'attenzione verso le forme materiali attraverso cui un testo è trasmesso, 2) l'estensione della ricerca al contesto sociale e culturale e a come i diversi attori di quel mondo (autori, editori, tipografi, librai, lettori) si muovono, 3) l'intreccio con la riflessione su questi temi avviata da tempo dalla scuola bibliografica anglosassone. Uno dei pregi della ricerca di McKitterick risiede proprio nel mettere a frutto il dialogo serrato sviluppatosi dalla metà del Novecento tra le discipline storiche e quella bibliografiche, un percorso che finisce per legare tutti i capitoli intorno all'invito a riflettere «su quanto possa cambiare la percezione del testo e del supporto su cui è trasmesso, a seconda dei diversi momenti storici, dei condizionamenti e delle trasformazioni sociali in corso».

Su questa lunghezza si muoverà anche Barbier. Il suo *Storia del libro* partendo dall'antichità per arrivare al Novecento intende cogliere e collocare «lo studio della storia dello scritto» in tutte le sue articolazioni e fondamentale «nella sua funzione di mediazione». È attraverso questa prospettiva che verrà fatta rientrare nella definizione di libro qualunque oggetto stampato, prescindendo dalla sua natura, dalla sua importanza e periodicità, come pure qualsiasi oggetto recante un testo manoscritto e destinato a una qualche pubblicità. Erede della grande e innovativa tradizione di studi francese, sulla quale non ha mancato di richiamare l'attenzione¹⁹, Barbier non nasconde i pericoli

¹⁹ Frédéric Barbier, *Ecrire L'apparition du livre*, postfazione all'edizione del 1999 di Febvre-Martin, *L'apparition du livre*, poi riportata nella nuova edizione italiana de *La nascita del libro*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

della espansione illimitata del campo di ricerca che ha poi reso «mutevole e ambigua» l'attuale situazione. Per correggerla tuttavia non indica la strada della chiusura e della limitazione all'interno di illustri storiografie nazionali, di cui richiama l'evoluzione e le nuove prospettive di quella inglese e l'influenza degli studi tedeschi sulla storia della ricezione, ma piuttosto del rilancio dei due principali assi di ricerca: la costruzione di una storia comparata del libro (che aiuti a far prendere coscienza del carattere relativo dell'oggetto libro), la possibilità di sfruttare le nuove realtà offerte dai mezzi di comunicazioni informatici²⁰. Il risultato è questa ricerca davvero a vocazione globale dedicata con gratitudine a Henri-Jean Martin «maestro incontestato della nostra generazione di storici del libro»²¹. Consapevole che l'ampiezza dei fenomeni trattati e la diversità delle situazioni avrebbe potuto condurre in alcuni casi a qualche sconfinamento Barbier ha voluto correre il rischio donandoci una sintesi di qualità e interesse²².

Gianfranco Tortorelli
 Dipartimento di Discipline Storiche
 Università degli Studi di Bologna (Italy)
 gianfranc.tortorelli@unibo.it

²⁰ Cfr. Frédéric Barbier – Catherine Bertho Lavenir, *Histoire de médias. De Diderot à Internet*, Paris, Armand Colin, 2000; trad.it. *La storia dei media. Da Diderot a Internet*, Milano, Christian Marinotti, 2002.

²¹ Sul contesto francese cfr. Jean-Yves Mollier, *La storia del libro e dell'editoria nella storiografia francese*, «Ricerche storiche», XXV, 1995, 3, pp. 717-740; Id., *La storia dell'editoria: una storia dalla vocazione globalizzante*, in *La mediazione editoriale*, a cura di Alberto Cadioli, Enrico Decleva, Vittorio Spinazzola, Milano, il Saggiatore – Fondazione Arnoldo e Alberto Mondatori, 1999, pp. 21-46.

²² Il volume di Barbier contiene una postfazione, *Per una storia della comunicazione scritta*, non sempre condivisibile di Mario Infelise. In una nota della postfazione Infelise richiama «gli originali spunti» di Anna Giulia Cavagna sulle vicende della storia del libro apparsi in «La Fabbrica del libro», III, 1997, 2, pp. 20-30. Spiace dire che purtroppo questo intervento della Cavagna (che aveva fatto uscire nello stesso anno la voce, diversa nella forma ma simile nella sostanza, *Storia del libro* nel *Manuale enciclopedico della bibliofilia* edito da Silvestre Bonnard) appare confuso e in più parti poco leggibile. Sia nel *Manuale* che nell'intervento sulla rivista la storia del libro si risolve negli studi di storia del libro peraltro in ambito solo italiano. Sorprendenti, e anche sconcertanti, sono poi i riferimenti a Benedetto Croce e ad Antonio Gramsci. Del primo, estrapolando poche parole da *Teoria e storia della storiografia*, si sostiene che già nel 1916 liquidava «archivi, biblioteche e musei» (senza capire che le frasi di Croce ben lungi dall'essere un attacco alle istituzioni vanno inserite nel confronto, anche aspro ma salutare, con le idee culturali del tempo. Erano un pungolo a superare la storia scritta da eruditi locali, facendo «prendere aria» a carte e documenti), di Gramsci (con citazioni non chiare: una volta dai *Quaderni*, poi da *La formazione dell'uomo*, una selezione di lettere e scritti editi dagli Editori Riuniti nel 1974) si afferma che apprezzò «genericamente» la stampa come «pratico sussidio per la memoria e l'educazione» e che pose l'accento «più sull'istruzione scolastica [...] che non sulle decisioni editoriali». Incapace, Gramsci, di «porre un nesso diretto fra editoria, uso del libro e società».

Forum / Discussioni

Maestri e cultura magistrale nel primo Novecento. A proposito di un recente volume*

Edoardo Bressan, Giorgio Chiosso,
Carmela Covato

Edoardo Bressan
(Università degli Studi di Macerata – Italy)

Il volume di Carla Ghizzoni, colmando un'indubbia lacuna, offre una ricostruzione puntuale e documentata della figura e dell'opera di Maria Magnocavallo, della quale l'autrice aveva già sottolineato tutta l'importanza in occasione del convegno del 1993 per il centenario di «Scuola Italiana Moderna». A partire da Milano e Brescia, intorno alla protagonista del volume si è sviluppato infatti l'itinerario dell'associazionismo magistrale e della cultura pedagogica dei cattolici italiani, che ha avuto nella componente femminile un elemento di primo piano fin dalle origini. È una vicenda di cui Luciano Pazzaglia ha più volte messo in luce in rilievo: ora disponiamo del ritratto, partecipe e avvincente, di quella «maestra» che fin da giovane vi ha lasciato un segno indelebile.

Si tratta di un'acquisizione di grande valore e originalità, anche per la ricchezza delle numerose fonti utilizzate, la cui portata va però indubbiamente estesa, da una parte, al rapporto complessivo fra società civile e società religiosa in Italia e, dall'altra, a quello fra le diverse anime del mondo cattolico stesso. Sono spesso prevalse, fino ad ora, interpretazioni troppo semplificate dell'una e dell'altra questione, figlie di contrapposizioni certamente reali ma che la sto-

* C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo*, La Scuola, Brescia 2005.

riografia ha contribuito in più di un caso a enfatizzare, giungendo a configurare, se così si può dire, una serie di storie separate, nella società e nella scuola: cattolici e laici, intransigenti e conciliatoristi, modernisti e conservatori. È una lettura che rischia di mettere in ombra i processi reali e soprattutto un tipo di partecipazione alla vita nazionale non legato a logiche precostituite e capace di creare, fin dall'inizio del Novecento, un tessuto culturale e organizzativo che, passando attraverso il fascismo, ha dato un apporto decisivo alla nuova democrazia italiana.

Già i primi anni di Maria Magnocavallo suggeriscono un'interpretazione più sfumata. Gli studi alla Scuola Superiore Femminile milanese ne orientano l'apertura culturale, soprattutto con il segno lasciato dal professore di italiano, Giovanni Rizzi, uomo delle Cinque Giornate legato a Manzoni, scrittore e giornalista. La formazione della giovane maestra – dopo il concorso vinto nel 1890, diventa titolare nel 1894 per il corso inferiore e nel 1899 per quello superiore, per conseguire nel 1905 l'abilitazione alla direzione didattica e assumere cinque anni dopo questo ruolo nella scuola elementare femminile di via Alfieri a Milano, nel popoloso «borgo della Trinità» – si completa poi in alcuni luoghi particolarmente significativi dell'associazionismo magistrale e cattolico. Socia dell'Associazione delle maestre cattoliche, nata nel 1883 presso le suore di Nostra Signora del Cenacolo di Milano e diretta da don Achille Ratti, entra a far parte dell'Associazione Magistrale Milanese, sezione dell'Unione Magistrale Nazionale, per essere tra i fondatori nel 1906 della Lega Magistrale Milanese, con il suo bollettino «La Difesa» uscito a partire dall'anno successivo, sorta dalla polemica dei docenti cattolici milanesi nei confronti di un'Unione ormai spostata su posizioni laiciste. E in questo ruolo figura, nello stesso anno, fra i promotori dell'associazione magistrale cattolica nazionale «Nicolò Tommaseo», al cui interno avrebbe sempre ricoperto incarichi di primo piano, fino alla presidenza nell'ultimo periodo prima dello scioglimento deciso dal regime fascista nel 1930.

Le suore del Cenacolo erano arrivate a Milano nel 1882, con la loro proposta ad un tempo di formazione e di aiuto per le maestre. Cappellano dell'Associazione fondata l'anno seguente era appunto diventato Achille Ratti, che di lì a poco avrebbe coronato la sua carriera di giovane e brillante studioso con la nomina a dottore della Biblioteca Ambrosiana, diventando un personaggio di grande notorietà nella cultura cattolica europea. Per trent'anni il futuro Pio XI mantiene la direzione spirituale dell'Associazione, richiamando «una spiritualità, che rifletteva chiaramente quella tipica della congregazione francese», assai vicina «a quella ignaziana, con le devozioni proprie della Compagnia di Gesù: il culto mariano, quello allo Spirito Santo e al Sacro Cuore» (p. 187).

Al tempo stesso emergono altri due elementi decisivi. Si tratta innanzi tutto del valore dato alla dimensione culturale, all'approfondimento e alla ricerca personale, al confronto con il testo biblico, in un equilibrio che viene mantenuto anche in un periodo di vivaci contrapposizioni con la cultura laica e positivista e soprattutto di polemiche sul modernismo. Ancora di più colpisce la sottolineatura del

significato dell'insegnamento, «missione eminentemente sociale» e quasi «sacerdozio civile», come egli afferma in un corso di esercizi del 1887, con il fine di «santificare le maestre per santificare la scuola», fino a costituire un vero e proprio organismo di categoria «con pieno sviluppo di opere intellettuali, morali, economiche», come afferma presentando l'Associazione al cardinale Ferrari nel 1894 (pp. 191-192: si tratta di una preziosa documentazione inedita conservata negli archivi delle suore del Cenacolo).

L'Associazione avrebbe sviluppato, nel corso degli anni successivi, una nutrita serie di iniziative, con un grande riscontro nell'opinione pubblica, inserendosi in una realtà come quella milanese, che annovera due riviste magistrali assai diffuse, «Il Corriere delle Maestre» e «I Diritti della Scuola», sostenitrici di una visione laica dell'educazione, che è al centro del dibattito politico sulla scuola e che all'inizio del nuovo secolo conosce lo scontro sull'insegnamento religioso nelle scuole elementari del Comune retto dalle Giunte democratiche di Mussi e Barinetti, di cui risulta confermata l'importanza politica sottolineata soprattutto da Angelo Majo e da Maurizio Punzo. La risposta dell'Associazione si configura subito come un tentativo di «neutralizzare le tendenze anticlericali, sempre più forti nella scuola e nella vita politica a livello locale così come a livello nazionale, e di far valere i principi educativi cattolici» (p. 198), dando vita alla Lega Magistrale Milanese. Da questa esperienza, come osserva l'autrice e come già aveva notato Roberto Sani, nasce quella sottolineatura del significato e del valore della vocazione professionale che avrebbe non a caso caratterizzato il magistero di Pio XI e al tempo stesso, in sintonia con le preoccupazioni del cattolicesimo conciliatorista milanese, l'esigenza di sostenere il confronto all'interno delle istituzioni, patrimonio comune della nazione.

Qui s'inserisce un'altra partecipazione associativa della Magnocavallo, quella al Circolo «Luigi Rossari», fondato da Sofia Bisi Albini, Celestina Griseri e altre maestre milanesi dopo i fatti del 1898, per una riflessione sul valore dell'educazione dopo quelle tragiche esperienze. Una riflessione che non voleva essere tuttavia una difesa dell'ordine, ma un ripensamento sul ruolo della classe dirigente, sulla partecipazione popolare alla vita dello Stato, sull'emancipazione femminile, tema che si sarebbe sempre più fatto sentire negli anni giolittiani. Ed è interessante rilevare come il richiamo a Rossari, indimenticabile protagonista della scuola milanese e amico di Manzoni, sottolinei l'esigenza di una concordia nazionale fra credenti e non credenti di ascendenza risorgimentale, sostenuta sul piano religioso dalla conferenza domenicali di don Pietro Rusconi, studioso di Rosmini e vicino a monsignor Geremia Bonomelli, dagli interventi di padre Giovanni Semeria, dalle lezioni della stessa Bisi Albini su Fogazzaro. Anche in questo caso attività culturali e attività sociali, direttamente seguite dalla Magnocavallo, si legano in una prospettiva di apertura alla città.

Per questa via ella ha quindi modo di collaborare con la Federazione femminile promossa nel 1905 da Adelaide Coari, un'altra giovane maestra milanese, che s'inserisce in «uno dei momenti più ricchi ed esaltanti del femminismo

italiano e, in particolare, di quello di ispirazione cattolica, fino agli anni Settanta del XX secolo» (p. 140). In questa veste la Magnocavallo partecipa al convegno femminile nazionale organizzato dal gruppo della Coari nell'aprile del 1907, cercando da una parte il confronto con le donne laiche e socialiste, ma dall'altra incontrando «le resistenze degli ambienti femminili cattolici più conservatori» (p. 146). Si trattava di posizioni coraggiose e anticipatrici che però, com'è noto, sarebbero divenute impraticabili in seguito ai contrasti sorti con la componente laica e socialista, soprattutto sull'insegnamento della religione, al primo Congresso nazionale delle donne italiane tenutosi a Roma nell'aprile dell'anno successivo. Contrasti dai quali sarebbe poi sorta, nell'aprile del 1909, l'Unione fra le Donne Cattoliche d'Italia, alla quale la Magnocavallo non fa mancare il suo contributo quale segretaria del comitato milanese, continuando generosamente l'impegno emancipazionista su tutte le grandi questioni allora discusse e in particolare sul suffragio femminile.

Queste battaglie si legano strettamente alle vicende dell'Associazione Magistrale Italiana «Niccolò Tommaseo», di cui entra subito a far parte del comitato direttivo. Sono gli anni del contrasto, sempre acuto a Milano e in altri centri, sull'insegnamento delle religioni nella scuola elementare, fino alla soluzione di compromesso del Regolamento Rava del 1908 e al tempo stesso della bocciatura alla Camera della mozione Bissolati. Sono al tempo stesso gli anni dell'avocazione della scuola elementare allo Stato, in un dibattito che vede subito profonde divisione nella pur giovane «Niccolò Tommaseo», con la Magnocavallo impegnata in un'opera di ricomposizione all'interno e di realistica mediazione nella fase di applicazione della legge, impegnando poi l'associazione sul terreno del pareggiamento degli stipendi e della difesa dei diritti delle maestre.

Si apre a questo punto un'altra importante stagione della vita di Maria Magnocavallo, su cui questo libro fa piena luce, quella della direzione, dal 1916 alla vigilia della morte, della sezione didattica di «Scuola Italiana Moderna», continuando a fornire un prezioso strumento per l'impostazione del lavoro in classe, sulla base dei programmi ministeriali, a generazioni d'insegnanti. La rivista, attiva non senza difficoltà dal 1893, si era mossa al di fuori di esplicite preoccupazioni confessionali – un elemento già sottolineato da Sani, che conferma la pluralità di accenti nello stesso mondo dell'intransigentismo – e ora la *Didattica* diventa un punto di riferimento ampiamente riconosciuto. La Magnocavallo mantiene del resto un profilo pubblico di primo piano, intervenendo a più riprese, all'interno della «Niccolò Tommaseo», sulla questione della libertà d'insegnamento.

Due appaiono subito i motivi essenziali della sezione: il ruolo del maestro e il valore della nazione. Il primo consente di fondare la didattica sul *maestro* e non solo sul *metodo*, superando l'impostazione positivista dei programmi del 1888, pur in precedenza apprezzati sia per la scelta del metodo intuitivo, sia perché avevano fornito un terreno in un certo senso neutrale su cui poggiare le istanze cattoliche. Si afferma l'idea del *maestro apostolo*, che attinge «alle fonti

dello spiritualismo ottocentesco di Lambruschini, Tommaseo e Rosmini» e non di meno all'insegnamento di Achille Ratti, trovando un'immediata sintonia con il pensiero di Giuseppe Lombardo Radice (p. 330). Se vi è un certo eclettismo negli «inviti ai maestri a valorizzare le indicazioni didattiche di Gabelli, richiami all'opera di Foerster, rimandi alla cultura educativa dello spiritualismo pedagogico della metà dell'Ottocento» (p. 363), questo si lega – nella complessiva debolezza di un indirizzo pedagogico cattolico, già messo in luce da Redi Sante Di Pol – alla volontà di contrastare un'impostazione educativa di segno riduzionistico e naturalistico. L'accoglienza calorosa dei nuovi programmi del 1923 si colloca appunto in questa linea.

L'importanza attribuita al tema nazionale – ed è il secondo aspetto qui ripreso con novità di accenti – rappresenta un altro punto d'incontro con Lombardo Radice, nonché di apprezzamento almeno della fase iniziale della politica scolastica fascista. La guerra, con la necessità di sostenere da ogni angolatura e anche da quella scolastica lo sforzo del paese, diventa per così dire il traguardo di un'immedesimazione con la causa nazionale risalente, per Maria Magnocavallo, agli anni della scuola secondaria, del Circolo Rossari, del Cenacolo, che la porta ad esprimere e a proporre sulla rivista un'interpretazione largamente positiva del processo risorgimentale. Il tentativo dei cattolici di vedersi riconosciuta una cittadinanza piena, che aveva caratterizzato gli anni postunitari e anche giolittiani, sembra per molti versi compiuto e certo supera antiche contrapposizioni, ma permette un'apertura di credito al fascismo inteso quale difensore dei valori della nazione cattolica, nonostante le gravi limitazioni imposte alla libertà di associazione. Molti provvedimenti scolastici del regime vanno del resto in una direzione gradita ai cattolici, a cominciare da quello relativo all'insegnamento della religione nella scuola elementare.

Vi è certo l'esigenza di salvare lo spazio associativo della «Nicolò Tommaseo», in un primo momento non soppressa dal regime ma i cui aderenti vengono sottoposti ad ogni genere di pressioni. La Magnocavallo ne è vicepresidente e poi presidente dal 1925 allo scioglimento del 1930 e opera l'ultimo tentativo d'inserirla all'interno dell'Azione Cattolica, senza risultati e senza nemmeno trovare, a dire il vero, molta comprensione. La difesa dei principi si sposta sul piano culturale, valorizzando i nuovi orientamenti di Lombardo Radice, che inizia a collaborare strettamente a «Scuola Italiana Moderna», e favorendo quel duraturo incontro fra l'«idealismo popolare» e il «popolarismo cattolico degli ambienti bresciani» di cui ha parlato Giorgio Chiosso in cui riveste un ruolo centrale l'«opera di mediazione» svolta dalla Magnocavallo, come queste pagine attestano in modo inequivocabile (pp. 393-394). Così pure ad un'altra sua «mediazione» si deve la valorizzazione e la diffusione attraverso la rivista della proposta pedagogica di Mario Casotti, tesa a «formulare una moderna teoria dell'educazione cristianamente ispirata», salvaguardando così «una specificità cattolica rispetto al regime» anche sul piano «della preparazione pedagogico-didattica» (pp. 434-435). Sono tutti elementi destinati a dare frutti negli anni

intensi della ricostruzione del paese e di una scuola chiamata a offrire il suo contributo alla rinascita della libertà e della democrazia.

A questo risultato concorre la proposta di un modello formativo per gli insegnanti non allineato con quello del regime, con le attività della Sezione Maestri dell’Azione Cattolica, di cui la Magnocavallo è dirigente, e con il suggerimento di approfondire la «nuova linea di spiritualità che pervadeva quegli ambienti bresciani fortemente innovatori che ruotavano attorno a mons. Giovan Battista Montini, Mario Bendiscioli e don Giulio Bevilacqua», attraverso ad esempio i testi di Columba Marmion, Léonce de Grandmaison, Karl Adam (pp. 431-432). Acquistano così un ulteriore rilievo l’apporto di Casotti e il «confronto con le correnti dell’attivismo italiano e straniero» (p. 457), mentre è opportuno ricordare, come viene fatto, che il richiamo a Lombardo Radice negli anni trenta era ormai ad a una figura isolata.

Siamo dunque di fronte alla biografia, anzi alla prima biografia, di Maria Magnocavallo e al tempo stesso a un grande affresco in cui compaiono le principali figure della pedagogia cattolica del Novecento. Emergono i più importanti approfondimenti culturali e anche teologici, soprattutto quello sul valore della professione, e restano altresì delineati – certo con le loro luci e ombre – i momenti di un confronto aperto con la società italiana, tutt’altro che lontana ed estranea. Più che di una riconquista, di cui molti hanno parlato, si tratta di una mai interrotta presenza, rivendicata anche di fronte alla realtà dello Stato nazionale, riprendendo in questo un’eredità preziosa del cattolicesimo milanese e bresciano. L’associazionismo magistrale e la riflessione pedagogica, e prima ancora l’essere maestri, si rivelano, in queste pagine così convincenti, una componente essenziale per la costruzione di una cittadinanza democratica e finalmente condivisa.

Giorgio Chiosso

(Università degli Studi di Torino – Italy)

In occasione del convegno per il centenario della rivista magistrale «Scuola italiana moderna»¹ si scopri che accanto ai grandi animatori dell’iniziativa (don Zammarchi, il prof. Arduino e un poco dopo Agosti e Chizzolini) aveva silenziosamente, ma sostanziosamente operato Maria Magnocavallo, insegnante elementare e poi direttrice didattica, responsabile della sezione didattica della rivista per ben un quarantennio, dal 1916 al 1956.

Sono proprio questi gli anni dello straordinario sviluppo della rivista che da voce abbastanza marginale (per lo meno rispetto ai periodici più diffusi nel primo

¹ M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

ventennio-trentennio del Novecento) di un gruppo di cattolici bresciani², seppe conquistare consensi sempre più ampi tra i maestri del tempo fino a diventare con i «Diritti della scuola» (di sentimenti laici) la più conosciuta e diffusa rivista magistrale italiana tra fascismo e post fascismo³.

Se i meriti dei successi editoriali sono sempre da spartire tra tante persone, va in ogni caso riconosciuto a Maria Magnocavallo una parte non secondaria di questo successo per la capacità di aver saputo mettere in campo una didattica lineare e corposa, capace di incontrare la sensibilità dei maestri, non lontana dall'immagine del fanciullo delineato da Giuseppe Lombardo-Radice e dalle sue intuizioni didattiche e nutrita anche delle esperienze di tanti appassionati maestri sparsi in varie parti d'Italia. E si sa che gran parte della fortuna delle riviste magistrali è proprio legata alla qualità più o meno buona delle proposte didattiche.

Va certamente a merito di Carla Ghizzoni di aver stanato dalle pagine della rivista la figura di Maria Magnocavallo, dapprima in un esemplare profilo apparso nel volume curato da Mario Cattaneo e Luciano Pazzaglia sui cent'anni di «Scuola italiana moderna»⁴ e ora in questo documentatissimo e accuratissimo libro che ci restituisce a tutto tondo (e non solo come redattrice della rivista) la figura di Maria Magnocavallo. Ma la sorpresa più piacevole è che questa figura di donna così discreta, ma forte e determinata, seppe essere qualcosa di più che una semplice (seppure importante) esperta di problemi didattici.

La Magnocavallo si mosse infatti all'interno di orizzonti molto più ampi. Fu infatti animatrice di associazioni magistrali (fu per esempio dirigente di primo piano della «Niccolò Tommaseo») e attiva militante di un 'femminismo cattolico' – se così si può dire – che ebbe nella Milano d'inizio Novecento uno dei centri più significativi di irradiazione (in particolare attraverso le attività del circolo «Luigi Rossari per la cultura e l'educazione delle lavoratrici»).

Ma ancor di più, fu donna di profonda spiritualità, maturata a contatto con l'Associazione delle maestre che faceva capo alla comunità delle religiose di Nostra Signora del Cenacolo di Milano e in stretto rapporto con l'insegnamento di don Achille Ratti (il futuro Papa Pio XI), direttore spirituale dell'Associazione stessa.

Carla Ghizzoni ricostruisce prima di tutto la storia umana e cristiana di Maria Magnocavallo per innestarvi lo specifico apporto pedagogico e didattico vissuto in anni di particolare difficoltà e complessità. Durante il fascismo le sue proposte didattiche, pur formalmente in linea con gli orientamenti del fascismo, se ne staccavano nella sostanza, privilegiando un'immagine di uomo 'forte' non in

² Cfr. E. Giammancheri, *Le origini della Editrice «La Scuola»*, in *Cultura, scuola e società nel cattolicesimo lombardo del primo Novecento*, Brescia, Ce.Doc., 1981, pp. 189-205.

³ Cfr. G. Chiosso, *La stampa scolastica tra Otto e Novecento e «Scuola Italiana Moderna»*, «Civiltà Bresciana», II (1993), 2 pp. 5-18.

⁴ C. Ghizzoni, *Dall'aula alla redazione. Il contributo di Maria Magnocavallo*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, pp. 347-387.

quanto aggressivo e guerriero, ma forte perché capace di esercitare la propria volontà in coerenza con le proprie convinzioni religiose. Coerente con questa impostazione ci fu l'invito ai maestri sia a partecipare alle iniziative dell'Azione Cattolica sia ad accostarsi alla spiritualità di intellettuali e religiosi bresciani come Mario Bendiscioli, Giovan Battista Montini, Giulio Bevilacqua che in quegli anni suggerivano la lettura di autori come Karl Adam, Columba Marmion, padre Léonce de Grandmaison.

Anche solo dalle poche annotazioni che precedono si può cogliere tutto lo spessore umano, religioso e pedagogico di Maria Magnocavallo che fu, dunque, qualcosa di più di una diligente compilatrice di proposte didattiche per i maestri.

Il saggio della Ghizzoni, di piacevolissima lettura, va segnalato anche per un altro – e non secondario merito, che denota la maturità storiografica dell'autrice – e precisamente per il fatto di presentarsi non solo e non tanto come una biografia, ma anche come un affresco della cultura magistrale lombarda e (milanese in specie) del primo Novecento. Esso arricchisce le nostre conoscenze sul mondo dei maestri di quegli anni e al tempo stesso fornisce alcuni squarci, spesso inediti, sulla vita culturale della Lombardia, svelando la ricchezza della presenza e della testimonianza dei cattolici.

Carmela Covato

(Università degli Studi di Roma Tre – Italy)

Marino Raicich osservava, in uno suo intervento inedito e ora pubblicato in un significativo volume postumo di recente curato da Simonetta Soldani⁵, che la figura della maestra «non ha ancora avuto nella storiografia sociale e politica in Italia il rilievo che merita. Forse, a favorire il disinteresse degli storici ha contribuito non poco anche un certo atteggiamento di sufficienza presente nel comune sentire nei confronti della maestra; così la trattazione del tema è stata delegata a presunte *minores gentes* dell'Olimpo accademico, sociologi e pedagogisti collocati al di qua di una “vera” dignità accademica»⁶.

Questo discutibile modo di sentire appariva a Raicich ambiguamente legato ad alcuni stereotipi che hanno accompagnato nel tempo la rappresentazione sociale delle maestre. Come si può riscontrare in un senso comune diffuso e dominante, mentre il ‘maestro’ allude spesso ad una figura esemplare ed autorevole – presente anche nell'immaginario letterario – lo stesso termine declinato al femminile induce a pensare ad un mondo culturalmente inferiore, in cui si mescolano sentimenti insieme retorici e svalutativi, com'è evidente, ad esempio, nel definire una donna

⁵ M. Raicich, *La maestra di campagna* in *Storie di scuola da un'Italia lontana* a cura e con una Prefazione di S. Soldani, Archivio Guido Izzi, Roma 2005, pp. 29-79.

⁶ *Ibid*, p. 29.

«una maestrina». Eppure, sostiene Raicich, «la figura della maestra ha un particolare rilievo nella nostra storia. Aveva ragione Guido Mazzoni quando – nel rispondere ad una inchiesta sul femminismo – giudicava che «il più gran fatto del secolo XIX» fosse stato proprio l'affidamento alle donne della scuola primaria. Anche un altro lato dovrebbe far riflettere: non pochi degli uomini significativi del secolo XX – da Mussolini a Fermi, da Einaudi a Moretti, ma l'elenco potrebbe essere assai più lungo – hanno avuto una madre maestra, spesso maestra rurale. E il fenomeno, almeno per ampiezza, costituisce un dato tipicamente italiano»⁷.

Grazie al rinnovamento degli studi relativi alla storia della scuola, sempre meno vincolati come in un passato anche relativamente recente ad una mera lettura degli eventi ufficiali relativi alle vicende scolastiche e, al contrario, sempre più attenti alla storia del rapporto fra vissuti educativi e realtà sociale, la fisionomia attuale delle indagini legate a questo settore di ricerca risulta profondamente mutata e arricchita⁸. Ne è una conferma il volume di Carla Ghizzoni, che contribuisce in modo significativo al superamento di quello stereotipo in base al quale la marginalità sociale della figura della maestra si tramutava in una marginalità storiografica destinata a restare una questione di confine.

Sono molti i meriti attribuibili al volume: innanzitutto l'aver affrontato una specifica realtà territoriale – la Lombardia del primo Novecento – evitando il pericolo di troppo vaste generalizzazioni; l'aver poi concentrato l'attenzione su di una figura, quella di Maria Magnocavallo, che, a partire dal suo ruolo di maestra e di direttrice didattica del comune di Milano dal 1890 al 1928, ha svolto una importante funzione come intellettuale impegnata nella direzione dell'associazione magistrale *Nicolò Tommaseo* e come responsabile della sezione didattica della rivista «Scuola italiana moderna».

La ricerca, rigorosamente condotta su fonti archivistiche ancora inesplorate e puntualmente segnalate nell'*Introduzione* al volume⁹, pone l'indagine in un crocevia interpretativo assai significativo, dove è possibile individuare traiettorie

⁷ *Ibid*, pp. 30-31.

⁸ Si veda, ad esempio, fra i volumi pubblicati a partire dagli anni Novanta del Novecento, G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997; Id. (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola italiana moderna" (1893-1993)*, La Scuola, Brescia 1997; G. Genovesi, P. Russo, *La formazione dei maestri in Italia*, Corso, Ferrara 1996; M. Dei, *Colletto bianco. Grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani fra l'inizio del secolo ed il secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 1994; R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia fra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Sintagma, Torino 1998; T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, La Scuola, Brescia 2006. Si segnalano inoltre i volumi della Collana «Fonti per la storia della scuola» dell'Archivio Centrale dello Stato di Roma, a cura del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, ideata da Giuseppe Talamo e Marino Raicich.

⁹ C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo*, cit., p. 12.

legate alla storia della scuola elementare italiana fra Otto e Novecento e alle sue metamorfosi didattiche non slegate dal contesto politico; e, insieme, consente di accedere alla storia di una donna che fuori dallo stereotipo della ‘maestrina’ e pur scontando i limiti obiettivi di una condizione magistrale posta ai margini della gerarchia scolastica e sociale, diviene protagonista di un processo emancipativo che riguarda sia la subalternità della condizione scolastica e dell’istruzione popolare sia la complessità – significativa e contraddittoria insieme – della sua personale appartenenza al mondo cattolico.

A partire da un interesse relativo alle vicende della cultura magistrale lombarda, presa in esame nell’arco di decenni nei quali si sono registrati eventi politici di grande rilievo, la ricerca si colloca in quella dimensione biografica che rappresenta uno degli approdi più significativi dell’attuale rinnovamento degli studi storiografici¹⁰.

A fronte di una tradizione che, a partire dai primi anni post-unitari, aveva collocato la figura della maestra in una posizione di subalternità economica e culturale rispetto alle figure maschili e ad altre professioni – contrassegnata da una rete gerarchica assai rigida, resa esplicita anche dalle discriminazioni economiche fra donne e uomini, fra maestre del biennio inferiore e superiore, fra maestre di città e di campagna – la ricerca vuole far emergere il maturare fra Otto e Novecento di una nuova consapevolezza dei diritti e della dignità della professione magistrale inequivocabilmente congiunta alla nascita di una inedita coscienza femminile. «Il moltiplicarsi delle organizzazioni professionali – sottolinea l’autrice – promosse dagli insegnanti elementari soprattutto negli anni ottanta, il tentativo di dar vita ad una associazione magistrale nel 1892, il forte sviluppo della stampa periodica scolastica, l’imporsi nella professione magistrale di una nuova soggettività femminile più cosciente dei propri diritti e pronta a battersi per vederli riconosciuti documentano il progressivo emergere di una più marcata identità nazionale nella classe magistrale. Questo processo ebbe il merito di sottrarre il personale docente delle scuole primarie alle tradizioni locali di elevarlo a protagonista consapevole ed attivo delle vicende politico-scolastiche del periodo»¹¹.

Il capitolo quinto del volume dedicato da Carla Ghizzoni alla militanza della Magnocavallo nella *Nicolò Tommaseo* assume, a mio avviso, una centralità tematica di indubbio rilievo. È possibile infatti cogliere, attraverso la ricostruzione degli eventi congressuali dell’Unione Magistrale Nazionale, le origini della Lega Magistrale Milanese, costituitasi ufficialmente il 18 gennaio del 1906 e impegnata nel rivendicare le ragioni della componente magistrale cattolica preoccupata di una possibile supremazia dell’area socialista. A questo proposito, nel volume si sottolinea come Maria Magnocavallo pur rivendicando la centralità

¹⁰ Per l’analisi di un diverso scenario esistenziale, si veda in particolare I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, a cura di L. Cantatore, Unicopli, Milano 2004.

¹¹ C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo*, cit., pp. 24-25.

della sua militanza all'interno delle organizzazioni cattoliche femminili e pur persuasa che occorresse operare per la difesa, nella società del tempo, dei valori cristiani, si era impegnata affinché il mondo magistrale potesse conservare, al di là delle sue diverse anime politiche, culturali e religiose, quell'unità faticosamente raggiunta al principio del Novecento con la nascita dell'Unione Magistrale Nazionale di Luigi Credaro, la quale invece si sarebbe di lì a poco dissolta per l'inevitabile strappo maturato nel 1906 fra la stessa Unione Magistrale Nazionale e la corrente magistrale cattolica poi costituitasi in associazione *Nicolò Tommaseo* (8 luglio 1906).

Seguono poi le vicende legate agli anni del fascismo e alle complesse e forti ripercussioni, da questo prodotte, sul piano pedagogico e politico, in seno al mondo magistrale.

Restano nello sfondo, ma sono da considerare di assoluto rilievo, i problemi connessi con gli itinerari formativi di maestre e maestri dall'Italia liberale alla riforma Gentile, che pur nelle metamorfosi subite, non trovano un coerente sviluppo a livello universitario.

Per tornare alle osservazioni di Raichich, appare oggi sempre più evidente come il ruolo svolto dalla figura della maestra nell'Italia fra Otto e Novecento, così ben analizzato da Carla Ghizzoni, non solo va sottratto ad una discutibile marginalità storiografica ma va anche restituito alla sua centralità nella scuola e nella società, alla complessità dei molti itinerari percorsi, dei conflitti ideologici e delle diverse concezioni del mondo manifestatesi all'interno di un associazionismo magistrale assai composito e spesso conflittuale, come è dato di riscontrare tanto nel dibattito pedagogico quanto nelle storie di vita.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Agustín Escolano Benito (bajo la dirección de), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, 510 pp.

Il libro curato da Agustín Escolano Benito è solo all'apparenza uno dei tanti volumi collettivi che si occupano di un determinato argomento mettendo insieme punti di vista eterogenei. In realtà, è opera solida e approfondita, ancorata ad un impianto teorico e metodologico sicuro. I vari contributi, infatti, svolgono un tema centrale che si definisce come una storia culturale della scuola, ossia come un contenitore che raccoglie e supera gli aspetti prescrittivi (la legislazione scolastica), normativi (la pedagogia) e pratici (ciò che avviene nelle aule)

degli studi sulle istituzioni educative. Di più, il libro muove esplicitamente nella direzione di una «invenzione» della scuola, ossia della rappresentazione, più o meno consapevole, che ne hanno dato i suoi protagonisti: dai pedagogisti ai maestri, dagli studenti alle loro famiglie. Tutto ciò, però, non viene proposto a detrimento degli aspetti materiali e sociali dell'insegnamento. Anzi. La storia della scuola che si dipana in queste pagine, fissata saldamente ai processi di *nation building* e alle trasformazioni socio-economiche della Spagna contemporanea, oltre che specchio di volontà politiche e pedagogiche è anche la storia del modo con cui hanno messo in atto e soprattutto hanno interpretato la propria funzione e il proprio ruolo gli attori principali dell'educazione: maestri e alunni. Prende così forma,

accanto alla pedagogia e all'ideologia dominante, una rappresentazione della scuola che investe tutti i suoi aspetti: dai libri di testo agli strumenti didattici, dall'architettura alla gestione del tempo, dalla formazione dei maestri alla nascita del concetto di alunno. Una sinfonia poliedrica, costruita a partire da documenti vari, che restituisce un insieme coerente e strutturato. Un po' come se si entrasse, non visti, in un'aula con i suoi banchi e suoi arredi, gli scolari e il maestro intento a far lezione, i libri e i quaderni aperti, e si provasse a descriverla e ad interpretarla in relazione al contesto che la esprime. Il tutto, e questo è un altro elemento prezioso del volume, con la consapevolezza che «una escuela – scrive Miguel Beas Miranda – utópica y ucrónica, sin coordinadas espacio-temporales, es una institución irreal» (p. 309). È infatti decisivo non abbandonare mai, nella pratica storiografica, il riferimento preciso ad un *hic et nunc* stabile, con cui solamente è possibile non perdere la rotta della ricostruzione storica, che rischia, al contrario, di smarrirsi in pratiche interpretative dove regna un soggettivismo autoreferenziale. Non che il tempo scolastico, come anche lo spazio, non siano relativi e in qualche modo soggettivi, ma lo sono in quanto rappresentazioni e modulazioni rispetto ad un contesto preciso e databile che in qualche misura li determina, come determina chi opera dentro l'ambito educativo. In questo senso, spazio e tempo sono caratteri strutturali della storia della scuola. E mentre lo spazio assume i caratteri di un ambiente sociale, cul-

turale e pedagogico – come scrive Antonio Viñao Frago – il tempo, o meglio, i tempi educativi «vendrían a representar – afferma A. Escolano Benito – los ritmos que han de seguir los actores de la vida escolar» (p. 73).

Il volume occupa un ambito cronologico che va dal primo Ottocento ai giorni nostri. E lo fa seguendo le scansioni interne della storia spagnola, organizzando i diversi contributi in due parti: la prima va dall'inizio del XIX secolo al 1939, comprendendo quella che viene definita «l'età liberale», inclusa la dittatura di primo De Rivera, la Repubblica e la Guerra Civile; la seconda abbraccia il franchismo e la Spagna democratica. Ovviamente, vengono tenute presenti le articolazioni interne a questa periodizzazione. Per quanto riguarda la prima parte, pur sottolineando un percorso tutto sommato unitario, una sorta di «età dell'oro» dell'istruzione pubblica iberica che raggiunge la maturità nei primi decenni del XX secolo, si distinguono gli anni dell'età liberale da quelli della Repubblica e della Guerra Civile, questi ultimi forse meritevoli di qualche attenzione maggiore. In relazione alla seconda parte, invece, si distingue soprattutto tra un primo franchismo (dal 1939 al 1951), un periodo di lenta modernizzazione (tra anni Cinquanta e metà anni Sessanta), in cui si avvertono timide aperture verso nuovi modelli culturali, e un tardo franchismo, negli anni Settanta, in cui si tenta una riforma radicale della scuola (1970), per giungere poi alla transizione democratica e ai giorni nostri, con le due riforme del 1990 e del 2000. In questo arco tem-

porale si dispongono i singoli saggi, che vanno da temi più generali dedicati alla cultura della scuola in età liberale e nella seconda metà del XX secolo, a quelli legati ai metodi di insegnamento e di apprendimento e ad aspetti specifici della cultura scolastica, come i libri di testo, gli strumenti didattici e i contenuti delle materie insegnate.

Nell'impossibilità di entrare nel merito di ogni singolo contributo – tutti sviluppati a partire da riflessioni teoriche ampie e attenti alla dialettica tra modernità e tradizione, e tra finalità pedagogiche (e anche politiche) e pratiche didattiche effettive – in questa sede ci limiteremo a segnalare quelli che paiono apportare maggiori suggestioni e stimoli di ricerca. Sotto questo punto di vista, i due contributi di A. Viñao Frago sviluppano una questione forse ancora troppo poco affrontata negli studi sulla scuola, quella dello spazio architettonico in cui si manifesta la pratica educativa e didattica. In effetti, come mostra l'A., «los edificios escolares son, y han sido, la expresión de los poderes públicos en el ámbito educativo» (p. 48), ma non solo: esiste anche una relazione, tutta ancora da indagare a fondo, tra la realtà della pratica scolastica e la forma dei luoghi in cui tale pratica si esprime. Gli edifici scolastici esprimono significati e funzioni pedagogici e politici, ne sono plasmati, ma la loro struttura concorre a sviluppare relazioni e atteggiamenti, per esempio, tra gli scolari e i maestri, o tra i maestri e i direttori. La presenza o meno, in un plesso scolastico, di biblioteche e laboratori può incidere

sull'offerta formativa non meno della disposizione spaziale delle aule e dei cortili. Su questa strada, non sorprende scorgere il legame tra certi tipi di progetti e le istanze igieniste del positivismo di fine Ottocento, che fanno dell'aria e della luce elementi non solo salutistici, ma veri e propri strumenti dell'insegnamento. Certo, non sempre i progetti diventano reali. Ma il ritardo con cui si provvede a creare scuole ben definite e riconoscibili rispetto al resto della città o del paese non è solo tecnico, o frutto di inadeguatezza economica. Esso è anche frutto di una precisa concezione culturale, per cui se la scuola è considerata parte della comunità si fa in uno spazio che appartiene alla comunità: una ex bottega, la canonica parrocchiale... Viceversa, una scuola che ha delle forme ben precise è un luogo «altro», è qualcosa che sta dentro ma allo stesso tempo è differente dalla comunità: è il luogo, per esempio, dove lo Stato nazionale forma le future generazioni, e dove trasmette i suoi valori e i suoi contenuti educativi e sociali in opposizione alla cultura delle comunità tradizionali. Sarebbe quanto mai opportuno sviluppare questi temi, cercando di articolare il discorso su un piano necessariamente più vasto della semplice storia della pedagogia o della legislazione scolastica.

Un altro saggio particolarmente stimolante è quello di María Del Mar Del Pozo Andrés, dedicato alla scuola come organizzazione. L'A., con il concetto di organizzazione intende il dare un ordinamento alla scuola attraverso tre modalità: classificazione e raggruppamento dei contenuti e

degli alunni; disposizione di rituali, simboli e strategie per mantenere l'ordine interno; disegno e distribuzione di una trama di relazioni dentro all'istituzione scolastica. Ma quello che più conta è che tale organizzazione è posta in relazione con la razionalizzazione del lavoro trasferita – in età contemporanea – al mondo dell'insegnamento. Ancora una volta, la scuola diviene riflesso di dinamiche profonde, di cui è espressione ma sulle quali finisce per interferire nella misura in cui si fa veicolo di esigenze di controllo, di guida e di strutturazione della vita collettiva che sono proprie della società moderna ed industriale. Sotto questo punto di vista, le resistenze opposte dalla pedagogia spagnola ad utilizzare il termine «escuela graduata» (una scuola con diverse aule e diversi maestri, dove gli alunni erano raggruppati in classi nel modo più omogeneo possibile) non rimanda solo ad una difficoltà concettuale che si fermava alla superficie del problema, ma anche alla più profonda opposizione ad un paradigma sociale omologante e disciplinato.

Da ultimo, i saggi di Antón Costa Rico e di Ramón López Martín rivolti allo studio degli strumenti didattici, implicano un'attenzione – ancora una volta a sottolineare la complessità della storia della scuola – etnologica e semiologica per gli oggetti che arredano le aule, mettendo in gioco la relazione tra gli stessi e le correnti pedagogiche e guardandoli, dunque, non solo negli aspetti funzionali, ma come mediatori simbolici di valori e finalità educative e sociali.

Infine, va segnalato un ultimo

aspetto. Il libro è una storia illustrata della scuola, ed è quindi ricco di immagini e fotografie. Ma lungi dall'inclinare verso una troppo facile divulgazione, l'apparato iconografico è invece un supporto fondamentale alla comprensione di aspetti squisitamente scientifici. Dalle copertine dei libri alle foto di classe, dai progetti architettonici ai quaderni, dagli abachi alle cartine murali, le immagini danno corpo e visibilità – è il caso di dirlo – ai contenuti dei saggi, fornendo la possibilità di uno sguardo il più completo possibile. Una buona pratica editoriale, insomma, che in Italia forse stenta ancora ad affermarsi e che varrebbe la pena di seguire con più attenzione anche nelle patrie edizioni.

Davide Montino

Monica Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Franco Angeli Editore, Milano, 2006, 251 pp.

Il volume si presenta a buon diritto come *festschrift* in onore di Egle Becchi, vera lady della pedagogia italiana, figura di elevato prestigio nella comunità scientifica per i suoi pionieristici studi sull'infanzia e su ciò che ella ha denominato «costume educativo», indicando con tale espressione percorsi impliciti di riconoscimento e di definizione di tracce, per quanto lievi ed evanescenti, del vissuto dell'infanzia.

Frutto dell'incontro di insigni studiosi durante il convegno svoltosi a

Pavia il 16 e 17 ottobre 2003, il libro curato da Monica Ferrari si avvale di contributi di notevole spessore che reciprocamente, in un approccio sinergico, si definiscono e si completano, mirando palesemente alla finalità di chiarire abiti socio-culturali sfuggenti e pratiche educative di una "cultura dell'infanzia" che, pur rispondendo alle questioni poste in essere dallo storico dei processi formativi, nel contempo rilanciano, come in un gioco di specchi, altrettante domande irrisolte e foriere di ulteriori indagini.

Sotto il profilo contenutistico, le relazioni spaziano dall'analisi dei carteggi di famiglie potenti come gli Sforza ed i Gonzaga, alla rivalutazione dell'infanzia quale categoria ontologica negli scritti di Erasmo, dalle pratiche di lettura e dall'innegabile *longue durée* del successo attribuito ai romanzi cavallereschi di Ariosto e Tasso, fino a giungere all'analisi di due *case studies* differenti quali il risveglio religioso avvenuto a Herrnhut nel 1727 e le condizioni di vita dei bambini russi tra Zarismo e Stalinismo.

Tuttavia, come ben recita il titolo, non si è inteso fornire, attraverso precise ed analitiche dissertazioni, soltanto un insieme di approcci storico-eventuali alla questione "infanzia"; in realtà il volume offre in maniera assai netta agli studiosi una problematica di natura epistemologica che si declina non soltanto nei vari e multiformi tentativi di elaborazione di categorie metastoriche, sulla scia dell'opera di Ariès, bensì nella ricerca di metodi "altri" per penetrare all'interno di un mondo quanto mai labile e

sfuggente all'occhio adulto qual è l'universo dei bambini *nella storia*.

Il saggio di Monica Ferrari che apre la raccolta (*Stralci di corrispondenza familiare nella seconda metà del Quattrocento: il caso dei Gonzaga e degli Sforza*) ha come oggetto prioritario una puntuale analisi degli epistolari di due potenti famiglie signorili dell'Italia quattrocentesca. Obiettivo della ricerca è l'individuazione di comportamenti particolari attraverso la precisa lettura del fitto scambio epistolare intercorrente tra genitori e figli. Si tratta certamente di bambini assai singolari, sia per le mirabili opportunità educative di cui sono destinatari, sia per la rilevanza dei destini futuri, rispetto ai quali l'età infantile si pone come una sorta di apprendistato all'esercizio del potere.

In prima istanza Monica Ferrari mira ad esplicitare i parallelismi evidenti tra le due famiglie: sia i Gonzaga a Mantova che gli Sforza a Milano dispongono di una prole assai numerosa che si circonda di maestri, governatori, precettori a vario titolo, i quali rispondono dell'efficacia delle pratiche educative poste in atto direttamente al duca o alla consorte. Grazie alla disponibilità di un ingente quantitativo di fonti e documenti conservati negli archivi di Milano e Mantova, è possibile ricostruire i rapporti tra singoli individui, nonché le relazioni di potere o di affetto all'interno dell'*entourage* di corte. In un intreccio stimolante di vicende pubbliche e private, le lettere rimandano al lettore problematiche di diverso spessore: così, se per i giovani maschi Gonzaga le missive rivolte ai genitori ci aprono

un mondo di viaggi e di permanenze all'estero come per il dodicenne Gianfrancesco, oppure di apprendistato al mestiere delle armi come per Rodolfo, per ciò che concerne gli argomenti trattati dalle giovinette, si apre al nostro sguardo una straordinario squarcio di quotidianità. Divertimenti quali l'andare a «ucelare», la perizia nei lavori donneschi quali il ricamo o gli arazzi, la richiesta, in occasione del compleanno, di una piccola somma di denaro per fare l'elemosina ai poveri, questi paiono per lo più i temi più consoni nelle missive delle bambine Gonzaga alla madre, alla quale si rivolgono sempre con somma devozione filiale e rispettosa deferenza, appellandola «eccellentissima domina [...] domina genitrix [...] Signoria» (p. 26). Nel saggio appare altresì importante la disamina sul genere "lettera": in quanto testo polifunzionale, la lettera vive in virtù della sua fruizione all'interno di un universo dotato di regole rigide e palesemente volte al controllo sociale e comportamentale; si accampa come mero esercizio di abilità retorica, sotto lo sguardo vigile del maestro che sovrintende sia alla compilazione che alla stesura; soltanto in casi eccezionali dà voce all'interiorità dei sentimenti dei piccoli estensori, palesando sempre e comunque una struttura familiare gerarchica ed imperativa, al quale nessuno si sottrae, neppure i bambini nella loro vivace spontaneità.

Pur fruendo del medesimo *medium*, assai diversa si mostra la corrispondenza dei medici indirizzata ai loro patroni e signori, indagata da Chiara Crisciani in *Cura ed educazio-*

ne a corte: note su medici e giovani principi a Milano (sec. XV). La coloritura scientifica che promana da tali missive assurge a principio inappellabile allorché si spinge a prescrivere precisi *regimina sanitatis*, testi a forte valenza educativa, nei quali si delinea uno stile di vita salubre, fatto in ugual misura di indicazioni terapeutiche e principi astrologici. Di grande rilievo ed interesse – come ben sottolinea Crisciani – è la progressiva trasformazione del medico in consigliere del principe e in educatore dei giovani e nobili rampolli, allorquando tale figura carismatica viene ad assumere l'incarico di supervisore dell'armoniosa crescita, sia corporale che intellettuale, della famiglia principesca. Emblematico appare il caso di Michele Savonarola che spinge la sua abilità nella precettistica dietetica e farmacologia fino a dissertare su quale possa essere la miglior formazione possibile per il futuro duca di Ferrara Borso d'Este, riproponendo intenzionalmente l'archetipo sapiente-Aristotele/principe-Alessandro.

Il contributo di Franz Bierlaire (*Erasmus, Gesù e i bambini*) offre al lettore l'opportunità di avvicinarsi ad un testo "minore" fra le opere erasmiane, la cui stesura fu appositamente richiesta da John Colet, amico di Erasmo e rettore della scuola londinese di Saint Paul. La *Concio de puero Iesu* (1511) appare di notevole interesse perché sottolinea con grande enfasi il valore dell'immagine di Gesù in quanto *bambino*, richiamando categorie pedagogiche già elaborate da Erasmo quali l'idea di semplicità, di purezza e di candore, avvertite

come naturali e pregnanti della condizione infantile. Il testo erasmiano – come afferma a buon diritto Bierlaire – vive in sinergia con altre opere di grande respiro quali l'*Enchiridion militis cristiani*, ed ebbe notevole successo proprio in quanto pareva adattare ad uso dei pargoli, sia nel lessico che nel contenuto, un *exemplum* morale e religioso assai elevato quale fu Gesù «la vera Guida e il Modello assoluto della devozione» (p. 59). Ben argomenta e approfondisce il senso di tale *philosophia Christi* Fiorella De Michelis Pintacuda, la quale nel suo saggio (*Pedagogia e philosophia Christi in Erasmo da Rotterdam*) propone con estrema chiarezza alcuni tratti basilari del pensiero erasmiano. In primo luogo, la filosofia di Erasmo innesta sulla tradizione classica il Vangelo e fa della precettistica etica trasmessa dalle Sacre Scritture il fulcro del rinnovamento morale da lui strenuamente sostenuto; l'esortazione alla pratica della carità e il carattere universale rendono il messaggio cristiano fonte di ogni sapienza, al di là di qualsiasi frattura tra modelli antichi e moderni. Dunque un Cristo filosofo, che si fa maestro e *doctor* di una cultura che deve di necessità mutarsi in prassi quotidiana rivolta al *summum bonum*.

In un aere rarefatto ed avventuroso, fatto di cavalieri e duelli, ci trasporta Marina Roggero (*Libri e infanzia in età moderna: la fortuna dei grandi romanzi cavallereschi*) con la sua analisi relativa alla permanenza dei *topoi* cavallereschi desunti dall'*Orlando Furioso* e dalla *Gerusalemme Liberata*. Nei libri predisposti per

un pubblico assai meno letterato rispetto alle corti o nei volumetti a basso costo, le gesta eroiche dei paladini venivano spesso semplificate e riassunte al punto da trasformarsi in un'opera differente. Tracce significative di una vasta fruizione, dal parroco di campagna alla meretrice, vengono riportate per sostenere la tesi – a mio giudizio assolutamente interessante – della progressiva costruzione di un immaginario collettivo che si nutriva di una cultura “dotta” ma nel contempo riplasmata ad uso di un universo folclorico il quale, a sua volta, modificava e destrutturava i poemi per adattarli alle proprie esigenze. Degne di attenzione paiono le numerose edizioni scolastiche la cui lettura lascia testimonianza di sé nelle autobiografie, nei diari, nei romanzi. Emblematico – suggerisce opportunamente Roggero (p. 86) – il caso raccontato da Alfieri nella sua *Vita*, un episodio che ci permette di riflettere sulla distanza abissale che separava il *curriculum* scolastico di un giovane nobile dalla capacità di leggere, comprendere e gustare appieno un'opera classica, segno di una frattura profonda tra percorsi educativi e cultura letteraria.

Glossando il saggio di Roggero, Luciano Pazzaglia (*Tradizioni cavalleresche e fruizioni popolari della letteratura*) rilancia alcune questioni di enorme portata quali, per esempio, la necessità di indagare con strumenti di analisi ancor più sofisticati l'ambito della circolazione dei testi letterari in base ai vari livelli della società in cui si diffondevano, oppure la progressiva osmosi tra talune opere letterarie e

una certa sensibilità culturale verso alcune particolari tematiche. Un *case study* su tutti può essere citato per illuminare ciò che Pazzaglia definisce la «morfologia della fruizione» (p. 92): il legame simbiotico tra poemi cavallereschi, tradizioni popolari, vissuto socio-culturale come risulta evidente nel genere dei “pupi siciliani”. Il saggio si chiude con l’indicazione di una stimolante pista di ricerca che invita a riflettere sul legame fra le tradizioni cavalleresche e la nozione di disciplinamento/incivilimento del popolo, seguendo la linea indicata da Norbert Elias.

Il saggio di Pia Schmid (*Il risveglio infantile ad Herrnhut nel 1727: una cultura dell’infanzia sub specie religionis*) ci fornisce l’opportunità di affrontare una *vexata quaestio* metodologica nella storia dell’infanzia: la differenza sostanziale tra la «cultura *per* i bambini» e la «cultura *dei* bambini». Se la prima accezione non presenta a tutt’oggi deficit gravi per ciò che concerne le fonti, i documenti o gli studi in merito, il secondo ambito appare assai più problematico. Facendo proprie le riflessioni elaborate da Egle Becchi, Schmid sostiene l’importanza di indagare sul «bambino agente», adottando una prospettiva dal «doppio sguardo» che privilegia lo studio del comportamento sociale del bambino (p. 97). L’eventocardine al quale tale metodologia viene applicata è il risveglio dei bambini di Herrnhut nel 1727. Si tratta di un episodio simile nella sua fenomenologia ad altri avvenuti nelle comunità evangeliche tra il XVII e il XVIII secolo, sia in Europa che nelle colonie del New England. Per lo storico dell’infanzia

l’interesse risiede nella prassi sociale di tale risveglio: i bambini si comportano secondo schemi che paiono predefiniti ed in larga misura tipologici, pienamente conformi ad altri modelli diffusi in ambito protestante (per esempio in Moravia o in Slesia). L’analisi che Schmid propone verte in particolare sulla «visibilità» dei bambini risvegliati all’interno della loro comunità: essi pregano, supplicano, piangono, focalizzano su di loro l’attenzione del mondo adulto che li guarda con occhio benevolo e sollecito.

Con giusta ragione, commentando il saggio di Schmid, Simonetta Polenghi (*Scoperta dell’infanzia e cultura infantile: problemi di metodo*) insiste sul valore del contesto religioso come apportatore significativo di una «specificità positiva» nei confronti dell’infanzia. Ben prima dell’Illuminismo, la categoria ontologica di “infanzia” ha trovato una sua piena legittimazione nel Pietismo, attraverso il riconoscimento di un’autonomia identitaria che allontana l’idea d’infanzia sia dal pessimismo di matrice calvinista che vede nei bambini i “figli dell’ira”, sia da una dimensione meramente cronologica e transeunte, e dunque priva in quanto tale di uno *status* dignitoso e unanimemente riconosciuto all’interno della collettività. Sotto il profilo metodologico, Polenghi invita a sondare la cultura *della* infanzia alla stregua di un mosaico i cui tasselli, se ben assemblati, ci possono fornire il quadro del bambino come «produttore di simboli, codici, messaggi» (p. 115). A tal fine viene rimarcata la necessità di declinare al plurale la categoria di infanzia, per abbracciare esperienze di

soggetti eterogenei quali il principe e il contadino, l'orfano e il vagabondo, l'educanda e il disabile.

La passione di Rousseau per la botanica, sorta negli ultimi anni della vita, è l'oggetto dei saggi di Emma Nardi (*Rousseau e la piccola botanica*) e di Luca Fonnesu (*Rousseau tra filosofia e botanica. Una nota*). Le otto *Lettres sur la botanique*, scritte tra il 1771 e il 1774, dedicate a Madame Delessert, ci permettono di verificare la presenza di corposi parallelismi tra l'*Émile* e la metodologia educativa utilizzata per insegnare la botanica alla giovane Margherite-Madeleine. In primo luogo, l'apprendimento mnemonico viene decisamente stigmatizzato, mentre si esalta il valore "assoluto" dell'esperienza unita alla diretta osservazione; si sottolinea infine il ruolo della motivazione che spinge ad imparare. Opportunamente Nardi rileva come Rousseau, nel suo approccio del tutto personale alla botanica come scienza, si faccia portavoce di soluzioni moderne, che privilegiano l'analisi delle strutture piuttosto che la mera nomenclatura o l'efficacia terapeutica della flora. Dunque la botanica offre a Rousseau ancora una volta la possibilità di esaltare ciò che è naturale, spontaneo, ed egli disegna con la sua *botanofilia* il percorso verso un approccio sentimentale alla natura come insieme di «bellezze da contemplare» (p. 139): a differenza degli scienziati che si aggirano per i gabinetti di storia naturale – afferma Fonnesu – Rousseau, in perfetta corrispondenza con Emilio e il suo precettore, riscopre il piacere dell'immersione nella natura, intesa come luogo

incorrotto e lontano dalla malvagità umana.

Nel suo saggio (*L'imperium di una governante: Madame de Genlis e l'educazione dei principi d'Orleans*) Dominique Julia ci presenta il ritratto di Madame de Genlis, *gouverneur* dei figli dei duchi d'Orléans, inquadrando il suo profilo all'interno di una vasta rete di rapporti che ella seppe tessere intorno a sé per rafforzare progressivamente il suo potere e la sua influenza psicologica sui giovani rampolli a lei affidati. Julia si sofferma sulle dinamiche relazionali di Madame de Genlis con gli altri precettori, ritenuti da lei spesso inadeguati all'alto compito di educare i giovani nobili; indaga la tattica con la quale ella diventa l'unico e potente *deus ex machina* dell'educazione sia per Luigi Filippo che per la fragile Adelaide; infine ricerca le tracce della formazione impartita ai duchi per verificare quanto sia stata determinante nelle loro scelte politiche future. L'approfondita analisi condotta da Julia ridimensiona fortemente la figura di Madame de Genlis: se la sua prassi pedagogica fu spesso dettata da improvvisazione, altrettanto irrilevante fu la portata della sua erudizione per creare precisi *curricula* finalizzati alla completa formazione dei duchi; le sue critiche rispetto al nuovo che avanzava (in particolare contro l'*Encyclopédie*) erano dettate da scarsa comprensione per la realtà culturale che ormai si andava imponendo. Il sistema educativo posto in essere da Madame de Genlis attraverso le sue numerose opere manifesta vari debiti, in prima istanza dall'*Émile*, rielabora-

ti tuttavia in modo talvolta assai originale: resta comunque nella sua pur criticabile prassi pedagogica un tratto distintivo di grande valore, ovvero la ferrea volontà di insegnare ai nobili ad essere uomini «cittadini della Repubblica umana» (p. 169).

Il confronto tra la legislazione a favore dell'infanzia abbandonata e la conseguente attuazione negli istituti toscani nell'Ottocento è il campo d'indagine del saggio di Giulia Di Bello (*Educazione e istruzione del bambino degli Istituti nell'Ottocento*) che riprende e commenta in maniera assai puntuale una serie di provvedimenti a partire dalla legge Casati, al fine di verificare se l'applicazione concreta delle normative avesse significato nei fatti un mutamento sostanziale nella vita dei bambini. È indubbio che in tale contesto si parli più di educazione e formazione al lavoro che non di scolarizzazione: in particolare la Toscana presentava nel campo dell'assistenza una situazione consolidata di specializzazione e differenziazione dei bambini, tanto che la maggior parte degli orfani veniva avviata al lavoro agricolo, mentre ben pochi diventavano apprendisti nelle botteghe cittadine. La preoccupazione per la mancata alfabetizzazione di questi orfani veniva dopo lo sforzo, ritenuto ovviamente di primaria importanza, di assicurarne la mera sopravvivenza. In conclusione – sostiene Di Bello – alla fine dell'Ottocento, nonostante i ripetuti provvedimenti legislativi, il panorama delle condizioni di vita dell'infanzia era nettamente peggiorato al punto che varie voci (dalle pagine della rivista *Infanzia* o dagli ambienti più radi-

cali) si levarono a denunciare la miseria e l'abbruttimento morale e richiesero con forza un più incisivo intervento di tutela e protezione da parte dello Stato.

La ricerca di una chiave interpretativa per seguire le fasi dell'elaborazione di un concetto all'interno dell'immaginario collettivo nella società italiana del secondo Ottocento è l'ambito di analisi del saggio di Giorgio Chiosso (*Ignorante, galantuomo, analfabeta*). Due diverse tipologie vengono messe a confronto: se nella letteratura popolare, ancora alla metà del secolo XIX, il *topos* del galantuomo non contemplava nel novero delle virtù necessarie un percorso d'istruzione specifico, bensì solidi valori morali, buon senso, laboriosità, a partire dagli anni Settanta si registra una decisa inversione di tendenza. Nelle pagine di Cantù (*Buon senso e buon cuore*) o di Lessona (*Volere e potere*) si fa strada una visione più articolata e multiforme del "buon cittadino": l'importanza della scienza per il progresso morale e materiale della nazione, le istanze della democrazia e della partecipazione alla vita civica della comunità obbligano ogni individuo ad alfabetizzarsi, pena l'incapacità di essere un soggetto utile all'intera nazione. Su tale via, l'aggettivo "analfabeta" inizia a colorarsi di una vena peggiorativa che apre quadri di desolazione morale, di rivolta sociale, di devianza e marginalità. Con un assolutismo manicheo, la cultura del tempo registra fedelmente il passaggio etimologico: l'analfabeta è colui che andrà perdendosi nella società, che diventerà un peso, un pericolo, un

Lucignolo che non riuscirà a sottostare ad un ordine morale rigoroso ma necessario; l'individuo alfabetizzato, istruito diventa *au contraire* il pilastro su cui la società può costruire un luminoso futuro di progresso e benessere.

Sostenuto da una copiosa mole di documenti e fonti d'archivio, il saggio di Dorena Caroli (*Bambini anormali nella Russia pre-rivoluzionaria e sovietica*) ci conduce all'interno di un universo assai poco indagato: la condizione dell'infanzia colpita da disabilità e le conseguenti prassi educative poste in essere negli istituti adibiti all'assistenza e alla riabilitazione. Come sottolinea Caroli, in Russia i bambini anormali hanno rappresentato un campo di ricerca per gli psicologi i quali, a loro volta, rispondevano alle sollecitazioni di medici, giuristi ed educatori affinché le istituzioni preposte venissero riformate. Opportunamente distinto per ambiti cronologici (1860-1917; 1917-1958), il saggio presenta inizialmente gli esiti del programma di riforma degli istituti per bambini *defektivnye* (ritardati, sordomuti, ciechi) dal 1860 al 1917, epoca in cui prevale l'opera pionieristica di alcune figure quali E.K. Gracheva o V.P. Kaschenko, che si propongono di innovare i metodi di apprendimento e di avviare uno studio sistematico dei bambini durante il percorso educativo. Un mutamento di rotta si verifica all'indomani della Rivoluzione d'Ottobre allorché lo Stato si fa carico del finanziamento degli istituti, unitamente al varo di una legislazione sociale a tutela dell'infanzia. Sotto il profilo teorico spicca la figura di L.S.

Vigotsky: i suoi metodi, sperimentati con buoni esiti, furono tuttavia oggetto di reprimende e censure a partire dalla metà degli anni Trenta, in concomitanza con la repressioni del movimento della pedagogia.

A chiusura del volume Anna Bondioli, nel suo saggio (*La rappresentazione sociale dell'infanzia disagiata: il caso russo*) a commento della relazione di Caroli, pone alcuni seri interrogativi. In primo luogo, si chiede quale rappresentazione dell'infanzia possa emergere nella Russia zarista e sovietica, se non quella veicolata in maniera asettica da medici, scienziati e legislatori, e quanto scarto vi sia tra le norme e la loro diretta applicazione all'interno degli istituti. Quanto vi è poi di simile nelle esperienze russe ed europee del medesimo periodo storico? Ed infine, in che modo si può effettivamente ricostruire dall'interno il vissuto degli enti d'assistenza e recuperare «la vita e le pratiche» (p. 246) concrete e reali, riferibili all'infanzia handicappata? Il lavoro di Caroli – afferma Bondioli – ha comunque il merito di introdurci nella *complessità* che si presenta allo storico dell'educazione posto di fronte ad un tema che va indagato con una strumentazione multidisciplinare e che rilancia la necessità di delimitare con rigore scientifico il *campo* della ricerca, pur non sottraendosi al confronto ed all'intreccio fecondo con altri settori.

In conclusione, *I bambini di una volta* ci appare un'opera-chiave proprio in virtù delle questioni che con grande apertura vengono rilanciate agli studiosi di storia dell'educazione, spingendoli, come del resto Egle Bec-

chi ha sempre fatto nella sua lunga carriera, a migliorarsi ancora e a non temere di avventurarsi in mari tempestosi se si dispone di una buona scialuppa costruita con strumenti e metodi efficaci, solide ipotesi, rigore scientifico, onestà intellettuale.

Antonella Cagnolati

Augusta Palombarini, *Lo scandalo dell'alfabeto. Educazione e istruzione femminile nelle Marche tra otto e novecento*, Ancona, Affinità Elettive, 2004, 160 pp.

La storia è sempre storia contemporanea, ha affermato Croce, intendendo che sono sempre le domande e gli stimoli del presente a indirizzare lo storico nella ricerca e nello studio del passato. Quanto sia fondata l'affermazione crociana lo conferma questo bel libro che fin dalla prefazione lascia intuire la passione, nutrita anche del vissuto familiare, che sollecita l'Autrice al suo viaggio nella storia delle donne con l'obiettivo di ridare voce a chi per lo più è rimasto muto, non per sua scelta ma perché deliberatamente escluso dalla possibilità della parola. Il titolo – *Lo scandalo dell'alfabeto* – compendia appunto l'atteggiamento di rifiuto e negazione dell'istruzione femminile omogeneamente diffuso nell'Europa occidentale in un arco di tempo plurisecolare; un atteggiamento "trasversale", comune a pensatori di ispirazione religiosa e laica, giustificato con teorie di varia natura ma con-

vergenti nell'insistenza sull'inopportunità, inutilità e pericolosità dell'istruzione per le donne, rocciosamente impermeabile al mutare dei tempi e alle idee-forza di eventi tradizionalmente considerati veri e propri spartiacque fra epoche diverse come la rivoluzione francese.

Il saggio si pone alla confluenza di due filoni di ricerca, oggetto di sempre più approfondita attenzione da parte della storiografia contemporanea, e cioè, da un lato, gli studi sulle istituzioni scolastiche, i metodi e i contenuti dell'insegnamento, lo sviluppo dell'alfabetizzazione nell'Italia moderna e contemporanea¹, dall'altro, gli studi di "genere"², naturalmente con speciale riferimento al tema dell'educazione e dell'istruzione. Si sono usati questi due termini non a caso, ma per indicare progetti e processi formativi diversi, per destinatari diversi: i maschi da educare e istruire, formando cristiani devoti e sudditi leali e insegnando loro a leggere, scrivere e far di conto, le femmine da educare soltanto. Sull'opportunità di tenerli distinti si sofferma l'A. nelle pagine di apertura sottolineando l'equivoco, «più o meno in buona fede» (p. 8), in cui è a lungo incorsa la storiografia, quello cioè di usare come sinonimi lemmi dal significato diverso e di presentare come istruzione quella impartita nelle scuole femminili, dove si insegnavano essenzialmente catechismo e lavori donneschi fornendo alle allieve soprattutto, o soltanto, una educazione volta a plasmare giovani donne in funzione del ruolo di mogli e madri devote, remissive ed obbedienti alla guida maschile. L'i-

struzione femminile, infatti, in quanto potenzialmente foriera di autonomia dal controllo maschile, era percepita «come una trasgressione all'unico modello di comportamento socialmente legittimato, cioè quello di sposa e di madre» (p. 16) ed era eventualmente consentita ed attuata in forme restrittive rispetto a quella maschile, limitata per lo più alla lettura, nella convinzione, ancora viva nell'800, che la scrittura in particolare fosse uno strumento pericoloso di libertà in mano alle donne.

Alla discriminazione di genere va poi aggiunta l'altra, relativa al ceto sociale di appartenenza per cui l'istruzione, se era considerata non solo perniciosa ma anche inutile per la maggior parte delle donne dei ceti medio-bassi, era però impartita nei collegi a gruppi ristretti di dame dell'aristocrazia e dell'alta borghesia secondo programmi ampi e articolati, atti a fornire conoscenze e competenze utili a future padrone di casa e animatrici di salotti. Comunque, anche in quest'ultimo caso, si trattava di un «sapere velato», secondo la felice espressione di Anna Maria Rao, di una istruzione finalizzata al «recinto domestico», a svolgere al meglio il ruolo destinato dalla natura e dalla sorte.

Il volume è articolato in due parti distinte, la prima – *L'Alfabeto ricamato* – dedicata all'analisi delle scuole e del lento e contrastato sviluppo dell'alfabetizzazione femminile nelle Marche (pp. 15-103), la seconda – *L'Alfabeto proibito* – dedicata all'educazione delle donne negli istituti assistenziali della regione durante l'età moderna fino all'800 (pp. 105-153).

Ad unirle in un tutto coerente ed organico è, oltre alla sensibilità e all'interesse prioritario per le condizioni delle classi disagiate, la prospettiva di stampo foucaultiano per cui l'accesso all'istruzione delle donne, a lungo contrastata o negata, si configura come una delle manifestazioni del potere maschile, ed anche le istituzioni assistenziali realizzate in età moderna per sovvenire in vario modo le donne bisognose di aiuto si presentano essenzialmente con il volto della repressione e del controllo sociale esercitato dal potere. In questa linea interpretativa lo studio, che si avvale della più aggiornata bibliografia e di ampie indagini di archivio, costituisce un prezioso contributo alla conoscenza della storia dell'istruzione femminile nelle Marche, collocata nel quadro più ampio della storia d'Italia in una prospettiva comparativa con altre realtà regionali. L'A. sottolinea il notevole sforzo per diffondere l'istruzione di base anche tra le fanciulle compiuto durante il Regno Italico, che ebbe però durata troppo breve per conseguire risultati incisivi, tanto più che la successiva Restaurazione cancellò ben presto i pochi successi conseguiti, così che nella prima metà dell'800 le Marche si distinguono all'interno dello Stato pontificio per due primati negativi, quello dell'istruzione maschile "minima" nella provincia di Macerata e quello dell'istruzione femminile "minima" nella provincia di Ascoli Piceno (p. 59).

L'inchiesta promossa nel 1849 da Sturbinetti, ministro della Pubblica istruzione della Repubblica Romana, delinea un quadro negativo omoge-

neo relativamente alle scuole femminili nelle Marche che, come è stato osservato, quanto ad analfabetismo presentano nel loro complesso «una realtà strutturalmente arcaica», caratterizzata dal fatto che le giovani generazioni sono meno alfabetate di quelle adulte, il che significa che «per imparare a scrivere è importante l'età del lavoro e della responsabilità almeno quanto, e forse più, dell'età della scuola e della fanciullezza»³. In questo contesto il tasso di alfabetizzazione femminile, spesso limitata alla lettura, tocca il 12% nel 1861 per arrivare nel 1901 al 30%, con un progresso inferiore a quello relativo alla popolazione totale, come nel Mezzogiorno, e particolarmente lento nelle province di Macerata e di Ascoli Piceno.

Il divario fra le province si somma e si intreccia con quello fra città e campagna in termini sia di numero di istituzioni scolastiche, capillarmente diffuse nei centri urbani ma scarse nelle aree rurali, sia di evasione dell'obbligo scolastico, più alta in campagna e fra le bambine. L'A. sottolinea l'ostinata resistenza dei ceti più poveri a mandare le figlie a scuola, superata solo lentamente, grazie alla sempre più diffusa convinzione dell'utilità dell'istruzione femminile, che poteva rappresentare una «dote aggiuntiva». Una tale consapevolezza è sollecitata da molteplici fattori, fra i quali rilevante risulta quello dell'emigrazione. L'A., che ha dedicato notevoli studi al fenomeno nella regione, insiste giustamente sul ruolo da esso svolto nello stimolare un cambiamento di mentalità e nel sollecitare l'istru-

zione femminile in conseguenza delle nuove, più ampie funzioni che le donne si trovarono a dover svolgere in una condizione di crescente autonomia dall'autorità e tutela maschile. Non a caso l'inizio del Novecento, in coincidenza con le drammatiche circostanze della grande ondata emigratoria transoceanica verso l'America latina e poi della guerra, segna l'avvio al lento superamento del forte divario fra scolarizzazione maschile e femminile nella regione.

Nella seconda parte del libro viene presa in esame la diffusione nelle Marche, a partire dalla seconda metà del '500, degli istituti assistenziali femminili, la loro evoluzione nel tempo, il modello educativo in essi attuato. Concentrate nelle città ma variamente distribuite fra le province, diversificate in relazione sia all'entità dei loro patrimoni, sia alle categorie di donne cui erano rivolte – orfane, esposte, «pericolanti» e «pericolate» – tali istituzioni erano accomunate dalla finalità di tutelare l'onore femminile, in origine specifica dei conservatori. Questi ultimi nelle Marche furono fondati per lo più tra XVIII e XIX secolo per accogliere orfane ed esposte fra i 6 e 12 anni riservando loro un trattamento simile, ma mantenendole rigidamente separate «per non infrangere il confine invalicabile fra legittimità ed illegittimità» (p. 117). Fondamentale in tutti gli istituti femminili, in particolare nei conservatori delle esposte, era il lavoro e la stessa istruzione era volta essenzialmente ai lavori donneschi di cucitura e tessitura svolti in parte per i bisogni dell'istituto, in parte su com-

missione di clienti. Al lavoro all'interno si poteva aggiungere quello esterno come domestiche, anche se taluni conservatori, quello di Fabriano ad esempio, proibivano anche alle esposte di andare a servizio fuori per tutelare le fanciulle dai pericoli del mondo; il salario andava ad incrementare la dote concessa dal conservatorio alle ragazze che si fossero sposate. Il carattere conservativo e repressivo, soprattutto per la sensibilità odierna, di tali istituzioni emerge chiaramente dalla lucida analisi compiuta dall'A. dei regolamenti, tesi ad inculcare una dura disciplina, delle norme comportamentali rigide e del costante, occhiuto controllo esercitato sulle "internate"; una analisi la cui efficacia e persuasività è sostenuta anche dal ricorso alla letteratura e a belle immagini d'epoca. Sotto il profilo disciplinare, identica è la situazione negli educandati d'élite e nei conservatori per orfane, mentre profonda è la differenza nello studio: nei primi ci si educa e ci si istruisce, nei secondi ci si educa soltanto, al lavoro, alla devozione, al rispetto della gerarchia. Ciò nonostante, le bambine ammesse negli istituti, come ricorda opportunamente l'A., rientravano nella categoria degli «indigenti privilegiati» (p. 107) dotati dei requisiti di età e di rispettabilità sociale, spesso anche degli appoggi, che li rendevano meritevoli di soccorso.

Corredato sia nella prima che nella seconda parte da una serie di tabelle statistiche di grande utilità, il volume, dal taglio rigorosamente scientifico ma al tempo stesso capace di raggiungere un pubblico di lettori interessati

ma non specialisti, contiene indicazioni e stimoli preziosi non solo per la vicenda dell'alfabetizzazione femminile ma anche per la storia sociale della regione.

¹ Il panorama degli studi sul tema è molto vasto, perciò, nell'impossibilità di renderne conto in questa breve nota, ci si limita a rinviare, per il periodo dal XV secolo all'età napoleonica, a R. Sani (ed.), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX). Testi e documenti*, I.S.U. Università cattolica, Milano, 1999, ricchissimo di indicazioni bibliografiche; per il periodo successivo, a L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia, 1994, e alla rassegna di A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 500-529, e di R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

² Si veda la recente, pregevole rassegna di studi e messa a punto tematica di A. Rossidoria (a cura di), *A che punto è la storia delle donne in Italia*, Viella, Roma, 2003.

³ X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia, 1999, p. 292.

Donatella Fioretti

Maria Cristina Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, prefazione di R. Sani, Milano, Vita e Pensiero, 2003, 505 pp.

Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, prefazione di R. Sani, Milano, Vita e Pensiero, 2004, 625 pp.

Appare opportuno presentare insieme questi due libri, perché entrambe le autrici appartengono alla medesima scuola e provengono dallo stesso filone culturale. Le due giovani studiose si dedicano da tempo allo studio della storia della scuola e dell'educazione, un settore storiografico interessato da un notevole ripensamento metodologico e concettuale.

L'approccio idealistico, che tendeva a ridurre la storia della pedagogia a storia delle idee e dei testi, è stato superato in Italia, nel secondo dopoguerra, grazie all'influsso della storiografia marxista, che ha collocato la riflessione pedagogica all'interno di un più ampio contesto economico e sociale. Tale operazione ha coinvolto anche la storia della scuola e delle istituzioni scolastiche che, in stretta connessione con gli studi giuridici, aveva prodotto ricerche anche di pregio sulla legislazione scolastica, ma con una limitata angolazione. Negli anni Sessanta e Settanta, però, si è registrata in Italia come in Europa una significativa svolta, legata alla riflessione

originata, da un lato, dall'esplosione del numero degli studenti che accedevano all'istruzione secondaria e superiore; dall'altro, da una ragione di ordine epistemologico: anche la storiografia pedagogica, con ritardo, si stava aprendo alle sollecitazioni della scuola francese delle *Annales* e, operando un ripensamento metodologico, ricercava nuove fonti, nuovi oggetti e diversi metodi d'indagine, avvalendosi di competenze multidisciplinari. Un primo, importante cambiamento è stato prodotto dai lavori sul nesso economia-istruzione, che hanno mostrato la correlazione, non deterministica, tra sviluppo economico e alfabetizzazione (C.M. Cipolla, G. Vigo). Sulla scia di queste analisi, è sorta una feconda area di studi intorno alle dinamiche dell'alfabetizzazione in età moderna e contemporanea, che ha visto confrontarsi studiosi di diversa matrice, che hanno usato tecniche d'indagine quantitativo-statistiche sempre più raffinate e nuove fonti (F. Furet, J. Ozouf, H.J. Graff, R.A. Houston, X. Toscani).

La storia della scuola si è poi rinnovata grazie anche allo spostamento prospettico dalla legislazione allo studio della popolazione scolastica, strettamente correlato alle dinamiche attuali, alla mobilità sociale, ai modelli educativi (L. Stone, F. de Dainville, G.P. Brizzi, M. Roggero, D. Balani, W. Frijhoff, M.-M. Compère, D. Julia). Importanti studi sono stati dedicati alla figura del maestro e alla sua professionalizzazione (W. Neugebauer, A.J. La Vopa, J. van Horn Melton, J. e M. Ozouf, G. Vigo, M. Roggero, E. De Fort).

Negli anni '90, in corrispondenza anche dell'ampliamento delle discipline universitarie inserite sotto la denominazione di storia della pedagogia (oltre a storia della scuola anche storia dell'educazione, educazione comparata e letteratura per l'infanzia) si sono aperti nuovi filoni, tendenti ad indagare la storia delle pratiche scolastiche ed educative mediante l'uso di nuove fonti (libri di testo, manuali, quaderni, editoria pedagogica, libri di pietà e di devozione, galatei, salteri, letteratura per l'infanzia) (A. Chopin, A. Escolano Benito).

Sulla scia di tale approfondimento e slargamento concettuale e metodologico da tempo lavora in Italia un folto gruppo di ricercatori, sotto la guida di Giorgio Chiosso e di Roberto Sani. La novità dell'approccio risiede nell'uso di nuove fonti e di nuovi strumenti, non perché la storia politica per così dire tradizionale, ovvero la storia della legislazione scolastica sia superata, bensì per arricchire tale pur imprescindibile momento della ricerca (e i due volumi di Maria Cristina Morandini e di Anna Ascenzi illustrano assai bene questo punto). Di qui l'esigenza di arricchire lo studio della leggi codificate, per indagarne le origini e le vicende, i progetti di legge, le loro matrici culturali e pedagogiche, i dibattiti parlamentari e sulla stampa, scoprendo la legislazione amministrativa e attuativa, che spesso, nel settore scolastico, alterò di fatto la legislazione politica. Solo un'indagine minuziosa dei regolamenti e delle circolari può restituirci un quadro completo delle dinamiche reali.

La ricostruzione del momento legislativo illustra però solo un aspetto

delle vicende scolastiche, quello per così dire di primo livello, ossia quello delle norme imposte dall'alto. Occorre che lo storico della scuola esamini anche un altro piano, ovvero quello di secondo livello, mediano, tra classe dirigente e maestri, il piano cioè dei programmi ministeriali e dei libri di testo, che costituiscono il punto di mediazione tra ceti dirigenti e maestri. Entrambi i volumi dedicano a questo tema un ruolo centrale, sul quale mi soffermerò più oltre.

Un piano ulteriore di indagine recentemente messo a fuoco, in particolare dalla ricerca storico-educativa francese e spagnola, riguarda il terzo livello, ovvero la trasmissione effettiva dei contenuti didattici e valoriali dai maestri agli alunni, ossia la ricostruzione della reale vita all'interno della classe, inclusi anche gli aspetti di storia materiale e di vita quotidiana, oltre che di prassi didattica. Non necessariamente i maestri si attenevano ai libri di testo o ai programmi: esisteva, ed esiste ancora, uno scarto tra ciò che governo, ministero, ispettori, direttori prescrivevano e ciò che di fatto poteva/voleva fare il maestro, e che dipendeva dalla sua personale formazione e competenza, ma anche dal tipo di scuola e di alunni che aveva – basti ricordare l'abisso che separava un maestro di campagna da uno di città, per *status*, stipendio, competenze, allievi.

Vi sono quindi tre diversi livelli, che richiedono l'uso di fonti diverse, da parte dello storico: nel primo caso egli si avvale fundamentalmente – benché non esclusivamente – di codici, decreti, circolari, bollettini ministeria-

li, atti parlamentari; nel secondo egli indaga gli strumenti forniti ai docenti: il materiale didattico e i manuali, e le indicazioni/prescrizioni dei programmi. A questo secondo livello si situa la commistione tra matrice politica e cultura pedagogica “alta”, accademica, quando i libri di testo erano scritti in prima persona da grandi intellettuali – come accadde nel primo Ottocento in Lombardia e in Piemonte – o comunque erano espressione di determinate correnti – dal positivismo all’idealismo, al cattolicesimo. Assai spesso i libri di testo erano però scritti da docenti stessi, interpreti minori di grandi teorie pedagogiche. La storia della manualistica si intreccia anche con la storia dell’editoria scolastica e con la storia della pubblicistica scolastica, con ben mostrano gli studi e i fondamentali repertori editi dal gruppo di ricerca di Giorgio Chiosso, ultimo dei quali il monumentale *Teseo*, al quale pure hanno collaborato, tra gli altri, Roberto Sani, Anna Ascenzi e Maria Cristina Morandini.

Per cogliere però appieno il significato di questa trasmissione di sapere, questo passaggio da una cultura “alta” e da un intento politico all’azione educativa quotidiana degli insegnanti è fondamentale lo studio del maestro, figura chiave di questo processo. Come ho detto, esistono, in particolare in Germania, Francia, Olanda, USA, studi anche assai raffinati intorno alla figura del maestro e in particolare intorno al suo processo di professionalizzazione, correlato all’assunzione da parte dello stato del controllo della sfera scolastica: in Prussia dall’età federiciana sino al 1848, nell’Austria teresio-giuseppi-

na, nell’età napoleonica, nella Terza repubblica, nell’Italia fascista.

Il maestro diviene per il principe prima, per lo stato borghese poi, colui che deve fungere da mediatore tra classi alte e ceti subalterni, colui che deve dirozzare le plebi e fornire loro, accanto ad un’alfabetizzazione di base, salde radici morali (spesso anche religiose). Al maestro si assegna un’importante opera di prevenzione: diffondendo nei cuori dei giovani allievi le virtù del buon suddito, del buon cittadino (del buon cristiano) il maestro esercita un’azione civilizzatrice paragonabile a quella del parroco in terra cattolica o del pastore in ambito protestante.

Se però lo stato settecentesco e di primo Ottocento si affida ancora alla religione – in chiave strumentale – per instillare i valori dell’obbedienza, della subordinazione, del rispetto della gerarchia, nel corso dell’Ottocento, parallelamente al processo di laicizzazione e di modernizzazione dello stato, al maestro si assegna la funzione – emblematicamente condensata nelle pagine del *Cuore* deamicisiano – di apostolo laico, interprete sottomesso e ardente della formazione dell’identità nazionale.

Che la storia del maestro e della scuola si correli al processo di costruzione nazionale, di *Nationbuilding*, è concetto ben presente agli studi pionieristici di Neugebauer e La Vopa per la Prussia, di G. Turi e S. Soldani per l’Italia. Sulla scia dei fondamentali lavori di G. Mosse degli anni Settanta, numerosi storici hanno messo a tema, avvalendosi di strategie d’indagine raffinate e affascinanti, la que-

stione della nazionalizzazione delle masse e delle varie dinamiche di educazione nazionale. Mi limito a ricordare gli studi di E. Gentile per l'Italia fascista, di J.-F. Chalet per la scuola repubblicana, di M. Vovelle e M. Ozouf per la Rivoluzione francese, di L. Guerci, ma già di R. De Felice per le Repubbliche giacobine, sino ai volumi di B. Tobia, di U. Levra, di S. Lanaro, di G. Isnenghi, di I. Porciani, di M. Baioni, di A. Banti, di F. Traniello e di G. Chiosso, oltre ai già citati volumi *Fare gli italiani* di Turi e Soldani.

I due volumi di Anna Ascenzi e Maria Cristina Morandini recepiscono entrambi questa esigenza e quindi cercano e interpretano fonti nuove, come appunti i libri di testo, alla luce di questa prospettiva di ricerca, che si rivela assai fruttuosa, come già era emerso dal pionieristico lavoro di M. Bacigalupi e P. Fossati sui libri di lettura italiani.

Da questo quadro si evince come le autrici, sulla scorta di letture attente e meditate, abbiano compiuto precise scelte metodologiche, in sintonia con le recenti indicazioni storiografiche, che hanno consentito loro di dissodare terreni ancora vergini e finanche di modificare interpretazioni sino ad allora erroneamente date per certe.

Il volume di Maria Cristina Morandini copre un arco cronologico apparentemente breve (13 anni), in realtà denso di eventi e ancora, nonostante i numerosi e validi studi già esistenti (G. Griseri, R.S. Di Pol), suscettibile di approfondimenti: la Morandini ricostruisce appieno, con grande accuratezza e mediante uno scavo

archivistico notevole, i vari snodi legislativi, dalla legge Boncompagni alla legge Casati, molto opportunamente, però, iniziando la sua indagine dall'età napoleonica – momento chiave nella storia della scuola e del controllo statale sulle istituzioni educative. L'articolata indagine dell'autrice mette bene in luce come esistessero all'interno della classe dirigente liberale piemontese, ma pure nell'opinione pubblica, due schieramenti nei quali, dal 1848, trovavano voce due differenti modelli di istruzione. Da un lato vi era l'idea, tipicamente liberale e anglosassone, di un sistema scolastico nel quale coesistevano pubblico e privato e il ruolo dello Stato era limitato a una funzione di sorveglianza; d'altra parte, vi era il concetto di una scuola pubblica come funzione essenziale dello Stato, al quale spettavano compiti di gestione, controllo e promozione. Da questo polarismo discendono i dibattiti, che l'autrice esamina con finezza, in ordine al ruolo da conferire allo Stato, ai comuni, alle famiglie; alla questione dell'obbligo scolastico; alla funzione del maestro. La prima concezione prevale dalla legge Boncompagni sino alla prima metà degli anni Cinquanta, la seconda, con Lanza, diviene egemone negli anni seguenti, sino ad affermarsi negli anni postunitari, nonostante la parentesi del ministero Mamiani, ispirato a criteri di decentramento e liberalismo. È comunque il modello dell'accanimento e del controllo dell'istruzione – sempre più percepita come funzione nazionale – a prevalere, in continuità con una linea che si era affermata nell'età napoleonica. Tuttavia, l'esame

attento degli atti dei consigli scolastici introdotti dalla legge Boncompagni consente alla Morandini di dimostrare come, almeno sino al 1855, si attuasse un'operazione di coinvolgimento delle forze locali che produsse un significativo aumento delle scuole e dell'alfabetizzazione, un'operazione nella quale non solo erano stimolate le energie locali e private, ma pure si faceva ricorso ad una deliberata opera di spiemontesizzazione dei libri di testo, mediante l'adozione di autori non sabaudi, come Lambruschini e Cantù, per educare il popolo a valori nazionali.

La Morandini si sofferma sulle scuole di metodo per la formazione dei maestri, di matrice tedesca e austriaca, giunte in Piemonte per il tramite di Ferrante Aporti. Il dibattito di anni '50 intorno alle scuole di metodo, che la Morandini ricostruisce, è a mio avviso molto importante proprio per comprendere il ruolo assegnato al maestro da governo e ceti dirigenti. Sotto il profilo metodologico, sottolinea come lo studio dei manuali per i maestri, oltre che quello dei libri di testo per gli allievi, abbia un'importanza fondamentale per la conoscenza della formazione dei docenti e della pedagogia loro insegnata, ma pure dei valori morali e politici loro proposti, affinché essi a loro volta li diffondessero presso i loro alunni e le loro famiglie. Un'altra fonte usata dalla Morandini, una fonte straordinariamente ricca e sino ad ora non ancora messa in luce in modo adeguato, è costituita dalle riviste pedagogiche e didattiche del tempo, dall'*Istitutore*, all'*Educatore*

Lombardo, dall'*Educatore*, a *Patria e Famiglia*. Qui si nota come la Morandini metta a frutto l'insegnamento e la metodologia della scuola di Giorgio Chiosso e di Roberto Sani, compiendo un esame lucido e articolato, frutto di un lungo e paziente lavoro di scavo.

Un altro punto di forza del volume risiede nella raffinata analisi compiuta dalla Morandini delle fonti statistiche relative agli analfabeti. Scorporando i dati per sesso e per fascia d'età, l'autrice dimostra l'efficacia dell'iniziativa privata e statale nella lotta contro l'analfabetismo femminile e pure l'importanza dell'acquisizione informale come fattore decisivo nella diffusione del semianalfabetismo. Per conseguenza, l'autrice ha allargato il suo campo d'indagine, prendendo in considerazione non solo la manualistica, ma pure l'editoria popolare – per verificarne le tangenze – nella consapevolezza, appunto, che la scuola, benché ricevesse un ruolo crescente, non era l'unico canale formativo. Questo ampliamento delle fonti e della ricerca si segnala da un lato per la correttezza dell'ipotesi di ricerca e per la intelligente metodologia d'analisi, dall'altro per la difficoltà nell'individuazione prima e nel reperimento poi di tali testi. Il volume della Morandini, anche in questo caso, si presenta come solidamente costruito con un lungo e paziente lavoro di ricerca.

Altrettanto ricco è lo spazio che l'autrice dedica ad un'embrionale forma di associazionismo magistrale, un altro tema di rilievo nella storiografia educativa (M. Roggero, E. De Fort, A. Barausse, C. Ghizzoni). L'a-

nalisi tanto dei libri di testo quanto dei dibattiti intorno alla figura del maestro quale educatore della nazione dimostra come nel decennio di preparazione la classe dirigente avesse precisa e acuta consapevolezza del ruolo chiave della scuola di base nel processo di costruzione di una identità nazionale, ciò che invece, sino al libro della Morandini, era noto solo per la sfera dell'università. L'autrice invece dimostra che non solo la classe politica cavouriana intendeva formare all'ideale nazionale e risorgimentale i figli dei ceti dirigenti, ma intendeva pure coinvolgere i ceti popolari: va dunque anticipato quel processo che alcuni storici avevano collocato in decenni successivi, per quanto riguarda la scuola elementare.

L'esame anche linguistico dei programmi elementari evidenzia l'intercambiabilità dei termini nazionale e italiano (p. 250). Ciò potrebbe apparire scontato, ma non lo è, se si ricorda che addirittura all'interno del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sabauda, composto da docenti universitari, in quegli stessi anni i professori esuli che chiedevano una cattedra in Piemonte erano definiti "forestieri" e non italiani. Come già è stato rilevato per la politica universitaria, fu l'*entourage* cavouriano, da Boncompagni a Lanza, a propugnare con forza una visione nazionale, che ponesse Casa Savoia e lo Stato sabauda come motori propulsori del Risorgimento. Giustamente, quindi, la Morandini assegna uno spazio centrale al ministero Lanza e alla sua legge – momento chiave nel passaggio dalla Boncompagni alla Casati e nel proces-

so di accentramento della politica scolastica. Lanza, definito da Cavour il miglior ministro della Pubblica Istruzione, fu infatti uno dei più intelligenti sostenitori dell'importanza della costruzione di un sistema scolastico statale centralizzato, che anche Cavour, pur sostenitore di un modello liberale di libera concorrenza tra istituti pubblici e privati, riteneva in quel momento necessario per arginare il monopolio ecclesiastico nel settore educativo. Ricordo che Lanza era tanto convinto della necessità di esercitare sulle menti delle giovani generazioni un'azione politico-educativa di formazione all'ideale nazionale, da arrivare a sovvertire l'esito di concorsi accademici, per assegnare la cattedra a intellettuali liberali, esuli in Piemonte per le loro idee politiche.

L'analisi che la Morandini compie sui libri di testo editi nel decennio di preparazione, in particolare di storia, italiano e geografia, è qualitativa ma anche quantitativa, secondo un approccio che ritengo assai fecondo: emblematica la ricorrenza di parole chiave come patria (usata a indicare l'Italia e non il Piemonte), o di parole di significato bellico. La storia era insegnata come storia patria, storia per *exempla*, con brevi racconti di forte contenuto morale-politico, secondo un modulo classico, nel quale però la Morandini registra, a partire dal 1855, una sproporzione tra fatti dinastici e narrazioni tendenti a eroicizzare Casa Savoia, decisamente preponderanti, e episodi di valore di uomini del popolo. I Savoia erano presentati come simbolo del nuovo Stato, attorno al quale coagulare le

forze giovani della nazione, in un processo di identificazione. Carattere peculiare riveste la *Storia d'Italia* di don Bosco, un'opera che conobbe grande successo editoriale, nella quale le vicende nazionali erano narrate come esito della Provvidenza e frutto dell'azione della casa regnante, ma pure di uomini del popolo, di intellettuali, di artisti e di scienziati.

La Morandini estende poi, come detto, la sua indagine dai libri di testo alle riviste pedagogico-scolastiche e alla pubblicistica popolare, grazie alla matura assimilazione di una metodologia precisa, sviluppata dalla scuola di Giorgio Chiosso e di Roberto Sani. I temi proposti ai maestri erano a forte carattere nazionale (basti ricordare alcuni dei titoli che la Morandini mette in luce: «La partenza del soldato chiamato alla guerra», «Sulla festa dello Statuto», «Giovane soldato volontario ferito a Curtatone»); i racconti spesso erano a sfondo patriottico. Particolarmente interessante è l'esame che la Morandini conduce sui testi dei problemi di matematica, che avevano non di rado un forte contenuto nazionale. Se, infatti, ci si può aspettare che materie come italiano, storia e geografia fossero investite di una carica educativa nazional-politica, non altrettanto si direbbe di matematica, ed invece si riscontrano numerosi esempi di problemi cui era sotteso un significato nazionale: problemi nei quali si chiedeva agli scolari, data l'estensione degli Stati pre-unitari, di calcolare l'estensione dell'Italia, oppure problemi relativi alla durata del regno di sovrani sabaudi, o con dati tratti dalla vita militare (pp. 274-5).

La Morandini dedica poi molto spazio non solo alla legge Casati, momento chiave della storia della scuola italiana, ma anche – correttamente – al ministero Mamiani, durante il quale la legge ancora non si era cristallizzata e tornarono ad operare spinte liberali favorevoli ad una visione amministrativa decentrata e si levarono tra lombardi, toscani e napoletani voci contrarie alla “piemontesizzazione” scolastica. L'autrice evidenzia come la scelta della legge Casati in favore dell'obbligatorietà dell'istruzione primaria fosse dettata dalla volontà di preparare il popolo ai cambiamenti geopolitici che si stavano costruendo, in vista di una unificazione nazionale, che ebbe poi tempi rapidissimi e imprevisi, ma la cui realizzazione era progettata da tempo.

La Morandini quindi applica agli anni 1859-61 la stessa metodologia usata per il decennio di preparazione, mettendo in luce una significativa differenza tra testi e pubblicistica piemontesi e lombardi: in questi ultimi si insiste meno su Casa Savoia ed è invece fortemente presente il tema della monarchia popolare, ovvero di un Risorgimento frutto di un'azione congiunta di monarchia e di popolo: la differente storia del Risorgimento lombardo si tradusse quindi anche in una diversa presentazione di esso agli occhi della gioventù. È significativo che i testi piemontesi degli anni 1848-55 contenessero essi pure tale visione di una unificazione frutto di una azione congiunta monarchico-popolare – basti pensare alla celebrazione delle gesta di uomini umili compiuta da Troya – ma che dopo il 1855, come

detto, nei testi piemontesi divenisse centrale il ruolo dei Savoia. L'analisi puntuale della Morandini dimostra come nel triennio 1859-61 emergesse il tema del culto della patria, della santificazione laica della patria e dei suoi eroi. Significativo ed emblematico della lontananza delle masse meridionali verso il nuovo Stato è l'assenza di una produzione autoctona di libri di testo nell'Italia del centro-sud, ove si ebbero solo ristampe di autori piemontesi, anziché un'autonoma produzione di libri di testo: nuova testimonianza e ulteriore conferma della sostanziale estraneità del popolo meridionale all'unificazione.

Un libro dunque, questo della Morandini, frutto di anni di minuziose indagini d'archivio e in biblioteche, che, grazie ad un'analisi intelligente e raffinata, si presenta come punto di riferimento originale non solo per il settore della storia della scuola e della pedagogia, ma pure per quelli della storia dell'editoria e del Risorgimento e che costituisce un'opera nella quale convergono sapientemente diverse metodologie d'indagine e sono usate differenti fonti, con risultati di grande interesse, che consentono di gettare altra luce su un periodo storico già abbondantemente arato, ma che si rivela ancora fertile, se indagato in modo nuovo.

Il volume di Anna Ascenzi, si pone, sin dal titolo stesso: *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, all'interno di questo medesimo filone di ricerca, che appunto cerca nella scuola il luogo nel quale la classe dirigente tentava di formare gli italiani. Il volume, però, si inserisce

anche in un altro importante settore, quello delle discipline scolastiche, che ho ricordato in apertura e che costituisce indubbiamente uno dei più importanti ambiti dell'indagine storico-scolastica, sul quale ancora molto ancora resta da dire (si pensi, ad esempio, all'insegnamento delle discipline scientifiche nella scuola elementare italiana, dalla matematica alle scienze, ancora interamente da scrivere). La scelta compiuta dalla Ascenzi in favore delle materie storiche, naturalmente, colloca la sua indagine al crocevia tra storia etico-politica e storia pedagogico-didattica, nella misura in cui l'insegnamento storico da un lato era investito di particolari finalità morali, politiche e ideologiche e dall'altro era interessato da un dibattito di ordine pedagogico e didattico.

Dunque, la Ascenzi articola la sua indagine su questi piani: quello delle finalità etico-politiche assegnate alla storia dalla classe dirigente e quello della evoluzione didattica di questa disciplina, ma ella tiene presente anche un terzo piano, quello delle carenze e dei ritardi esercitati sul piano amministrativo e didattico, ovvero della ricezione da parte dei maestri della progettualità e della normativa dei ceti dirigenti. Anche la Ascenzi si è avvalsa di un ampio ventaglio di fonti, in particolare attingendo alla manualistica e all'editoria scolastica, ma pure alle statistiche e alle inchieste ministeriali. Anch'ella, dunque, ha usato una metodologia di tipo sia quantitativo che qualitativo.

Il volume prende opportunamente le mosse dall'antico regime e dall'età dei Lumi, ossia dalla crisi del modello

della *Ratio studiorum* gesuitica. Gli intellettuali illuministi italiani videro la formazione storica come premessa per la maturazione di una coscienza civile, ma la storia non era presente nei programmi scolastici, con l'eccezione delle *Hauptschulen* della Lombardia austriaca. Ricordo che in Germania e in Austria esponenti del cameralismo e della pedagogia filantropica avevano sottolineato la funzione educativa dell'insegnamento della storia nazionale, anche se la nazione intesa in senso lato, senza ancora le coloriture ottocentesche e nazionalistiche (ma per questa accezione si vedano le sempre pregnanti pagine di Federico Chabod su *L'idea di nazione*). Giuseppe II aveva imposto l'uso della lingua tedesca, in sostituzione del latino, anche nei ginnasi: nella sua concezione, la nazione coincideva con l'Impero sopranazionale. In Austria non a caso si insegnavano la Storia della monarchia asburgica e quella dei singoli *Länder*.

Fu poi la Rivoluzione francese ad assegnare una precisa valenza politico-ideologica alla storia, che entrava nel ginnasio e nel liceo. I Collegi militari insegnavano anche Storia contemporanea, che giungeva sino allo sconvolgimento napoleonico della carte geopolitica d'Europa. Durante la Restaurazione, invece, si tornò a comprimere la storia nell'ambito biblico (storia sacra) e in quello classico (storia greco-romana), con l'eccezione del Lombardo-Veneto.

Il testo della Ascenzi, dopo questo rapido panorama, centra l'attenzione sulla fase postunitaria. Uno dei meriti del testo, come accennato, sta nell'u-

so di una fonte ancora non appieno sfruttata, quella delle inchieste ministeriali. La Ascenzi esamina la prima, quella celebre del 1864, i cui esiti furono pubblicati l'anno seguente nel denso volume *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione* di Carlo Matteucci. Le risposte inviate dagli ispettori provinciali mostrano come la storia fosse materia troppo difficile per maestri e per alunni, sicché l'insegnamento si concentrava sulle tre abilità di base del leggere, scrivere e far di conto. Diffusa, invece, era ancora la storia sacra. Si rileva qui la resistenza del metodo antico, di secolare tradizione. Tale persistenza di modelli pedagogici e didattici d'antico regime ci induce a domandarci, come ha fatto Roberto Sani, se la forzata laicizzazione della scuola elementare dagli anni Settanta e soprattutto dalla legge Coppino del 1877 non abbia contribuito ad allontanare le masse, in particolare quelle rurali, dai ceti dirigenti (cfr. Roberto Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive*, in Luciano Caimi, a cura di, *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Edes, Sassari 1997, pp. 32-37). Una scuola, cioè, nella quale i contenuti religiosi erano espunti non rivestiva particolare interesse in determinate aree rurali, nelle quali l'alfabetizzazione non comportava speranze di mobilità sociale, ma significava ingresso ritardato nel mondo del lavoro. Si può forse ricordare, per spiegare la resistenza dei contadini nei confronti della scuola dell'obbligo e lo scollamento tra ceti

dirigenti e masse rurali, un esempio degli anni Settanta del Settecento. Il filantropo dell'educazione E. von Rochow, esponente di spicco dei Lumi in Prussia, autore del celebre *Kinderfreund*, primo libro di lettura per scuole rurali strutturato in racconti morali e prototipo di un modello letterario-pedagogico di straordinario successo in tutta Europa, riscosse con tale opera l'apprezzamento di intellettuali e maestri illuminati, ma non dei contadini i cui figli leggevano tale opera. I genitori, infatti, concepivano la scuola come luogo nel quale i loro figli imparavano a leggere la Bibbia, secondo il credo protestante, e si opponevano a che ai fanciulli si desse «un libro di favole che non menzionava nemmeno Gesù Cristo».

Tornando al testo della Ascenzi, ci si può chiedere per quale ragione i maestri non insegnassero la storia. La risposta è che, data l'arretratezza culturale della penisola, era prioritario diffondere l'alfabetizzazione ovvero l'insegnamento delle tre abilità di base – non si dimentichi che l'obbligo in quegli anni era limitato ad un biennio. Inoltre, assai scarsa era la formazione dei maestri e, come è noto, la classe dirigente optò per la quantità, anziché per la qualità, ossia decise che per combattere l'analfabetismo era prioritario che l'Italia si dotasse di molti maestri, sia pur di limitata cultura. Un'altra ragione da non sottovalutare, per spiegare la poca propensione dei maestri ad insegnare la storia, è da ricercarsi nella diffusione dei maestri ecclesiastici, specie nel meridione, i quali erano refrattari alla storia civile.

Negli anni Ottanta, con i ministri

De Sanctis e Baccelli si registra un cambiamento di rotta: i maestri dovevano conoscere la storia nazionale, in particolare la storia del Risorgimento (si pensi alle scelte del maestro Perboni di *Cuore*: i racconti mensili sono in larga parte incentrati sul sentimento di patria e sul Risorgimento). Assai opportunamente la Ascenzi, nel dar conto di questa accelerazione impressa dal ministero, si sofferma sulle Conferenze pedagogiche per la formazione dei maestri promosse da Baccelli nel 1881, anche in questo caso mettendo in luce una fonte di grande interesse. Diversi maestri chiedevano, in tale sede, come insegnare la storia nazionale: era una richiesta che veniva dal basso – anche se, indubbiamente, questi maestri costituivano una *élite* nel panorama nazionale. Emergeva la predominanza della storia contemporanea: si suggeriva un andamento a ritroso dall'oggi alla storia antica, per far sì che i bambini apprendessero almeno l'essenziale, ossia, appunto, la storia dell'Italia risorgimentale ed unita, dato che l'obbligo era di soli tre anni. In quarta classe si sarebbe insegnata la storia romana. Resta comunque, anche in questi maestri, l'impronta della storia *magistra vitae*, con forte valenza etica: «un popolo educato vale più di uno istruito», occorre formare «buoni cittadini» (p. 46).

L'autrice non si limita poi ad elencare i libri di testo adottati – impresa già di per sé laboriosa, che comporta un lungo lavoro di ricerca – ma, come la Morandini, esamina diversi di questi manuali – anche in questo caso grazie ad una ricerca non semplice, perché i libri di testo sono di non faci-

le reperimento perché raramente conservati. Dalla sua analisi emerge come tali manuali presentassero la storia secondo una struttura narrativa, nella quale le vicende erano raccontate mediante biografie-medaglioni di uomini celebri, e talora contenessero dopo il testo anche domande agli alunni. Come già evidenziato dalla Morandini per i libri posteriori al 1855, si riscontra la centralità di Casa Savoia: la famiglia reale rivestiva, anche nei libri di testo, una funzione simbolica per aggregare il popolo intorno ad essa ed alla bandiera italiana. In tale ottica monarchica si spiega il forte ridimensionamento delle figure di Mazzini (che non era nemmeno definito repubblicano) e di Garibaldi, a prezzo di palesi falsi storiografici. Anche la Ascenzi si sofferma sulla *Storia d'Italia* di don Bosco, che con la sua lettura provvidenzialistica, nella quale gli eventi storici assurgevano ad espressione della volontà divina, aveva un posto eccentrico all'interno della manualistica.

Quale fosse, però, l'effettiva diffusione di questi libri nelle scuole elementari, è domanda legittima, dato che la Ascenzi rileva l'assenza dei testi di storia dagli elenchi dei libri di testo in uso approvati dai consigli provinciali e inviati al ministero della pubblica istruzione negli anni Settanta.

Negli anni Ottanta e nell'età crispina si assiste ad un accentuarsi dell'interesse dei ceti dirigenti per l'insegnamento della storia, nella convinzione del suo valore formativo di uno spirito nazionale. Nei programmi Gabelli si trova l'idea di nazione come religione civile, di impronta mazzinia-

na: la storia doveva essere insegnata in terza come Storia del Risorgimento. In quarta e quinta classe Gabelli suggeriva ai maestri di fare ricorso ai monumenti e alle testimonianze locali, come pure a immagini e alla storia dei costumi, secondo un modello didattico assai moderno. I programmi del 1894 unirono la storia alla geografia e ai diritti e doveri del cittadino. La storia insegnata era fondamentalmente storia del Risorgimento e nazionale, in corrispondenza dell'accentuarsi della curvatura politico-pedagogica nazionalistica tipica dell'età crispina, già magistralmente messa in luce da Umberto Levra. Per conseguenza, i libri di testo degli anni Ottanta ritrovati dalla Ascenzi presentano un linguaggio nel quale palesemente emerge il culto della nazione e del Risorgimento, e nel quale ricorrono espressioni quali «martiri gloriosi», «santa patria», «sante imprese», «sangue che santifica» e via dicendo. Questo martirologio della patria illustra una delle modalità nelle quali si espressero miti e liturgie di una religione civile, nella quale un ruolo di primo piano ebbero le celebrazioni agiografiche di Vittorio Emanuele II, specialmente *post mortem*, a ulteriore conferma della ricordata analisi di Levra.

Anche in questo caso, tuttavia, la Ascenzi si domanda che cosa effettivamente accadesse nelle aule. L'autrice ci offre qualche illuminante e desolante sprazzo, che emerge dai resoconti degli ispettori, molti dei quali, ad esempio, lamentavano che la storia fosse semplicemente mandata a memoria. I programmi Gabelli, come

è noto, erano troppo complessi per i maestri, specialmente quelli rurali, che non possedevano gli strumenti culturali per applicarli. Dalla nota Relazione Torraca del 1895 emerge che la storia era sempre mal insegnata. Del resto, l'Italia era un paese che ancora presentava ampie sacche di analfabetismo, con una scolarizzazione obbligatoria limitata e con un corpo docente di povera formazione e misero *status* sociale.

Il volume della Ascenzi prosegue con l'analisi dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria. L'autrice sottolinea la diversità di impostazione della disciplina tra il ginnasio (nel quale era essenzialmente storia militare-politica), l'istituto tecnico (ove diveniva, significativamente, storia economico-tecnologica) e la scuola normale che formava i maestri (nella quale non a caso la storia era presentata sotto forma di biografie, in corrispondenza della struttura della materia che i maestri avrebbero poi dovuto insegnare). La disciplina appare anche nella secondaria avere un ruolo di subalternità rispetto ad altre materie. Giustamente la Ascenzi si sofferma sui programmi per Istituti tecnici stesi da Coppino nel 1867: in essi emergeva la finalità eminentemente educativa della storia. Obiettivo dei docenti, infatti, non doveva essere tanto quello di ampliare la cultura generale degli allievi, bensì soprattutto di ispirare in loro, con tale materia, sentimenti di onestà, di amore al lavoro e alla patria, di ossequio alle sue leggi. Anche a riguardo della scuola secondaria, la Ascenzi rileva l'impreparazione del corpo docente, legata alla

forte carenza di laureati in lettere e filosofia, almeno sino agli anni Ottanta, come rilevato da M. Barbagli: pochi erano i docenti laureati e preparati, molti non erano stabili. Lo studio restava mnemonico e si fondava sulla lettura del manuale.

Molti testi furono editi ed adottati, ma ancora, come mette in luce l'autrice, vi era un forte persistenza di manuali precedenti. Nonostante l'interesse della Sinistra per la storia, essa restò ancorata al modello politico-militare, con medaglioni biografici. La Ascenzi segue puntualmente le modifiche via via apportate alla disciplina sino alla vigilia del nuovo secolo, modifiche però limitate, che non mutano il quadro di fondo, di sostanziale permanenza di un modello educativo e di un contenuto disciplinare che faticavano a sganciarsi da forti istanze ideologico-politiche da un lato e che non riuscivano ad aprirsi ad innovazioni didattiche. Un quadro, in sostanza, di arretratezza pedagogica e metodologica, aggravato dalla carenza di insegnanti qualificati e che produsse il reiterarsi di una didattica sostanzialmente mnemonica e per *exempla*, ciò che può indurre a chiederci, come ha fatto Traniello, fino a che punto la classe dirigente sia riuscita a veicolare nelle masse i suoi valori per il tramite della scuola. Proprio il penetrante saggio di Traniello, che ha parlato di «sostanziale debolezza, per non dire inesistenza di definito statuto pedagogico dell'insegnamento scolastico della storia» mi pare possa essere indicato come lucida analisi complessiva, che riepiloga i vari passaggi messi in luce dalla Ascenzi e

fornire una puntuale conclusione (Francesco Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in *Cattolici, educazione e trasformazioni culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, p. 74). Assai pregevole è l'ampia e ricca appendice che correda l'opera della Ascenzi, nella quale sono riportati i programmi didattici di storia dal 1861 al 1900 ed un repertorio dei manuali di storia per elementari e secondarie che presenta testi editi dal 1801 al 1900, due strumenti di sicura utilità per gli studiosi di storia della scuola, storia dell'editoria e storia del Risorgimento.

Simonetta Polenghi

Maria Luiza Marcílio, *Historia da escola em São Paulo e no Brasil*, São Paulo, Imprensa Oficial, 2005, 485 pp.

Maria Luiza Marcílio ha alle spalle anni di esperienza nel campo della ricerca storica. Formatasi presso la *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales* sotto la guida di Fernand Braudel e Louis Henry, si è dedicata soprattutto a studi di storia demografica, con una precisa attenzione alle implicazioni sociali sottese ai mutamenti della popolazione. Questo bagaglio di competenze le ha permesso di affrontare un tema vasto come quello della storia della scuola nella città di San Paolo in una prospettiva di lungo periodo, partendo dalle origini per giungere fino ai giorni nostri.

Tale opzione di metodo risponde anche ad una esigenza che l'A. dichiara fin dall'introduzione, ossia «buscar entender, pela história, e na longa duração os graves problemas da educação pública brasileira de hoje, através do estrudo de un caso emblemático, o da cidade de São Paulo, a primeira cidade criada no interior das terras brasileiras» (p. XIII). Risalire alla metà del XVI secolo e alle prime forme di istruzione importate dall'Europa in Brasile dai Gesuiti, diventa quindi il punto di partenza di una storia che è contemporanea nella misura in cui – come ha sostenuto Geoffrey Barraclough – «la storia contemporanea ha inizio quando i problemi che sono attuali nel mondo odierno assumono per la prima volta una chiara fisionomia» (*Guida alla storia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 18). La prima parte del libro, scandita tra una prima fase dominata dal magistero dei Gesuiti (espulsi dal paese nel 1751) ed una seconda fase caratterizzata dalle influenze dell'Illuminismo portoghese che dà il via alle prime esperienze di educazione pubblica, dunque, ha un carattere propedeutico, che getta le coordinate di fondo su cui inserire le problematiche che investono la seconda parte (1870-1990). Entriamo così nel vivo di una densa narrazione, costruita a partire da una robusta contestualizzazione della storia sociale ed economica della città di San Paolo, che fa da sfondo alla questione specifica dello sviluppo delle vicende scolastiche ed educative. Queste sono passate in precisa rassegna nelle loro diverse articolazioni, dalla scuola del-

l'infanzia a quella primaria, dalla scuola secondaria all'Università, affrontando anche la formazione professionale e l'educazione degli adulti. I vari momenti scolastici sono intrecciati, in modo significativo, con i passaggi politici, economici e culturali che investono il Brasile e lo Stato di San Paolo, tessendo così un rimando continuo con questioni più generali. Esse danno, così, la giusta importanza ad un processo complesso come l'istituzione e il funzionamento della scuola, delle sue pratiche pedagogiche e dei riflessi collettivi che in essa si determinano. È questo uno dei punti di forza del libro, che mette in chiaro come non sia possibile comporre la storia della scuola e dell'educazione senza farne una storia anche sociale. Le istituzioni scolastiche ed educative, infatti, non sono entità avulse dal contesto che le esprime e le condiziona, con il quale hanno un rapporto dialettico e di scambio, che se non viene contemplato ne inficia la comprensione profonda. La terza ed ultima parte, infine, affronta il tema della scuola per tutti nell'era della globalizzazione. Qui si fa più forte l'istanza attuale da cui muove la Marcílio, che si riassume nell'idea che «a educação è o meio essencial para alcançãr uma sociedade menos injustas e mais igual, como a que todos queremos e com sonhamos» (p. XVII). A muovere questo capitolo, quindi, è la piena consapevolezza di una serie di problemi che il Brasile ha dovuto e deve affrontare, in primo luogo quello dell'analfabetismo e della scolarizzazione delle classi di età più giovane. In questa direzione sono stati fatti notevoli passi in avan-

ti, se è vero che dal 1990 al 2000 il tasso di analfabeti sopra i 15 anni è sceso dal 20 al 13,3% e che, nel 2000, per la prima volta il 97% dei bambini e ragazzi tra i 7 e i 14 anni frequenta la scuola. La tensione verso i problemi dell'attualità si manifesta anche rispetto al tema dei tanti lavoratori dequalificati presenti in Brasile (2 occupati su 3 non hanno terminato il ciclo scolastico primario), e non solo per aspetti meramente economici, ma più in generale legati alla cittadinanza e all'inclusione sociale. Su questo punto l'A. è esplicita quando afferma che «pela educação de bom nivel se formará o bom cidadão e com ele estarão garantidas a democracia e a inclusão social» (p. 437).

Un altro aspetto del lavoro della Marcílio che merita attenzione è la meticolosa e approfondita scelta delle fonti. In un'ottica ampia e metodologicamente sicura, a costruire il tessuto documentario del libro vengono impiegati dati statistici, documenti a stampa e manoscritti, ufficiali e privati, testimonianze, biografie, annuari, opere letterarie, manuali di scuola, interviste, immagini, relazioni scolastiche, tesi a mettere in luce sia le politiche scolastiche che le pratiche pedagogiche, sia i problemi di natura didattica che i percorsi di formazione degli insegnanti.

Infine, un ultimo particolare che va evidenziato è la dimensione spaziale cui la ricerca è rivolta. Scegliere di focalizzare l'attenzione su di un'area precisa permette quello scavo profondo indispensabile per rinnovare gli studi sulla storia della scuola. Se si vuole scendere dalle questioni politi-

che e culturali generali alle reali pratiche educative, e se si vuole guardare ai soggetti coinvolti in queste pratiche – in primo luogo alunni ed insegnanti – diventa necessario assumere una scala di studio ridotta. Non tanto per il gusto erudito di restituire singole storie di istituti o aggregati didattici, quanto per affrontare il tema della pluralità delle vicende che interessano la scuola e l'educazione. Soprattutto in quei paesi, come anche l'Italia, dove l'unità politica ed amministrativa si fonda su una diversità quanto meno regionale, e dove permangono forti resistenze locali ai processi di omologazione e integrazione nazionale. Se sul piano della sintesi, quindi, sono indispensabili storie della scuola in chiave nazionale, tale sintesi deve potersi avvalere degli approfondimenti delle varietà che un sistema formativo assume in relazione al suo ambiente esterno, il quale si articola in dimensioni che vanno dal locale al nazionale intorno a snodi decisivi quali il rapporto tra centro e periferia, la tensione tra forze omologanti e spinte centrifughe, il dialogo tra forme identitarie generali e particolari.

In conclusione, sia per lo slancio ideale che muove lo studio, sia per la complessità dei riferimenti e delle fonti, sia, in ultimo, per le suggestioni che propone e per le riflessioni di ordine metodologico che suscita, credo che il libro della Marcílio debba essere tenuto in debito conto, soprattutto in relazione ad un auspicabile confronto internazionale sui temi della scuola e dell'educazione che si impone, ancor prima che per esigenze epistemologiche, per l'inevitabilità dei

processi di globalizzazione che investono anche le pratiche formative, rendendole al contempo più complesse e più affascinanti.

Daide Montino

Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, 412 pp.

Il popolo bambino, ultimo lavoro di Antonio Gibelli, è libro denso ed importante sotto molteplici aspetti, in primo luogo per le fonti privilegiate. Mettendo a frutto una competenza pluridecennale sulle forme di scrittura popolare, maturata nell'ambito degli studi sulla Grande Guerra e via a via estesa ad altri campi di interesse, e una particolare sensibilità storiografica per le tracce minime e fragili dei protagonisti comuni dei grandi eventi che caratterizzano la modernità, l'A. ha scelto di passare in rassegna quaderni e libri di scuola, lettere di bambini, cartoline, registri di classe, fotografie, memorie e racconti per tracciare il percorso della nazionalizzazione infantile tra la Prima guerra mondiale e Salò. Soprattutto, però, tali segni ed indizi non sono stati lasciati, per così dire, in bell'esposizione come testimonianze curiose, ma sono entrati dentro ad una costruzione storiografica e narrativa robusta e articolata. Ciò ha permesso di leggerli come oggetti tangibili, diffusi, quotidiani, di un discorso ben più ampio e profondo. E pro-

prio questo è un elemento di metodo centrale in tutta la produzione di Gibelli, fin da *L'officina della guerra* (Bollati Boringhieri, Torino, 1991), che toglie ogni equivoco, pur possibile, ed ogni tentazione in merito all'utilizzo delle testimonianze scritte di persone comuni. Allo stesso modo e con la stessa sensibilità, l'attenzione posta agli strumenti iconografici messi in gioco nel coinvolgimento dell'infanzia permette di cogliere il diffondersi di un discorso pubblico e politico sempre più fatto di immagini che culmina con il fascismo. Fascismo definito dall'A. come un «moderno regime mediatico» (p. 219), in cui la comunicazione politica, con i suoi miti e le sue rappresentazioni, diventa centrale nella formazione dell'«italiano nuovo», proprio a partire da un'infanzia permanentemente mobilitata e statalizzata. Copertine di quaderni e di libri, cartoline illustrate, manifesti permettono di rintracciare la diffusione e la volgarizzazione dei temi cari alla propaganda e alle ideologie dominanti, specialmente nel momento in cui, nell'Europa liberale del XIX secolo, lo Stato e la società cominciano a prendersi cura dei bambini, visti come prosecuzione ideale e biologica della nazione, come destinatari di una pedagogia volta al rafforzamento della patria in armi, pronta a difendersi e ad attaccare al tempo stesso. Rispetto a questo processo il fascismo rappresenta il momento terminale di un discorso nazional-patriottico che subisce la torsione bellicistica e violenta tipica dei totalitarismi del Novecento, che porta alle estreme conseguenze l'educazione nazionalista e

militare, e concepisce i bambini come guerrieri in erba, in qualche modo proprietà dello Stato, ai quali bisogna prestare cure ed attenzioni affinché crescano sani, forti e robusti.

A sorreggere e a rafforzare questa scelta documentale e metodologica, c'è poi una linea interpretativa particolarmente suggestiva. Innanzi tutto, a Gibelli va dato il merito di aver affrontato per primo, in uno sforzo complessivo, il tema della nazionalizzazione dell'infanzia nel quadro più ampio della nazionalizzazione delle masse in età contemporanea. Spesso gli storici *tout court* hanno consegnato ai bambini, ai giovani e alla scuola, ruoli marginali nelle loro ricostruzioni, lasciando agli specialisti il compito di inquadrare questi ambiti di ricerca nei contesti sociali e politici di riferimento. L'A., invece, assumendo l'infanzia come categoria politica, come «un percorso evolutivo, una specie di progressione continua dalla prima infanzia all'età di imbracciare le armi» (p. 4), individua un processo di lungo periodo che affonda le radici nell'Italia liberale, e ne segue gli sviluppi intorno ad alcuni nodi essenziali: la cura del corpo, l'igiene, l'associazionismo giovanile dagli Scouts ai Balilla, l'educazione patriottica e alla guerra, l'avventura e l'eroismo, sono tutti elementi di fondo della formazione dell'italiano come fenomeno di massa che parte in primo luogo e in maniera evidente dai bambini. Non a caso i giornalini per l'infanzia che nascono nei primi anni del Novecento, *Il Giornalino della Domenica* di Vamba o il genovese *Lo Scolaro*, per esempio, hanno una vocazione e una

finalità esplicita: fare gli italiani e farli forti e disposti a sacrificarsi per la patria. Emerge, così, il quadro composito di un progetto teso ad inglobare i bambini, anche in risposta ad una società anagraficamente sempre più giovane, che ha nella guerra di Libia, prima e in modo meno palese, e nella Grande Guerra, poi, il suo momento di svolta. È tra il 1915 e il 1918, infatti, che le giovani leve vengono mobilitate massicciamente e in modo sistematico al fine di sorreggere le sorti della nazione in armi, così come la scuola acquisisce una valenza non più solo strumentale – insegnare a leggere, a scrivere e far di conto – ma una ben più importante funzione etica e civile, che manterrà a lungo. In questa direzione, il fascismo non farà che potenziare e portare alle estreme conseguenze l'investimento pubblico e statale sull'infanzia e sulla gioventù, tanto che ne diverrà un luogo simbolico centrale, come mito di rigenerazione nazionale. A ben vedere, quelle più interessanti sono proprio le pagine dedicate al regime di Mussolini (la seconda parte del libro), in cui si profila una chiave di lettura originale e particolarmente allettante. Da un lato, e come in parte si è già detto, l'A. insiste sulle dinamiche della comunicazione di massa, mettendo in rilievo come il regime si rivolga ad un pubblico di consumatori politici e come i bambini siano «consumatori politici in certo senso privilegiati [...] nuovo fondamentale segmento del mercato politico» (p. 220), ai quali viene rivolta una serie di messaggi poliedrici ed integrati, a volte consonanti e a volte contraddittori, che definiscono un

immaginario collettivo tanto infantile che popolare. E qui si inserisce l'altro elemento caratterizzante l'analisi di Gibelli. Il regime, infatti, viene assunto come una sorta di grande macchina affabulatoria, in grado di «rivestire la realtà, anzi di coprirla, sotto un'intensa coltre verbale» (p. 221). Ma l'A. si spinge oltre, andando al cuore del problema e mettendo in mostra come, in ultima analisi, più che di lemmi la comunicazione per l'infanzia e per il popolo si nutre di immagini, che sono più dirette ed immediate, potenzialmente fruibili anche in contesti poco o nulla alfabetizzati. Prende così forma quella che chiama «la favola del Duce», in cui mitografia fascista e propaganda si mescolano alla realtà, e i piani dell'invenzione e della cronaca si confondono: dai libri che narrano di piccoli eroi in camicia nera a veri e propri ragazzi, come Enzo Fusco, che si imbarcano di nascosto per raggiungere l'Etiopia e contribuire alla conquista dell'Impero, il passo è breve. È dentro questo cortocircuito che si coglie uno degli aspetti più originali e al contempo grotteschi del fascismo: quell'eterno sogno vantato e gonfiato nelle piazze celebranti il Duce, nei testi unici di Stato, nei cinegiornali LUCE, nelle trasmissioni radiofoniche, nei manifesti e nelle scritte murali che si infrange di fronte alla prima prova decisiva, cui vent'anni di dittatura avevano educato il paese, ossia la guerra.

L'ultima parte è dedicata alla Seconda guerra mondiale e alla Resistenza. Il dramma degli eventi bellici è restituito da un angolo visuale insolito, quello di giovani e bambini abi-

tuati al «gioco delle armi» che si trovano catapultati nella mischia, obbligati a fare i conti con la cruda realtà della violenza e della morte. Proseguendo in questa direzione, al centro delle pagine di Gibelli sta una sorta di disillusione, di risveglio brusco di una generazione anestetizzata dai miti nazional-patriottici e dalla propaganda, che si trova abbandonata di fronte agli avvenimenti. In questo senso diventa significativa un'altra questione, quella della scelta all'indomani dell'8 settembre, che non si risolve solo nel momento in cui diventa inevitabile prendere una posizione, ma viene letta come il risultato di «un'opzione nazionalistica partita dalla sacralizzazione della patria, della politica e della guerra [...] che ha mobili-

tato per oltre un trentennio, in forma simbolica e reale, le giovani leve» (p. 391). In questa continuità di fondo sta il carattere di un discorso che non può venire dipanato solo alla luce delle discontinuità storiche, ma ha bisogno di trovare i nessi profondi che legano fasi diverse della storia italiana e con essa la storia politica dell'infanzia e dell'adolescenza. È così possibile, a partire dal libro di Gibelli, iniziare a comprendere il complesso ed intricato rapporto che si instaura, tra XIX e XX, tra infanzia, nazione e Stato.

Davide Montino

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



**Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca**

El «Proyecto MANES» y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos

Miguel Somoza Rodríguez

El Proyecto Manes (manuales escolares) nace a principios de los años '90 por iniciativa del profesor Federico Gómez Rodríguez de Castro siguiendo el modelo establecido algunos años antes por Alain Choppin en Francia, con su proyecto EMMANUELLE. En el año 1992 se firma el convenio de colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) con Choppin y con el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) y ese año constituye, por lo tanto, la fecha oficial de nacimiento de Manes.

Existen varios textos en que se describen y explican los orígenes del proyecto y sus objetivos iniciales¹, por lo cual remitimos a ellos a quienes quieran conocer o recuperar la información sobre los primeros momentos de Manes. Sólo diremos aquí que las dos premisas iniciales con las que nace el proyecto eran la convicción de la importancia de la cultura escolar y de los libros de texto en particular como elementos configuradores de las mentalidades sociales, por un lado, y que no se disponía de los datos empíricos e instrumentales mínimos para ese tipo de investigaciones, comenzando por la ausencia de un

¹ A. Tiana Ferrer, *La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto Manes*, «Clio & Asociados. La historia enseñada», n° 4, 1999, pp. 101-119; J.L. Villalaín Benito, *El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX*, «Educación y Pedagogía», n° 29-30, ene-sept. 2001, pp. 85-91; G. Ossenbach Sauter, *La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto Manes*, «Historia de la Educación», n° 19, 2000, pp. 195-203. Los artículos se pueden consultar también <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>>.

simple censo de textos utilizados en el sistema educativo español durante los siglos XIX y XX. Por lo tanto, los objetivos iniciales del proyecto Manes se clasificaron en dos grandes grupos: instrumentales y de investigación. Entre los primeros, se precisó la:

- Búsqueda y localización de las principales bibliotecas, públicas y privadas, y los centros de documentación que cuentan con fondos valiosos de libros escolares publicados en los siglos XIX y XX.
- Realización del censo de los manuales escolares publicados entre 1808 y 1990, elaborando sus correspondientes fichas bibliográficas e incorporándolas a la base de datos MANES.
- Recopilación de todos los textos legales relativos a los manuales escolares, los planes de estudio, los programas y los cuestionarios de la primera y segunda enseñanza a partir de 1812.

Entre los objetivos de la investigación, se fijó como prioridades:

- El estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes de estudio, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares.
- La selección de los libros de texto más significativos o arquetípicos de las diversas materias y análisis de sus contenidos curriculares.
- El estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas mediante los correspondientes libros de texto.
- El estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado.
- El estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.).

Este conjunto de propósitos iniciales desembocó en una serie de actuaciones, en la creación de recursos para la investigación y en investigaciones propiamente dichas, que serán el objeto de nuestras reflexiones en las páginas siguientes.

Cabe decir que el proyecto Manes, iniciado por profesores e investigadores del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), contó prácticamente desde el origen, con el apoyo y la participación de destacados profesores e investigadores de otras universidades españolas como Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid), Antonio Viñao Frago (Murcia), Julio Ruiz Berrio (Complutense), José María Hernández Díaz (Salamanca), Nieves Gómez García (Sevilla) y, poco después, también con equipos europeos (como Jean L. Guereña, de la Universidad de Tours) y de América Latina (Rubén Cucuzza, de

Argentina; Olga Zuluaga, de Colombia; Luz Elena Galván, de México)². A partir del año 2003 se constituyó formalmente como “Centro de Investigación” en el marco del Instituto Universitario de Investigación de la UNED.

Al haber transcurrido aproximadamente quince años desde el comienzo del proyecto, la ocasión parece adecuada para hacer un balance crítico de los propósitos alcanzados y de los objetivos frustrados, así como de las razones que favorecieron los unos u los otros, los aciertos y las debilidades en los procedimientos seguidos y, atendiendo a todo ello, plantearse nuevas metas de futuro para la investigación sobre los manuales escolares, uno de los elementos centrales (gústese de ello o no) de la cultura escolar prácticamente universal.

La base de datos de manuales escolares españoles, europeos y latinoamericanos

La primera e importante ausencia que se detectó para la investigación, como se ha dicho, fue, precisamente, que se carecía de los datos acerca de los libros de texto que se habían utilizado en las escuelas españolas durante los siglos XIX y XX. Este período fue escogido como límite temporal del proyecto por ser a principios del siglo XIX cuando se origina la estructura del sistema educativo español, a partir de las Cortes de Cádiz de 1812. Es durante el transcurso del mismo cuando se dictan normas y leyes que lo organizan, lo dividen en etapas o niveles, se fijan planes de estudios, se establece una mínima estructura de financiamiento, se crea la inspección escolar, se organiza la formación de maestros, etc. Por el otro extremo, se estableció el año 1990 como el último para la recogida de información instrumental y como límite superior temporal de las investigaciones por ser al año en que se promulga la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), ley que promovía una profunda reforma educativa que afectaba no sólo a la estructura del sistema sino también a los contenidos curriculares.

Para organizar el censo de manuales escolares se optó por el software CD-ISIS (que ya utilizaba el proyecto pionero francés EMMANUELLE) ,de la UNESCO, por ser de dominio público, lo que facilitaba la transmisión, difusión e intercambio de información. Se elaboró un modelo de ficha bibliográfica específica para libros escolares, en la que se recogían gran cantidad de datos que no estaban contemplados en la ficha bibliográfica estandarizada utilizada en la catalogación de libros en el sistema bibliotecario internacional.

Al principio dicho software funcionaba bajo D.O.S. (Disk Operating System) y los datos se distribuían entre los equipos investigadores adheridos por

² El listado completo de universidades adheridas, otras instituciones educativas e investigadores individuales puede verse <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Integrantes.htm>>.

medio de CD-ROM. Al crearse el sitio web de Manes (a finales de 2001) la consulta de la base de datos se libró al dominio público, lo cual facilitó en gran medida el acceso y la difusión de información especializada, tanto para estudiosos e investigadores como para estudiantes (sobre todo de pedagogía y magisterio) y público en general.

Cuando se comenzó a registrar obras escolares en la base de datos la digitalización de los fondos bibliográficos de las grandes bibliotecas y otras instituciones también estaba en sus comienzos. La búsqueda de repositorios bibliográficos y documentales de textos escolares y la posterior catalogación según el modelo muy completo de la ficha Manes era, de por sí, un proyecto muy ambicioso por la amplitud, dificultad y laboriosidad que exigía. En esos momentos se contó, por un lado, con la labor voluntaria y entusiasta de grupos de colaboradores que invirtieron muchas horas de trabajo personal en la catalogación y, por otro, con un financiamiento que permitió solventar gastos operativos imprescindibles e, incluso, retribuir en alguna medida la labor de catalogación y, poco después, la contratación de una documentalista profesional que dirigiera y supervisara dicha actividad. Pero la búsqueda, recuperación y catalogación de los fondos documentales de libros escolares editados en España durante doscientos años resultó una actividad más trabajosa de lo esperado, que consumía energías, personal y, sobre todo, tiempo de trabajo, más allá de lo que la dedicación (en su mayor parte voluntaria) de profesionales y colaboradores razonablemente permitía. Aproximadamente en diez años (desde 1992 hasta 2002 en que se puso en Internet la base de datos) se llevaban registrados alrededor de 12.000 títulos, lo que no es poco, pero resultaba ligeramente insatisfactorio en relación a los 40.000 títulos escolares que se presumía habían sido editados en los últimos dos siglos.

Desde el momento presente podemos conjeturar que la lentitud del proceso de búsqueda y catalogación respondió a dos factores principales: la laboriosidad del trabajo en sí mismo, y la extensión y complejidad de la ficha de recopilación de datos, que recogía, quizás con excesiva minuciosidad, no sólo datos que proporcionaba el libro escolar directamente sino también otros que demandaban una cierta “interpretación” y conocimientos especializados en la historia del sistema educativo español, por ejemplo y especialmente, las categorías de “género textual” y “materia”, categorías que, además, estaban sujetas a variaciones internas según el periodo histórico del que se tratara³.

El gran esfuerzo que demandaba la confección del censo de libros escolares puede comprenderse mejor si recordamos que por entonces el registro de las

³ Ambas categorías exigieron el trabajo de investigación previo sobre ellas de destacados profesionales del campo de la historia de la educación, especialmente Agustín Escolano para la primera y Antonio Viñao para la segunda. Par dar una idea de la complejidad de las mismas, diremos que “género textual” comprendía 70 diferentes posibilidades, y “materia” recogía 145 denominaciones históricas oficiales para el nivel primario y 490 para el secundario, durante doscientos años.

obras escolares implicaba un doble trabajo: en el sitio físico en que se encontraban las obras (bibliotecas públicas, instituciones educativas, colecciones particulares, fondos privados, etc.) se registraban los datos en una ficha de papel y, posteriormente, se volcaban al formato digital, resultando que, al tener que copiar dos veces la información, necesariamente, se duplicaba el tiempo de trabajo. Dicho procedimiento puede parecer hoy ineficiente y hasta disparatado, pero hay que recordar que a mediados de los años noventa el desarrollo y aplicación del software informático, el uso de ordenadores portátiles y el acceso a Internet eran aún muy restringidos. De este modo, y por el contrario a la sensación de inoperancia, el empeño y la dedicación puestos en la tarea por un grupo relativamente numeroso de profesionales y colaboradores resulta decididamente encomiable.

La funcionalidad y adecuación del diseño de la ficha de recopilación de datos se vieron sometidas a nuevas tensiones cuando se incorporaron al proyecto universidades e instituciones de América Latina, a partir, aproximadamente, del año 1996. Si bien la información bibliográfica básica era idéntica (según la estandarización internacional) había aspectos problemáticos, otra vez y especialmente, las denominaciones históricas de las disciplinas o asignaturas, el género textual y el nivel educativo y/o modalidad al que pertenecían, lo que no sólo afectaba al registro de la información sino, y es lo más importante, a la fiabilidad y precisión de la misma para ser utilizada posteriormente en investigaciones comparativas. En ese momento no se pudo dar una solución global a las dificultades y las mismas se fueron resolviendo de manera casuística. En el momento en que la base de datos se instaló en Internet contaba ya con algunos miles de registros de libros de texto latinoamericanos.

La apertura del sitio web⁴ otorgó al proyecto un conjunto de posibilidades nuevas: proporcionó una visibilidad pública y una presencia constante; facilitó la tarea interna de catalogación y la externa de comunicar los resultados de la investigación; facilitó el acceso a información especializada, y puso a disposición de la comunidad académica, de instituciones de formación de docentes y de interesados en general, un material instrumental valioso para el desarrollo de las investigaciones en el campo de los libros de texto, de la historia del currículum y de la formación de la matriz disciplinar del saber escolar.

Al tiempo que se abrió el sitio web se cambió el procedimiento de catalogación de libros escolares. A partir de ese momento se haría conectándose con el servidor web y haciendo el registro directamente en la base de datos digital. Si se quería, la ficha se imprimiría en papel a posteriori, terminando con la engorrosa duplicación del trabajo. Complementando el nuevo procedimiento, para los casos en que no era posible estar conectado a Internet en el momento de hacer los registros, se encargó el diseño de un software adicional (que fue llamado “Módulo de Trabajo Local”) que permitía registrar los datos en un

⁴ Portal Manes, <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>>.

ordenador portátil y luego hacer un envío masivo de registros a la base principal. Obviamente, este nuevo modo, aunque no sin algunas dificultades, facilitó el trabajo de catalogación, tanto en España como en varios países de América Latina.

Sin embargo, la realización de la base de datos, por motivos diversos, continuó avanzando de manera más lenta de que que sería necesario y deseable. A raíz de la concesión por parte de la Comisión Europea de un programa ALFA (de cooperación académica entre universidades de Europa y América Latina), para el período 2005-2007, con financiamiento para la formación de gestores académicos y realización de bases de datos internacionales de libros escolares, en el que participan cuatro universidades europea y otras cuatro latinoamericanas, la Red Padre-Manes⁵, volvió a presentarse con fuerza el problema de la compatibilización de criterios, denominaciones, niveles y formatos, de modo que fuera posible realizar una base de datos internacional que, al mismo tiempo que sirviera de recurso instrumental, facilitara la labor de investigación histórico-educativa orientada a la comparación internacional en el campo de la manualística y del currículum.

En dos encuentros de trabajo los equipos que componen dicha Red debatieron esas cuestiones y propusieron cambios en el formato de la ficha de registro de datos, en el sentido de suprimir y/o aliviar la carga de información para dinamizar el trabajo de catalogación y evitar, en la medida de lo posible, las diferencias entre países en las denominaciones históricas de las disciplinas, en la estructura de niveles, en la clasificación en “géneros didácticos”, etc. Junto con estas cuestiones, más bien “técnicas”, se desarrolló otro debate de tipo más conceptual, acerca de la medida en que el formato de ficha de recolección de datos utilizado hasta el momento (y que era heredera del formato francés del proyecto EMMANUELLE) podía ser un elemento condicionante de las investigaciones, en el sentido de que el “proceso escolarizador” que en los últimos doscientos años fue separando, clasificando, estableciendo cánones, jerarquizando y discriminando, organizando tiempos, espacios y saberes, proceso social y políticamente dirigido, pero “naturalizado” en la percepción de los sujetos escolarizados, tenía también, como una de sus manifestaciones “naturalizadas y naturalizantes”, la recolección de datos de manuales escolares efectuada según los mismos criterios del “proceso escolarizador”: parcelando el saber en “disciplinas”, separando complejos fenómenos sociales en “materias”, estableciendo jerarquías de conocimientos científicos que, muchas veces, escon-

⁵ Las universidades e instituciones que integran dicha Red Padre Manes (Patrimonio Escolar-Manuales Escolares) son: Universidades Nacionales de Luján y del Nordeste (Argentina), la Universidad del Atlántico (Colombia), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS (México), la Universidad de Lisboa (Portugal), las Universidades Católica de Lovaina y Gante (Bélgica), y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España). Para más información consultar la página web de la Red <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/index.htm>>. También el “Blog” de la misma Red <<http://redpatremanes.blogspot.com/>>.

den jerarquías sociales, etc. Es decir que, de alguna manera, la ficha de recolección de datos de Manes, más que un instrumento neutro de recolección de información, podía ser producto de ese mismo proceso escolarizador que oculta en sí mismo, como “procedimiento científico”, la estructura social y cultural que lo originó. Dicho de manera resumida: algunos miembros de la Red manifestaron reparos acerca del formato y la estructura de campos de la ficha bibliográfica Manes “por estar inscrita en los marcos conceptuales de la escolarización”⁶.

Una de las consecuencias principales de ese debate fue el acuerdo adoptado de simplificar la estructura de campos de la ficha bibliográfica. Aunque en la Red Padre-Manes sólo están presentes algunos equipos del proyecto Manes, las cuestiones planteadas, tanto en lo conceptual como en el terreno práctico (una ficha simplificada, conservando los datos principales, permitiría avanzar más rápido en la catalogación, con menos errores y menos tiempo de supervisión y corrección de los registros), respondían también a inquietudes manifestadas anteriormente por otros miembros del proyecto, por lo cual se asumió la necesidad de modificar la ficha de datos en el sentido antes mencionado. Junto con ello, se decidió renovar el diseño de la base de datos para hacer que las búsquedas fueran más intuitivas y con mayores posibilidades de búsquedas “cruzadas” (atendiendo a varias “palabras clave” al mismo tiempo). La incorporación de las bases de Bélgica y Portugal, sobre todo, al estar en idiomas diferentes al castellano, obligó a presentar la base de datos también en esos idiomas, incluyendo la posibilidad de buscar registros (por “disciplina”, por ejemplo) en todos los idiomas y en todas las bases “nacionales” al mismo tiempo. El nuevo diseño de la base de datos resulta ser, de este modo, más complejo en su estructura interna pero más sencillo para los usuarios, tanto para quienes catalogan como para quienes buscan información específica sobre libros de texto, autores, editoriales, fondos documentales, etc.

En este tema cabe mencionar una última cuestión. Como decíamos al inicio, cuando el proyecto Manes comenzó, la digitalización de fondos documentales estaba también en sus comienzos, pero, en este momento, los grandes repositorios de fondos documentales están casi totalmente digitalizados, lo cual nos obliga a repensar los métodos de trabajo en el sentido de que establecer acuerdos con las grandes bibliotecas y otras instituciones que posean en sus fondos este tipo de textos resultaría más práctico, rápido y eficaz que continuar con una catalogación propia por parte de nuestros colaboradores.

⁶ Los encuentros se realizaron durante el VII Congreso Latinoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, 2005, y el Primer Simposio de la Red Padre Manes, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, 2005. Para más información, G. Ossenbach, M. Somoza, A. Badanelli, M. Depaepe, F. Simon, *Le réseau père-manes: une expérience d'intégration de bases de données et de bibliothèques virtuelles de manuels scolaires européens et latino-américains*, en Coloquio Internacional “Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain”, Université Laval, Montréal, 2005.

Creemos que esta opción es preferible en el momento actual. Aunque tiene el inconveniente de que los registros incorporados de esta manera seguramente no poseerán la información tan detallada y completa de las fichas confeccionadas directamente a partir de las fuentes primarias, presenta la gran ventaja de incorporar a la base de datos gran cantidad de información de un modo rápido y económico a partir de una catalogación ya disponible. Como muchas veces ocurre, lo óptimo suele ser enemigo de lo bueno a secas y, en esta ocasión, esta opción nos parece preferible a pesar de los pequeños inconvenientes que pueda presentar. De hecho, esta ha sido la manera de agregar a la base de datos los registros de manuales escolares de Bélgica (aproximadamente 48.000 títulos para el período 1830-1880), recogidos anteriormente por Marc Depaepe y Frank Simon, de las universidades Católica de Lovaina y de Gante⁷ y, en el futuro inmediato, lo será para la base de datos de textos escolares de Portugal gracias al trabajo realizado por los equipos de investigadores de la Universidad de Lisboa y del Instituto Superior Joao de Deus, bajo la dirección del profesor Justino Magalhães⁸. Estamos, en resumen, persuadidos de que este sería el procedimiento más efectivo para realizar y ofrecer, a la comunidad de investigadores y de interesados en general, una amplia base de datos de libros escolares utilizados en países de Europa y de América Latina durante los siglos XIX y XX que, entre otras cosas, resultaría un recurso para la investigación histórica y comparativa de gran utilidad.

La Biblioteca Virtual Manes y las actividades museísticas

Uno de los objetivos iniciales del proyecto, como se dijo, fue reunir un fondo documental de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX correspondientes a los niveles primario y secundario. Por medio de donaciones y compras, dicho fondo posee en la actualidad alrededor de 5000 obras, y está físicamente alojado e integrado en las colecciones especiales de la Biblioteca Central de la UNED⁹.

Al crearse el sitio web se puso en marcha una biblioteca virtual de manuales escolares españoles de los siglos XIX y XX, digitalizando una parte del fondo documental físico. La biblioteca virtual se organizó por periodos históricos (siguiendo criterios de tipo político) y, dentro de aquellos, por disciplinas esco-

⁷ M. Depaepe y F. Simon, *Libros de enseñanza belgas, 1830-1880. Presentación de Nuestro Repertorio basado en cuatro colecciones publicadas por los Archivos Generales del Reino*, Bruselas 2003, <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/Libros_de_textos_belgas.pdf>.

⁸ J. Magalhães, *O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal*, <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>>.

⁹ Consultar <<http://www.uned.es/biblioteca/conoce/bibliotecas/guiacentral/colecciones/fondos-esp/manes.htm>>.

lares. De cada obra se digitalizaron, además de la portada y de la página de datos editoriales, entre 15 y 20 páginas y, en varios casos, el libro completo. Se trató de que las páginas digitalizadas constituyeran una cierta unidad de sentido (uno o varios capítulos, uno o varios temas) y que no fueran, simplemente, páginas sueltas, para ofrecer al interesado un panorama de la orientación didáctica, ideológica, política o cultural de cada obra. En aquel momento se desechó la opción de digitalizar libros completos porque la legislación española protege los derechos de autor durante 70 años después de la muerte del mismo, por lo cual la mayor parte de las obras del siglo XX goza aún de protección legal.

En estos momentos la biblioteca virtual cuenta con aproximadamente 150 obras digitalizadas, bastantes menos de lo que sería deseable y también menos de lo que nos propusimos en los comienzos, pero las dificultades en cuanto a recursos humanos y financiamiento suficiente impidieron avanzar con mayor rapidez.

El significado preciso con que entendemos el término de “biblioteca virtual” en nuestro proyecto no es el de poner disposición de los lectores una serie de textos o materiales escritos, sino el más complejo de “museo virtual”. Como es sabido, en el sentido moderno de la expresión, el museo es una institución de la Ilustración, concebida originalmente como “templo del saber”, como un espacio en el que se exhibe una colección de objetos considerados valiosos. Desde fines del siglo XIX esta concepción empezó a ser cuestionada por un movimiento de renovación museística que propuso reemplazar el carácter elitista del museo-templo por la función pedagógica y la formación cultural. Es en este periodo cuando se reafirmará la tendencia a considerar los museos como centros de formación y trasmisión de la cultura profana, cotidiana, popular, y que contribuirán a la desacralización de la institución museística. Avanzado el siglo XX, expresiones renovadoras de la museología se manifestaron nuevamente durante los años setenta, enfatizando el rol social del museo¹⁰.

Podemos ver una expresión de estas tendencias renovadoras en la sucesivas redefiniciones del concepto de museo que la Asamblea General del ICOM (International Council of Museums) ha venido adoptando en las últimas décadas. La definición de 1947 decía: «El ICOM reconoce como museo a toda institución permanente, que conserva y expone colecciones de objetos de carácter cultural o científico, para fines de estudio, educación y deleite».

En tanto que en esta definición la naturaleza del museo está dada por la acción de «conservar y exponer» objetos, la adoptada en 1974 hace referencia a un conjunto de prácticas sociales mucho más amplias relacionadas con la totalidad de la actividad humana. En los estatutos de este último año se decía que: «El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva,

¹⁰ M.A. Layuno Rosas, *Los nuevos museos en España*, Madrid, Edilupa, 2002.

investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno»¹¹.

En la actualidad, continuando con la acomodación de esta vieja institución a las transformaciones sociales y culturales, el ICOM añade a la definición anterior algunas especificaciones, incluyendo expresamente dentro de las instituciones museísticas a los museos virtuales, al considerar como museo los «centros culturales y otras instituciones que facilitan la preservación, la transmisión y la administración de recursos patrimoniales tangibles o intangibles, ya sea un patrimonio material o una actividad creativa digital»¹².

El desarrollo de la función educativa del museo será una de las notas características del movimiento de renovación de las últimas décadas. Este movimiento reconocido como “nuevo museísmo”, toma como base una serie de parámetros que lo distinguen e, incluso, lo contraponen, al museo tradicional, de corte ilustrado y positivista, en tanto que implica: «un cambio en el propio concepto de museo, que se resume en el paso del museo “conservatorio” de un patrimonio, al museo dinámico, centro de información, documentación y producción de cultura y ocio, lugar donde se producen diversas actividades paralelas, y en el que la existencia de una colección permanente es una más entre las múltiples ofertas y funciones»¹³.

De este modo la colección de objetos deja de ser el sentido fundamental del museo desplazándose éste a la existencia de un espacio de comunicación y diálogo entre sujetos, objetos y experiencias «se han planteado alternativas al concepto e museo como mero conservador y expositor de unos fondos invaluable, esto es, como cofre del tesoro, en favor del espacio museístico como *espacio de experimentación de acontecimientos*, inmateriales o temporales. El museo es un *espacio de comunicación*, en que el nexo entre emisor-receptor, entre público y museo, está protagonizado por la síntesis de lo material y lo inmaterial»¹⁴.

Este conjunto de transformaciones en la concepción del museo queremos ponerlas en relación con los cambios sociales y culturales propiciados por la tecnología de la comunicación y la consolidación de la red mundial Internet y, fundamentalmente, con la aparición de «museos virtuales» en los que ya no existe edificio, ni sala de exposiciones, ni una colección material de objetos, ni necesidad de desplazamiento físico. La relación del visitante con un determinado patrimonio cultural se establece en ellos sólo a través de la pantalla de un ordenador, desde la intimidad de su casa, de manera solitaria, anónima y marcadamente individual.

¹¹ Citado por L. Alonso Fernández, *Introducción a la nueva museología*, Madrid, Alianza, 1999, p. 68.

¹² Artículo 2º de los Estatutos del ICOM (International Council of Museums). Se pueden consultar <<http://www.icom.museum/statutes.html>>.

¹³ M.A. Layuno Rosas, op. cit., p. 12.

¹⁴ Íd., p. 29.

Uno de los objetivos de la Red Padre-Manes, antes mencionada, es la creación de bibliotecas digitales de manuales escolares europeos y latinoamericanos, lo que representa un reto en el que, en estos momentos, estamos aún embarcados. El objeto de nuestras preocupaciones puede ser expresado de la siguiente manera: ¿Cómo diseñar una biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos con finalidad comparativa?

Podemos establecer un modelo ideal basado en un software de base de datos en el que cada página o imagen de manual escolar pudiera ser buscado por diversas “entradas” y que permitiera configurar búsquedas de acuerdo a cada necesidad o interés. En primer lugar, obviamente, se podría entrar por autor, título, país, período histórico, disciplina escolar, etc. Para poder responder a la mayor cantidad de búsquedas posibles cada página (o imagen) de cada manual escolar debería estar catalogada con uno o varios descriptores según su contenido (además de los ya citados, por ejemplo, “símbolos nacionales”, “infancia”, “juegos”, “escuela”, “patria”, “oficios”, “familia”, etc., etc.). Una complicación adicional estaría dada por los diferentes idiomas en los que cada página/imagen debería ser incluida en cada descriptor y la propia lista de descriptores debería ser realizada en varios idiomas (castellano, portugués y francés, por lo menos, dada la composición de la Red Padre-Manes).

Este “modelo ideal” obliga a una gran complejidad en la “arquitectura” de la biblioteca virtual, complejidad tanto en el propio software como en el diseño del sitio web. Implica además una intenso trabajo de digitalización y de catalogación. Para este último caso la unidad de catalogación no sería ya cada obra sino cada imagen digitalizada (incluyendo los textos). Cada una de ellas (texto e imágenes propiamente dichas) debería incluir uno o varios descriptores. Este modelo exige grandes recursos económicos permanentes para la contratación de profesionales especializados tanto para el diseño inicial como para el mantenimiento del sitio web.

Un ejemplo de sitio web de estas características es *Pictura Paedagogica Online*¹⁵, donde se exhiben ilustraciones de interés histórico-pedagógico contenidas en libros, revistas y tarjetas postales.

Estas imágenes se han organizado en una gran base de datos que está a su vez conectada con el catálogo general de la *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* de Berlín, de manera que se posibilita la búsqueda simultánea de imágenes y de bibliografía relacionada temáticamente con ellas. Por ejemplo, si un usuario busca imágenes relacionadas con el tema “castigo”, la opción “Katalog” le permite encontrar bibliografía sobre ese tema en el catálogo general de la mencionada biblioteca. Ello significa que para la indización de las imágenes se han utilizado los mismos criterios que utiliza la biblioteca para la catalogación de sus fondos bibliográficos.

¹⁵ <<http://www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv/>>.

Sin entrar en detalles sobre la compleja red de búsquedas que se pueden hacer en esta exposición virtual, mencionaremos solamente algunos casos que muestran la riqueza de posibles vínculos y enlaces entre imágenes. Así, por ejemplo, una vez que se accede a una determinada ilustración de un libro y a sus datos bibliográficos y técnicos, son posibles, entre otras, las siguientes opciones:

- Ver todas las imágenes contenidas en la misma obra.
- Ver todas las imágenes del mismo ilustrador.
- En el caso de que exista, se puede leer en la obra original de la que se ha extraído la imagen, la explicación que la propia fuente ofrece sobre esa imagen.
- En su caso, se pueden ver también todas las imágenes en las que se represente el mismo lugar geográfico o la misma persona.
- Ver todas las imágenes relativas a la misma época.
- Buscar todas las imágenes que coincidan con sus descriptores. Esta opción es especialmente rica, ya que cada imagen se ha clasificado de acuerdo a una cantidad muy considerable de descriptores (algunas imágenes tienen más de diez descriptores diferentes, que aluden a los más pequeños detalles de la imagen).¹⁶

Este “modelo ideal” es, para la Red PATRE-MANES, imposible de construir por el momento. La Red no cuenta con recursos económicos, ni informáticos, ni con disponibilidad de personal especializado como para realizar un sitio web de tanta complejidad y ambición totalizadora. Puede plantearse como objetivo ideal a alcanzar si se contara en el futuro con los medios necesarios. Mientras tanto se debe pensar en un sitio web que, al mismo tiempo que cumpla con los compromisos asumidos en el Programa ALFA, atienda las necesidades de investigadores y docentes de historia de la educación, sirva para la formación de maestros y profesores, y satisfaga la demanda cultural de un público interesado en temas histórico-educativos, sea posible realizarlo con los limitados recursos financieros y humanos con que se cuenta en el momento presente.

Para ello se ha pensado en acotar un tema y un período temporal alrededor de los cuales se puedan ofrecer materiales procedentes de diversos países y que muestren las tendencias pedagógicas y las orientaciones ideológicas, culturales y políticas, a través de las que se intentaba difundir, enseñar y/o inculcar un cierto imaginario social (o varios imaginarios). La expresión de contenidos de tipo nacionalista y patrióticos entre los años (aproximadamente) 1875 y 1930 fueron el tema y el período elegidos, tanto porque los contenidos nacionalistas constituyen un asunto común presente en todos los currículos nacionales, como por la importancia intrínseca de la cuestión en sí misma, dado que la difusión del “patriotismo” constituyó uno de los objetivos encomendados a los sistemas educativos nacionales e, incluso y según algunos autores, la

¹⁶ M. Somoza Rodríguez, G. Ossenbach Sauter, *Internet y museos pedagógicos*, en *Etnohistoria de la escuela*, Burgos, Univ. de Burgos/SEDHE, 2003.

ideología nacionalista sólo puede consolidarse a condición de que exista un sistema educativo “nacional” que la difunda como parte de un proceso más general de homogeneización y uniformización cultural de la población¹⁷.

Además de la biblioteca virtual en sí misma se creó también una sección denominada “Exposiciones Temáticas Virtuales”¹⁸ en la que se analizan y exponen contenidos, orientaciones, recursos didácticos, y otras problemáticas relacionadas con los libros escolares bajo la forma de temas monográficos. La estructura de las mismas consiste en un texto explicativo ilustrado con imágenes de manuales correspondientes al tema desarrollado. También en esta sección el avance resulta más lento de lo deseable. Al momento presente cuenta con las siguientes exposiciones permanentes: “Los manuales de Lecciones de Cosas”, “Los manuales de Francés en España entre 1938 y 1970”, “El quijote en la Escuela” y “El primer Manual de Historia Natural en Lengua Castellana”. Aunque, estrictamente, no forma parte del sitio web del Centro de Investigación Manes, la Biblioteca Central de la UNED elaboró, además, una exposición titulada “Nuestras Primeras Letras” a partir de los libros ya digitalizados y exhibidos en la biblioteca virtual¹⁹.

Otra sección dentro del sitio web del centro de investigación, también vinculada a los propósitos de preservar y dar a conocer un patrimonio cultural valioso, es la que se denomina “Documentos Históricos”, en la que se reproducen testimonios históricos relacionados con el campo de los textos didácticos y áreas relacionadas. En la sección se pueden encontrar, por ejemplo, textos de Platón y de Santo Tomás acerca de la relación entre la oralidad y la escritura y, especialmente, tanto por su importancia para la historia de los libros escolares como por su relativa dificultad de acceder al libro, una reproducción completa del *Orbis Sensualium Pictus* (en su edición inglesa de 1659), la obra de Comenius considerada fundadora del concepto moderno de manual escolar ilustrado, en la que, por medio de la utilización sistemática de imágenes de las cosas y objetos se daba a conocer a los niños las propiedades del mundo físico, cultural y espiritual, al mismo tiempo que, partiendo de la lengua materna, se los iniciaba en el aprendizaje de la lengua culta de la época, el latín.

El interés por la preservación y difusión del patrimonio histórico escolar, en su sentido más amplio, derivó también en la vinculación del Centro Manes a las actividades museísticas y a la participación en la fundación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), que tuvo su primer encuentro de carácter nacional en mayo de 2005 en las instalaciones del Museo Pedagógico de Galicia, en Santiago de Compostela.²⁰ Otras muestras del interés

¹⁷ E. Gellner, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1988.

¹⁸ <<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/ExpoTema.html>>.

¹⁹ <<http://www.uned.es/biblioteca/conoce/EXPOSICIONES/iniciolectura/index.htm>>.

²⁰ Ver: V. Peña Saavedra (Dir.), *I Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. El museísmo pedagógico en España: actualidad y perspectivas, luces y sombras*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2006.

del Centro Manes por la conservación y puesta en valor del patrimonio histórico escolar lo constituyen, entre otras actividades, las exposiciones “La enseñanza de la ciencia a través de los manuales escolares”, en la UNED en el año 2001; las dos exposiciones “El quijote en la escuela”, la primera también en la UNED, y la segunda, mucho más amplia, en la Fundación Giner de los Ríos, en 2005; la colaboración en la exposición “Nuestras primeras letras”, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, en la Biblioteca Central de la UNED en 2004. También se puede mencionar la participación en el proyecto “El laboratorio de Ciencias Naturales del Instituto Cardenal Cisneros”, con el objetivo de catalogar, preservar y recuperar los elementos del laboratorio de uno de los institutos de enseñanza secundaria más antiguos de España, que reúne un valioso conjunto de instrumentos y ejemplares de entomología, zoología, mineralogía y botánica, exponente destacado del patrimonio científico escolar, entre el que se cuentan los libros de ciencias naturales (sobre todo del siglo XIX) que dicha institución guardaba en su biblioteca²¹.

Investigación, Documentación y Publicaciones

Las actividades de investigación desarrolladas se pueden clasificar en dos grandes grupos: aquéllas más sistemáticas, estructuradas y con una continuidad temporal más o menos prolongada, y otras menos institucionalizadas, vinculadas a intereses y objetivos más personales y/o más coyunturales de investigadores individuales o grupos de investigadores. Los cursos de doctorado relacionados con la historia del currículum y con los manuales escolares que se dictan en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED quizás sean el mejor ejemplo de las primeras. Alrededor de estos cursos de formación de investigadores se ha ido acumulando una ya importante masa crítica de investigaciones, de búsqueda y localización de fuentes primarias, y de recopilación y catalogación de bibliografía especializada. En el momento presente se dictan diez cursos de doctorado, organizados en un subprograma denominado “Historia del Currículo: el libro escolar” (que, a su vez, forma parte de un programa marco denominado “Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación”), dirigidos por profesores de la propia UNED y por profesores de otras universidades españolas²². Con motivo de la nueva normativa sobre estu-

²¹ Se pueden ver imágenes de estas exposiciones y actividades en <<http://www.manesvirtual/Galeria/index.html>> y en <<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema/ExpoTema.html>>.

²² El mencionado subprograma de doctorado comprende los siguientes cursos: “Métodos y enfoques actuales en Historia del Currículo”, “Política e ideología en los manuales escolares”, “Imaginario social en los manuales escolares de los siglos XIX y XX”, “Los géneros didácticos en los manuales escolares”, “Libros escolares de iniciación a la lectura y la escritura”, “Los manuales de urbanidad en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX”, “Los manuales de retórica y literatura en la

dios de posgrado (en al marco de la “Declaración de Bolonia” y de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior) estos cursos de doctorado deberán ser modificados para ajustarlos a las nuevas disposiciones pero también, haciendo la ocasión propicia, se aprovechará para actualizarlos, incorporar nuevas problemáticas, remozar la metodología y los contenidos, y afianzar la colaboración y la participación en ellos de universidades e investigadores de Europa y de América Latina.

Cuando mencionamos la actualización de contenidos nos estamos refiriendo a una serie de cuestiones que, en los últimos tiempos, han sido objeto de reflexión y debate entre los miembros del Centro Manes, y que apuntan, en su mayoría a una ampliación del objeto de estudio. En primer lugar, una ampliación temporal. En sus orígenes, el proyecto se limitó cronológicamente tomando como parámetros dos importantes acontecimientos histórico-políticos: el surgimiento del constitucionalismo y del Estado liberal en España con las Cortes de Cádiz (1812), por una parte, y la promulgación de la LOGSE en 1990, por la otra, en la consideración de que ambos acontecimientos gravitaron decisivamente en las políticas educativas y en el desenvolvimiento de las instituciones, el currículo, la organización escolar, las prácticas pedagógicas y, en definitiva, en el conjuntos de acciones y procesos, materiales e inmateriales, que se conoce actualmente como “cultura escolar”. La ampliación temporal que se plantea ahora significa extender el periodo estudiado hasta nuestros días, hasta el presente de los manuales escolares o libros didácticos en general. Tal decisión afecta al proyecto más de lo que se podría pensar en una primera formulación, porque, hasta ahora, la investigación tenía una orientación predominantemente histórica pero, si esta ampliación temporal se concreta, obligaría a emplear una metodología más diversa, incorporando a los instrumentos propios de la historiografía otros procedimientos empleados en los campos sociológico, antropológico y filosófico.

En segundo lugar, una ampliación del mismo objeto de estudio. Si bien la investigación sobre el “objeto” manual escolar es relativamente reciente, se corre el riesgo de que la misma comience a pivotar sobre un cierto conjunto de aspectos que representan casi siempre el momento de producción y emisión del mensaje o la comunicación (análisis de contenido ideológico, político, científico, didáctico; de las políticas educativas, de las prácticas comerciales de las editoriales, etc.) y bastante menos veces se analiza el momento de la recepción del mensaje, las condiciones de la recepción (la situación política, cultural, la aproximación o distanciamiento con los movimientos generales de opinión de la sociedad), el tipo de influencia que ejerce en los receptores (intensa, lábil,

enseñanza secundaria”, “La educación cívica y la enseñanza del derecho elemental en los manuales escolares del siglo XIX y primer tercio del siglo XX”, y “Las ilustraciones en los manuales escolares”. Más información en <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/doctorado.html>> y en <<https://serviweb.uned.es/doctorado/mostrarprograma.asp?cod=0304001>>.

persistente, ocasional, etc.), las acciones que los receptores desarrollan frente al mensaje escolar e institucional (cuyos extremos serían la aceptación devota y el rechazo frontal) y, en definitiva, el papel que los libros escolares y el currículum desempeñaron y desempeñan en el proceso de socialización de las generaciones, atendiendo a sus variaciones según las épocas históricas, el desarrollo de las tecnologías (en particular las de la comunicación) y las tendencias generales del ecosistema social.

Como un intento de avanzar en esta línea podemos mencionar las investigaciones sobre los cuadernos de clase en general y, siempre que las fuentes primarias lo permitan o estén disponibles, haciendo el cotejo paralelo entre manuales escolares efectivamente utilizados y los reflejos o manifestaciones expresas que de ellos aparecen en tales cuadernos, lo que permitiría una mayor aproximación entre el análisis de las políticas educativas generales y los prácticas efectivas de clase o de aula o, en otras palabras, entre las prácticas de producción y las prácticas de recepción del mensaje escolar, pasando por las acciones, los soportes y los agentes que mediatizan e impregnan la comunicación. La utilización de los cuadernos de clase como fuente para la investigación histórico-educativa, y su relación recursiva con los manuales escolares, exige desarrollar una metodología que permita analizar de forma fehaciente un fenómeno tan complejo como lo son las relaciones pedagógicas, en las que, como se sabe, la instrucción o transmisión de conocimientos, saberes y habilidades es sólo una parte de procesos confusos y problemáticos constituidos por el entrecruzamiento de fines expresos y mandatos furtivos, relaciones de poder, regulación y control de sentimientos y emociones, formación de identidades e, incluso, configuración de los patrones primarios que regulan el psiquismo de los sujetos, entre los que se cuenta, en primer lugar, la definición y codificación de los roles de género. Ejemplos de esta línea de investigación, que sólo recientemente se materializó en monografías presentadas a congresos, podrían ser dos trabajos de Ana M^a Badanelli y Kira Mahamud, a saber: “Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo” y “«La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista»²³.”

Algunas de las tesis doctorales realizadas en estos estudios de posgrado han devenido en publicaciones aparecidas en una colección especializada (“Serie Manes”) editada por la UNED y también en libros publicados por otras editoriales, tanto de España como de América Latina. La llamada “Serie Manes” cuenta al momento presente con doce obras publicadas, y comprende no sólo

²³ A. Badanelli Rubio y K. Mahamud Angulo, *Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo*, en VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, Universidad de Alcalá de Henares, Julio 2005; A. Badanelli Rubio y K. Mahamud Angulo, *La huella de los manuales escolares en la cultura escrita: un estudio de caso en la escuela franquista*, en III Coloquio Internacional de S.P.I.C.A.E. *Las culturas de la escuela en la Europa del Sur en el siglo XX*, Universidad de Cádiz, El Puerto de Santa María, 2006.

investigaciones presentadas y defendidas como tesis doctorales, sino también obras en que se recoge la legislación promulgada acerca de los libros de texto en España y otras fuentes primarias del mundo escolar, como los listados de libros autorizados y libros prohibidos. Un propósito aún no alcanzado es la recopilación y edición crítica de los planes de estudios, cuestionarios y programas de nivel primario y secundario aplicados en España durante los siglos XIX y XX, cosa que se espera hacer en un plazo más o menos inmediato. En esta serie editorial también se recogen resultados, ponencias y comunicaciones de coloquios y congresos relacionados con la temática, como los organizados en la UNED en los años 1996, o el convocado por la ISCHE (International Standard Conference for the History of Education) en 2000, en la ciudad de Alcalá de Henares, bajo el título “Books and Education”. Actas y comunicaciones de diferentes congresos y también otras investigaciones sobre el libro escolar promovidas y relacionadas con el proyecto Manes han aparecido en otras editoriales, como la gran obra colectiva dirigida por Agustín Escolano Benito “Historia ilustrada del libro escolar en España”²⁴.

Como instrumento de apoyo a la investigación, en el Centro Manes se recogen y organizan listados bibliográficos de artículos y monografías sobre manuales escolares, presentados por países y actualizados periódicamente. Al momento presente se encuentran disponibles bibliografías de España, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Venezuela, y una bibliografía sobre países europeos en general²⁵. Además, en la sede del Centro de Investigación Manes en la UNED, se guardan copias de una buena parte (sino la mayoría) de los artículos de revistas recogidos en dichas bibliografías, lo que constituye, también y en sí mismo, un importante apoyo para los investigadores, dado que tales publicaciones especializadas, editadas por instituciones de diversos países y, en no pocas ocasiones, discontinuadas, no resultan de acceso fácil pues se encuentran desperdigadas en repositorios institucionales muy variados.

Otro aspecto de que merece ser señalado es la realización y participación en seminarios, jornadas y congresos, nacionales e internacionales, en los que, la presencia de estudiosos e interesados en los textos escolares de diversos países, permite reflexionar, debatir y conocer investigaciones relacionados con nuestro objeto de estudio. En orden cronológico se pueden citar, entre otros, el I Simposio Manes, desarrollado en Madrid en 1996 bajo el lema *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*; el I Seminario Internacional *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, también realizado en Madrid en el mismo año; el II Seminario Internacional, que tuvo lugar en Argentina en 1997; la participación en la XXII Con-

²⁴ Una relación completa de las obras publicadas en:
<<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Publicaciones.htm>>.

²⁵ Las bibliografías se pueden consultar en:
<<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>>.

ferencia de la ISCHE (Internacional Standing Conference for the History of Education), organizada, precisamente, bajo el título de *Libros y Educación*, en Alcalá de Henares (España); la participación en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, en San José, Costa Rica, en 2001; el II Simposio Manes, en Madrid, también en 2001; la participación y organización de paneles temáticos sobre manuales escolares en los VI y VII Congresos Iberoamericanos, realizados en México en 2003 y en Ecuador en 2005, respectivamente. Cabe mencionar también la organización del I Seminario de la Red Padre-Manes en la Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia), en septiembre de 2005, y la organización del Seminario de Coordinación Documental en el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar) en Berlanga de Duero (Soria, España) en junio de 2006.

De manera individual, pero actuando también como representantes del Centro de Investigación, miembros del mismo han participado en los recientes congresos del IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), en Caen (Francia), "*Caught in the web or lost in the textbook?*", en octubre de 2005; en el Coloquio Internacional del CIEQ (Centre Interuniversitaire D'Études Québécoises), organizado por la Universidad Laval, "*Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*", en Montreal (Canadá), también en octubre de 2005; y en el III Coloquio Internacional de SPICAE (Societas pro Investigatione Comparata Adhesa Educationi), realizado en el Puerto de Santa María (Cádiz, España), en mayo de 2006.

Algunas consideraciones finales

Como decíamos al principio, quince años de andadura en el desarrollo de un proyecto de investigación es una oportuna ocasión para dar revisar lo hecho, valorar lo logrado, preguntarse por lo no alcanzado, y trazar nuevas o mayores líneas de pesquisa y reflexión.

Indudablemente, contamos en el momento presente con un conjunto de resultados constituidos por nuevos conocimientos acerca de los libros de texto en tanto objeto material y objeto intelectual que, dicho con la modestia del caso, no estaban disponibles al inicio del proyecto. Contamos con un, sino completo, amplio censo de los libros escolares utilizados en las escuelas españolas durante los siglos XIX y XX, puesto a disposición pública de profesionales, estudiantes e interesados en una base de datos instalada en la red Internet. La Biblioteca General de la UNED dispone de una colección especial de libros de texto compuesta por más de cinco mil volúmenes, también disponibles para investigadores y otros usuarios. Se creó un museo virtual de manuales escolares en el que hay alrededor de 150 obras digitalizadas. Hay en él también exposiciones temáticas, documentos históricos y otros recursos para la

investigación. Se participó en la fundación de una sociedad profesional y se organizaron exposiciones científicas y de divulgación. Se pusieron las bases de un centro de documentación en el que se guarda literatura especializada y se elaboran listas de bibliografías sobre España y América Latina.

Se cuenta con una colección de publicaciones especializadas que comprenden una temática diversificada en los enfoques pero centradas en el libro de texto como objeto configurador de la cultura escolar contemporánea. Legislación y normativas, estudio de prácticas editoriales; análisis históricos, didácticos, e ideológicos de los contenidos y de los usos, pedagógicos y políticos de los manuales escolares, son algunos de los temas abordados en ellas.

Se ha participado en encuentros nacionales e internacionales en los que se pudo exponer, debatir y reflexionar con otros investigadores, colaborar en la difusión del conocimiento y en la formación de nuevos profesionales.

Sobre América Latina hay que hacer una mención especial. Se establecieron múltiples convenios de colaboración con universidades y otras instituciones de la región; se registraron e incorporaron a la base de datos varios miles de fichas de obras escolares utilizadas en varios países americanos; ha habido transferencia recíproca de conocimientos históricos, metodológicos y conceptuales, lo que ha redundado en beneficios mutuos; se han establecidos redes de investigación y cooperación para la gestión del conocimiento académico; se posibilitó el intercambio de profesionales y estudiantes a través de conferencias, seminarios y estancias de estudio y de docencia; se formaron investigadores y doctores.

Entre las frustraciones se debe mencionar la recopilación de los planes de estudio españoles de los siglos XIX y XX, las insuficiencias en la base de datos, en la biblioteca virtual y en las exposiciones temáticas, y, sobre todo, mayores investigaciones sobre las áreas de ciencias naturales, físicas y matemáticas, así como la falta de una metodología más sistemática para el análisis histórico-educativo y para el análisis de la influencia socializadora de las obras escolares.

La integración de la Red Padre-Manes y la participación en un Programa ALFA entre instituciones europeas y latinoamericanas que se lleva a cabo en el presente, constituye en sí mismo una apertura no sólo a países y regiones con diferentes tradiciones históricas pero que comparten un tronco cultural amplio, sino un cambio en los enfoques y en los métodos de trabajo, que, necesariamente, se dirigen a lo comparativo en el trabajo conceptual historiográfico, y a la organización y coordinación de redes y grupos de investigadores que deben afrontar una serie de dificultades humanas y técnicas: grupos relativamente numerosos, con diferentes grados de formación y categorías profesionales, alejados en el espacio físico, y que hablan lenguas diferentes. El uso creciente y masivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se convierte en instrumento necesario, pero no ofrece por sí mismo soluciones mágicas a problemas instalados, además, en las culturas profesionales, en la capacitación e interés individuales, y en la práctica del trabajo en equipos, al mismo tiempo, colaborativos y jerárquicos.

La ampliación del objeto de estudio (manuales escolares) integrándolo en el área más amplia de la historia del currículum; la extensión a los cuadernos de clase y otros recursos didácticos; a las políticas educativas; a la historia del libro y de la cultura escrita; a la relación entre las “tecnologías de la palabra”, las formas culturales y las formas escolarizadas de la cultura; a la conservación y puesta en valor social del patrimonio histórico-educativo, entre otros horizontes intelectuales, proyectan retos y entusiasmos que deseamos se puedan materializar en el futuro en mayores conocimientos, en formación de educadores e investigadores, en aportes a la formación de ciudadanos inmersos en una cultura de la convivencia, del respeto mutuo de las civilizaciones, de la libertad y del bienestar, tanto colectivos como individuales. No faltan tareas. Ni son pequeñas.

La continuidad y el desarrollo de los estudios sobre los libros de texto y otros aspectos relacionados de la cultura escolar, demandarán tanto rigor intelectual como creatividad e innovación metodológicas y teóricas. Confiamos en estar, como comunidad académica, a la altura de los desafíos.

Miguel Somoza Rodríguez
Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spain)
msomoza@edu.uned.es

CONSULTAS EN LA BASE MANES [ayuda](#)



en **todos los campos** ▼
 en **título** ▼
 en **autor y participantes** ▼
 en **editorial** ▼

y ▼
 y ▼
 y ▼

Disciplina Enseñanza Primaria ▼
 Disciplina Enseñanza Secundaria ▼
 nivel ▼
 idioma ▼
 país ▼
 entre los años ▼ y ▼

en la base de datos: **Buscar en todas las bases** ▼

búsqueda nº 1 << anterior siguiente >>

Pantalla de consultas en la base de datos

<http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html>

Centro de Investigación MANES
Manuales Escolares

El Centro de Investigación MANES tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX



Acceder a:

Centro de Investigación MANES Información sobre los objetivos del Centro, las universidades e investigadores asociados, publicaciones, cursos de doctorado, bibliografía, enlaces, etc.	Biblioteca Virtual MANES Selección de manuales escolares españoles desde 1812 a 1990, ordenados por áreas temáticas y por periodos	Base de Datos MANES Base de datos de manuales escolares españoles y latinoamericanos
Bibliografía sobre Manuales Escolares Bibliografía sobre manuales escolares de España y América Latina	Exposiciones Temáticas Virtuales Exposiciones de manuales escolares sobre temas monográficos	Cursos de Doctorado Programa de Doctorado "Historia del Currículo: el libro escolar"
Publicaciones Libros publicados por los equipos de investigación MANES	Documentos Históricos Selección de fuentes, testimonios y documentos históricos sobre manuales escolares	Galería de Imágenes Imágenes e informaciones del Centro de Investigación MANES, de instituciones asociadas y otros colaboradores
Literalia Selección de obras breves y fragmentos literarios sobre manuales escolares y escenas de lectura	Lectura, Lectores, Libros Documentos sobre historia de la lectura y la escritura	Proyecto PATRE-MANES Patrimonio Escolar-Manuales escolares: Programa ALFA de la Unión Europea Blog de la Red PATRE-MANES

Directora del Centro de Investigación MANES:
Gabiela Ossenbach Sauter

Realizador y Administrador web:
Miguel Somoza Rodríguez
centromanes@edu.uned.es

Actualización:
noviembre de 2006

Visitante Nº
 19.516

Página inicial del sitio web del Centro de Investigación Manes

<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmannes.html>

International Symposium. *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*

(Macerata, 26-29 September 2007)

Call for Papers

The Scientific Committee of the International Symposium on «School Exercise Books, a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries» (Macerata, 26-29 September 2007) is calling on researchers and scholars in this field to submit papers; instructions for authors may be found below.

The symposium, which is open to scholars from throughout the world, is explicitly designed to allow as broad and in-depth a comparison as possible between different researchers' experience. Its aim is to trigger an international debate on the school exercise book and its uses, in relation to a history of schooling seen as a history of the ethos and practice of education, embracing the history of teaching, literacy and writing, while at the same time addressing the issue from the standpoint of a history of dominant ideologies and of the perceptions of the players involved in school life (pedagogues, teachers and pupils).

The exercise book (*quaderno, schulheft, cahier, cuaderno, caderno, tetrad'*) is an extremely complex source offering a variety of levels of interpretation, lying as it does on the borderline between several different disciplines: the history of pedagogy and teaching, the history of illustration and publishing, the social history of childhood, linguistics and cultural anthropology. Thus papers for submission may hail from a broad variety of disciplines as long as they focus on the

exercise book and children's writing; in other words, these two factors need to be the primary sources around which the rest of the paper is built.

The Scientific Committee is particularly eager to encourage young research students in this field to submit their work and to apply for a grant to cover expenses incurred in attending the symposium.

Organizers

Università degli Studi di Macerata
Istituto Nazionale di Documentazione per la Innovazione e la Ricerca Educativa di Firenze

Scientific Committee

Italy

- Prof. Roberto Sani, chairman (Università degli Studi di Macerata)
- Prof. Onorato Grassi (Istituto Nazionale di Documentazione per la Innovazione e la Ricerca Educativa di Firenze)
- Dott. Giovanni Biondi (Istituto Nazionale di Documentazione per la Innovazione e la Ricerca Educativa di Firenze)
- Prof. Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino)
- Prof. Pino Boero (Università degli Studi di Genova)
- Prof.^{ssa} Carmela Covato (Università degli Studi di Roma III)
- Prof.^{ssa} Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)
- Prof. Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise)
- Dott. Davide Montino (Università degli Studi di Genova)
- Prof. Francesco Sicilia (former Head of Department with the Ministry for Cultural Assets and Activities)
- Prof. Aurelio Rigoli (Centro Internazionale di Etnostoria di Palermo)
- Prof.^{ssa} Annamaria Amitrano (Centro Internazionale di Etnostoria di Palermo)
- Dott. Juri Meda (Istituto Nazionale di Documentazione per la Innovazione e la Ricerca Educativa di Firenze)

Foreign Countries

- Prof. Antonio Castillo Gómez (Universidad de Alcalá de Henares – Spain)
- Prof. Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia – Spain)

- Prof. Charles Magnin (Université de Genève – Switzerland)
- Prof. Luis Vidigal (Escola Superior de Educação de Santarém – Portugal)
- Prof. Alain Choppin (Institut National de Recherche Pédagogique de Paris – France)
- Prof. Mariella Colin (Université de Caen – France)

Scientific Board

For any further information relating to the aims of the International Symposium or to the submission of papers, please contact:

- Dott. Juri Meda: scientificboard1@unimc.it (for papers from Italy, Austria, Switzerland, Germany, Scandinavia, Russia and Eastern Europe)
- Dott. Davide Montino: scientificboard2@unimc.it (for papers from the United Kingdom, France, Spain, Portugal, North America and Latin America)

Aims

To all intents and purposes, the school exercise book may be classed as “special material”, the very hybrid nature of which, lying as it does on the borderline between an editorial product and a hand-written document, is in danger of leading to excessive differences in approach. On the one hand, the school exercise book is an editorial product with its own distinctive and intrinsic characteristics, predominantly didactic in scope yet which may also be used for other purposes; on the other hand, it is a vessel for children’s writing, and that writing can in turn be broken down into two groups: disciplined writing produced in the classroom, and spontaneous writing produced by the pupil in an unsupervised environment.

Papers submitted should focus on both these aspects of the school exercise book, and thus they may address the exercise book as a tangible object and as a concept.

In detail, the following issues may be highlighted in dealing with the multi-faceted nature of the exercise book:

- **as an editorial product:**
 - types of exercise book (handwriting books, rough and fair copy, written and illustrated composition, having lines or squares and so forth);
 - production and criteria (manufacturers, distribution systems, legislation and regulations governing the exercise book);
 - physical appearance (cover, internal graphic space, format, materials used, ruling and so on).

· **as a vessel for children's writing:**

– classroom writing (dictation, written compositions, précis, essays, notes taken during lessons, spelling and grammar exercises): writing connected with the practice of acquiring the ability to write, mainly didactic in aim, crucial from a pedagogical standpoint inasmuch as it is indicative of real educational practice in schools, and it tells us how closely teachers keep to government curricula; moreover, above and beyond its purely curriculum-related content, such written work is also a pointer to social habits and ethical values relating on a broader level to civic and religious education;

– independent writing: exercise books may contain spontaneous children's writing both when such writing is required by the teacher and/or the teaching of the subject (for instance, the introduction of the practice of keeping a school diary, or free composition, and so forth), and when it is freely pursued by the child in an effort to express his or her own point of view. It is in the gap between disciplined writing and spontaneous writing that we find subjectivity; in other words it offers the child-cum-pupil an area of relative autonomy, thus allowing us to perceive him or her as an individual with his fantasies, his desires and his fears.

For all of these reasons, it has been decided to break the symposium down into six different sections:

· **Section entitled «Public collections of school exercise books»:** This section will offer a brief institutional presentation of the main public collections of exercise books and exam papers at both the national and international levels.

· **Section entitled «Children's writing»:** Papers in this section will focus on providing an analysis of children's writing (both as school work, and of the subjective kind) from a historiographical perspective; the papers will also discuss the opportunities and risks involved in using this writing as a historical source, providing necessary directions for a proper critique of the sources. Of particular interest in this connection is the process involving the gradual disciplining of school writing from the mid-19th to the mid-20th century (shifting away from a method involving "ready essays" – offered to pupils as a model for their own compositions – towards a method based on free composition);

· **Section entitled «Subtle propaganda: The exercise book as a tool of mass communication»:** Papers in this section will focus on the use of the school exercise book as a tool for mass communication in the context of propaganda campaigns, dwelling on features both intrinsic (covers) and extrinsic (dictations, compositions, arithmetic problems and so forth).

· **Section entitled «An article of stationery or an editorial product? The exercise book as a source for the history of educational publishing»:** Papers in this section will focus on the exercise book as an editorial item produced by spe-

cialist publishers, distributed through specific commercial channels, and subject to a regulatory environment designed to codify its functions, its format and its appearance. The process of codifying the exercise book's appearance and its internal graphic space is of particular interest in this connection, raising as it does the question of the development of formats and ruling, which were gradually standardized over time.

- **Section entitled «Speech and language: The exercise book as a source for the history of language»:** Papers in this section will focus on an analysis of children's school writing in an effort to highlight language changes over the 20th century and, in the case of Italy, the gradual ascendancy of school Italian, which grew from a literary language into a spoken language, with the gradual disappearance of slang expressions and dialect-based syntax and vocabulary from children's compositions.

- **Section entitled «Sweating and swotting... The exercise book as a source for the history of school teaching and education»:** Papers in this section will focus on an analysis of the exercise book as a major source for the study of educational practice in schools and the development of methods adopted for teaching individual subjects at school, with particular reference to the introduction of the principle of pedagogical pro-activism in schools. In contrast with the concept of education as something merely imparted to passive pupils, this method stresses the pro-active role played by the pupil in the educational process. Of especial interest here is the analysis of changes in instructions for the use of school exercise books built into school curricula from the 19th to the 20th century. Equally important is the analysis of developments in the teaching of mathematics, natural sciences, geography and handwriting – not as an artistic-cum-graphic technique so much as a stringent system for learning to write, in accordance with the need to codify and formalize the written word as expressed by teachers tasked with imparting literacy to the working classes.

Papers submitted should focus on the modern era, in particular on the years between 1850 and 1950. The Scientific Committee may, at its discretion, accept papers discussing earlier periods, but only on condition that they offer useful opportunities for comparison with topics addressed in the various sections as broken down above.

Documentation

The Istituto Nazionale di Documentazione per la Innovazione e la Ricerca Educativa, based in Florence, is prepared to acquaint young Italian researchers interested in submitting original research projects to the Scientific Committee for evaluation, with all the data gathered by the FISQED National Observatory in the course of the first national survey of exercise book and exam paper

archives. By the same token, the Institute is willing to point young foreign researchers in the direction of exercise book and exam paper archives in their own country, and to put them directly in touch with the institutions responsible for those archives. This, in the hope that this International Symposium may mark the establishment of an international documentation network for exercise book and exam paper archives, thus fostering the dissemination of data among scholars in the field, and promoting the study of school exercise books – long thought to be so rare as to be a well-nigh unusable source, when in fact there are numerous institutions both in Italy and abroad that hold such archives.

For all further information, please contact: fisqed@indire.it.

Grants

The Università degli Studi di Macerata will be offering financial grants to young researchers as part of its drive to foster the study of school exercise books. The terms governing the award of such grants – pegged to the submission of a paper for the symposium – are due to be published on the following web page: <http://www.unimc.it/quadernidiscuola/2007>, before the end of January 2007. Please refer to this web page for all details concerning the number of grants available, the amount of money involved and how to apply.

Submission of Papers

Submission

Submissions should comprise original and unpublished work never previously submitted either to a journal or a publisher. Authors should forward an abstract of their manuscript – in electronic form (.doc) – to the appropriate Scientific Board by February 28, 2007. The abstract should not exceed 1,000 characters, including spaces. The abstract should be written in English, Italian, French or Spanish. The author should attach a signed e-mail requesting evaluation of his or her manuscript and certifying that the manuscript has not been previously published or submitted for publication elsewhere. Manuscripts submitted will be evaluated and, where appropriate, approved by the Scientific Committee. The Scientific Board will notify authors of the Scientific Committee's decisions. Speakers whose papers are approved by the Scientific Committee are automatically entitled to the refund of any expenses borne in connection with travel, board and lodging.

Final version

Authors should submit the final version of their manuscript, as approved by the Scientific Committee, in both hard-copy paper and electronic disk form

by September 10, 2007. Manuscripts should not exceed 60,000 characters, including spaces. It is essential that the hard copy version exactly match the electronic version: thus, authors are requested to print out the hard copy version directly from the electronic version submitted. Authors should submit three printed copies of the final version of their paper, together with its attendant compact disk (cd-rom), to the Organizing Board. The preferred format for receiving files is Microsoft Word (.doc) in PC format. Authors are requested not to save their files as “Text only” or “Read only”.

Corrections to the text

A copy of the final manuscript should be retained by the author for comparison with the proofs which the Scientific Board will send the author before the symposium proceedings are sent to the printers. Every effort will be made to publish a paper's final version in the symposium proceedings.

Notes on style

Papers should be clearly written, with stated objectives and within a clearly defined context. Subject matter should be borne out by critically appraised sources. Major existing research in the area being addressed should be both used and properly referenced. Preference will be given to papers analyzing the particularities of each individual social, educational and cultural system. In some cases it may be useful for those particularities to be contrasted with particularities revealed by accounts of other systems. Brief biographical details of the most significant national figures or institutions should be outlined in the text, unless it is virtually certain that such figures enjoy international renown.

Off-prints

The symposium's administrative secretariat will provide 10 off-prints of each paper; and each author will receive a copy of the symposium proceedings.

Copyright

Authors are required, as a condition for publication, to vest copyright of their articles in the publishers of the symposium proceedings. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate both the article and the symposium proceedings to the widest possible readership, whether in hard-copy or electronic format. After publication, authors may, of course, use their article elsewhere without prior permission from the publishers, bearing in mind that copyright is held by the publisher of the symposium proceedings as the original source of publication. Authors are personally responsible for obtaining permission to reproduce copyright material from other sources.

Editorial Guidelines

Number of copies

Each author must submit three printed copies of his or her manuscript to the Organizing Board, together with a cd-rom containing a copy in electronic format. The hard-copy version must be printed on A4 paper, on one side of the sheet only, using Times New Roman typeface (12 point font); the manuscript must be double-spaced throughout.

Cover page

The first page of the manuscript should consist only of running heads, the title of the paper (in bold type), and the author's name, institutional affiliation and full details for correspondence with the editor of the symposium proceedings (address, telephone number, fax number, current e-mail address). Only the first letter in each word of the title and author's name should be in capital letters, the rest in lower-case characters.

Abstract

The second page of the manuscript should begin with the title of the paper, the author's name, and an abstract which should not exceed 1,000 characters, including spaces. The abstract should be written in English only. For papers reporting the results of original research, please briefly state: the primary objective; the methods of enquiry and procedures adopted; the number of subjects; the main findings and results; and any conclusions drawn from such data, including any implications for further research.

Language

Papers should be submitted in English, Italian, French or Spanish.

Italics

Words requiring emphasis may be italicised in the hard-copy version. Please use such emphasis sparingly.

Abbreviations and acronyms

Acronyms used for national and international agencies etc., should be spelled out in full the first time they appear in the text or footnotes. Acronyms may be used thereafter, if appropriate, in capital letters without dots (e.g.: UN, not U.N.).

Chapters and paragraphs

Please use chapters and paragraphs sparingly, and then only if they are genuinely needed to impart greater clarity to the text.

Non-vernacular expressions

Where non-vernacular expressions are used, they should be italicised unless they are in such common usage as to have become part and parcel of everyday parlance.

Dates

Dates: 1 January 1996

Years: '95 (not 95) and 1995-96 (not 1995-6 or 1995-1996)

Decades: The 1930s (not The 1930's) and the Thirties (not the thirties)

Footnotes

Footnotes should be typed in Times New Roman typeface (10 point font), double spaced throughout.

Bibliographical references

Please adopt a standard format for bibliographical references, in accordance with the following sequence: author's name, title of the book (in italics), publisher, place and date of publication, and page number(s).

Books

Ex.: Henry Hart, *The Concept of Law*, Clarendon Press, Oxford 1961, p. 103

Ex.: *The System of Industrial Relations in Great Britain*, a cura di Angie Flanders and Herbert Clegg, Blackwell, Oxford 1954, pp. 103-104

Articles

Ex.: Thom Brooks, *Dworkin and His Critics with Replies by Dworkin* in "Modern Law Review", Volume 69, January 2006, p. 140

When citing a book, article or other publication more than once, the author's full name should be used on the first occasion, and his/her initials and surname only thereafter.

Ex.: H. Hart, *The Concept of Law*, op. cit., p. 107

Cross-references

Conventional terms should be used: id., ead., cit., ivi, ibidem, cfr., etc. etc.

Page references

Page number(s) must be preceded by the letter(s) "p." (one page) or "pp." (more than one page).

Pages numbers must be indicated thus: 123-124 (not 123-4).

Tables and figures

Tables and figures should be interesting, relevant in terms of their content

and visually attractive. They should be referred to in the text and numbered in order of appearance. Each table and figure should have a descriptive caption explaining its purpose; and each table column should have a complete and appropriate heading.

Please save all images on standard compact disk in .jpg or .pdf format (300 dpi). and send to the Organizing Board along with the paper.

Logistic

Speakers will be the guests of the Università degli Studi di Macerata, at the «Costantino Mortati» hall of residence in Macerata, from Tuesday 25 through Sunday 30 September 2007. The hall of residence has an in-house canteen.

The symposium's working sessions will be held in the Great Hall and in the Old Library of the Università degli Studi di Macerata from Wednesday 26 through Saturday 29 September 2007.

A symposium dinner will be held after the final working session, on Saturday 29 September 2007. Speakers will be guests of the Università degli Studi di Macerata at the dinner.

Organizing Board

For all further information on the International Symposium, please contact Dr. Elisabetta Patrizi: organizingboard@unimc.it.

Please submit manuscripts in both hard-copy paper and electronic disc form, to: Prof. Roberto Sani, Rettorato, Piaggia dell'Università 11, 62100 Macerata, Italy.

