

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
II/1 2007

eum

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. II, n. 1, 2007

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2007 eum edizioni università di macerata,
Italy

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

Editor / Direttore

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 luglio 2007

ISBN 978-88-6056-016-2

Subscription Fees

Subscriptions (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).

For other terms and prices (on line IP access, pay per view) see the web site and contact the distributor.

Abbonamenti

Abbonamenti annuali (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).

Per altre condizioni e prezzi (accesso tramite IP, acquisto on line) si veda il sito e si contatti il distributore.

Distributor / Distributore

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

Contents

Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 17 Vitaly Bezrogov, Galina Makarewitsch
The world of adults and the world of children in present-day
Russian early reading books (search for a family and an educa-
tional ideal in post-Soviet Russia)
- 35 Roberto Sani
Towards a history of special education in Italy: schools for the
deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms
- 57 Sira Serenella Macchietti
Le scuole delle Maestre Pie Venerini: un'istituzione educativa
della Controriforma
- 85 Giorgio Chiosso
Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei
maestri elementari nel secondo Ottocento

- 117 Honoré Vinck
Le manuel scolaire au Congo belge. L'état de la recherche
- 143 Carla Ghizzoni
Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della Prima guerra mondiale
- 173 Anna Ascenzi
Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War
- 195 Riccardo Pagano
La pedagogia di Gaetano Santomauro tra ricerca teoretica e orientamenti valoriali
- 217 Alberto Carli
Il volto nascosto della fiaba italiana di secondo Ottocento. Medicina, antropologia e folklore
- 241 Marco Moroni
Instruction and economic development: agricultural schools in The Marche in the 1800's
- 267 Katia Montalbetti
Origins and development of the experimental culture in educational field
- 299 Davide Montino
Libri e giovani lettori tra XIX e XX secolo: un percorso di tipo qualitativo
- 323 Francesca Borruso
A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 349 Juri Meda
Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili

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

- 377 Dorena Caroli
Nuove tendenze nella storia dell'infanzia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nella Russia post-comunista (1986-2006)

Forum / Discussioni

- 395 Francesco Susi, Giorgio Chiosso, Carla Ghizzoni
L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Lombardo Radice a Melchiori (1923-1928). A proposito di una recente pubblicazione

Notices / Recensioni

- 415 M.L. Marcílio, *Historia social da crianca abandonada* (Davide Montino)
418 N. Stargardt, *La guerra dei bambini. Infanzia e vita quotidiana durante il nazismo* (Davide Montino)
421 H. Schissler, Y. Nuhoglu Soysal (eds.), *The nation Europe and the world. Textbooks and Curricula in transition* (Davide Montino)
424 V. Ferrone (a cura di), *La Chiesa cattolica e il totalitarismo. Atti del convegno di Torino (25-26 ottobre 2001), Fondazione Luigi Firpo – Centro di studi sul pensiero politico* (Michel Ostenc)
427 E. Patrizi, *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma. L'Idea dello scolare di Cesare Crispolti* (Michel Ostenc)
431 D. Lindmark, *Reading, Writing, and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy, 1650-1880* (Simonetta Polenghi)

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

- 435 Dominik Joos, Maja Zahl
11th and 12th International Symposium for Museums of School Life and Childhood and School History Collections

- 441 Honoré Vinck
Un projet de répertoire des manuels scolaires du Congo Belge
- 445 Mariella Colin
La letteratura per l'infanzia e la ricerca: indicazioni per una
prima ricognizione in campo internazionale

Abstracts

Vitaly Bezrogov - Galina Makarewitsch, *The world of adults and the world of children in present-day Russian early reading books (search for a family and an educational ideal in post-Soviet Russia)*

The first school reading textbooks of Post-Soviet Russia is the field where many cultural, political, and educational influences meet: pedagogy, state bureaucracy and educational theory mix with one another in the cultural field of the images of ideal adults together with the ideal world to be presented to pupils. The investigation into recent Russian elementary school reading textbooks – and in particular into textbooks printed in 2002–2003 which won the high governmental award for this genre – reveals how the majority of the explicit old levels of the Soviet times' textbooks have survived in the new books as implicit ones, and how current everyday life helps them not only to survive but also to be renewed. The transition between many Soviet and Post-Soviet realities, through this given example of present-day Russian elementary schoolbooks, is traced through a detailed examination of texts and images of parents and other relatives, neighbours and strangers, etc. The interesting outcome of the research reveals a vague family concern in these Russian schoolbooks, a very low percentage of parents' images in comparison with other adults, and strict traditional social roles of them – which can probably be explained, first of all, by the uncertain social realities within the family situation and, secondly, by the low attention paid to family education in previous Soviet times.

Keywords: Textbook; Early Reading; Primary School; Family Education; Sociology of Family; Adult-Child Relation; Russian Confederation; XX-XXIth Centuries

Roberto Sani, *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms*

Overlooked by the historiographical-pedagogical research – and victim of a cultural prejudice, which considered it a minor field of education – the history of special education in Italy, and in particular the education for deaf-mutes, is here considered from its very beginning in the pre-unification years of the 1800's. The essay reconstructs the history of the first Italian institutes for deaf-mutes, in nearly all cases promoted by religious orders such as Piarists, Somaschi and Daughters of Charity of Vincenzo de' Paoli together with many other religious congregations. Based on the *French model* by the Abbot Charles-Michel de l'Épée, these private religious institutes were in fact in line with the larger social, welfare and educational work of the Church for the poor and abandoned youth. After the pedagogical reflections on teaching methods made by Severino Fabriani, Tommaso Pendola, Don Giulio Tarra and others, the first foundations were laid for the education of deaf-mutes as a complete *science*, but some existing problems were underlined as well. The Unified State inherited a difficult and fragmented situation, with regards to the curriculum and teaching methods, the special schools' status, the disparity between North and South-Italy. To these and other issues (i.e. the legal recognition of schools and teachers, the public financial support, the extension of the compulsory education to deaf-mutes), a first solution came with the Gentile Reform of 1923, which started in Italy a new historic phase in the education, and consequently in the special education of the deaf-mute.

Keywords: Deaf-dumbness; Special Education; Special School; Remedial Teaching; Sign language; Educational Reform; Italy; XIX-XXth Centuries

Sira Serenella Macchietti, *Le scuole delle Maestre Pie Venerini: un'istituzione educativa della Controriforma / Schools of Maestre Pie Venerini: an educational institution of Counter-Reformation*

The history of public and free schools for young girls of humble origins is seen along through the reconstruction of the life and work of the Italian educator Rosa Venerini, from Viterbo (Italy). The Counter-Reformation had paid a renewed attention to women's education, thanks to the new declaration of the sacramentality of marriage. Therefore many educational institutions connected to women's religious congregations were established in order to free women from ignorance and allow them to conquer the own right to make free and responsible choices through independent work and economic autonomy. At the base of this education was always the will to love God through the love for our neighbours as well as educational charity. In the "new" schools (free and open to young girls with no distinction of social class) established by Rosa Venerini in 1685, there were three teaching perspectives: the religious one, the educational one and the operational one (i.e. work): performing prayers, lessons and both morning and afternoon practice made up the day. The rediscovery of women's education passes through both Christian and human formation, testifying to Venerini's spirituality, educational charity and pedagogical intelligence.

Keywords: Girl's School; Private School; Religious Education; History of Education; Italy; XVIIth Century

Giorgio Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento / Schoolteaching from practice to profession. Notes on the work of primary schoolteachers in the second half of Eighteenth century*

The history of the teaching profession is the starting point for analysing many complex aspects: on the one hand, the maturing of the Italian school system – with the connected issues of education and the recruitment of teachers, the organization of the *normal schools*, the development of the female teaching profession, the social conditions of teachers – and, on the other, the history of school publishing and of journals for teachers, the relationship with the pedagogical line of thought as well as with the political life. The establishment of a sound professional model for teachers, which slowly emerged from the primitive idea of a “craft” – conducted and transmitted through praxis and habits typical of artisan practices – represents a change which was consistent with the task that the ruling classes entrusted the school-teachers (both men and women) with: to constitute a meeting point between the new liberal values and the illiterate masses, through a model of the “ideal citizen” embodied by the teacher. Despite the difficulties of a not always easy course (especially in the rural world), the increasing schooling of the Italian society, the ministerial organization of the teachers’ work within the framework of the exercising of the “State’s educational right”, and finally the pedagogical reflection on methods and teaching, all these components took part in making the school-teacher a crucial figure in building the identity of a nation which had only recently been unified.

Keywords: Teaching Profession; Teacher Education; Teacher Status; Educational Reform; School System; Primary School; Italy; XIXth Century

Honoré Vinck, *Le manuel scolaire au Congo belge. L'état de la recherché / School-books in the Belgian Congo. The state of the art*

An overview is provided of existing research into the texts and schoolbooks used during the colonial period in the Belgian Congo. Such research is important for our understanding of several related domains and subjects, such as colonial school history, changes in pedagogical methods under new circumstances, the history of the African written languages, and the influence of the colonial ideology on the education system. Collections of textbooks exist in Belgium, the United States, the United Kingdom, the Vatican City, Scandinavian countries and in the Democratic Republic of the Congo. Publishers were mostly local missionary societies and printing was done locally, even if a limited number appeared in the mother country. Textbooks in French, rare in the early years, became more frequent from the late 1920’s onwards. The authors were mostly missionaries, most of whom lacked any appropriate pedagogical training. Insights into how textbooks were used in the actual practice of the classrooms can be gained from inspection reports, interviews with former pupils and articles in Belgian mission periodicals. Their influence and impact can be inferred from contributions in local Congolese magazines, in which both authors and users published their comments and ideas.

Keywords: School; History of Education; Education System; Colonialism; Textbook; Publishing Industry; African Languages; Congo; Belgium; XIX-XXth Centuries

Carla Ghizzoni, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della Prima guerra mondiale / Schoolteachers and mass education in Milan in the years of First World War*

The history of schools, especially the primary school, in the Milan area during the Great War (1915-1918), offers an example of the educational policy of the Socialist local government, as well as the school-teachers' role in those years. Activities for the moral and material protection of pupils and soldiers' sons, and more in general of families in trouble, are examined. Despite the cuts in expenditure, the classrooms' requisition, the loss of teachers who were called for military service, the Town implemented a rationalization of resources (part-time work, double turns, the use of supernumery women teachers) which allowed didactical activities to continue. Again, they implemented an assistance-network which – in addition to the usual help (free school-meals, stationery and textbooks) – included new initiatives. These, defined by the A. as the result of the “forced modernization” caused by war events, and inspired by the principles of Socialist Reformism, were the City Summer Holiday Camps, amongst which there was the famous holiday camp for air and heliotherapy of Parco Trotter. But also the action of the teacher was important. At the beginning hesitating between pacifism and patriotism, school-teachers and their associations ended up offering both humanitarian and welfare help to people in need, and supporting the young through an action of patriotic acculturation and national propaganda (national loans, consumption control, support to soldiers at the front etc.) – which further and more alarming implications would have in the forthcoming years of Fascism.

Keywords: History of School; School-Community Relationship; Teachers' Organization; Child Care; War; Propaganda; Socialism; Italy; XXth Century.

Anna Ascenzi, *Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War*

After the fall of the fascist regime, the debate on the reconstruction also regarded the reorganisation of Italian school and especially the new role of textbooks as means and vehicle for a genuine education to the spirit and the values of democracy, and for the embedding of a new idea of citizenship. Textbooks had largely been used as an ideological and political instrument for the consensus building during the Mussolini regime – it is enough to mention the Unique State Text in the elementary school, or the systematic substitution, in the secondary schools, of the old humanistic and juridical textbooks with new ones, rigorously following the directives of the regime. The issue of defascistization and revision of textbooks was initially raised by the so-called *Partisan republics*; then, it was taken upon itself by the Sub commission for Education of the Allied Military Government (led by the American educationalist Carl Washburne) through a central Ministerial Control Commission and a series of Regional Commissions; and finally was faced by the Ministry of Education of the years of the Republic. The complex aspects of the educational system reconstruction, the urgency for the promotion of a democratic conscience in the younger generations, and finally the publishing industry policy, are analyzed from the crucial point of view of the production and adoption of history textbooks – and the relevant issue of teaching of recent history – in the period 1944-1963.

Keywords: Textbooks; Twentieth Century History; Teaching; Democratization; Political Education; Italy; XXth Century

Riccardo Pagano, *La pedagogia di Gaetano Santomauro tra ricerca teoretica e orientamenti valoriali / The pedagogy of Gaetano Santomauro between theoretical research and orientation of values*

The line of thought of the Italian pedagogue Gaetano Santomauro (Minervino Murge 1923 – Bari 1973) is analysed in depth in the light of the biunivocal relation between pedagogy and culture, viewed in a historical perspective. According to Santomauro, the pedagogical research is a cultural fact, therefore it must be placed within an exact and historically given social and cultural system. In a precise historical epoch, the pedagogy from universal tends to become an *in situation* pedagogy, that is to say, it tightly links up many social, historical, cultural, empiric and pragmatic aspects. But, if the memory of the educational values transmitted by a cultural tradition, is the foundation of a pedagogical research, nevertheless the research inevitably contributes – as a continuous dialogue and *in itinere* research – to the progress of the same cultural system. Also the relation between theory and praxis reflects itself in the pedagogical research, in a complementarity which excludes the “critical distinction” between thought and practice, and which restores – once more – the historicity of the learner, a person historically given in society and the world. From the new-humanistic and personalist perspective of Santomauro, emerges the personal engagement of the pedagogue, who never lost sight of the improvement of the person, in the awareness that the grounds of the human condition are the same as a responsible research: the historicity, together with the collective spirit which comes true inside the social group.

Keywords: Pedagogical Theory; Philosophy of Education; Theoretical Research; Humanism; History of Education; Italy; XXth Century

Alberto Carli, *Il volto nascosto della fiaba italiana di secondo Ottocento. Medicina, antropologia e folklore / The hidden face of the Italian fairy tale of the second half of the Nineteenth Century. Medicine, anthropology and folklore*

Through the analysis of the literary fictional fairy tale (that is, without traditional origins) which spread in Italy in the post Unification period, the A. reveals important connections between this genre and the peculiar scientific culture of nineteenth-century Positivism. In a period when frequent mutual exchanges between literary authors and scientists made it possible to find scientific theories at the cutting edge inside popular narrative and, likewise, to find literary passages in popular scientific treatises, the literary fairy tale does not make an exception. On the wake of recovering the oral traditions – with which anthropologists, ethnologists and demopsychologists were busy – the fairy tale represents the perfect *trait d'union* between folkloric tradition and literature, between narration and medical-scientific observation. Authors like Emma Perodi, Luigi Capuana, Giuseppe Pitrè reintroduced, to the Italian public, the genre of fairy tale, following the characteristic rules of the nineteenth-century Fantasy and linking the neo-Gothic foreign literary movements, and the horrid sense of a not yet vanished Romantic literature, with the new cultural trends. Thanks to an in depth study on this literary genre, the A. – in addition to reaffirming the same connection of literature with the contemporary scientific spirit and with the popular tradition as well – leads us in disclosing in part the deepest origins of the modern fairy tale.

Keywords: Children's and Youth Literature; Fairy-Tale; Literary History; Literary Genre; Ethnology; Medicine; Italy; XIXth Century

Marco Moroni, *Instruction and economic development: agricultural schools in The Marche in the 1800's*

The theme of agricultural instruction in Italy – and its effects on the development of Italian agriculture – is examined for the period from the middle of 1700's up to the early 1900's, especially in The Marche region, with regards to the first autonomous initiatives and private associations, until the establishment of an institutional agrarian educational system assumed by the State. With the first, elite, initiatives of the agrarian academies (also conditioned by the agronomic culture of the Napoleonic age), enlightened landowners and cultured ecclesiastics cooperated in giving a first agronomic education to farmers, through specialized publishing (agronomic texts, but also “agrarian catechisms”) and special schools. Afterwards, the first institutes of agrarian instruction in Europe and Italy as well (the first one in Melegnano), showed a new experimental model for the secondary instruction: theoretical and practical schools with new study plans and programmes, including activities in experimental gardens. After the Unification of Italy, the reorganization of public instruction had to face the issue of agronomy teaching, that is the placing of the pre-unification schools in the new system, the avocation of agrarian academies, the organization of the new travelling schools, agricultural meetings and practical schools: in short, the founding of a new and unique Italian system of technical instruction.

Keywords: Agricultural training; Technical Education; Teaching Programme; Educational Reform; Educational System; Schools; Italy; XIX-XXth Centuries

Katia Montalbetti, *Origins and development of the experimental culture in the educational field*

In an epoch characterized by important economic and political changes, as the second half of the nineteenth century was, the new scientific course judged the unscientific method negatively and the experimental planned research became centred on the innovations. The same happened in human sciences and in the educational field, where industrialization and the economic and social progress presented new demands as for targets, policies, methods and tools in the battle against illiteracy. The application of the experimental and scientific method led to an elaboration of the educational science that is of pedagogy, or the child science. After rapidly spreading in Western Europe – where numerous journals, societies and faculties orientated toward this movement were quickly born – with the First World War the pedagogical fervour suffered a heavy decline. Through the analysis and comparison of the leading figures and works of the late 1800's until the early 1900's in Germany, France, Swiss, England, Italy and Belgium, the A. examines the role of pedagogy in the origin of the experimentation in education, which highlighted the, often conflicting, development of two pedagogical trends: the experienced pedagogy and the experimental pedagogy. The relationship between positivistic experimentalism and traditional theoretical-deductive conception of pedagogy, are analyzed with regards to the epistemological foundation of pedagogical thought.

Keywords: History of Education; History of Sciences and Humanities; Experimental Research; Educational Innovation; Experimental Education; Experiential Learning; Western Europe; XIX-XXth Centuries

Davide Montino, *Libri e giovani lettori tra XIX e XX secolo: un percorso di tipo qualitativo / Books and young readers between XIXth and XXth centuries: a qualitative route*

The essay tries to define – through the analysis of documents such as memoirs, diaries, exercise books, class registers and surveys – which reading customs were being carried out by children and young people between XIXth and XXth centuries, both privately and in the school environment. Between a tendency to an educational reading controlled by adults, and an individual and intimate reading, orientated to personal tastes – the evidence restores increasingly diversified choices by the young. Also the surveys which, since the early 1900's, schoolteachers, researchers and journalists had carried out among students; as well as the same notes made by children in their exercise books; and finally the registers of the books held by the class-library: all of these documents outline the picture of the books which circulated and were acknowledged. With the exception of some constants – such as the large use of the eighteenth-century novel, especially French and Russian, as a free educational reading – it must be recognized that just an absolute fragmentary character of books was predominating. Young readers read where and when they could, choosing from books which were available to them, mixing high and low genres, learned and popular authors, giving free play to their own ability in building paths through titles and authors. Paths which – most importantly – never followed prearranged directions, either by others or by themselves, but were the result of a continuous and often random exploration.

Keywords: Reading; Reading Taste; Personal Interest; Book; Children's and Youth Literature; Literature; Literary Genre; Italy; XIX-XXth Centuries.

Francesca Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*

The Historical Museum of Didactics, now dedicated to Mauro Laeng and located in the Faculty of Educational Sciences in the Roma Tre University, is the oldest museum of the history of schools in Italy. Established in 1874 by Ruggero Bonghi, the Museum has since its beginning boasted a major collection of teaching objects, texts and notes, books on Italian and foreign laws concerning schools and theoretical and practical pedagogies, as well as the history of pedagogy and of educational institutions. The Museum went through variable vicissitudes: under several Directors, and different educational policies, the Museum lived through inaugurations, closings, removals and re-openings, until the final dispersion of objects, collections and books that occurred during the Second World War. The several denominations assumed by the Museum in the course of its history, that is from its birth in 1874 as the *Museum of Instruction and Education*, then successively to be reborn with the role of *Pedagogical Museum* in 1906, highlights changes which are not purely nominalistic but rather testify to the deep transformations and restlessness of post unification Italy. The historical context in which the Museum lived and worked was characterized by deep political-cultural transformations: in that transition era, the Museum witnessed the educational aspirations of the time, also testifying to the old widespread and symbolic pedagogical utopia of an “in-vitro experiment” of exemplary State didactics.

Keywords: History of Education; Museum; Teacher Education; Teaching Aid; Educational Policy; Italy; XIX-XXth Centuries

Juri Meda, *Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili / Scrawls and scribbles. Annotated guide to the historical collections of children's drawings*

For a long time usually considered as simple scribbles, children's drawings have become, over the 20th century, an object of study for an ever growing number of experts and scholars. Psychologists and psychotherapists, semiologists, pedagogists, experts in didactics of art and image education, have studied the graphic language of children from several points of view. But only in the last years have children's drawings begun to be analysed also by historians, who have started a new historiographical trend which assumes drawings to be used as proper historical sources. This research has increased, especially after that the precursors, Alfred and Françoise Brauner, analysed – even though from a psycho-pedagogical point of view – the drawings made by the children who were victims of war, and demonstrated how these sources could document children's perception of historical events. Here, 42 extraordinary historical collections of children's drawings in Italy and in the world are reviewed, and for each one a description and other information about the institution where they are preserved, as well as the quantity and the chronological details, are given. With this first census the A., in addition to offering a first useful means for historians and educators, wishes to attract attention to this often ignored category of sources, and invites an ever increasing appreciation, both as regards their interpretation, and their collection and preservation.

Keywords: Childhood; Drawing; Archives; Historical Research; Adult-Child Relation; Conceptual Imagery; War; XXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The world of adults and the world of children in present-day Russian early reading books (search for a family and an educational ideal in post-Soviet Russia)*

Vitaly Bezrogov, Galina Makarewitsch

I

Each teaching text and especially the school literature as a system of texts portray the ideal, which relates to a constructed personality model of each era. The expression “education ideal” traditionally comprises of mainly two meanings: in the context of the construction of an education ideal on one hand the ideal itself is defined as an aim or result and on the other hand the process, through which this aim can be reached, is defined in more detail. A schoolbook relates more to the second aspect of the concept of “ideal”; it is a kind of positive pedagogic utopia, which is offered as an educational algorithm. In the schoolbook – which seems contradictive at a first glance – the utopian and the practical meet, it is a kind of practical guide for the realisation of a pedagogic utopia. Because of this, a schoolbook contains the essence of a conventional social ideal view of education, which differs from the ideal of the philosophic-pedagogic treatises in the way that the state recommends its use (Müller 1977).

* The paper was first published in German under the title *Die Welt der Erwachsenen und die Welt der Kinder in gegenwaertigen russischen Erstlesebuechern*, see E. Matthes, C. Heinze (Hrsg.) *Die Familie im Schulbuch (Beitrage zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2006, pp. 235-252. The authors express their deep thanks to the editors of the German book Prof. Dr. Eva Matthes and Dr. Carsten Heinze for their kind permission to publish this material in HECL. This version of the paper was very slightly adapted to an English reader.

We believe that the schoolbook, regarding the teaching process, formulates not only a project of change, not only an orientating, socialising project, but also a supporting and “development enhancing” project; but nevertheless, it is no less utopian¹.

The material for the construction of the ideal in the schoolbook can obviously not only come from the future, but also from the present and the past, which in their educational function through the schoolbook are “projected” into the future. The schoolbook becomes the mechanism, which helps to “convert” an ideologically transformed situation into the future, to orientate the developing generation. The schoolbook presents possible variants of a family, with which one could be confronted during a lifetime, it models the relationship of the children with these variants, it offers stereotypes and norms, which help – with advantages to the child and others – to adjust to a social and moral life. The schoolbook is an instrument for the internalisation of an ideal family portrait, that also contains programmes for its development and application. We do not only deal here with the declaration of an ideal, but also with its “incorporation” into a pupil. A schoolbook re-defines the reality and its redefinition builds the inner structure of a new generation of “ideal pupils”. With the schoolbook adults can name and define wanted potential forms of conduct for children for their behaviour as well as for their mental environment. The social construction of the senses in the schoolbook relates to the areas of conscience and conduct (Höhne 2003).

Some theories and concepts of the ideal plead for the dominance of the social in the ideal; others for the dominance of the personal, because an ideal without personal experience is not an ideal (Rewitsch 2001, p. 25). We believe that both approaches look into the parallel sides of an educational ideal. Our starting point is that in the educational sector the ideal sees in the teaching work a phase of a social construction, before it becomes an existential personal phenomenon. Especially in education is the topic of the family ideal very crucial because it entails the problem of directional influence of the basic thoughts of the subject. Such a theoretic basic thesis can be proved and defined in more detail through very concrete material. Here we present our findings on the portrayal of the child in early Russian reading books.

The reading books for the primary school are very important part of the first publications in the life of the young human being, through which he is

¹ Lately the idea from the discussion over school literature that the schoolbook, depending on it's mouldable and adult depending readers, models exactly what is ideologically needed at that point, has been criticised. This criticism does not only accentuate the active role of children in the social cooperation with the school book (the world of the child and the world of the school book), but accentuates as well that the school book apart from its leading function and its special power, in comparison to other books that the child encounters, can play a different role to the one offered by it's authors (Kalmus, 2000, pp. 469-485; Menck 2000). In this article we look at the school book from two perspectives: from the point of consciously planned ideas and from the point of unconsciously included content.

confronted with many complicated and maybe attractive texts, which obviously contain topics, social environment images, ideology and other things. They introduce the young person to the rules and help them orientate themselves in an unfamiliar world. The common raw model of the text in such publications is based on the idea of human nature in general, the human nature of the implied child age and the ideas of the abilities and possibilities of the specific child (DeMan 1979). The reading book for the primary school claims to be fundamental collection of texts, which aim at being interpreted by the pupil, and is a children's book and a children's educational book at the same time. The ideal appears in the obligatory form of one of the most unbinding activities – reading. The ideas of a human proper model and of the society are introduced into the world of the pupils, which form a sort of educational ideal. The selection of literary texts and their order and the structure of the whole book make up the important area which if we study it, enables us to follow how the re-adjusting to the new educational ideal of the family in the post-Soviet period has been realised or not realised.

II

The Soviet family of the post Stalin time as an ideological construction felt like an “area of relaxation” from the building of communism where the normative thinking and behaviour strategies of the new man of “the communist future” were daily incorporated and accepted into the whole way of Soviet life. In the case of ideal, this was in the neighbouring, corporate and political relationships positively integrated as a collective dimension of the Soviet society. This is why the politically constructed borders of a family were larger than the official laws of a small family defined. More often than not, the family would be regarded as important: in the company of the neighbours, in the relationship of the mother and father to their colleagues (and the all hands of factory or enterprise), during collective recreation, in the vision of the participation of new generations in reinforcing of the Soviet way of life. Such an extended and transparent as well as easily controllable family on a day to day is present in the school books of the Soviet time. The post-Soviet school books, in which the role of the family in the life of the child is mainly avoided and the real problems of the families accumulating an inability to understand each other show and so forth, are to be seen as a kind of reaction to the guaranteed “family quality”, the high political status of the “veterans” in the party and the whole Soviet structure of society, which wished to act as the “father figure” for all Soviets. This situation especially of “transformation into nothingness” is the base of this article.

III

Whereas during the Soviet times only one reading book *Rodnaja reč* (Solow'jowa 1939-1970) existed, with which the ideologically checked images of the family and the child were constructed, the National Trust for Staff Development and the Ministry for Education declared in 1999 an open competition for the development of «the schoolbooks of a new generation». The list of supported reading books, that were recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation for use in general educational institutions for the year 2004/2005, counted 18 series of schoolbooks for primary schools that were selected by independent experts. The school book competition was one of the steps for the theoretical and practical modernisation of teaching in modern Russia².

The majority of the accepted teaching material shows a new attitude to the construction of the *me-picture* of the child. 16 books' series contain in the title the words *literature, reading* («literary reading» - 14, «reading and literature» - 1, «we read ourselves» - 1); 2 school books' series contain a title based on the Soviet heritage – *Rodnaja reč*³ and *Rodnoje slowo*. The change in the majority of the elementary school reading titles shows the change in priority of values, from *speech, word*, to *reading, literature* as part of a personal culture. Nevertheless one can judge the qualitative transformation of the models and ideals only when we look closer at the content of the presented texts in the school books.

In this article we analyse one of the series of reading teaching materials for the primary school (Kudina, Nowljanskaja 2001-2003) by using it as an example for possible cultural and pedagogic constructions of the basic ideas of the social, that are the base of the post-Soviet reading books. For the reconstruction of the implied family portrayal (where there is one) we look at how the imagination of the child from the eventual repertoire of the role models for the child and for the adult is shaped. We analyse with the example of the reading books for the first 4 forms, how the space of social interaction of the child and the adult is consistently created, by a portrayal of the relationships within the family and the relatives (compare Rothemund 1991).

The school book *Literary Reading* by G. Kudina and Z. Nowljanskaja has been developed for the four years of primary school. In 1999 the authors were

² *Komplekt i sodержatel'nye linii uchebnykh*, rekomendowannykh Ministerstwom obrayowaniza Ros-sijskoj Federatsii k ispol'zowaniju w obrazowatel'nom protsesse na 2004/ 2005 uchebnyj god, <<http://www.ed.gov.ru>>.

³ «The upbringing of “the new man” incorporates the teaching of a certain rhetoric, which makes the ideologically correct speaking unnoticeable and transforms it into the “mother country speech” [die Muttersprache]. “Mother country speech” (*Rodnaja reč*) was the title of the main reading book of the primary school. [...] Taking on the “mother country speech” signifies for the child the acceptance into the society, into the system of normative mutual relationships, the arrival of a new status» (Mamedowa 2002, pp. 132–133; see Sroka 2004).

awarded the government prize of the Russian Federation for the development of a series of didactic-methodology teaching books for literature learning in general mass schools. Furthermore, this didactic-methodology series won the other competition of teaching books of a new generation, which was issued by the National Trust for Staff Development and the Russian Ministry of Education. This book has probably best fulfilled the expectations of several experts and their ideas of the processes of development and harmonisation in Russian society.

There is a long tradition in Russian didactics to read extracts of literary works (poems, stories, novels, dramas, memories, etc.) with pupils in classroom and as homework. Children start doing so already during the second half of the first year of their study. The extracts are prepared for the appropriate age group. The teaching works of Kudina and Nowljanskaja contain only this kind of extracts, with questions regarding the texts partially added.

The text extracts in some chapters are summarised. The book for the first year contains for example 99 texts from different authors of the 19th and 20th century in 6 chapters (dolls, animals, children, fairy tales, moral tales and seasons), the book for the second year contains 125 texts in 19 chapters (nature, society, sleeping, winter, fairy tales, etc.). In the book for the third year the authors included 31 longer texts in 5 chapters (customs, poems, fables, dramas, narratives, stories) and for the fourth year 49 long texts and some small texts with proverbs were selected and ordered into 11 chapters (sayings, folk songs, folk tales, historic folk songs, folk dramas, lyrics, epics, dramas, theory of literature).

The texts are read and discussed by the teachers and pupils together during the lessons, with the aim of stimulating an educational process, a dialogue (Bakhtin) between the author, the hero and the reader as well as enabling emphatic learning processes through seeing the story with the author's/narrator's eyes. Firstly, we shall look at the reading book for the first year.

IV

In the school book for the first year the interactions within society are pictured with several oppositions: a 6/7 year old child – an adult (90%), a 6/7 year old child – a peer (5%), a 6/7 year old child – a 3/4 year old child (5%). The adults form two groups: foreign neighbours (strangers, from a different world) and the next-door neighbours (spatially close but equally alien)⁴. The book initiates into the fact that the whole adult world is alien to the child and must be accepted as so.

⁴ Four out of five texts where these heroes appear are translations from Scottish (Kudina, 2001, p. 6), Jewish (Kudina, 2001, p. 6-8), Swedish (Kudina, 2001, p. 80), Polish (Kudina, 2001, p. 83-84).

The first adult figures in the book are not the parents but a malicious female neighbour. The social portrayal of the neighbour-foreigner is shown with naturalistic details.

A Scottish woman (neighbour-foreigner) tormenting a horse is represented in picture and text:

She has whipped it
 With the stick and with the whip
 Up and down the mountain
 She made it gallop⁵
 (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 6)

The other Swedish female neighbour leaves the children outside the door without the cake she invited them to have (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 80).

The detailed picture of the neighbour-foreigner (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 6, 36, 80) is next to the unfriendly neighbour-Russian (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 6-8) and the successful tradesman (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 83-84). The characters of the neighbours are aimed to equalise the intimate feelings of the child as the reader and as the child as the figure. The boy from the poem *Horsy* (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 6-8) gets a present and wants to share his happiness with his neighbour, who has a completely Russian name and surname – Pjotr Kusmitsch. To all the pleas from the child (and there are 7 verses of pleading intonation) Pjotr Kusmitsch answers with a No.

Hardness and emotional closure are main streaks in the social portrayal of the neighbour. The behaviour of the heartless other female Russian neighbour underlines this thesis:

It is nobody's cat
 She has no name
 At the broken window
 What a life she has there
 She is cold and wet
 The paw hurts her
 And to take her inside
 My neighbour won't let me.
 (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 36)

If we read this text in the context of the culture code of 1940-1960 we can see the everyday life of the *Kommunalka* (at home reigns the neighbour), the sense of belonging to people from “here” and “foreigners”, the presence of a name as proof of family history. The same association is provoked by the pic-

⁵ A few connotations are forced on us : woman – foreigner – witch. This has to be viewed in knowledge of the gender perspective.

ture: the broken cellar window, a reminder for the narration of W.G. Korolenko *The cellar children* which reminds us of the difficult times of the poor people in pre-revolution Russia (Korolenko 2002).

There is another method to substantiate the portrayal of the next door neighbour, and that is satire. In the poem of the Polish author W. Chotomska-ja, the main figure, a washing-up brush, sells her relatives:

And the trade was very busy!
 Slowly our successful tradeswoman soul
 Gets more and more excited:
 She sold the toothbrush-
 Wrapped up nevertheless her own aunt!
 Instead of the clothes brush
 She has sold her own husband!
 But she doesn't see a thing,
 She's only interested in money!
 (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 83-84)

In Russian the negatively charged word for «tradeswoman soul», reminds us of the figure of a tradesman or market stall holder, which was very present in the political discussions during the years 1920-1970. The word successful in the formation «the successful tradeswoman soul» underlines the negative undertone towards entrepreneurial enthusiasm. In his re-narration of the text written in Polish by W. Chotomska-ja, B. Sachoder mimics in the late 1970's the lexicon and the rhythm of the 1920's. The march and salutation form is apparent.

The figure of the neighbour is negatively charged with “qualities” of the “ideological enemy of the family”: brutality, falseness with children and animals, greediness and lack of principles. The behaviour of the neighbours is marked for the children as something to be condemned. In the role of the judge (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 6, 36) the child shows a “natural”, meaning an apparently generally accepted, reaction to the immoral behaviour of an adult. The child's voice takes on the role of “speaker of conscience”⁶ for the whole collective. The figure of the alien symbolises for the child and “close to him adults” an alien system of values outside of family. In this way, by norms of an archaic world that were accepted as moral norms during Soviet times, the post-Soviet social structure is created, which divides into “our own” (good, well meaning) and “foreign to us” (bad, malicious).

The world of “close adults” is represented by parents, grandparents and older children, mainly older sisters.

One third of the texts in the reading book for the first year features 4/5 year

⁶ Here the Soviet cliché is obviously used. The role of the child-judge from the post-Soviet school book is one of the parts of the Soviet picture of an ideologically charged, politically educated little leader.

old children. The main agents for the socialisation of small children are their parents. The actions of the mother and the father aimed towards the children of this age group, paradoxically do not interact. In the background there is no holistic picture of the whole family as a community, as a system of interaction, that provides the equal rights for its younger as for its older members. Regarding younger children of pre-school age one finds an overshadowing asymmetric confrontation of the older to the younger, the motherly to the fatherly⁷.

The mother is mentioned in her active role twice more than the father. Her role is quite flexible: strict educator (50%), caring helper (30%), tired worker (10%), talkative show-off (5%), modest quiet person (5%). The dialogue between the mother, the father and the child nevertheless is minimal. The relationships encounter a development between the heroes of the texts at a ratio of 1 to 10 (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 6-8, 11-16, 30-32, 40-52, 100). Deniska Korabljow feels hurt because his father would not buy him a box sack. The mother helps to overcome the bad feelings and finds – so the son believes – an appropriate solution (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 12-16). Otherwise the childhood is solid. Advice, a reprimand, a punishment do not reach the child, and in secrecy he insists on his stubbornness (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 49-50). The child insists on independence although it is connected to a guilt complex, even with the expectation of it being sanctioned by the adults. This role system is supported by the father, whose main purpose is to teach the child to reduce his childish desires. In none of the texts in the school book for the first year and neither in the whole course *Literary Reading* do mothers and fathers have a name⁸, which underlines their traditional historic and for ever fixed character of their social roles. It is remarkable that the both parents together are introduced in narrations and poems to the reader of the school book, meaning they appear as real partners of social interaction. The grandparents instead are set in the fairy land. Their models of social behaviour towards younger family members show on the one hand traditional standards, and on the other hand their positions are viewed as archaic, old fashioned and over all unreal, thought up and therefore are not taken realistically. The leading position of the grandparents on the level of subject as well as on the social-constructive level is very limited. The children of such “parents” free themselves quite early of their influence and gain their life experiences (sometimes they are very harsh and lead to suicide) outside the family.

The grandparents appear twice in the school book as fairy-tale couples (*Ded*

⁷ The lack of the family portrayal as a unit of representatives of different generations, as a system of internal relationships that are opposed to the outside relationships of the environment, is typical of post-Soviet society, because in the preceding period the relationship between the generations and the idea of continuity and wholesomeness of the family were destroyed (Bezrogov 2002, pp. 115-136).

⁸ On the contrary even the speechless younger brother from the poem by A. Barto has been called by name.

i baba, Staričok so staruschkoj, Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 72-78). At the same time they act as parents, they look after and bring up children. A parental role (without direct reference to the motherly or fatherly function) is taken on by the girl in the role system “older sister-younger brother”. As the heroine in the fairy tale *Geese* (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 75-78) she fulfils the duties given to her (to save the brother she overcomes her disgust for certain foods: sour apples, rye cake and others). Whilst the Russian fairy tale shows traditional family relations that are based on the ability to suppress egoistic emotions for the general good, the poem by A. Barto presents the Soviet pattern of how the older sister and the younger brother interact with each other. The author criticises the behaviour of the heroine because she cannot give up her toy for the benefit of her brother, because she is not prepared to look more after him than after herself:

I don't have time now to play-
I'm learning the ABC book...
But it looks
As if I don't give Serjoša anything
(Kudina, Nowljanskaja 2001, S. 40).

The difference between the social attitude and the personal motivation is scorned in both texts. In the situation where the brother is older than the sister (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 44; in the school book for the first year such hierarchy only appears once), the boy successfully takes advantage of his role as educator and life teacher. The sister changes her behaviour after she is reminded that her failure was her own fault. The distribution of social roles of the grandmothers to grandfathers and brothers to sisters is asymmetric. Grandmothers, grandfathers, older sisters (brothers seldom) take their own parental roles. The younger ones stay voiceless, passive members of social interaction. Their feelings and thoughts do not create an item for reflections.

Attributes for *childishness* are listed as *natural, spontaneous, sensitive, playful, moody*, as attributes for *adulthood* are *social, cultural, indolent, serious, stabile*. The narration by K. Uščunskij *Four Wishes* (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 100), from the end of the 20th century was 120 years after publishing re-modernised. It shows the full spectrum of such connotations. The author shows them through the actions of the child («he had his fill of sledging, running, happy, made somersaults and was delighted») and through the hard reactions of the father to the emotions of his son. In interacting with the adult, the child takes on the role of the pupil, the obedient in this text and the whole school book. Most of the times this role is taken on by a boy, the future creator of social relations. The list of his dream professions: astronomer, captain of a ship, boxer, underground train driver, chauffeur, farmer, station controller reminds us of aspirational variations of the 1930's-1950's. There is no reference

in the school book regarding the professional plans of a girl. As she looks after, cares, helps, she acts like a grown-up housewife.

The social roles of the boy to the adults vary from obedient pupil (10%) to naughty boy who fantasises (10%), from ambitious worker (10%) to slovenly sluggard (10%). The social portrayal of the boy is very detailed and shows very opposing characteristics (independence-infantilism, intelligence-stupidity, bravery-cowardly, generosity-avarice, forgiveness-sensitivity). One could say it is a portrayal of a general person. It describes in detail the merits and defects of the future adult. The portrayal of the boy has to be viewed in the situation in which his different characters show themselves. In the public area (school, farm) the boy acts as a coward and boaster (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 46), avaricious (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 41), loafer and helper (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 51), destroyer and farmer (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 43). In the narration by W. Ossejewa *The Sons*, as in almost all Soviet literature, a perfect helper (a picture of the ideal boy) is portrayed together with two sluggards. Some destroyers, and the number is unimportant as the word «boys» in this context is synonymous for all war-orientated children, are therefore opposed by one builder (W. Ossejewa, *The builder*).

The interaction with the mother and the father (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 12-16, 42, 50, 100) makes the boy motivated, open, thoughtful and sensitive. In the constellation “boy-adult” as we already said the boy takes on the role of the pupil. The narration by the Russian poet J. Permjak *The Hasty Knife* keeps up the teaching style continuity line in children’s literature of the 19th century and is based on the dialogue between father and son. The borders of the genre are fully respected, but the rhetoric clearly identifies this text as Soviet. The topic of discipline is accentuated. Brutality and patience are placed beside it: «Mitja [boy’s name] understood how to teach the knife patience and now started himself slowly, quietly, carefully to plane. But the hasty knife didn’t want to listen for long. It started to rush, wanting to go slant and bent, but it didn’t work. Mitja let it be patient» (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 42). The teaching process itself means to suppress emotion, hastiness (which stand for childishness) and to take on patience, obedience, carefulness (meaning adulthood). To educate a slow patience with pedagogic force – this is a topic one does not find only in Soviet didactic literature but in it, it appears particularly often as part of a programme for education of a real Soviet personality. In this case Mitja follows the strategy that the adults use on him.

15% of the texts about boys reflect positively on patience, obedience, suppressed emotions and diligence. 11% of the texts describe how a “bad” boy (accordingly-impatient, stubborn, emotional, lazy) is transformed into a “good” boy. In one in of six cases the behaviour of the father is (on the subject level) condemned, but nevertheless presented as normative. In five other texts the father figure is a model for all family members. The boy/son is, because of his childishness, sometimes allowed to behave badly or to express negative

emotions (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 42-43, 48). The father enacts right from the beginning in the role of the teacher, who is responsible for the behaviour of the child, that was being accepted by the communist regime.

The list of the social roles of a girl towards adults entails positive as well as negatively charged positions⁹: obedient daughter (15%), model pupil (15%), caring housewife (15%), energetic worker (15%), somebody losing things (7%), lazy person (7%), ruthless person (7%). The positive aspects are partially realised in school and at home, whilst the negative aspects mainly emerge in the family. The girl has to become a pupil in the family (60%), in the school (20%). The functional meaning of this construction has two connotations. Firstly, in this way the base for a gender asymmetry in private and the public is created. Secondly, the integration of the girl into the adult world happens earlier than the boy. The problems of the growing up of two of eighteen year old boys (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 12-16, 100) and five of fourteen year old girls (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 17-20, 40-44, 75-78) are confronted on the pages of the school book.

The Sovietness in the picture of the girl is apparent in the clarity (“single track”) of the behaviour model offered to her (the clarity was necessary for the behaviour of a Soviet citizen and the favourite ideal in the Soviet educational, social and cultural politics). The girl either remains blocked in a state of long infantilism (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 17-19, 40-45, 52), or grows up immediately (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 20, 40-41, 75-78) and takes on the behaviour pattern of a caring mother. The role of the mother-girl is always regarded as positive. Towards the infantile role of a child the father/the mother and the older brothers behave with smiles, grins, sometimes as well with oversensitivity (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 45). The system of cooperation “older brother-younger sister” appears once in the school book for the first year in a poem by N. Matwejewa *The girl and Plasticine*. Here two brothers are mentioned who speak and act simultaneously: «two brothers have come to me and say» (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 45). The nameless older brother fulfils a function and at the same time represents the people in general (the voice of the majority). They condemn the younger sister for not restricting herself and her clumsiness. Their role is to exterminate the childishness.

That all methods to cooperate with the adults are removed, is reproduced not only in Soviet but also in post Soviet teaching literature from generation to generation; in this way the projected character of the ideal is retained, which we mentioned at the beginning of the article. In the school book there is no system provided to explain any kind of emotions of the child. There is no method in which the child can confide their intimate secrets to the adults. Nevertheless the attempt has been made to describe the inner world of a person that is much

⁹ All mentioned positions are created and judged upon by the adult world.

older than themselves. The part of deep reflecting feelings definitely belongs to the adult.

Besides the mother, the father, and the neighbour the child is introduced to a single man, whose role is suddenly constructed within the last pages of the school book¹⁰. The age of this man can be described as mature or old (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 101, 104, 113-117). He reflects on how quickly life passes by, he longs for his youth, remembers his childhood and, without hiding the tears admits his love to his garden, to the nature itself, to other things and persons he had met in his life. This figure fulfils a compensating function: it carries a concentration of all of the child's entire problems such as death, doubt, disconsolateness, intimate feelings: all of which the parents who were raised during the Soviet times do not show (as well as the authors of the book that represent the Soviet tradition in the "child-adult" constellation).

In the school book for the first year the reflection of the child over the behaviour of the parents is held up by a model of family relationships where existential important thoughts regarding loneliness, life and death have no room. 84% of the fathers are a role model and have to be copied, their strictness is as such important apart from circumstances. The same strictness from the mother provokes a negative reaction in the child, 36% of the mothers (in comparison to 16% of the fathers) are viewed negatively. The word «punishment» coming from the father means "order", "to bring back the situation to a normal (= normative) state". But if the mother is the one punishing, the child sees it as a restriction of his freedom (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 11-12), as an intrusion into his world (Kudina, Nowljanskaja 2001, pp. 49-50). Since the father appears as the absolute authority, the reigning family father, the other partners of the social interactions have to show obedience.

The other side of the authoritarian interaction is shown by W. Ossejewa, a classic in the Soviet children's literature: «There once lived in a house the boy Wanja, the girl Tanja, the dog Barbos, the duck Ustinja and the little cockerel Boska» (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 58). In the language of the traditional society "in a house" means in a family. The story develops in such a way that the strongest turns out the most stupid and the poorest. W. Ossejewa tries to write a teaching work however the authoritarian model is turned upside down and the didactic barely escapes the laughter. Behind the stereotypical concepts of strength and power are hidden weaknesses, non completion, insecurity with authority.

In all the texts in the school book for the first year Deniska Korabljows' mother (Kudina, Nowljanskaja 2001, p. 58) is the only figure that counteracts the regulated system of social interaction. She develops an open, dialogue based, relationship with her son. On the subject level nevertheless this model of family relationships is compromised as Daniska gives up his dream to

¹⁰ This is a whole text block (Kudina 2001, pp. 101-117), part «seasons».

become a boxer due to his mother's "progressive" influence. The relationship in regards to "subject-object" are for this 6 1/2 year old boy¹¹ too tight and how to start the "subject-subject" relationship, not even the adults know.

A whole part is dedicated in the school book for the second year to «This is my home» (8 texts), the modelling of the homely space. The grandchildren and the grandmother are active partners of the social interaction. They are looking for forms to create dialogue relationships. The grandmother appears in this situation as "master" (carrier of socially accepted skills) and as a person of trust, with whom one can create a deep, personal relationship (the children entrust her with their secrets; Kudina, Nowljanskaja 2003, p. 112). The role of the grandchild is split into two time zones. The grandchild of today is a naughty child (Kudina, Nowljanskaja 2003, p. 112), or is careful in all questions of farming like a competent adult (Kudina, Nowljanskaja 2003, pp. 115-116). The grandson of tomorrow is successful in his profession and is therefore respected by the grandmother (*ibid.*).

In this school book for the 2nd grade equality, dialogue and peace between family members with large age differences is more or less guaranteed, if the adult passes on to the child some of his functions and helps him to develop his personality as an individual and his autonomy. Such a non Soviet variation of a family as a unity of partners with equal rights and duties can only be observed in 1% of all texts, in 4 texts of the whole discussed school book.

The role of the leader, the indefinite authority loses in the post Soviet school book its constructive base and the exact borders¹². The grandfather and father now appear as passive partners in the social interaction. *The Letter To Grandfather* (*ibid.*) shows the helplessness of the elder and the strength of the younger. In the poem *What a beautiful evening* (Kudina, Nowljanskaja 2003, pp. 112-113) a happy family is portrayed seen through the eyes of the son. The mother prepares the evening meal and the father has fallen asleep over the newspaper (this is the second and last time the father is mentioned in the reading books for the second year; the first time, the father is shown as an impersonal benefactor: *ibid.*). The son falls asleep «amidst the world... on the lap of his mother».

The Sovietness in the modelled system of the interaction "children-adults" is expressed in the loss of authority of the father (unless the father is main controller of a social action he is omitted from the interactions) as well as in the subject-object relationship "daughter/son-mother": «I can't get along without mother and she can't without me... that's why she keeps me close to her and holds my hand when we go to pre-school» (Kudina, Nowljanskaja 2003, p. 114). As soon as the mother takes on the role of authority, the importance of dependence, infantilism and helplessness are increased in the construction of

¹¹ Deniska is the favourite hero of the later Soviet child literature. In the book "Deniska's stories", which is written from the view of the boy, little propagandist elements are found.

¹² This remark is only meant in relation to the teaching book of the second year.

the child's image (not to forget that the 8 to 9 year old reader at this point concludes the second year and that the topics of primary socialisation, which are connected to the fear to part with the private and familiar, are reaching back a while.)

In the school book for the third class the family model is already presented, but it represents the traditional relationships from the beginning to the mid 1940's. The role of the father as an all-reigning authority is in the narration by A. Platonow *Nikita* and in the chapters from the book by O. Alekssejew *Hot rivets*¹³ portrayed, whereby the dominance is described with the help of expressively tainted lexicon. The construction of the modern child's image is based on the social interaction of the far past, which itself is based on the war, the mobilising of moral and physical powers and the fight against the outer enemies. Whereas the social portrait of an adult is normally based on its status, the portrayal of the father receives additional meanings like hero courage, hero deed, selflessness, because his main job is the war. 35% of the texts in the school book for the third year (2nd part) deal with the feelings of the sons (in the first text – of a 5 year old, in the second text – of a 8-12 year old) in regard to the fatherless life problems (Kudina, Nowljanskaja 2002, pp. 59-85). The USSR characteristic problems that are born out of being fatherless (Snegirjowa 2004, pp. 83-102) are presented as the normative model for the modelling of the family relationships: the son takes on the role of the home father (Kudina, Nowljanskaja 2002, p. 59), the new vertical principle of relationships “older-younger” is presented as a lesser alternative and didactically supported (son/the older – mother/the younger: «Early morning the mother left the house to work in the fields. There was no father in the family as he had long gone to war, his main job, and had not come back. Every day the mother waited for the father's return, but he would not come. In the house and on the farm remained as home-father only the 5 year old Nikita»).

The conversation between the father and the mother about the fate of their child appears only once in the post-Soviet school book. In the narration by D. Mamin-Sibirjak *The grey little neck* (Kudina, Nowljanskaja 2002, pp. 35-47) a married couple is portrayed, who have not found unification either in child education nor in the ways to develop their own relationship. The names – *old duck* and *old mallard* – underline the importance of experience, wisdom and responsibility, and the model of an unhappy family (allegorically the story of a physically handicapped child, who is socially excluded, is told) puts a doubt on the possibility of reaching an understanding, peace and judiciousness between parents and children. The long dialogues between the duck and the mallard, who are deaf to each others arguments, tell the experience of fatherly and motherly interaction as a traumatic, aggressive experience (the wife expresses her needs to her husband, which he ignores).

¹³ Meant are the bullet rivets.

Therefore the reader acquires the Soviet and in a small proportion the post-Soviet knowledge of the family model. The role models for the individual partners are single track orientated to the subordination to a single authority: the 37 expressions *mother, father, daughter, son, grandmother, grandfather* relate only to one expression *parents*. But also the word *parents* does not have the connotation of partnership, but retains the old meanings: ownership rights, total power over the life of the child: «One couple had a boy. His name was uncle Fjodor... He was a very good boy. The parents were good too – father and mother. But when the parents didn't allow him to take the cat into the house, he got with the cat into the village» (Kudina, Nowljanskaja 2003, p. 69). The model of family relationships presented by E. Uspenskij stems from the 1980's: in the modelled system of interaction it is a post Soviet cultural ideal. It mirrors the gap between the generations, between “fathers and children”. Such a configuration, where the child retains his rights, independence and complete importance in respect to the adults, appears in the text of the post Soviet school book only once.

In April of the fourth year, the end of the primary school, when the reader has left behind the stage of childishness and finds himself in the state of crisis associated with the age of 10, when he has absorbed the ideal of the “Soviet family”, appears for the first time (and for the last time) the word *family* as a description of relationships between family and relatives. The narration by A. Tschechow *Boys* (Kudina, Nowljanskaja 2003, pp. 37-44) presents the common model from the 19th to the 20th century, in which the main topic is the priority of the son as the future family heir. In this model through the creation of a private, personal space such as an area of interaction between the children and adults, a not quite Soviet variation of the family modelling is “reincarnated”, where the relationship of equality between the father and the mother, between the daughters and between the son and the parents is presented. One of the questions regarding the text leads the attention of the reader consciously towards the social differences between the poor and the rich family: «Think where the difference between the life of Wanka Shukows¹⁴ (Kudina, Nowljanskaja 2003, p. 34) and the life of Wolodja Koroljows is» – which means that the authors still try to show the model of family interaction of the middle classes from the view of “our communist pedagogy” as ideologically alien and as not normative. This thesis can be confirmed with the fact that the whole catalogue of questions in the modern reading book is taken on without changes, without changing the Soviet to a post-Soviet pedagogy.

In this projected ideal world of relating families only such children and adults exist, who want and wanted to grow up quickly. The pictures and behaviour patterns of the pupils are at the same time shown with de-individualised pictures of pre-school, and school children of a younger age, who depend

¹⁴ The hero of the previous narration of von A. Tschechow.

almost completely on the authority of the adults (the father, mother, neighbour). In order to grow up the child does not necessarily have to grow physically, but much more mentally, by imitating the strictly controlled behaviour pattern.

In the school book there is no situation where the child interacts with the teachers or pupils of the primary, middle or upper school. One of the most important questions of a 10-year old remains unanswered, how to initiate inter-social relationships in the new social area of the “others” (not relatives or neighbours). The relationship group-personality as well as the family as a topic is probably such a painful subject in the post Soviet terminology, that it could only be excluded. The Soviet (closed, hierarchic, totalitarian) stays nevertheless in the modelled system of interaction. The Soviet is expressed through the displacement of the meaning of the personal and the construction of the child ideal through norms of social interaction, as they were established in the years 1930-1950 and 1970-1980. The forms for the devaluation of the personal and the absolute value of the collective still totally repeat the Soviet pattern:

1. large amount of nameless (child, mother, father, grandmother, grandfather, neighbour, soldier, military person) and impersonal figures (child worker, two brothers, boys, workers);
2. the lack of the personal name of the child in conjunction with a name for a negative or important action (sluggard, helper, miser, confused person, “helper”¹⁵, farmer);
3. missing abilities or opportunities to express their own feelings (i.e. excited, ill child, as well as a child that experiences fear of death or any other child frustration);
4. missing themes of the possibilities to help a child within the family.

The Soviet forms of pedagogy match the ideal of a person, who has to be obedient, patient and closed, who supports the vertical relationships (child-adult, older person-younger person) and who gravitates towards the authoritarian style of interaction. Obviously each text creates the world of reality (possible-real). Each school book creates the world of the real and right. A reading book tries to connect word and fantasy in the uniform space of important representation, a signpost to the world of cultural values, that hardly cares for the family. The Soviet past has a teachers’ memory works as a bargain to carry on or to avoid from, to continue or to flight against till nowadays.

¹⁵ The word is hyphenated to show it is meant ironically.

Literature and sources

Sources:

- Komplekt i soderžatel'nye linii učebnikov*, rekomendovannykh Ministerstvom obrazovaniza Rossijskoj Federatsii k ispol'zovaniju v obrazovatel'nom protsesse na 2004/2005 učebnyj god <<http://www.ed.gov.ru>>.
- W. Korolenko (2002), *Deti podzemel'ja*. Moskva.
- G. Kudina, Z. Nowljanskaja (2001), *Literatura kak predmet estetičeskogo tsikla*. «Literaturnoe čtenie». *Učebnik-khrestomatiya dlya 1-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. Moskva.
- (2002), *Literaturnoe čtenie*. *Učebnik-khrestomatiya dlya 3-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. Čast' 2. Moskva.
 - (2003), *Literaturnoe čtenie*. *Učebnik dlya 2-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. Moskva.
 - (2003a), *Literaturnoe čtenie*. *Učebnik dlya 3-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. 2nd ed. Čast' 1. Moskva.
 - (2003b), *Literaturnoe čtenie*. *Učebnik dlya 4-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. Čast' 1. Moskva.
 - (2003c), *Literaturnoe čtenie*. *Učebnik dlya 4-go klassa četyrekhletnej načal'noj shkoly*. čast' 2. Moskva.
- E. Solow'jowa u.a. (ed.) (1939-1970), «Rodnaja reč». *Kniga dlya čteniya vo 2-4 lasekh načal'noj školy*. Moskva.

Literature:

- V. Bezrogow (2002), *Religioznaya sotsializatsiya i osuščestvlenie prava na veru v mezhpokolennykh otnošeniyakh: XX vek i perspektiva*, «Razvitie ličnosti!», 4. pp. 115–136.
- P. De Man (1979), *Allegories of reading: figural language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*. Nev Haven.
- Th. Höhne (2003), *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main.
- V. Kalmus (2004), *What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media*, «Journal of Curriculum Studies», 36, 4, pp. 469–485.
- D. Mamedowa (2002), *Personazhi vlasti v literature dlja detej sovetskogo vremeni*, «Kul'tura i vlast' v uslovijakh kommunikatsionnoj revoljutsii XX veka». Moskva. pp. 131-157.
- P. Menck (2000), *Looking into classrooms, Papers on Didactics*. Stamford.
- I. Rewitsch (2001), *Čelovečnost' kak filosofsko-antropologičeskaja problema*. Khabarovsk.
- W. Rothmund (1991), *Das Bild der Familie in den Lesebüchern der Deutschen Demokratischen Republik*. Frankfurt am Main.
- S. Ushakin (ed.) (2004), *Semejnye uzy. Modeli dlja sborki*. Moskva.

- W. Sroka (2004), *Wo leben wir? Wie sprechen wir? Wie schreiben wir? Zu konstruktion von kultureller Identität und Differenz in Leselernbüchern Russlands und Estlands der 1980er und 1990er Jahre*, in E. Matthes, Eva and C. Heinze (Hrsg.) *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Aus-einandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn, pp. 201-228.
- N. Učajkina (2005), *Ideja soversćenstvovanija v kontvekste utopičeskogo prostranstva*, «Filosofija i budushee čivilizacii». Moskva, pp. 490-495.

Vitaly Bezrogov
Russian Academy of Education
Moscow (Russia)
bezrogov@mail.ru

Galina Makarewitsch
Russian State University for Humanities
Moscow (Russia)
makar16@mail.ru

Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms

Roberto Sani

Premise

The history of special education schools in Italy – and in particular of education for deaf-mutes – has, for the most part, as yet (at least as far as our nation is concerned) to be written. The reasons for this delay and for the dearth of research and studies in this field are, I believe, many. First, it is a known fact that Italian pedagogical history has until very recently been the study of doctrines, thought systems, and general theories of education, overlooking other fields and paths of meaningful investigative parameters: scholastic institutions, didactic and educational methods, socio-cultural background, and the concrete formative work of issues and models addressed in theoretical areas.

It must be said – also because it strictly correlates what has been stated above – that, for a long time, a kind of *cultural prejudice* has prevailed in our country against special education (this includes the education of deaf mutes) which has wrongly been considered a minor chapter in the field – no more than an applicative and procedural appendix – of general pedagogy and, therefore, considered unworthy of historical research to illuminate its basic characteristics, its social and cultural evolution, and its connections and specific itineraries in relation to the more complex development of the national educational system. This explains, for example, how the few contributions of an historical nature that we may claim, owed almost exclusively to the teachers and those who operate in this sector, vacillate widely between the reconstruction of

doctrinal debates in an historic perspective and the evolution of teaching methods – a history, therefore, conducted essentially on the edge of ideas and often characterized by an intention to legitimize this or that choice and theory – and the re-evocation, prevalently celebratory and *sensationalistic*, of the origins and instances of isolated teaching and educational institutions for the deaf-mute or of biographies of the most prestigious and worthy instructors who have operated in this sector.

Finally, we need to mention the harmful consequences that, also from this point of view, have separated and isolated this area of historic-pedagogical research from other areas of historiographic research (social and political history first and foremost, but also that of institutions and culture). This is a condition which has caused, on the one hand, a kind of marginalization of the strictly educative dimension in the overall reconstruction of Italian history between the nineteenth and twentieth centuries; and, on the other, it has until recent times not allowed historical-pedagogical research to avail itself of the tools, methodologies, and conceptual frameworks adequate to an investigation that is above all historical. This lack has proven especially significant in a sector, like special education, which necessarily entails an articulated historiographic approach that takes into account not merely the issues of trends and educational and teaching methods, but also the evolution of the social legislation, administrative norms, and the most general political and cultural processes that have in one way or another influenced the development of the education sector.

An approach that focuses on the basic characteristics of education and teaching of the deaf-mute in Italy, between the nineteenth and twentieth centuries, and from which can be drawn those principal problematic knots and connections with the more complex development of instruction and of the school, and with the socio-cultural transformations that have marked, in this time frame, our country, necessarily implies a reading of this experience on different levels:

- the level of pedagogical and educational *directions* to shed light on the evolution of the theory and the *advances* made in the field of special teaching of the deaf-mute as this relates to the more general pedagogical and scientific debate of the age;

- the plan for concrete action (the socio-educational and scholastic institutions, their behaviour, and the results obtained): to be investigated from two aspects: results in the field as regard trends and theoretical models, and the greater or lesser response of special institutions for the deaf-mute to the educational and social needs of their time;

- lastly, the level of interactions, conditionings, and factors that have influenced more or less relevantly and enduringly the evolution of this sector and determined its nature and basic characteristics. We propose to dwell especially on the strange role that governments, local agencies, and the Church have played in education and social services both before and after Unification: upon the characteristics of public education requirements introduced after ratifica-

tion and the extension of the Casati legislation nationwide (1859); upon the post-Unification legislation regarding social services and charities; and, finally, upon the processes of secularizing teaching and national culture and on the effects produced by the new teaching methods and by the positivistic matrix of scientific pedagogy on these issues and on educative and scholastic practices.

As to timeframes, bearing in mind the different schools of thought mentioned above, we can distinguish three different phases in the history of the special education of deaf-mutes:

- the earliest stages and the first developments: beginning in the Napoleonic era and continuing through the Restoration and the Risorgimento to the Unification of Italy;

- the stage beginning with the establishment of a unified Italian nation and extending to the end of the nineteenth century which, along with the consolidation and expansion of various Institutes, marks the beginning of debates concerning reforms in teaching methods and campaigns to extend compulsory education and professional training to deaf-mutes;

- lastly, the period extending from the first years of the 1900's and World War I, marked on a theoretical level by the effort to establish a solid scientific base for special education (the phase when the first organic studies in *pedagogia emendatrice*¹ began) and, on a practical level, research began on new organizational and didactic structures.

1. *The origins of, and first developments in, education for deaf-mutes in Italy*

The origins and first developments took place during the pre-unification years of the 1800's and were of basic importance to an understanding of later events. It was, in fact, during this time that the essential framework of *the institutional and operative model* that was to characterize deaf-mute education in our country for more than a century and radically condition, as we shall see, its profile as well as its cultural and methodological-didactic structure, was influenced and shaped.

To fully comprehend the characteristics and the reasons for the success of this *model*, it must first be remembered that on the European continent between the eighteenth and nineteenth centuries progressive thought regarding the education of deaf-mutes stood at two opposite poles, each of which constituted an indispensable reference point for educators from various European nations. These two 'schools' had radically different methods, theories, and structures. The *French school* was led by the Abbot Charles-Michel de l'Épée who in 1771 founded the

¹ *Pedagogia emendatrice* (literally "mending pedagogy") is the Italian expression which has indicated the remedial and special education for deaf-mutes from the half of the 1800's.

Institute for the Deaf-mute in Paris, later named a public institution by royal decree in 1778; and the *German school* was promoted chiefly by the lay educator Samuel Heinicke. Located in Leipzig, the actual school was protected and sponsored financially by the King of Saxony and was a public institution offering free instruction to deaf-mutes. Only later was it transformed into a boarding school.

The main, if not the only, difference between the two schools lay in the teaching methods employed by each. Abbot de l'Épée's Institute began using sign language as the prevailing teaching tool. The French instructor later modified this method, codifying natural gestures into a proper system of signing communication. Two more methods were added to the sign language system: the signing alphabet, that is, the alphabet in sign language («writing on air» as de l'Épée called it) and writing itself, which made it possible for the deaf-mute to communicate with those who did not know sign language or the signed alphabet. Heinicke, on the other hand, forbade the use of sign language and founded his teaching of deaf-mutes exclusively on an *oral method*, that is, a method that called for teaching «the word using the word».

It must be stated, however, that the *oral method* practiced in Leipzig was not unknown or ignored by de l'Épée, who used it himself, if only rarely – usually with his best students who already knew sign language – because the French clergyman maintained that the oral method was not suitable for students of only average intelligence who adapted poorly. Above all, he considered it barely functional as an instructional tool for the masses, given the long learning curve and amount of study required to master it. The Italian disciples and many followers of de l'Épée supported his point of view regarding the *oral method*.

Institutions for the education of the deaf-mute in Italy during the first half of the nineteenth century adhered, basically, to the French system and, aside from rare and isolated cases, combined the use of *sign language* with the *oral method* and with writing. There are many reasons for this choice. To begin with, the first Italian teachers of the deaf-mute – the Roman Abbot Tommaso Silvestri and the Neapolitan clergyman Benedetto Cozzolino, in particular – had lived and studied with de l'Épée in Paris to learn his method. Or, as in the cases of the *Scolopi* (Piarist Fathers), Ottavio Assarotti and Tommaso Pendola and the Modenese priest Severino Fabriani, they were strongly influenced by the French clergyman's writing and those of his successor, Roch Ambroise Sicard, and by the writings on the subject that reached them from beyond the Alps.

Napoleonic dominion in Italy also contributed to the spread of the French system, particularly by helping to consolidate the first, fragile experiences and educational facilities for deaf-mutes which had arisen as single, private schools into legally recognized and subsidized institutions. Such was the case, for example, with a school that was opened by Abbot Assarotti in Genoa and transformed in 1812 into a national institute; likewise, the *Convitto* in Milan, which opened on private funding in 1805 and was later named a State institute by the new government of a united Italy.

To fully understand the reasons for the success of the *French model*, we must dwell for a moment on the evolution that education for the deaf-mute underwent institutionally and organizationally in Italy during the first sixty years of the 1800's. Between 1801 and 1861, twenty-seven Institutes for special instruction and education sprang up on the peninsula, twenty-five of these in the period immediately following the Congress of Vienna. The founders and promoters of these institutes were, in nearly all cases, ecclesiastics and clergymen. Amongst these latter figures, along with the work of the Scolopi, the Somaschi and the Daughters of Charity of Vincenzo de' Paoli, mention must be made of the new religious congregations that arose during the nineteenth century. It is significant, for example, that nearly a dozen religious foundations were born, between 1828 and 1874, specifically and exclusively for the care and education of deaf-mutes of both sexes. Worthy of mention among these were the Daughters of Providence, founded in Modena by Don Severino Fabriani, the Company of Mary founded by the Veronese Don Antonio Provolo, the Little Mission for deaf-mutes founded in Bologna by the brothers Father Giuseppe and Father Cesare Gualandi, the congregation of the Salesian Fathers led by the Neapolitan Luigi Ajello, and finally, those of the *Salesiani* and the Sacred Heart *Salesiane* founded in Molfetta by Don Filippo Smaldone.

Many other religious congregations of the nineteenth century also provided education for deaf-mutes, from the *Canossiane* (who founded and directed many female Institutions in Lombardy and in the Veneto) to the *Pavoniani*, from the *Ancelle della Carità di Maria Crocifissa Di Rosa* to Biraghi's *Marcelline* Sisters, from the *Bigi* monks of Father Lodovico from Casoria to the *Stimmatine* Sisters, from the Daughters of Our Lord of Mount Calvary, to the Teaching Sisters of *San Dorotea* of Vicenza.

The reasons that impelled these ecclesiastics and so many others of their vocation to work with the deaf-mute are in large part the same reasons that in those years inspired the larger, comprehensive social, welfare and educational work of the Church for the poor and abandoned youth. Specifically, however, the impulse was driven by two main objectives: to ensure that the deaf-mute, through the indispensable help of education, acquired a concept of God and a knowledge of the principal truths of the faith, and to save these young people – especially the young girls and women – from the grave moral dangers to which they especially, as poor, abandoned minors, were exposed.

It is understandable, then, why the *sign language* of de l'Épée was more suited to the task than the German method – which was more difficult and took longer to learn, and whose results were more unsure. Likewise, it is clear that an Institute (a boarding school with its own school) which adopted the *French system* lent itself better to the task at hand than the Leipzig School (*Externat*) because it kept the deaf-mute out of moral danger and offered them a protected environment during their school years.

From an analysis of the type of development recorded by the educational

institutions for the deaf-mute in pre-Unification years, the following valuable data regarding the characteristics and problems encountered in this area emerges.

1) First, the number of sites only partially met the demand for special education in the various regions of the peninsula within this time frame, and likewise only partially coincided with the areas where deaf-mutes lived.

Until the second half of the 1800's, for example, all of southern Italy and the islands had only one Institute located in Palermo (1834) which could house, for nearly fifty years, only a few dozen boarding students. Between 1855 and 1860, the priest Luigi Ajello and his collaborators founded three other institutes (Naples – S. Maria de' Monti, Catanzaro, and Casoria), and these also had few beds. During the same time period, however, there was, in the Lombardy-Veneto area alone, a massive concentration of these schools: 14 in all, 11 in Lombardy and 3 in the Veneto region, a total of 14 of the national total of 27 such institutions.

This data – and we could cite other similar data – confirms, I believe, the higher sensitivity and attention paid to the problem of education (and correspondingly, paid to special education) in areas where new religious, if non-special education, schools were located and where the concept of *charity* as a social and education commitment was more firmly rooted.

2) Another factor to bear in mind is the typology and the judicial-administrative *status* of institutions for education of the deaf-mute. The special nature of institutions funded principally through charitable donations (legacies, gifts, religious and other subsidies), and in just a few cases regularly subsidized by governments or other laical entities, strongly limited their operating capabilities (as we have already noted in the cases of the southern Italian institutes). For the first sixty years of the 1800's, very few boarding schools were able to house and educate more than 20-30 deaf-mutes.

This may explain the widespread use of press media made by these first Italian educators – and I recall in particular amongst these Severino Fabriani, Tommaso Pendola and, later, the Milanese Don Giulio Tarra. They published their writings in major newspapers of the time (Viessieux's «Anthology», the magazine «Rivista ligure», Lambruschini's «Guida dell'Educatore», «Letture popolari» and «L'Istituto» in Turin), they promoted «public essays» and worked ceaselessly to sensitize public opinion (including the clergy) in favour of special education for the deaf-mute. These same men applied increasing pressure on their respective governments, especially from the 1840's on, lobbying to obtain legal recognition and a fixed economic subsidy equal to those of other educational institutions. Their efforts often met with success; we can name the Siena Institute, the Rome Institute, and two more, one for boys and one for girls, both in Modena. It should also be noted that, in the cases of *Ducato Estense* and the Vatican State, raising the classification of existing boarding schools to the level of public institutions coincided with the introduction of compulsory education for all deaf-mutes of school age.

3) Finally, it should be noted that, while in some cases the status of an institution for special education might be defined as *ambiguous*, oscillating somewhere between predominantly educational and scholastic recognition, initiatives on behalf of the deaf-mute were supported, during the first sixty years of the nineteenth century, by intense and fertile cultural and pedagogical efforts which in many cases succeeded in effecting a true qualitative improvement in the Institutes' practical teaching and training abilities.

If it is true, however, that the lack of communication and connections (difficult because of the political fragmentation of the peninsula) and the lack of a specialized press and a national press accentuated the isolation of the Institutes and limited the dispersal of experience and data on the actual teaching results, it is nonetheless true that during this phase (especially during the forties and fifties), thanks to the linguistic-grammatical studies carried out by Fabriani and to the new theories of special teaching, particularly those of Pendola, Tarra, and the priest Serafino Balestra from Como, education of deaf-mutes gradually left the realm of *art* and became a right and proper *science*.

On a more philosophic and pedagogical level, teachers of the deaf-mute found, starting during these years and continuing afterward, a fundamental point of reference in the doctrines of Antonio Rosmini. Above all, Rosmini's gnoseology and moral philosophy provided the bases for the studies and research of educators like the above-mentioned Tommaso Pendola (who confessed, even after his ecclesiastical condemnation, that he was «a disciple of Rosmini's deepest and most fearless doctrines»), as were Giulio Tarra, Eliseo Ghislandi, and others.

Finally, it is worth noting that the contacts and exchanges that have always existed between Italian educators and their foreign colleagues intensified during these years and also increased in frequency (through letters, travels for on-site study, exchange of publications, etc.) until they became stable contacts. At mid-century, a specialized manual for the teaching of the deaf-mute appeared on the peninsula, as did publications of the first scholastic texts (primers, catechism books, graduated reading texts, and manuals) especially designed for the special schools.

2. «... In consideration of the undoubted superiority of spoken words over gestures»: the debate on the reform of teaching methods

On the eve of national unification a process began which within fifty years was to bring to Italy the absolute abandonment of *signing* and other traditional methods associated with it and the adoption, as a common and exclusive teaching method, the *oral method*.

This was a real revolution, not only with regards to methodology and teaching, but also, in particular, with regards to mentality and the cultural outlook.

It is not, therefore, surprising that a similar change, although brought about gradually (first with the introduction of the so-called *mixed method* and only after the affirmation of the actual *purely oral method*), was initially met with surprise, confusion, and resistance, especially from instructors and from those schools that were most involved with perfecting the traditional signing system.

Certainly not by chance, the reform began in Lombardy, an area closest culturally to the German world, where the memory of the widespread but meaningful teaching experience by the oral method conducted by the Veronese priest Antonio Provolo, who died prematurely in 1842, was still strong, and where, above all, contacts with pedagogical environments and with the German special teachers and instructors were still very much alive.

Reform leaders were the Abbot Giulio Tarra, appointed director of the new Institute for deaf-mutes in need from Milan and the surrounding area, and Don Serafino Balestra, director, in 1865, of the Female Institute in Como run by the Canossians. But it must be added that their work was assiduously supported by the man who, following the deaths of other great instructors of the first half of the nineteenth century (Ottavio Assarotti, Severino Fabriani, Giuseppe Bagutti) had already become the main reference point for the educators of the deaf-mute in Italy: Father Tommaso Pendola, director of the Siena Institute.

It was thanks to Pendola and to the magazine «Dell'educazione dei sordomuti in Italia» which he founded in 1872 to promote mutual awareness amongst the educators of the peninsula and to strengthen the studies in the sector of special education, that the problem of adoption of the *oral method* overstepped the somewhat more narrow boundaries of the debates between instructors and prevailed as an issue of national importance.

By the same token, adoption of the new teaching system reflected not only the need to modernize didactics and methodology, but also gave greater meaning to the importance and goals of education for the deaf-mute. Pendola himself highlighted this in an article (1873) where he underlined the fact that only teaching «words with words» could bring the deaf-mute out of isolation and establish effective communication with the world of the 'hearing' – that is, with the rest of society, and not merely with the deaf-mute's 'unfortunate comrades'. He added, «Sign language brings with it the danger of materializing pure ideas and producing fatal illusions [...]; the syntax of sign language does not correspond to logical thought processes, while the spoken word does». The *oral method*, therefore, was considered the most suitable instrument to allow the deaf-mute to develop in full his intellectual gifts and integrate positively into his social environment.

The hallmarks of the affirmation of the new method in Italy are well known. In September of 1873, called by Pendola himself and by the magazine he directed, the first Congress of Italian Teachers of the deaf-mute was organized. At the end of a long and tough confrontation amongst the representatives of the different institutes on the peninsula, the oral system was ratified.

«The teaching of the deaf-mute – said the document approved at the end of the meeting – shall be undertaken using the word».

Some years later, at the international Congress of Milan (1880), the choice of the *oral method* backed by the Italian delegates (Giulio Tarra, Serafino Balestra and Pasquale Fornari among the method's most active and articulate proponents), assumed an even more marked and exclusive character. «The Congress», read the final declaration approved by the participants, «has taken into consideration the undoubted superiority of the spoken word over the signed word as a means of integrating the deaf-mute into his society and giving him a better knowledge of language, and declares that the *oral method* is to be preferred to *signing* for the instruction of the deaf-mute»; furthermore, «considering that the simultaneous use of words and signing damages both the word [...] and the precision of ideas, declares that the *purely oral method* is to be preferred».

Actually, although accepted in principle, the deliberations of the International Congress of Milan were far from receiving full application in the Institutes of the peninsula, at least until the end of the century. The causes of this delay can be attributed not so much to pedagogical and cultural resistance and prohibitions as to the difficult conditions and growing uneasiness in which the entire sector of special education for the deaf-mute found itself following Unification.

3. *Progress and setbacks in the education of the deaf-mute in the post-Unification phase*

The first problem to present itself following Unification was that of the *status* and function of educational institutions for the deaf-mute and, more generally speaking, of boarding schools and other special schools. Along with nursery schools, these Institutes were not included in the definition of real academic institutes as set forth in the Casati legislation of 1859. The solution adopted for their placement in the administrative and legal systems was, in some respects, contradictory, but fraught with consequences for the future development of the sector.

On the basis of a purely organizational evaluation, in fact, three of the boarding schools on the peninsula – Genoa, Milan (the former I.R. Institute) and Palermo – were recognized as *governmental teaching institutes* and placed within the Ministry of Public Education, at first under the direct supervision of Secondary School Department and later under the supervision of the General Department of Primary and Popular Education. It is, however, worth noticing that until 1909 the Ministry for Public Education did not recognize the teachers and educators of these Institutes as «public teachers» because their diplomas in special teaching had no legal value.

A fourth institute, in Rome, was given a Royal Institute rating like the three mentioned above and was placed under the jurisdiction of a special Provincial

Administration which was responsible for the management and finances of boarding houses and their incorporated schools.

Other Institutes – that is, the majority of them – which did not retain private management were transformed into charitable institutions. In 1880, two decades after Unification, the situation was as follows: of the 35 Institutes in existence, 18 had come into being as charitable institutions and 13 became private institutions.

The basic reasons for the ratification of Law 3rd August, 1862, which provided philanthropic guidelines as well as norms for the organization and management of charitable entities, have been the subject of considerable study. The law, which with few modifications was modelled after the Rattazzi Legislation of 20th November, 1859 concerning charitable works in the Kingdom of Sardinia, had been, in turn, inspired by Belgian welfare legislation, and first and foremost reflected the concept held by the private sector; it was opposed to the idea of State intervention in philanthropy or welfare that was typical of nineteenth century liberalism, a concept which, as Aristides Gabelli was to emphasize, with specific reference to the '62 Law, was «aimed more at stripping the government of means and powers rather than sanctioning these, in the understanding that little by little citizens would learn to make wiser use of these». In any case, it was fuelled by other, no less important, considerations. «To some extent», observed F. Della Peruta, «what came into play was the need of the historic Right to further curb disagreements with the Church by refusing to add a new confrontation with the clergy in this most delicate moment when the consolidation of the unified State was at stake. Then there was the fear that government interference might thin out the flow of beneficial libertarian measures [...]. Finally, there were concerns [...] about the dangerous repercussions on public finance and on social control that might result if political interventionism by higher authorities was sanctioned».

In line with our argument, it must be said that the transformation of most of the special boarding schools into charitable institutions led to their declassification as purely welfare institutions and consequently to the loss of their original *status* as educational and instructional institutes which, as in the case of the Institutes in Milan, Genoa, Modena and Siena, had been recognized as such by previous pre-Unification governments. This explains the resistance that several deaf-mute Institutions showed to being newly classified as welfare units. For example, the former *Educatario Estense* in Modena, after a series of appeals against the '62 legislation, achieved success on its own terms following a judgment expressed in 1879 by the reunited State Council: «Institutes for the deaf-mute», read the pronouncement, «are not merely shelters but are true teaching and educational institutions».

It is worth noting that, based upon a similar conviction, the Council of State went even further in its determinations, no doubt recognizing «the exclusion of Institutes for deaf-mute from the number of charitable causes, because in fact

in them philanthropy and charity are not the ends but the main, indispensable means. Their arduous and most noble tasks are the instruction and education of the deaf-mute». However, because the executive branch did not agree, the opinion expressed by the Council of State remained a dead letter, and consequently no concrete provision was made to alter the legal and administrative status of special education institutions classified as charitable organizations.

But beyond their institutional classification, the principle and most serious problem that the institutions for deaf-mutes had to face was that of public financing. It should be remembered that in the first place, «for stringent reasons of public funding», in 1870 funds assigned to several of the special institutes by their respective pre-Unification governments were withdrawn.

In the face of this decision, which was severely stigmatized in the pages of the national press by Pendola and other instructors of the day, subsidies earmarked for deaf-mute institutions and distributed amongst various agencies within the two relevant ministries – the Public Instruction budget and the Interior Ministry's budget – were increasingly insufficient with respect to the ever-growing needs of the sector.

To give some examples, suffice it to say that, in 1880, of the 910 free beds offered by the existing 35 institutes, the State financed a total of 23 as compared to the 110 beds available in the provinces and, above all, to the 773 financially subsidized by private charity. Twenty years later, in 1902, according to the data gathered by an Inquiry on infant and child welfare promoted by Giolitti, out of the 2.793 deaf-mutes taken on free of charge by special boarding schools, only 129 were charges of the State.

Nor does the situation appear better if we examine the total picture of public financing (State and local entities). In 1880, nearly one-quarter of the Institutes (9 out of 35) received only private subsidies (legacies, donations, etc.). Twenty-one of 35 relied on economic subsidies – very meager – from the provinces, and only 10 of the 35 could count on local, or community funds. Twenty years later, the picture was even more problematic. In 1901, compared with funds from private sources that barely exceeded one and a half million lire, the contributions from State and local entities totaled in all 465 thousand lire (the greatest burden – nearly 250 thousand lire – rested with the provinces). Less, that is, than one-third of the total.

It is not difficult to see that this state of affairs would inevitably have heavy repercussions on the organization and didactic operations of institutions for the deaf-mute and on the general development of special instruction in Italy. Even a rapid glance at the evolution of the sector during the post-Unification phase leads to the following conclusions.

– Worthy of mention, first, is the limited growth of the Institutes. Twenty-seven were registered in 1861; 48 in 1898 (35 in 1880), with a total increase of 78% (21 units) in the forty-year period, a decidedly inferior growth rate if compared to the growth of elementary schools during the same time period.

– Data shows that the levels of literacy and primary education for deaf-mutes during the same time period rose only modestly, certainly at a much slower pace compared to the growth levels of the entire Italian population. In 1880, of the 7.000 deaf-mutes of school age only slightly more than one-fifth received regular schooling. Twenty years later, in 1898, the number of deaf-mute children in special schools had risen to one-fourth. The general census of 1901 recorded that usually 27% of deaf-mutes above the age of six could read, compared with a 52% literacy rate in the general population.

– Another aspect to bear in mind is the inadequate relationship between the specific demands for special education made by different areas of the peninsula and the geographic distribution of the Institutes: faced, in fact, with the spread of deaf-mutism that, however unequally and non-uniformly, touched all regions (with major concentrations in the mountainous areas, in the North-West provinces, on the islands, and in some areas of the South), in 1898 there were only 11 special education institutes in all of Southern Italy, while there were 37 such centres in North-Central Italy.

– The problem becomes even more serious when we examine the sizes and numbers of available units in the different institutions. Of a total of 2.299 students counted in the 1898 census, only 495 (less than one-quarter) attended boarding schools of the South and the islands. The institutes that came into being after 1860 – first amongst these the institutes placed in Southern and insular Italy – seemed to be at a particular disadvantage. In general, these were small ‘homes’ characterized by uncertain financing, at times operating at a subsistence level and offering with a decidedly low number of student units. Suffice it to say that in 1898, of a total of 48 of the existing ‘homes’ with schools, 17 of these – most of them scattered through Southern and insular Italy – accommodated fewer than 30 students.

Given the picture hitherto described, it is hardly an exaggeration to say that the scholastic and educational facilities for the deaf-mute in post-Unification nineteenth century Italy operated on a *two-speed system*, with notable differences both as to geography (North-Central/South-Insular) and as to legal and administrative governance (royal institutes on the one hand, and charitable and private boarding schools on the other).

But the disparities, inequities, and strong differentiation of situations are present as well – above all – in educational programs, in instructors’ scientific/cultural profiles, and in particular in the quality of the curricula offered by the institutes. In-depth study of these issues necessarily entails a multi-level analysis and, above all, an examination of a sufficiently broad and representative number of indices.

One of the first parameters to be considered would seem to be the application of the purely *oral method*. During the first years of the 1890s, that is from the moment that the international Congress of Milan voted to adopt the method in all special schools for the deaf-mute, the situation in the 35 existing

institutes on the peninsula was as follows: in only 8 schools, the strictly *oral method* was applied to the total exclusion of other techniques; in 21 institutes, the oral method was also used, but signing was tolerated, particularly during the initial teaching stages. Finally, in the other 6 institutes, many techniques and methods were employed, from signing to writing, from the spoken word to the written one (as aids in learning the spoken language).

After more than a decade, the situation had not appreciably changed. In fact, in a report submitted to the II National Congress of teachers of the deaf-mute held in Genoa in 1892, Giulio Ferreri deplored the partial failure, at least in Italy, of the proposal formulated twelve years before in Milan to extend the strictly *oral method* to all institutes. «At best – stated the Vice-Director of the Siena Institute – signing was banned by the school, but it was left just outside the door so that students and teachers could pick it up again at the end of their lessons».

Furthermore, if it was true that very few used signing or writing exclusively, it was also true that the mixed method was still widely used in teaching in most institutes on the peninsula. Particularly the smaller, outlying institutes, which had fewer teachers with less formal training and haphazard preparation, preferred to use the less complicated, combined method of signing and speech given the greater difficulties in applying the strictly *oral method*. «Once the participants returned to their institutes after the Congress – noted Ferreri – they thought they could immediately put the *oral method* into practice and abandon the mixed method which, although it was not stated as such, was what they had been using in most schools all along [...]. The oral method was applied with trepidation, and it was therefore natural that the results were not optimal».

One more significant indication of the persistence of a *two-speed system* in the field of education of the deaf-mute is to be found in an analysis of the curricula and educational plans used in the various special institutes on the peninsula. If we take as reference the academic year 1884-85, for example, it is not difficult to see that in the Royal Institutes and those that were more traditional in their teaching methods (Milan and the other institutes in Lombardy, Turin, Genoa, Modena, Bologna, Palermo, etc.) curricula were appreciably richer and better articulated and, in many cases, the range of disciplines offered was far superior to those offered to the first three classes of the compulsory public elementary schools in 1877 by the Minister Michele Coppino. Public schools offered Italian language and grammar, catechism, religious history, Italian history, geography, calligraphy, arithmetic, geometry, natural history and often subjects like «civic duties», gymnastics, the metric and decimal systems, and art-applied line drawing.

In the smaller institutes, especially those in Southern and insular Italy (Catanzaro, Molfetta, Casoria, Napoli-S. Maria de' Monti, Cagliari etc.), curricula were more restricted to essential subjects, resembling those of rural elementary schools. They usually included Italian, catechism, and religious his-

tory, often combined with *elements* of Italian history, geography and arithmetic as well as «home economics» for girls.

These significant differences in the curriculum and teaching methods are also discernible amongst the many different institutes on the peninsula if we examine the textbooks used in the schools. Here as well, those under the direct administration of Public Education and products of the older and more substantial teaching and cultural traditions show marked differences with respect to the others. From the lists of manuals and reading texts used in these, a series of elements emerge which must be taken into account: the great variety and the constant updating of the texts, for one thing; but also the effort to differentiate readings for the different classes taking the course (progressive readings) and the effort to achieve a more thorough the study of each discipline included in the curriculum by adopting separate manuals.

Among the most widely used texts in these schools were several of the worthiest and most accredited specialized texts of the latter nineteenth century, particularly the following: *Sillabario pei sordomuti* by Nicolussi (1873), *Lecture graduate* by Tarra (1867-68), stories and basic elements of composition by Pendola (1866), Perini (1876), Fornari (1894) and the above-mentioned Nicolussi (1876-81); Italian grammar books edited by Fabriani (1845, 1848-1849), Borsari (1855-56), Marzullo (1857) and Lazzeri (1873); geography manuals and Italian history texts published by Ricotti (1856), Pelliccioni (1869) and Tarra (1876); and lastly, catechisms and religious education texts edited by specialists like Pendola (1867, 1870), Fabriani (1887), Pelliccioni (1874, 1885), Ghislandi (1855-56, 1880) and Graglia (1876).

On the other hand, in the Southern and insular Italian institutes, there seems to be a lack of textbooks on these subjects. Those that were used were qualitatively well below standard, even in Naples and Catanzaro, where only a reading book was used – respectively, *Cento racconti ad uso dei sordomuti* (1876) by Carlo Perini and *Raccontini* (1873) by Pasquale Fornari – along with, in the Calabrian school, *Sillabario* by Nicolussi.

Analogous data, regarding the uses of subsidies and teaching aids (posters, lithographs, and special equipment for linguistic exercises, etc.) in special schools, was published in *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia*, the results of an inquiry conducted in 1879 by the General Statistics Department of the Kingdom of Italy for the committee of the 2nd International Congress for the Deaf-mute held in Milan in 1880.

Finally, perhaps most indicative of the remarkable divide between the special institutes on the peninsula is to be found in the presence or absence of subsidies and teaching aids for refresher courses for teachers of the deaf-mute. In these cases as well, available data shows that the smaller institutes had fewer scientific texts, teaching manuals, and periodicals available for teachers compared to the actual specialized libraries that were available to teachers in royal institutes and in those older and more traditional schools (among the most

widely used were: J.-J. Valade-Gabel's manual, *Méthode à la portée des instituteurs primaires pour enseigner aux sourds-muets* (1857); *La metodica applicata all'istruzione ed educazione del sordo-muto*, published by T. Pendola (1869); P. Fornari's texty, *La chiave per far parlare i sordomuti italiani* (1872); and *Cours d'articulation* by M. Magnat (1874).

4. *From Cesare Correnti to Giovanni Gentile. Fifty years of discussion, debate and legislative proposals for the reorganization of special schools for the deaf-mute (1872-1923)*

In light of this picture, it should come as no surprise that repeated and growing pressures were brought to bear upon the government and Parliament by teachers of the deaf-mute after Unification – in congresses and in the pages of the specialized press (especially by one of the first and most feisty journals «*Del'educazione dei sordomuti in Italia*», whose first Editor in Chief was T. Pendola, succeeded by L. Pelliccioni, V. Bianchi and G. Ferreri) – urging a reorganization of the sector through official recognition of the purpose of those institutions responsible for education of the deaf-mute within existing institutes and, at the same time, the inclusion of deaf-mutes in regulations governing compulsory education as set forth in the Casati legislation and, after 1877, in the Coppino law.

It must be said that, between 1872 and 1918, six ministerial commissions were established and seven legislative proposals were presented to the Chamber of Deputies regarding reforms. These never even reached the floor for parliamentary debate and, due to this «insuperable barrier», as Ferrei wrote, and without the necessary allotments of funds by the State, they remained a «dead letter». The first project, drafted by the then Minister of Public Education Cesare Correnti was officially presented to the Chamber during its session on April 25, 1872; according to information supplied by various commissions of experts, it was followed by others proposed by the following Ministers: Guido Baccelli (1881), Michele Coppino (1886), Paolo Boselli (1890), Emanuele Gianturco (1897), Nunzio Nasi (1902), Agostino Berenini (1918).

Worthy of more detailed examination is the legislative plan «For the reorganization of special schools for the deaf-mute» presented in 1872 by Minister Correnti, not simply because the proposal later became the model and indispensable reference for the planning, goals and inspirational criteria for projects later initiated, but also because it fully reflected the aspirations and liberal Catholic guidelines of Tommaso Pendola who directly inspired it in relation to the role and objectives of the State education and schooling.

After sanctioning the extension to deaf-mutes of the norms of compulsory education contained in the Casati law (artt. 1-2), Correnti's proposal established that «the institutes and special schools for deaf-mutes, be they provin-

cial, local, or private», while retaining their original legal structure, should be entitled to public financing through combined State and local entities that distribute allotments «of one-third by the Government, one-third through the Provinces, and one-third through local townships» (artt. 3-5). The government would further reserve the right to «contribute one-third of expenses for the establishment of new, free beds and scholarships to institutes and schools for the deaf-mute» (art. 6).

Correnti's proposal incorporated the concerns expressed repeatedly by Pendola and other major Italian educators of the deaf-mute regarding the need to maintain high standards of culture, science, and teaching in existing institutes and those being established, as well as the need to pay particular attention to the professional training of special teachers. Art. 6 expressly established that «the Government shall not provide any subsidies, not even by establishing free beds and scholarships to those Institutions and to those already existing or new Schools already opened or about to open, that it deems do not embrace or practice the teaching methods of state-of-the-art modern science and informed experience». Art. 7 sanctioned State financing for all necessary expenses for the «maintenance of at least one normal school for the education of deaf-mutes and for the practical training of teachers and special instructors».

Later proposals for the reorganization of the sector, as said before, would continue to urge, without substantial modification, the guidelines and criteria for action proposed by Correnti. The exception was the last of these proposals, made in 1918 by Minister Berenini on the basis of information supplied by a special ministerial commission, created that same year, and which cited results achieved by a previous commission of experts established in 1914 by the then Minister of Public Education, Luigi Credaro, which had been forced to interrupt its work because of the war. To avoid the obstacles that had caused preceding proposals to be shelved, that is, the enormous costs required for reorganization of the sector, the Berenini proposal introduced a significant variable, proposing that initially the State provide teaching and administration for only a few institutes while at the same time gradually increasing the number of students subsidized by State funds. At a later date, state intervention would gradually be extended to other institutes on the basis of the specific needs of various regions.

Berenini's proposal was revived some years later by Minister Gentile who, as noted, gave his name to the general reform of public education with the bill that bears his name. The R.D. of 31st December 1923, n. 3.126, extended compulsory education to «the blind and deaf-mute who present no other abnormalities that impede compliance» (for deaf-mutes, compulsory education was extended to age 16) and, at the same time, provided administrative and didactic reorganization to the entire sector. By virtue of this provision, in fact, all institutions for special learning for deaf-mutes were placed under the direct administration and supervision of the Ministry of Public Education. However, only three of these – the Royal Institutes of Milan, Rome, and Palermo – were

recognized as government institutions and placed directly on the state budget. For the others, the R.D. of 31st December 1923 introduced an equalizing process on the basis of which the government agreed to subsidize through allotments in the Public Education budget those institutes recognized as capable of carrying out the duties set forth by the law (par. XI, articles 5-6 and 10).

With the new regulation set forth in Gentile's 1923 reform, which incidentally reorganized training schools for special teachers and introduced several important modifications in the didactic regulations of the Institutes (articles 8-9), a long season of waiting, discussion, and debate concerning the question – in many respects basic – of State intervention in the education of the deaf-mute ended. Nonetheless, it should be emphasized that, from the very beginning of the new century, the field where special instructors in Italy operated was pre-occupied with other, no less important questions, foremost amongst these with the reopening the debate on the traditional organizational and teaching models for the boarding schools which had survived the changes of method and the profound transformations that the sector had undergone in two decades, as well as with the ripening within the ranks of teachers and instructors of the deaf-mute, with an increased critical awareness of the overall backwardness of the special schools system and its growing isolation from actual pedagogical and didactic thought and from the evolution of the national scholastic system, and with the consequent need for modernization and secularization of the sector and the direct participation of teachers of the deaf-mute in the initiatives for the renewal of education and of the school and with responding to the needs of teachers within the sector.

These are issues and questions of great significance, which, however, refer to a new historic phase in the education and special education of the deaf-mute in Italy: that of the twentieth century. Our reconstruction, which has focused on the events and problems of the nineteenth century, must therefore, stop here.

Bibliography

A. Sources – Printed books and articles:

- J. Alard, *Controverse entre l'Abbé de l'Épée et Samuel Heinicke au sujet de la véritable manière d'instruire les sourds-muets (traduit du latin)*, Paris, Impr. G. Pelluard, 1881.
Annuario dell'istruzione pubblica del Regno d'Italia pel 1864-65, Milano, Stamperia Reale, 1864.
Annuario dell'istruzione pubblica del Regno d'Italia pel 1870-'71, Firenze, Tip. Botta, 1871.

- A.I. Argiolas, *L'Istituto dei sordomuti di Cagliari. Relazione sull'andamento del primo decennio di sua esistenza*, Cagliari, Tip. G. Dessì, 1893.
- Atti della Commissione Reale d'Inchiesta sulle Opere Pie del Regno*, Roma, Tip. Della Camera dei Deputati, 1897.
- Atti della prima Riunione dei Maestri Italiani dei Sordomuti, tenuta in Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1900.
- Atti del Congresso Internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordomuti*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1881.
- Atti del Primo Congresso degli Insegnanti Italiani dei Sordomuti (1873)*, ristampa a cura e con introduzione di O. Tosti, Siena, Scuola Tipografica Sordomuti, 1972.
- Atti del Primo Congresso di beneficenza pei sordomuti in Milano. 21, 22, 23 aprile 1898*, Milano, Tip. Pulzato e Giani, 1898.
- Atti del Secondo Congresso Nazionale degli educatori dei Sordomuti tenuto in Genova dal 1° al 6 settembre 1892*, Genova, Tipografia del R. Istituto Sordomuti, 1893.
- Atti del Terzo Congresso Nazionale per l'educazione dei Sordomuti. Bologna 12-14 settembre 1907*, Bologna, Tipo-Litografia Sordomuti, 1907.
- A. Balbi, *Cenni statistici degli istituti dei sordomuti*, «Biblioteca Italiana», 1838, 89.
- L. Boselli, *Sui sordomuti, sulla loro istruzione e il loro numero. Memoria*, Genova, Tip. Y. Gravier, 1834.
- P. Cardo, *Cenni storici sull'Istituto Provinciale Apicella pei sordomuti*, Molfetta, Tip. Candida, 1898.
- Cenni storici sul Pio Istituto delle Sordomute in Bologna*, Bologna, Tip. Arcivescovile, 1907.
- G.B. Ceroni, *La prima vita del R. Istituto Nazionale pei Sordomuti in Milano e l'opera importante di Giuseppe Bagutti da Rovio*, Milano, F.lli Bocca, 1900.
- F. Corridore, *L'istruzione in Italia (dal 1871 in poi). Parte prima: l'analfabetismo*, Torino, G.B. Paravia, 1908.
- D. Cozzolino, *Cenno storico sul merito di diversi sistemi d'insegnamento dei sordomuti*, Napoli, Tip. Reale Albergo dei Poveri, 1878.
- J.-M. Degérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, Paris, Imp. Méquignon, 1827, 2 voll.
- A.G. Donnino, *Cenni sull'Istituto dei sordo-muti nello Stato Pontificio esistente in Roma presso le Terme Diocleziane*, Roma, Tip. Dell'Orfanotrofio di S. Maria degli Angeli, 1858.
- S. Fabriani, *Sopra la statistica dei sordo-muti degli Stati Estensi nell'anno 1838. Memoria*, Modena, Tip. Eredi Soliani, 1849.
- G. Ferreri, *Alcune quistioni intorno all'Educazione dei Sordomuti*, Siena, Tip. S. Bernardino, 1892.
- *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Editrice Società Libreria, 1917, 3 voll.
 - *Il sordomuto e la sua educazione*, Siena, Tip. All'Insegna dell'Ancora, 1902, 3 voll.
 - *La R. Scuola Normale annessa al R. Istituto Nazionale per sordomuti in Milano*, Milano, presso il R. Istituto, 1910.
 - *Questioni varie intorno all'istruzione dei sordomuti (1889-1909)*, Torino, G.B. Paravia, 1910.
- P. Fornari, *Il sordomuto e la sua istruzione*, Milano, U. Hoepli, 1897.

- A. Gabelli, *L'istruzione in Italia*, Bologna, Zanichelli, 1903.
- Il R. Istituto Nazionale pei sordomuti in Milano*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1900.
- Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi*, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887.
- C. Lazzarotti, *Disegno storico del R. Istituto Sordomuti di Roma*, Roma, Officina Tip. Del R. Istituto Sordomuti, 1927.
- L. Lazzeri, *Compendiose notizie sul Regio Istituto dei Sordomuti di Torino*, Torino, Tip. S. Giuseppe, 1881.
- F. Mangioni, *L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice in Italia*, Firenze, Tip. Romula, 1899.
- S. Monaci, *Storia dell'Istituto Nazionale pei Sordomuti in Genova*, Genova, Tip. Sordomuti, 1901.
- *Nel centenario del R. Istituto Pendola per i sordomuti*, Siena, Scuola Tipografica Sordomuti, 1928.
 - *Nel primo centenario dell'opera di Don Antonio Provolo, 1830-1930*, Verona, Tip. Sordomuti, 1930.
 - *Note storiche del Pio Istituto sordomuti poveri di Milano*, Milano, Tip. Sordomuti, 1954.
 - *Nuovi bisogni per la istruzione dei sordomuti*, Genova, R. Istituto Sordomuti, 1872.
- T. Pendola, *Le istituzioni dei sordomuti in Italia*, Siena, Tip. O. Porri, 1867.
- *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*, Siena, Tip. Del R. Istituto Toscano Sordomuti, 1855.
 - *Tavole statistiche dei sordo-muti esistenti nel Granducato di Toscana al termine dell'anno 1843*, Siena, Tip. O. Porri, 1844.
- L. Picanyol, *Il primo apostolo dei sordomuti in Italia. P. Ottavio Assarotti delle Scuole Pie. Monografia storica*, Roma, Curia Generalizia Scuole Pie, 1941.
- E. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880.
- *Relazione statistica sull'istruzione pubblica e privata*, Roma, Tip. Eredi Botta, 1878.
- G. Sacchi, *Scuole speciali per sordomuti e ciechi*, in Id., *Relazione sullo stato dell'istruzione elementare e tecnica in Lombardia durante l'anno 1846*, «Annali Universali di Statistica», 13 (1847), pp. 191-193.
- E. Scuri, *Heinicke e De L'Épée nella controversia intorno ai metodi d'insegnamento pei sordomuti*, Napoli, 1906.
- *Le condizioni dei sordomuti italiani e l'ordinamento legale degli studi*, Napoli, Tip. Pietracola, 1893.
- Sommario di statistiche storiche italiane, 1861-1955*, Roma, ISTAT, 1958.
- G. Tarra, *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordomuti d'ambo i sessi nella provincia e nella diocesi di Milano*, Milano, Tip. S. Giuseppe, 1880.
- Tavole statistiche dei Sordo-Muti esistenti nelle Legazioni dello Stato Pontificio: Bologna, Ferrara, Forlì, Ravenna, compilate nel 1852 dai fratelli sacerdoti Giuseppe e Cesare Gualandi di Bologna*, Bologna, Società Tipografica Bolognese, 1853.

E. Vanni, *Notizie storiche sul Pio Istituto pei sordomuti di Venezia*, Siena, Tip. Cooperativa, 1905.

B. Sources – Specialized Journals:

- «Annales de l'Éducation des Sourds-Muets et des Aveugés» (Paris), 1844-1855.
- «Contributi pedagogico-didattici della R. Scuola di Metodo "Girolamo Cardano"» (Milano), serie prima, 1927-1930.
- «Dell'Educazione dei Sordomuti in Italia» (Siena), serie prima, 1872-1884; serie seconda, 1890-1901; serie terza, 1903-1907.
- «Rassegna di Pedagogia e Igiene per l'educazione dei sordomuti» (Napoli), 1894-1904.
- «Rivista di Pedagogia Emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» (Milano), 1907-1922.

C. Literature:

- A. Albertazzi – A. Natali, *Don Giuseppe Gualandi. Fondatore della Piccola Missione per i sordomuti (1849-1872)*, Bologna, Piccola Missione Sordomuti, 1991.
- A. Armaioli – I. Giannini – A. Scopelliti, *Tommaso Pendola e l'Istituto per Sordomuti in Siena*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1999.
- M.L. Betri, *Una pagina di storia dell'assistenza nell'Ottocento: Serafino Balestra e l'educazione dei sordomuti*, «Periodico della Società Storica Comense», LIII (1988-1989), I.
- M.P. Biagini Transerici, *Tommaso Pendola e l'educazione dei sordomuti in Italia nel secolo XIX. Con appendice di documenti inediti*, «Rivista Rosminiana», 1975, 3-4, pp. 237-274 e 381-457.
- G. Bonuccelli, *Il Pio Istituto dei Sordi-Muti di Siena. Dagli inizi all'apertura dell'Istituto-Convitto (1828-1834)*, «L'educazione dei sordomuti», LXXIX (1968), 5, pp. 255-279.
- F. Bossi, *L'Istituto Sordomuti «Lodovico Pavoni»*, Trento, Grafica Artigianelli Pavoniani, 1991.
- M.T. Castelli, *Il Pio Istituto Sordomuti di Milano*, Milano, NED, 1983.
- E. Cimino (a cura di), *Congressi nazionali degli educatori dei sordi dal 1873 al 1995*, Siena, Edizioni Cantagalli, 1996.
- C. Cuxac, *L'éducation des sourds en France depuis l'Abbé de L'Épée*, Paris, Thèse de 3.e cycle, Université de Paris-V, 1980.
- F. Dallasta, *L'istruzione dei sordomuti a Parma nell'Ottocento*, Parma, ENS, 1997.
- F. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispina. Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento, 6-9 dicembre 1990)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250.
- G. Ederle, *Antonio Provolo Fondatore dell'Istituto per l'educazione dei sordomuti in Verona*, Chievo (Verona), Scuola Grafica «A. Provolo», 1971 (ristampa).
- C.B. Garnett (ed.), *The exchange of letters between Samuel Heinicke and Abbé Charles Michel de l'Épée: a monograph on the oralist and manualist methods of instructing the deaf in the eighteenth century*, New York, Vintage Press, 1968.

- S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le Opere Pie in Italia fra '800 e '900*, Roma, Bulzoni, 1988.
- J.R. Presneau, *La voie de Milan. Stratégies oralistes et éducation des sourds au XIXème siècle*, in *De l'infirmité au handicap: jalons historiques*, «Les cahiers du CTNERHI», 50 (1990), pp. 27-34.
- P.P. Saladini, *Le Marcelline e l'educazione delle giovani di condizione civile nella Milano asburgica*, in R. Sani (a cura di), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996, pp. 217-250.
- R. Sani, *Severino Fabriani educatore e le iniziative per l'istruzione dei sordomuti avviate a Modena negli anni della Restaurazione (1814-1849)*, in Id. (a cura di), *Severino Fabriani nel bicentenario della nascita: il suo tempo e l'educazione dei sordomuti*, Modena, Accademia Nazionale di Scienze Lettere e Arti, 1994, pp. 255-311.
- R. Sani – P.P. Saladini, *Un ecclesiastico ed educatore nella Modena della Restaurazione. Severino Fabriani (1792-1849)*, Roma, Città Nuova editrice, 2001.
- V. Scotti, *Le Canossiane e l'istruzione delle sordomute nella Milano del XIX secolo*, Tesi di laurea discussa presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano nell'a.a. 1991-1992.
- O. Tosti, *Carteggio Pendola-Rosmini. Omaggio a Rosmini nel primo centenario della morte*, «L'educazione dei sordomuti», LXVI (1955), 6, pp. 277-291.
- *I cento anni de "L'Educazione dei Sordomuti"*, «L'educazione dei sordomuti», LXXXIII (1972), 1, pp. 3-24.
 - *L'evoluzione della didattica della lingua nella nostra scuola dal Congresso di Siena 1873 ad oggi*, «L'educazione dei sordomuti», LXXXIV (1973), 6, pp. 293-307.
 - *Momento storico in tre lettere del Boselli del 1872 al P. Pendola*, «L'educazione dei sordomuti», LXXXIII (1972), 4, pp. 91-110.
- G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.
- R.P. Violi, *Luigi Aiello e l'educazione dei Sordomuti a Napoli a metà Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 848-861.
- Z. Weygand, *Les débuts de l'éducation des infirmes sensoriels*, in *De l'infirmité au handicap: jalons historiques*, «Les cahiers du CTNERHI», 50 (1990), pp. 5-25.
- F. Zatini, *Storia delle fondazioni dei complessi scolastici per i non udenti*, Firenze, Servizio Documentazione Non-udenti, 1991.

Roberto Sani
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
 Università degli studi di Macerata (Italy)
 sani@unimc.it

Le scuole delle Maestre Pie Venerini: un'istituzione educativa della Controriforma

Sira Serenella Macchietti

Premessa

Sono ormai numerosi gli studi che hanno come oggetto la storia della condizione femminile ma sono ancora scarsi quelli che rivolgono l'attenzione all'educazione ed all'importanza che essa ha avuto ed ha agli effetti dell'emancipazione della donna.

Permangono inoltre troppi stereotipi, troppi pregiudizi e troppe condanne del passato dell'educazione e in particolare di quella legata alla Riforma cattolica che, di fatto, resta in gran parte inesplorata o giudicata prevalentemente leva sulle opere dei trattatisti. Pertanto sono quasi ignorate o sottovalutate le esperienze educative realizzate in un periodo che è stato pedagogicamente fecondo ed ha visto l'origine della scuola per i figli e le figlie del popolo. A questo proposito, giova ricordare che attenti studiosi della pedagogia della Controriforma hanno denunciato la penuria di ricerche storiche sull'educazione che è stata proposta e realizzata nei secoli XVI e XVII.

Luigi Volpicelli, che ha curato il volume *La Controriforma* della collana «I classici della pedagogia italiana», nel 1960 scriveva che «dell'aspetto pedagogico in generale non se ne sono interessati in molti»¹. Dello stesso avviso è Luigi Secco, il quale, a conclusione del suo studio su *La pedagogia della Con-*

¹ L. Volpicelli, *La Controriforma*, Firenze, Vallecchi, 1960, p. XIII.

*troriforma*², dopo aver preso in esame la bibliografia esistente su questo argomento, afferma che «le ricerche degli studiosi contemporanei dei Gesuiti hanno fatto pressoché dimenticare la dottrina pedagogica offerta dai teorici» e la varietà delle proposte e delle realizzazioni offerte da varie congregazioni religiose impegnate nell'educazione. È inoltre opportuno ricordare che le interpretazioni della pedagogia della Riforma Cattolica non sono concordi³. Ad esempio il Gerini, riferendosi agli autori di scritti pedagogici, afferma che «lo scopo supremo delle loro cure educative, a cui si rivolgevano tutti i loro sforzi» era «la cultura morale fondata sulla religione perché per essi la moralità riposa in Dio»⁴. Il Francescaglia, a proposito delle esperienze educative, sostiene che in queste, più che nella teoria pedagogica, si esprime la fecondità della Controriforma⁵. Luigi Volpicelli, per quanto riguarda le istituzioni educative, afferma che «i *seminari* ed i *collegi*, partiti dalla premessa di accogliere i vocati», consentirono l'affermazione del «motivo dell'ubbidienza», della rinuncia alla propria volontà, della preparazione formale e dello spirito di adattamento, che dettero all'educazione «un sapore tutto particolare»⁶. Secondo questo pedagogista i capisaldi dell'autorità erano «la famiglia, lo Stato e la Chiesa».

Se riflettiamo su questi giudizi possiamo agevolmente rilevare che complessivamente essi non tengono né possono tenere presenti le esperienze e la particolarità di ciascuna di esse e possiamo essere concordi con lo Springhetti, il quale richiama l'attenzione sul carattere pratico della pedagogia della Controriforma, che sembra sostenuta da una volontà di azione e di rinnovamento⁷. Luigi Secco s'interroga sull'esistenza di una pedagogia della Controriforma che metta in evidenza la complessità e prenda in esame le dottrine di coloro i quali trattarono «intorno all'educazione offrendo giudizi, criteri, metodi quali parametri del discorso proprio dell'educazione»⁸. La sua ricerca quindi distingue il discorso sulla pedagogia da quello sull'educazione. Questa distinzione, a suo avviso, è necessaria per poter esaminare l'educazione in tutte le forme attraverso le quali si manifestò e per rispondere alle domande che si pongono sul suo rapporto con il pensiero dei pedagogisti controriformisti⁹. Non è agevole

² L. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, Brescia, La Scuola, 1973, pp. 226-295.

³ S.S. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1996, p. 14.

⁴ G.B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo XVII*, Torino-Roma-Milano-Napoli, Paravia, 1990, p. 253.

⁵ F. Francescaglia, *La pedagogia della Riforma protestante e della Controriforma*, Milano, Ave, 1952. Questo scritto è riportato in *La pedagogia: Storia e problemi. Maestri e metodi. Sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, Collana diretta da L. Volpicelli, vol. 8, Milano, Valardi, 1970-71, p. 481 e sgg.

⁶ Cfr. Volpicelli, *La Controriforma*, cit., pp. XVII-XVIII.

⁷ E. Springhetti, *Il problema educativo della controriforma cattolica*, in Autori Vari, *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 195-226.

⁸ Cfr. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, cit., p. 6.

⁹ *Ibid.*, p. 7.

soddisfare questo interrogativo ma si può affermare che non tutte le esperienze di educazione femminile sono riconducibili al pensiero dei pedagogisti perché coloro che le hanno proposte e realizzate in gran parte lo ignoravano. Comunque, per “ricomprendere” e “riscoprire” il significato della Riforma Cattolica agli effetti della crescita quantitativa e qualitativa dell’educazione del popolo, e in particolare di quella femminile, può essere opportuno prendere in esame le singole esperienze educative realizzate dagli Istituti religiosi che si sono dedicati alla formazione cristiana delle giovani generazioni.

Questa prospettiva di ricerca è stata, almeno implicitamente, indicata dai documenti conciliari *Lumen gentium* e *Perfectae Caritatis*¹⁰ che hanno sollecitato gli Istituti religiosi a riscoprire, difendere e sostenere «l’indole propria». Questo invito è stato in parte accolto e nell’età postconciliare molte «famiglie religiose» si sono impegnate nella riscoperta della loro origine, della spiritualità e quindi anche delle «vocazioni educative» dei loro Fondatori e delle loro Fondatrici, offrendo contributi capaci di favorire il superamento di schemi consolidati e dominanti, di giudizi non del tutto legittimati, e di incoraggiare ricerche i cui esiti possono consentire una più razionale comprensione dell’educazione del passato, delle istituzioni formative e del ruolo che esse hanno svolto per la crescita umana e cristiana delle persone e quindi per lo sviluppo delle civiltà¹¹.

In questa prospettiva intende porsi questo contributo che presenta l’origine e lo sviluppo di una scuola gratuita per le fanciulle del popolo, sorta a Viterbo nel 1685, la quale merita una particolare attenzione perché era un’istituzione “coraggiosa”, “aperta” ed “originale”, che aveva specifiche finalità e una specifica organizzazione (orari, programmi, metodi) e che chiedeva alle “maestre” di “votarsi” completamente all’educazione delle alunne e di confrontarsi con le loro madri. La fondazione di questa scuola si deve a Rosa Venerini¹² che fin dall’adolescenza aveva maturato l’intenzione di consacrarsi a Dio e che, dopo lunghi anni di riflessione e di preghiera, grazie anche alla direzione spirituale di alcuni Gesuiti e all’incontro con alcune donne del popolo scoprì la sua particolarissima vocazione educativa e decise di «fare gratis una scuola per le fanciulle». Per ricomprendere il significato pedagogico di questa scuola sembra tuttavia opportuno far precedere il discorso su Rosa Venerini da una rapida presentazione di alcuni principi connotativi dell’educazione femminile realizzata nell’età della Controriforma.

¹⁰ Cfr. i documenti del Concilio Vaticano II: *Lumen Gentium* (Costituzione dogmatica su «La Chiesa» 1964) e *Perfectae Caritatis* (decreto su «Il rinnovamento della vita religiosa» 1965).

¹¹ Cfr. a questo proposito P. Braido, *Contributi educativi e pedagogici originari delle Orsoline*, in Id. (a cura di), *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, Vol. I, sec. IV-XVII, Roma, LAS, 1981, p. 198.

¹² Rosa Venerini, nata a Viterbo nel 1656 dal medico Gottifredo Venerini e da Marzia Zampichetti, è morta a Roma nel 1728.

La «riscoperta» dell'educazione femminile

Nella prospettiva ideale della Controriforma, che, sotto certi aspetti, riaffermava, attingendo alla purezza del messaggio cristiano, il “diritto-dovere” di ognuno di conoscere i fondamenti della propria fede, di rendersi cosciente del suo essere cristiano, l'educazione femminile doveva necessariamente diventare oggetto di attenzione, di riflessione, di cura. In effetti l'interesse per la formazione della donna si ampliò notevolmente e trovò «motivi di conferma e di espansione» grazie anche alla nuova dichiarazione della sacramentalità del matrimonio ed alla «disciplina della sua celebrazione, cui fecero seguito gli interventi catechistici e pedagogici ordinati a sostenere il raggiungimento dei nuovi ideali di vita matrimoniale»¹³.

E se è vero che la cultura umanistico-rinascimentale aveva “coltivato” l'educazione femminile ed aveva teorizzato sulla formazione delle donne, alcune delle quali (nobili o borghesi) si erano imposte all'attenzione dei contemporanei per la loro eccellenza nelle lettere e nelle arti, è anche vero che questa attenzione era riservata a poche privilegiate le quali, comunque, non poterono liberarsi delle strutture della vita familiare che le legavano essenzialmente alle funzioni della maternità. In questa prospettiva si collocarono anche i trattatisti dell'età della Riforma Cattolica che rivolsero l'attenzione all'educazione femminile, i quali tenevano presenti (prevalentemente se non esclusivamente) le fanciulle che potevano essere educate in famiglia, dove erano affidate alle cure delle madri o di savie donne accuratamente scelte o nei monasteri.

Tuttavia alcune istituzioni educative, rivolte alla formazione cristiana delle donne (comprese quelle del popolo), erano sorte anche nel corso del Cinquecento, in cui ebbe origine la Compagnia di S. Orsola (1535), che si distinse nell'impegno nelle attività catechistiche, nell'istruzione e nell'assistenza alle fanciulle. Questa Compagnia, che si rivelò ricca «di differenziati sviluppi quantitativi e qualitativi, determinando vari modelli di vita consacrata (comunità di vergini semplicemente associate viventi nelle proprie famiglie o nel proprio ambiente di lavoro, unite da forti vincoli spirituali tra loro e con Cristo, gruppi di vita comune, il collegio di vergini legate a Dio con uno o più voti privati, monasteri religiosi veri e propri di vergini legate a Dio e tra loro con i voti solenni tradizionali, cui talvolta si aggiungeva il voto di dedizione alla missione educativa), e la rigorosa clausura», si ispirava alla dottrina spirituale di Angela Merici la quale «si può condurre, semplificando al massimo a tre dimensioni essenziali». Esse sono: totale consacrazione a Dio («sposa di Cristo»), «dedizione radicale alle opere della cristiana carità» (le opere di misericordia spirituale e corporale con predilezione per la causa della *dottrina cristiana*) e «l'attuazione di un vincolo di soave carità nei rapporti interpersona-

¹³ Cfr. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, cit., p. 134.

li, regolato sul modello madre-figlia, sulla dinamica familiare e su una metodologia di mitezza e dolcezza»¹⁴.

Grazie anche all'incoraggiamento di Carlo Borromeo, la Compagnia di S. Orsola ebbe una rapida diffusione nelle diocesi di Brescia e di Milano e dette vita a svariate iniziative tra le quali, agli effetti dell'educazione femminile, assunse una particolare importanza la catechesi e l'insegnamento della lettura e della scrittura, che «la Compagnia della Dottrina Cristiana considerava normalmente inscindibile»¹⁵.

La Costituzione *Circa pastoralis* di Pio V (29 maggio 1566), la quale obbligava «alla stretta clausura tutte le monache professe, anche quelle che non l'osservavano *ab immemorabili*» e stabiliva «che le terziarie, viventi in comunità con voti solenni, fossero considerate religiose vere e proprie e quindi tenute ad osservare la clausura», ingiungendo anche che le terziarie viventi in comunità senza voto solenne dovessero formulare la professione solenne ed abbracciare la clausura, sotto certi aspetti, modificò l'azione delle Orsoline che si dedicavano all'educazione di tutte le fanciulle. In un certo senso infatti la dottrina di Pio V, implicando «il nesso indissolubile tra professione e clausura», chiedeva alla donna anelante alla perfezione o di «accettare i voti solenni e la clausura, con la conseguente impossibilità di operare nel mondo», o di dedicarsi all'«apostolato tra gli uomini senza però pronunciare i voti solenni e senza quindi essere considerata dalla Chiesa religiosa *pleno iure*»¹⁶. Questa seconda via fu seguita dalle Orsoline di Dôle (una Congregazione fondata da Anna di Xaintonge) e dalle Dame Inglesi di Mary Ward, che espressero il loro apostolato, educando le giovani nobili nei collegi¹⁷ e prevalentemente dagli Istituti che rivolsero la loro attenzione all'educazione delle fanciulle del popolo (come la Congregazione di Nostra Signora, le Suore del Bambino Gesù del minimo Nicole Barré, le Figlie della Carità di San Vincenzo de' Paoli, le Genoveffiane – o Suore della S. Famiglia –, le Figlie della Provvidenza, le Madri del Collegio della Beata Vergine di Cremona). D'altronde nel clima postridentino, caratterizzato da un notevole fervore educativo, anche alcune congregazioni monastiche ospitarono collegi per l'educazione femminile (ad esempio l'Ordine della Visitazione, fondato da Giovanna Francesca Frémyot de Chantal)¹⁸.

Questi pur rapidi accenni alle istituzioni ed alle esperienze educative consentono di rilevare, rispetto alla cultura dei secoli precedenti, una diffusa atten-

¹⁴ Cfr. Braidò, *Contributi educativi e pedagogici originari delle Orsoline*, in Id. (a cura di), *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, cit., p. 198.

¹⁵ *Ibid.*, p. 204.

¹⁶ M. Marcocchi, *Le origini del Collegio della Beata Vergine di Cremona, istituzione della Riforma Cattolica* (1610), Cremona, Annali della Biblioteca Statale e Libreria Civica di Cremona, 1974, p. 4.

¹⁷ Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., pp. 39-41.

¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

zione per le donne del popolo, delle quali, e della cui educazione, talvolta si fecero carico singoli e generosi cittadini ed alcune pie “signore” che, pur non vivendo in comunità, si dedicarono all’insegnamento della dottrina cristiana. Il loro impegno era volto ad aiutare le donne a superare le difficoltà generate dall’ignoranza e dalla miseria e non sempre era accompagnato dalla capacità di distinguere l’azione assistenziale e catechistica da quella più ampiamente educativa.

Significativa è, a questo proposito, l’iniziativa presa a Siena da un laico, un certo Domenico Billò (rigattiere o calzolaio) che nel 1580 fondò un’istituzione assistenziale per «accostumare al cristiano vivere» le fanciulle povere, orfane ed abbandonate (il cui numero era notevolmente aumentato dopo la guerra che aveva dilaniato quella città e che si era conclusa con il suo assoggettamento ai Medici e quindi con la perdita della sua libertà). Nel giro di pochi anni questa istituzione assunse un carattere educativo per divenire poi il «Magnifico Conservatorio delle Nobili Vergini volgarmente detto del Soccorso e poi del Refugio»¹⁹. Quella del Billò, come le altre iniziative prima ricordate, si configuravano spesso come risposte agli appelli della vita, erano talvolta sollecitate dagli incontri con le fanciulle e con le donne dalla constatazione dell’ignoranza, della miseria, dello stato di abbandono in cui molte di esse vivevano, ed erano espressione di una vigorosa carità e della volontà di testimoniare l’amore per il Creatore, prendendosi cura delle Sue creature. Alla base di questo fervore educativo, che induceva a dar vita alle esperienze di educazione femminile, cui abbiamo accennato, c’era sempre una forte volontà di amare Dio nel prossimo, la quale sorreggeva sia l’azione di coloro che privilegiavano (o accettavano) le istituzioni chiuse sia quella svolta da alcune donne in cui andava maturandosi la consapevolezza che la perfezione si può raggiungere non solo nel monastero ma anche nel mondo. La consacrazione a Dio poteva infatti realizzarsi anche senza il vincolo dei voti, senza un abito particolare, non praticando, come avveniva per le Orsoline, la vita in comune, vivendo nelle proprie case.

La diffusione di questa consapevolezza è legata profondamente all’azione di Angela Merici e fu favorita successivamente da Francesco di Sales, il quale nel 1610 aveva fondato ad Annecy in Savoia una comunità, la Visitazione, che doveva rendere possibile il cammino verso la perfezione, cioè *l’exercice sur divin amour*, a quelle donne che o per l’età avanzata o per le precarie condizioni di salute non avrebbero potuto sopportare le austerità del monastero di clausura.

È, tuttavia, nella comunità delle Figlie della Carità, fondata da Vincenzo de Paoli e da Luisa di Marillac nel 1633, che l’impegno della donna consacrata nel mondo assume una radicalità fino ad allora sconosciuta. Le Figlie della Carità

¹⁹ G.B. Cosatti, *Breve relazione del principio dei conservatori delle Vergini dette del Soccorso e Abbandonate*, Siena, 1724. Manoscritto in carta pergamena di carte 79 e allegati (Archivio dei Conservatori Riuniti di Siena).

visitavano i malati a domicilio e negli ospedali, assistevano gli “esposti”, i vecchi, i galeotti, i pazzi, curavano i feriti sui campi di battaglia, insegnavano il catechismo ai fanciulli. Certo, questo processo di inserimento della donna consacrata nel mondo non si svolse in modo pacifico. Vincenzo de’ Paoli dovette difendere la sua istituzione sia dalle pressioni di coloro che avrebbero voluto trasformare le Figlie della Carità in religiose vere e proprie, riconducendole pertanto in clausura, sia dalle rampogne dei benpensanti i quali consideravano scandaloso che delle donne, e per di più consacrate, affrontassero i problemi più scabrosi della società francese e accostassero il mondo maschile.

Se le Figlie della Carità riuscirono a conservare la loro fisionomia peculiare, le Visitandine furono costrette nel 1618 ad abbracciare la clausura e le Dame Inglesi, fondate da Mary Ward con la finalità di educare le giovani nei collegi in una esperienza analoga a quelle dei Gesuiti, furono soppresse nel 1631 da Papa Urbano VIII, con la motivazione che esse «avevano intrapreso opere superiori alla debolezza del loro sesso»²⁰.

Spesso il fervore di queste donne consentì loro di vincere pregiudizi ed ostacoli, di affermare e di realizzare, anche con volontà di autonomia nei confronti del clero, i loro ideali. La loro spiritualità era intensa e varia. Spesso esse riciclavano e metabolizzavano «in funzione ai progetti operativi» alcune spiritualità classiche (ad esempio quella agostiniana), dando vita ad una *koiné* spirituale in cui era comunque vigorosa l’influenza dell’imitazione di Cristo di Angela Merici, di Ignazio di Loyola, di Giuseppe Calasanzio, di Francesco di Sales, di Francesca di Chantal e di Alfonso Rodriguez, di Vincenzo de’ Paoli e forse di Giovanni Battista de La Salle. Non mancò però la presenza di altri orientamenti spirituali, ad esempio le Maestre Pie Filippini fecero propria la spiritualità dei Pii Operai, mentre un istituto fondato da Eugenia Ramirez di Montalvo fu di «alta spiritualità Trinitaria». Lo stile educativo delle “maestre” e spesso anche il contenuto dell’istruzione erano influenzato dalle diverse spiritualità, le quali furono accomunate sempre dalla volontà di esprimere l’amore di Dio, che consentì alle fondatrici (o ai fondatori) di istituti religiosi, la cui azione era rivolta all’educazione, di leggere la cultura del loro tempo, di interpretarne le esigenze educative e di cercare di soddisfarle... con la loro opera²¹. Il loro impegno quindi testimoniava fiducia nei confronti dell’educazione, anche se questa fiducia non escludeva la consapevolezza della vulnerabilità degli esseri umani, la quale induceva a preservare le fanciulle dai pericoli, determinando l’affermazione di istituzioni formative chiuse, e talvolta l’adozione di criteri educativi severi e direttivi.

²⁰ M. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell’Italia settentrionale*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 92.

²¹ Cfr. S.S. Macchietti, *Per una pedagogia dell’educazione femminile in Italia nei secoli XVI e XVII*, in C. Paolocci (a cura di), *Congregazioni laicali femminili e promozione della donna in Italia nei secoli XVI e XVII*, Genova, Associazione Amici della Biblioteca Franzoniana, 1995, pp. 40-44.

A questa consapevolezza si debbono la grande fortuna che ebbero i collegi e i monasteri, visti come «luoghi privilegiati di formazione» e le raccomandazioni, espresse dai “pedagogisti” dell’epoca, che invitavano i genitori a tenere le loro figlie chiuse tra le pareti domestiche. Le educatrici e gli educatori pertanto si preoccupavano di offrire ambienti in cui le giovani potevano essere difese dai pericoli, «custodire i loro occhi», evitare la conoscenza dei vizi, la lettura dei libri nocivi e la familiarità con persone non virtuose²².

A questa volontà di “preservare”, di “difendere”, di porre barriere tra le giovani e il mondo è forse legato l’impegno volto a tenersi lontani dalle innovazioni, in ogni campo (dogmatico, liturgico e morale) e di rifarsi sempre alla lezione dell’autorità della Chiesa. Tuttavia coloro che proponevano l’educazione delle fanciulle, mirando a proteggerle per evitare le occasioni che avrebbero potuto indurle al peccato, erano spesso sorretti dalla certezza della presenza della grazia di Dio e la loro azione era rivolta ad educare alla vita attiva ed operosa. Infatti, come afferma Luigi Secco, «l’impegno a ben operare si collocava nella duplice direzione della mortificazione di sé e del compimento delle opere buone». Questi due momenti, tra loro complementari, «emergono l’uno dalla concezione della difficoltà del dominio di sé per la proclività al male» e l’altro «dalla necessità dell’osservanza dei comandamenti di Dio»²³.

La scoperta di una specifica vocazione educativa

Il movimento educativo, che si era sviluppato nell’età della Controriforma e che nella seconda metà del Seicento incominciava a dare dovunque i suoi frutti, a quanto ci risulta dalla storia della città e dalle notizie storiche che è possibile leggere nella *Positio*²⁴ di Rosa Venerini, non si era affermato a Viterbo, dove poche erano le scuole e quasi inesistenti erano le istituzioni extrafamiliari impegnate nel settore dell’educazione femminile.

Le condizioni economiche di Viterbo e del suo territorio, non particolarmente floride, a causa delle frequenti lotte tra le famiglie Barberini e Farnese (che si contendevano il possesso delle campagne), e la mancanza di pace, di prosperità e di sicurezza sociale incidavano negativamente nella vita culturale della città e dei paesi, i cui abitanti erano spesso vittime dei soprusi dei nobili e dei loro eserciti devastatori, delle gravose tasse imposte dal governo pontifi-

²² Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all’origine della scuola popolare femminile. L’azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., p. 21.

²³ Cfr. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, cit., pp. 14-26.

²⁴ Cfr. Sacra Rituum Congregatio, Sectio Historica, S. Hist. N. 48, Romana Seu Viterbien. *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Rosae Venerini Fundatricis Magistrarum Piarum Quae ab Eius Cognomine Nuncupantur (+ 1728), Positio Super Virtutibus Ex Officio Compilata*, Typis Polyglottis Vaticanis, MXMXLII.

cio e generalmente dell'ignoranza. Ad aggravare questo stato di cose inoltre aveva contribuito la grave pestilenza che si era diffusa in gran parte nel Lazio nel 1657, la quale aveva decimato la popolazione delle città e delle campagne ed aveva determinato un notevole calo demografico. Nella seconda metà del Seicento gli abitanti del territorio di Viterbo erano circa 14.000 (il primo dato demografico attendibile, che può essere considerato un vero e proprio censimento risale al 1656, anno in cui si contavano 11.124 abitanti, esclusi comunque quelli di età inferiore ai tre anni) e si dedicavano generalmente ad attività agricole. Anche le donne, se appartenevano a famiglie contadine, si occupavano del lavoro dei campi, invece, se abitavano in città o nei paesi erano dedite soltanto alla cura della casa.

Le scuole si erano scarsamente affermate e fino al 1650 forse la più importante istituzione educativa sorta nella città nell'età della Controriforma era stata il Collegio dei Gesuiti, aperto nel 1622. Per le donne non esistevano "scuole" ma alcuni conventi della città ospitavano le fanciulle nobili nell'età della loro formazione. Nelle buone famiglie l'educazione delle figlie si realizzava secondo i criteri che ispiravano l'educazione femminile del Seicento. Esse venivano iniziate ai lavori domestici, alla lettura, talvolta alla scrittura ed erano «tenute in casa» sotto il severo controllo delle madri. Significativo è, a questo proposito, quanto si legge nella *Vita* della Venerini dell'Andreucci²⁵, in cui si precisa che la madre di Rosa non permetteva alle figlie di «trattare con alcuno, quale non fosse parente e di conosciuta virtù», e mai si «toglieva loro dal lato, qualora conveniva andare alla chiesa, o uscire per altra occasione fuori di casa».

Non molto diverse, in realtà, erano le condizioni dell'educazione femminile in tutte le altre città dello Stato Pontificio, dove però esistevano le Scuole della Dottrina Cristiana, per le quali Carlo Borromeo nella *Costituzione e Regole della Compagnia e Scuole della Dottrina Cristiana* aveva dettato numerose regole che non escludevano l'insegnamento del leggere e dello scrivere, anche se spesso questo insegnamento non veniva impartito a tutti gli alunni. Per quanto riguarda la sola città di Roma, nel 1655 si ebbe una notevole svolta nel settore dell'educazione femminile, quando il Papa Alessandro VII istituì in tutti i tredici rioni della città una scuola popolare per le bambine, affidate a delle pie donne sposate che probabilmente si erano formate negli educandati e nei monasteri. In queste scuole, che erano mantenute con elargizioni dalla Elemosineria Apostolica e che erano chiamate *Scuole del Papa*, si insegnava il catechismo, la lettura ed il lavoro. Mentre nella città di Roma si affermavano queste scuole, il cui numero era insufficiente rispetto al gran numero di coloro che avevano diritto «all'istruzione», negli altri centri dello Stato Pontificio, le poche istituzioni educative per le fanciulle erano sorte grazie all'iniziativa dei privati. La vita di queste istituzioni, però, era spesso breve e sempre tor-

²⁵ Andrea Girolamo Andreucci, *Ragguaglio della vita della Serva di Dio, Rosa Venerini Viterbese*, Roma, Stamperia di Antonio dei Rossi, 1732, in *Positio*, cit., p. 460.

mentata o perché venivano meno i fondi necessari per il loro mantenimento o perché le amministrazioni comunali, che non ricevevano contributi dallo Stato, non si impegnavano a tenerle in vita.

Anche a Viterbo le prime istituzioni educative per le fanciulle del popolo sorsero per iniziativa dei privati e le prime esperienze, che probabilmente tenevano presente il modello offerto dalle *Scuole del Papa*, erano legate all'impegno di alcune donne desiderose di esprimere la loro volontà di apostolato attraverso l'educazione. Della prima scuola sorta a Viterbo, allo scopo di offrire opportunità educative alle fanciulle, si ha notizia nel testamento di Orazia Baldossi, che fa riferimento alle Scuole Pie introdotte in Viterbo da sua figlia, Margherita Gai, e da Rosa Venerini. Probabilmente questa istituzione, che non viene ricordata nella *Vita* di Rosa Venerini scritta dall'Andreucci né nella *Istoria della città di Viterbo* di F. Bussi del 1742, fu una "scuola domestica". Margherita Gai cioè ospitava nella casa di un suo zio canonico, nella quale abitava, alcune fanciulle per educarle alla preghiera e per insegnare loro a leggere. Ma questa scuola ebbe breve durata forse perché la fondatrice della stessa, morta a soli 25 anni nel 1693, volle lasciare spazio all'iniziativa della Venerini che aveva i caratteri della sistematicità, della organicità e della continuità.

Un'altra esperienza di educazione femminile, realizzata a Viterbo, fu quella promossa da Giacinta Marescotti, la quale, dopo aver trascorso parte della sua giovinezza nel secolo, rendendosi vittima della vanità, della superbia e dell'invidia, fu costretta dal padre a prendere il velo monacale. Nel monastero di S. Bernardino, dove era stata obbligata a vivere, ella maturò una particolare vocazione che le consentì di dedicare la sua vita all'assistenza ai carcerati ed ai malati, alla redenzione delle donne «avviate sulla cattiva strada» ed all'educazione femminile. Sul tipo di educazione che Giacinta Marescotti offriva alle fanciulle non abbiamo però molte notizie ma possiamo pensare che la sua iniziativa, la sua sensibilità nei confronti degli emarginati e di coloro che comunque avevano bisogno di cura e di assistenza abbiano offerto elementi di riflessione alle persone di buona volontà ed abbiano costituito un esempio meritevole di essere imitato. Dobbiamo però riconoscere che l'esperienza realizzata da Margherita Gai e quella di Giacinta Marescotti non hanno i caratteri propri della scuola, anche se erano connotate da una sicura intenzionalità educativa. Si tratta infatti di esperienze che non avevano la struttura dell'istituzione scolastica e la loro importanza è legata alla testimonianza che le due donne viterbesi hanno saputo offrire ai loro concittadini, al coraggio manifestato nel porsi al servizio dei propri simili nell'indicare nuove prospettive di apostolato e di azione²⁶.

D'altronde è opportuno ricordare che le numerose esperienze formative, le intenzionalità educative della Controriforma e l'abbondanza di trattati sull'educazione non avevano portato né alla definizione né all'affermazione del con-

²⁶ Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., pp. 42-46.

cetto moderno di scuola. L'educazione femminile complessivamente, nonostante le esperienze che abbiamo ricordato, era rimasta esclusivo monopolio della famiglia o meglio ancora delle poche famiglie che avevano coscienza dei propri compiti educativi e la possibilità di realizzarli.

Il «far gratis una scuola per le fanciulle»

Rosa Venerini, come tutte le fanciulle nobili e borghesi²⁷ della sua città, era stata educata in famiglia, dove aveva ricevuto un'educazione ispirata a criteri di severità, che imponevano a sua madre di difendere le figlie dai pericoli del mondo, di tenerle chiuse in casa, di seguirle sempre quando uscivano, «non permettendo mai di trattare con alcuno quale non fosse parente e di conosciuta virtù»²⁸. Il primo biografo della santa, il gesuita padre Andrea Girolamo Andreucci²⁹, scrive che «da questa educazione sì savia e cristiana germogliarono in Rosa ancora fanciullina sentimenti di pietà e devozione; quindi giunta all'età della ragione fece voto al Signore di farsi monaca» e più volte rinnovò questa promessa, senza dire nulla a nessuno, anche se nella sua adolescenza corrispose all'amore di un giovane viterbese che «bramoso delle sue nozze, furtivamente la vagheggiava». In seguito alla morte di questo giovane, «con il cuore libero da ogni affetto terreno», la Venerini confermò la sua decisione di consacrarsi al Signore e all'età di circa diciassette anni «manifestò a suo padre la volontà di entrare in un monastero. Egli la consigliò di provare la sua vocazione in quello di Santa Caterina, dove viveva sua zia Suor Anna Cecilia, per un anno senza assumere impegni»³⁰. La permanenza in clausura fu breve per

²⁷ L'Andreucci, a proposito della famiglia di Rosa Venerini così si esprime: «I suoi genitori furono il signor dottore Gottifredo Venerini, e la signora Laura (leggi Marzia) Zampighetti famiglie ambedue civilissime, e già da prima imparentate con altre di quella nobiltà». Cfr. Andreucci, *Ragguaglio della vita della Serva di Dio, Rosa Venerini Viterbese*, cit., in *Positio*, p. 460.

²⁸ Leggendo le pagine dell'Andreucci (che è il primo biografo della santa) in cui si parla della vita che si conduceva in casa Venerini, viene spontaneo chiedersi se la famiglia che viene presentata era una famiglia reale o era una famiglia «ideale». E l'idea che l'Andreucci ha della famiglia sembra derivare direttamente dagli scritti del Giussani, di S. Giovanni Leonardi, dell'Antoniano, cioè dei trattatisti che raccomandavano alle madri di educare in casa le loro figlie (Gian Pietro Giussani, *Istruttioni a' padri per saper ben governare le famiglie loro*, Compagnia de' Tini et Filippo Lomazzo, 1603 e Giovanni Leonardi, *Istituzione di una famiglia cristiana*, Roma, De Lazari, 1673), di tenerle costantemente sotto la «custodia» dei loro occhi (Silvio Antoniano, *Dell'educazione cristiana e politica de' figlioli, libri tre*, Firenze, Tipografia della casa di correzione, 1852, p. 454 e sgg.), in considerazione del fatto che la natura femminile è «naturalmente fragile» (Giovanni Leonardi, *Memoriale alle donne maritate, per vivere virtuosamente con i mariti loro*, Raccolto da S.S. Dottori e da altri Autori, Roma, Ignatio de' Lazari, 1673).

²⁹ Cfr. Andreucci, *Ragguaglio della vita della Serva di Dio, Rosa Venerini Viterbese*, cit., in *Positio*, cit., p. 461.

³⁰ Cfr. M. Mascilongo, *Ho creduto all'Amore. Itinerario spirituale*, Roma, Città Nuova, 2006, p. 14.

la sopravvenuta morte del padre e anche perché Rosa «non vi si trovò molto contenta». Tuttavia i pochi mesi vissuti in monastero le furono utili per riflettere, per alimentare la propria vita interiore e per imparare a meditare, per interrogarsi sulla natura della sua vocazione.

Per pervenire alla coscienza di sé ed alla scoperta della sua specifica vocazione, si affidò alla direzione spirituale dei Gesuiti, a proposito dei quali in un manoscritto, al quale fa riferimento l'Andreucci, Rosa così si esprime:

Da questi Padri sempre e con le prediche, e con la direzione è stata aiutata e consigliata questa povera anima mia a' quali però professo eterne obbligazioni, e solo in Paradiso potrò, come spero negl'infiniti meriti del mio Gesù, rendergli le dovute grazie, e lo farò con tutto l'affetto prima a Sant'Ignazio, e poi a tutta la sua beata discendenza³¹.

In effetti i suoi confessori seppero sollecitarla alla riflessione su se stessa, alla meditazione e alla preghiera e contribuirono alla sua maturazione spirituale, a rendere sempre più solida la sua volontà di consacrazione e di operare *ad majorem Dei gloriam* e l'aiutarono anche a riconoscere ed a coltivare i talenti di cui il Padre l'aveva dotata. Uno di questi gesuiti ed esattamente il padre Domenico Balestra, al quale Rosa aveva chiesto «in che santamente» avrebbe potuto occuparsi «oltre le sue solite orazioni e pie pratiche di devozione», le consigliò di «cooperare all'altrui bene invitando le donne ed altre giovinette del suo vicinato a recitare seco il rosario della beata Vergine». Rosa seguì questo consiglio e la scoperta della sua latente vocazione educativa fu favorita dall'incontro con le fanciulle e le donne del popolo, che riuniva in casa sua a pregare.

Dopo aver tanto riflettuto su se stessa ed aver tanto pregato Dio perché le facesse conoscere cosa voleva da Lei, interrogando queste donne, facendole parlare, ponendosi fraternamente a confronto con loro, venne infatti a conoscere una realtà dalla quale, pur in buona fede, i suoi educatori fino allora l'avevano tenuta lontana. Era la realtà delle donne ignoranti, che nulla sapevano di religione, che nulla sapevano dei loro diritti di creature di Dio, ma che lavoravano, ubbidivano, soffrivano, senza forse rendersi conto di essere vittime della loro ignoranza e di quella dei loro familiari e della negligenza di tanti cristiani, i quali, anziché operare per l'edificazione del Regno di Cristo, impegnandosi per promuovere la formazione della coscienza cristiana dei fratelli e per la realizzazione del bene comune, accettavano passivamente il peso di una tradizione, che non consentiva agli «ultimi» di coltivare la propria umanità. L'incontro con questa realtà e il confronto costante con il messaggio evangelico costituirono la scintilla che consentì a Rosa prima di intuire ciò che Dio le chiedeva e poi di leggere più profondamente in se stessa, tanto da poter proporre al suo stesso confessore il cammino che intendeva intraprendere.

³¹ Cfr. *Positio*, cit., p. 466.

A questo proposito l'Andreucci scrive che la Venerini, «giunta all'anno 27 di sua età e postasi, dopo la partenza di P. Balestra da Viterbo sotto la direzione di P. Ignazio Martinelli», espresse a questo nuovo direttore spirituale il desiderio di soddisfare le promesse fatte a Dio, di dedicarsi completamente a Lui e quindi di monacarsi, accennando anche a «certe ispirazioni che sentivasi» e chiedendogli se era possibile cambiare la materia del voto, «surrogandovi il far gratis una scuola per le fanciulle»³². Il saggio padre Martinelli, dopo aver provato le virtù di Rosa per più anni, le disse «risolutamente» che, «attese le circostanze, stimava in Lei di maggiore servizio di Dio l'attendere a fare gratis una scuola per le fanciulle». Rosa fu rassicurata da queste parole, capì di avere finalmente scoperto la sua vocazione e «appigliatasi a questa risoluzione di fare gratis la scuola» cominciò subito a pensare ai mezzi opportuni per effettuarla.

Origine, diffusione e identità delle scuole di Rosa Venerini

La Venerini era convinta che il «bene deve essere fatto bene» e sapeva che un'opera nuova, quale era quella cui voleva dare avvio, avrebbe incontrato molte difficoltà per affermarsi e quindi tutto doveva essere predisposto per garantire all'opera stessa possibilità di successo. E quando, finalmente, nonostante «una non leggera resistenza dei parenti», Rosa e le sue due prime compagne, dopo aver ottenuto dal vescovo di Viterbo e dal padre generale della Compagnia di Gesù, l'autorizzazione a mettere in atto il loro proposito, poterono aprire la prima scuola, la loro gioia fu tanto grande perchè esse sentivano di «essere nell'atto di incominciare l'opera del Signore». Ma l'apertura della scuola costituiva un atto di sfida alla cultura, alla tradizione, ai pregiudizi della sua città, pertanto la Fondatrice e le sue compagne e i loro familiari furono oggetto di scherno e molti si scandalizzarono nel vedere tre donne che, allontanandosi dalle loro case e dalle loro famiglie, andavano a vivere sole, senza essere monache, per insegnare alle fanciulle povere, le quali, a loro volta, per frequentare la scuola «dovevano uscire di casa». E più di tutti si scandalizzarono le dame della città, le quali forse non facevano mai uscire di casa le loro figliole da sole e non potevano capire perchè le tre donne «pazze» volevano fare scuola alle ragazze del popolo. E queste dame «protestavano che mai avrebbero mandato le loro figliole ad apprendere in tale scuola un tal modo di vivere».

Rosa ebbe così modo di mettere a prova il suo coraggio e la sua costanza e, dopo aver sfidato la tradizione, doveva sfidare se stessa, convincendosi del fatto che le idee buone e grandi con l'aiuto di Dio si fanno spazio da sé e riescono a

³² Cfr. Andreucci, *Ragguaglio della vita della Serva di Dio, Rosa Venerini Viterbese*, cit., in *Positio*, pp. 468-469.

«rinnovare il mondo». E con animo superiore ad ogni contrarietà e confidando in Dio, per il cui amore aveva istituito la scuola, pensava a perfezionare la sua opera, a diffonderla, a spaziare oltre la sua città, oltre la sua diocesi, a portare nel mondo «l'opera del Signore».

I risultati ottenuti dalla scuola l'incoraggiavano a proseguire nella sua impresa, infatti le fanciulle «a poco a poco erano divenute molto istruite nelle cose della Fede, a segno che facevano da maestre agl'istessi loro genitori». Coloro che «da principio biasimavano una tal scuola, poi ne divennero ammiratori e panegiristi, benedicendo Iddio, che aveva ispirato un sì tanto ministero» e le stesse gentildonne, che tanto avevano denigrato l'opera della Venerini, incominciarono a mandare le loro figlie, insieme a quelle del popolo, alla scuola delle «maestre». Pertanto l'opera della Venerini, pur essendo stata inizialmente guardata con molto sospetto, divenne ben presto famosa nel territorio di Viterbo e si impose all'attenzione delle persone di buona volontà, desiderose di contribuire all'edificazione del Regno di Cristo e di attuare i principi del Concilio di Trento.

La notizia della fondazione di questa scuola suscitò un particolare interesse nel Card. Marco Antonio Barbarigo, vescovo di Montefiascone e Corneto (l'attuale Tarquinia), che, come racconta l'Andreucci, sentì parlare della stessa per la prima volta da due padri gesuiti, che aveva ospitato nella sua casa. La descrizione dell'esperienza viterbese, fatta dai due religiosi, suoi ospiti, probabilmente aveva fatto capire al Barbarigo che quel tipo di istituzione rispondeva alle sue attese circa l'educazione delle donne del popolo e ciò lo indusse ad invitare la Venerini nella sua diocesi a fondare scuole ed a formare le maestre che vi avrebbero poi insegnato. Questo invito giunse particolarmente gradito a Rosa, la quale sentiva il desiderio ed il bisogno di fondare altre scuole, di diffondere la sua iniziativa, di allargare il campo di azione per offrire a più fanciulle opportunità educative e per soddisfare il bisogno di crescita umana e cristiana degli abitanti dei «castelli» e dei paesi del territorio di Viterbo³³ e di tutte le creature di Dio. Pertanto accettò con entusiasmo l'invito del Barbarigo, che, intendendo dar vita ad un'ampia organizzazione scolastica, destinata ad estendersi in tutte e due le sue diocesi, le affidò il compito di formare le maestre, tra le quali si distingueva Lucia Filippini, una giovane orfana di Corneto della cui educazione si era preso cura il Cardinale, indirizzandola nella conquista della perfezione cristiana, aiutandola anche nella scelta di quello stato che doveva essere «di maggior gloria di Dio e vantaggioso per la sua anima»³⁴.

In poco tempo furono aperte le scuole, oltre che a Montefiascone, a Corneto, a Valentano, a Gradoli, a Latera, a Celleno, a Capo di Monte, a Marta, a Piansano, di cui il Cardinale, che ne aveva voluto la fondazione, provveden-

³³ Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., pp. 53-57.

³⁴ *Ibid.*, p. 63.

do anche al loro mantenimento, si prendeva costantemente cura, visitandole, incontrandosi direttamente con le maestre e con le alunne, sollecitandole «nel fervore d'apprendere la Dottrina Cristiana». La Venerini svolse con competenza ed entusiasmo il suo compito e questa esperienza di formazione delle maestre le consentì di consolidare quello che impropriamente venne chiamato il suo "metodo". Ma dopo due anni di permanenza nella diocesi di Montefiascone il suo desiderio di autonomia ed anche quello di dar vita ad altre scuole la indussero a ritornare alla sua fondazione viterbese. Pertanto la direzione delle scuole del Barbarigo venne affidata a Lucia Filippini, la quale, a sua volta, formò le maestre, avvalendosi anche della collaborazione della Venerini, che, in coerenza con la promessa fatta al Cardinale, continuò a «visitare» le istituzioni educative delle due diocesi del porporato. L'esperienza maturata si configurò anche per Rosa, oltre che per le maestre che ebbe modo di iniziare al suo «metodo» ed allo stile di vita che ella proponeva, come un periodo di intensa formazione magistrale e le consentì di convincersi della necessità di salvaguardare e di affermare l'autonomia delle scuole e di continuare a diffonderle³⁵. Pertanto, quasi sfidando le sue forze fisiche, si sottopose alla dura fatica dei viaggi, ai rischi delle strade e di lunghi percorsi in zone deserte, attraversando boschi, terreni impervi, esponendosi al caldo, al freddo, alle intemperie³⁶, sopportando pettegolezzi, lazzi, ingiurie, minacce, per andare a fondare nuove scuole, confortando le sue compagne più deboli di corpo e di spirito, rinforzando la sua fede nella Provvidenza e crescendo in umiltà, in coraggio, in determinazione.

Grazie a questo impegno nel periodo successivo al suo ritorno a Viterbo le scuole della Venerini ebbero un notevole sviluppo e nel 1707 erano già 16. In quell'anno la Maestra viterbese accettò l'invito di Lucia Filippini (che era stata accusata di quietismo) a sostituirla nella scuola che aveva aperto a Roma, dopo aver dato vita ad un proprio Istituto, legato alla spiritualità dei Pii Operai, la cui influenza aveva determinato una realtà scolastica diversa da quella realizzata dalla Venerini. In questa scuola Rosa non si trovò bene e non riuscì a continuare l'attività intrapresa, pertanto nel 1708 tornò a Viterbo. Da quell'anno fino al 1713, forse anche a causa dell'insuccesso di questa prima esperienza romana, Rosa poté aprire soltanto 2 o 3 nuove scuole. Nel 1713 finalmente la Venerini poté istituire la sua prima scuola a Roma e il suo Istituto ebbe un proprio cardinale protettore che ne favorì lo sviluppo. Il giorno 8 ottobre del 1716 il Pontefice Clemente XI andò a visitare la scuola della Venerini, che godeva di

³⁵ Rosa Venerini, come scrive Marcella Lorenzetti (attuale Superiora Generale dell'Istituto Maestre Pie Venerini), «non voleva che la sua opera fosse circoscritta entro angusti limiti di spazio», infatti voleva aprirla alle esigenze dei popoli di ogni luogo della terra. Cfr. M. Lorenzetti, *La diffusione nel mondo delle scuole di Rosa Venerini*, «Spiritualità e Cultura», 2/1, 1999, p. 1.

³⁶ Cfr. a questo proposito il volume di M.T. Crescini, *Rosa Venerini un cuore per il mondo*, Monte Compatri (Roma), Tipografia Sped. Im., s.d.

un'ottima reputazione ed aveva ricevuto autorevoli apprezzamenti. Al termine della visita il Papa disse che «già da gran tempo aveva concepita molta stima di tali scuole» e che la sua stima accresceva e «con queste scuole – aggiunse parlando alla medesima Rosa – voi ci santificherete Roma»³⁷, auspicando l'apertura di queste istituzioni in ogni diocesi, per tutte le comunità. Alla morte della Fondatrice l'Istituto contava più di 40 scuole ed oggi le Maestre Pie Venerini³⁸ svolgono la loro azione educativa in tutti i continenti, ad esclusione dell'Australia, con trenta case fuori dell'Europa, confrontandosi con la loro «vocazione», con l'insegnamento della loro Madre, con le persone che vivono il nostro tempo, mirando come Rosa *ad majorem Dei Gloriam*.

La scuola per fare un «bene maggiore»

Rosa Venerini, parlando con il padre Martinelli dell'esperienza effettuata in casa sua con l'insegnamento del catechismo alle ragazze e alle donne del vicinato, confessò di esserci convinta che insegnando «si fa un gran bene» e che si potrebbe fare «un bene maggiore, facendo una scuola appropriata».

Per «scuola appropriata» la Venerini intendeva un'istituzione educativa, pensata, progettata e organizzata in vista della formazione della donna cristiana, in cui i programmi di insegnamento, i metodi didattici, le modalità relazionali ed operative, i tempi, gli spazi, il comportamento e l'«agire» delle maestre dovevano concorrere al conseguimento di questo fine. In un certo senso quello che veniva denominato il «metodo» della Venerini può essere considerato un vero e proprio progetto educativo, in cui interagiscono diversi elementi. Pertanto la scuola che questa educatrice riuscì a realizzare era un'istituzione «nuova», in cui l'educazione da spontanea e irriflessa, diventava riflessa e specifica, non limitata alla trasmissione del sapere ed attenta alla formazione cristiana ed umana delle persone, diversa dalle Scuole della Dottrina Cristiana (il cui insegnamento spesso si limitava al catechismo), gratuita ed aperta alle fanciulle del popolo. A questa scuola la Venerini chiedeva di liberare la donna dall'ignoranza e quindi anche dall'ignoranza in materia di religione e dalla dipendenza in cui si trovava nei confronti dei mariti, dei fratelli e della famiglia di appartenenza.

³⁷ Cfr. *Positio*, cit., p. 510.

³⁸ Giova ricordare che l'espressione «Maestre Pie» dall'età posttridentina fino alla seconda metà dell'Ottocento è stata usata «genericamente» per indicare delle donne che, individualmente o unite in comunità, senza professare voti, si sono dedicate all'insegnamento del catechismo, all'educazione delle fanciulle e delle adulte, spesso ispirandosi alle scuole della Dottrina cristiana, le quali venivano frequentemente denominate Scuole Pie. Con decreto di Urbano VIII del 1630 la denominazione «Scuole Pie» però venne riservata alle scuole del Calasanzio. In senso specifico l'indicazione «Maestre Pie» è propria di alcuni istituti religiosi (ad es. Maestre Pie Filippini, Maestre Pie Operaie, Maestre Pie dell'Addolorata).

Ma la Fondatrice sapeva che in un'epoca di ignoranza e di miseria era ben difficile far accettare una scuola che sottraeva le fanciulle alla famiglia per diverse ore del giorno, pertanto per fare accogliere la sua proposta dai genitori, valorizzò il lavoro e interessò le madri e le fanciulle alla propria azione educativa. Inoltre, essendo consapevole dell'importanza della sua scuola, che doveva essere inserita nella società e capace di rispondere ai suoi bisogni, la Fondatrice si impegnò anche per favorire la conoscenza dei diritti e dei doveri che tutti hanno in rapporto all'educazione. La Venerini sollecitò Vescovi e Pontefici, chiese e spesso ottenne il finanziamento per le sue scuole con la convinzione che la società civile ha il dovere di creare le condizioni che consentono ad ogni persona di concretizzare quello che oggi chiamiamo «diritto all'educazione»³⁹.

A questo proposito sembra particolarmente degno di nota il *Memoriale dei Padri di famiglia* di Caprarola del 12 dicembre 1711 perché esso costituisce una testimonianza molto significativa dell'efficacia dell'azione svolta dalla Venerini per quanto riguarda la conquista, da parte delle comunità, della consapevolezza dell'importanza delle scuole⁴⁰. Infatti in questo documento i padri di famiglia chiedevano un contributo per il sostentamento finanziario della scuola che Rosa Venerini proponeva gratuitamente alle loro figlie. La loro richiesta pertanto consente di costatare la crescita di una comunità, che reclama sussidi per l'istituzione scolastica, dimostrando di aver capito che anche le donne hanno il diritto all'educazione e che la scuola è chiamata ad integrare l'azione educativa domestica e a venire in aiuto, con la sua opera, a quelle famiglie «assai povere con figliolanza numerosa», in cui i genitori «non possono attendere particolarmente all'educazione delle figlie femmine».

Insegnamenti, preghiere e relazioni educative

L'insegnamento impartito nelle scuole della Venerini si collocava in tre prospettive: quella religiosa, quella istruttiva e quella operativa (il lavoro) e l'educazione prevedeva le orazioni, le lezioni, le esercitazioni della mattina e del pomeriggio. Le scuole erano gratuite, avevano orari molto lunghi e accoglievano le fanciulle – inizialmente soltanto le figlie del popolo, poi furono aperte a tutte senza distinzione di classe sociale – la cui età andava dai sei ai quattordici anni. Le ore della sera erano dedicate agli incontri per le preghiere, per la lettura della Sacra scrittura e dei libri sacri per l'insegnamento del catechismo

³⁹ Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., p. 60.

⁴⁰ Cfr. Macchietti, *Per una pedagogia dell'educazione femminile in Italia nei secoli XVI e XVII*, in C. Paolucci (a cura di), *Congregazioni laicali femminili e promozione della donna in Italia nei secoli XVI e XVII*, cit., p. 42.

e per le conversazioni con le adulte. I programmi scolastici chiedevano l'insegnamento della lettura e del catechismo e di tutto ciò che una donna, secondo il costume dell'epoca, doveva sapere e «saper fare» per governare saggiamente la casa. Inoltre nelle scuole si concedeva spazio alla lettura della vita dei santi, di pagine del Vangelo, alle conversazioni, ai lavori femminili e le attività scolastiche si alternavano nelle ore del mattino e del pomeriggio ed erano precedute o seguite da momenti di preghiera.

Poco spazio era riservato all'insegnamento della scrittura, che veniva offerto soltanto a coloro che desideravano impararla «a buon fine, per esempio di monacarsi». Tra i lavori femminili erano preferiti quelli meno rumorosi e meno difficili, perché si temeva che le attività lavorative disturbassero l'insegnamento della dottrina cristiana e l'ascolto della lettura della vita dei santi e di altre massime di eternità. L'insegnamento che si impartiva in queste istituzioni (in cui non esistevano le classi e le alunne erano divise in gruppi a seconda dell'età ed erano affidate a diverse insegnanti) era prevalentemente individuale anche se alcune attività erano svolte simultaneamente da tutte le fanciulle. Infatti alle lezioni delle maestre ed ascoltate dalle alunne seguivano le ripetizioni e gli interrogatori, che erano chiamati «esercizi del venerdì» e erano effettuati nello stesso giorno della settimana in tutte le scuole e prevedevano le ricapitolazioni generali delle nozioni fondamentali della dottrina cristiana.

I programmi e i metodi di insegnamento erano quelli stabiliti dalla Fondatrice e venivano seguiti in tutte le scuole perché la Venerini (forse cosciente della modesta preparazione «professionale» delle maestre) non apprezzava le insegnanti «di genio innovativo». Tuttavia raccomandava alle educatrici di studiare le attitudini e il carattere delle alunne, di parlare con loro, di soddisfare la loro naturale curiosità, il loro bisogno di conoscere e di adeguare il loro insegnamento alle loro capacità.

Le maestre, alle quali Rosa chiedeva di proporsi alle alunne come esempi da imitare, di trattare le educande con dolcezza anziché con rigore perché «quel che viene dal cuore è più durevole e più verace», non avevano una preparazione magistrale, a loro infatti si domandava soprattutto spirito di sacrificio, una fede profonda, una buona formazione religiosa, la libertà da ogni legame di famiglia. Esse non dovevano essere religiose perché, secondo la Venerini, se si fossero dovute dedicare «ad altre devozioni» e se avessero dovuto rispettare altre regole non avrebbero potuto «votarsi» completamente all'istruzione delle fanciulle e non avrebbero potuto «tenere in grandissima considerazione il fare la scuola». Alle insegnanti inoltre si richiedeva non solo le qualità dell'animo, quali la docilità, l'obbedienza, ma anche la sanità del corpo che poteva permettere loro di svolgere con entusiasmo, energia e continuità il proprio compito.

Una particolare importanza veniva attribuita anche all'apostolato sociale delle maestre alle quali la Venerini chiedeva di saper trattare con i genitori e persone estranee alla comunità. Erano valorizzati i contatti tra le varie scuole che la Fondatrice stessa visitava o faceva visitare da insegnanti particolarmente

te esperte. Queste visite avevano luogo ogni anno, dovevano costituire dei momenti di confronto tra esperienze scolastiche, realizzate in situazioni diverse e potevano contribuire a consolidare il senso della comunità, cui le maestre si sentivano legate, anche se non erano unite in congregazione. Infatti le visitatrici restavano a lungo nella scuola da visitare e si informavano sull'andamento della stessa e, grazie alla loro particolare esperienza, erano chiamate a offrire consigli e suggerimenti.

Il significato e il senso dell'educare

Per comprendere il significato del «progetto educativo» di Rosa Venerini giova riflettere sulle ragioni delle sue scelte (compresa quella di vita) e sul suo progetto esistenziale che trova la sua base nella sua sensibilità religiosa, coltivata fin dall'infanzia nella sua famiglia, che le consentì di conquistare una fede profonda, la quale, grazie anche all'efficacia dell'azione dei suoi direttori spirituali è diventata sempre più operosa e responsabile. A questa fede che ha illuminato la sua vita e alla sua «alleanza» con Cristo si riconduce la concezione che la Venerini ha dell'uomo, della sua natura e della sua «destinazione» e quindi della sua educazione.

La sua concezione dell'essere umano è quindi legata alla sua spiritualità⁴¹, che si può cogliere «in trasparenza» nei suoi scritti, nelle sue azioni nelle sue scelte in cui si rispecchia il suo costante rapporto con Dio che, come rileva Maria Masci-

⁴¹ I biografi di Rosa Venerini e gli studiosi che hanno preso in esame la sua spiritualità (cfr. il paragrafo 1 della bibliografia che segue il testo di questo contributo) sono concordi nel rilevare che l'educazione familiare, la breve esperienza di vita nel Monastero di Santa Caterina di Viterbo, i contatti con i Domenicani del Santuario della Madonna della Quercia e successivamente con i Suoi confessori appartenenti alla Compagnia di Gesù, hanno avuto una particolare importanza agli effetti della sua formazione spirituale. Ad esempio Anna Maria Tassi, sostiene che «Ella formò la sua pietà energica ed essenziale alle fonti della spiritualità ardente di San Domenico di Guzman» e «a quelle della spiritualità austera ed equilibrata di Sant'Ignazio di Loyola, per la direzione dei Gesuiti» (cfr. A.M. Tassi, *Notizie biografiche su Rosa Venerini Fondatrice della Prima Scuola Pubblica Femminile Italiana*, «Spiritualità e Cultura», 3/VII, 2005, p. 16). La stessa studiosa rileva tuttavia che la Venerini «pur riconoscendo ai Gesuiti il merito di guide spirituali e di saggi consiglieri per sé, per le Maestre e per le Scuole, come attestano le numerose lettere a lei scritte da p. Ignazio Martinelli, seppe mantenere la propria fermezza e autonomia che le provenivano dalla forza interiore del suo carisma» (cfr. Ead., *Pensiero e carisma della Fondatrice*, «Spiritualità e Cultura», 3/VII, 2005, p. 3). In effetti ci sembra di poter affermare che la riflessione sulla vita e sull'opera di Rosa Venerini consente di sottolineare che la sua spiritualità sembra fondata nella conoscenza intima della Persona di Gesù Cristo, contemplato, amato e seguito, nella meditazione e nella preghiera. Cfr. per approfondire la conoscenza della spiritualità della Venerini, Mascilongo, *Ho creduto all'amore. Itinerario spirituale*, cit., e P. Palazzini, *La Beata Rosa Venerini e la sua spiritualità*, I puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/I, 1999, p. 2; II puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/I, 1999, p. 2; III puntata, «Spiritualità e Cultura», 3/I, 1999, p. 2; IV puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/I, 2000, p. 2; ultima puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/I, 2000, p. 2.

longo, «dall'inizio alla fine, è estremamente semplice, chiaro, lineare»⁴². Tutto il suo cammino infatti è illuminato dalla fede ed è stato percorso «in ascolto obbediente dello Spirito». Il vigore della sua fede le ha consentito «di crescere nella carità pura verso Dio e verso le Sue creature», che Rosa ha accolto ed educato, donandosi alle fanciulle «senza riserva», mettendosi «al loro servizio nella precarietà e nel silenzio», affermando «il primato della dignità della persona in un contesto sociale in cui il valore della donna era ignorato, i diritti dell'infanzia non conosciuti»⁴³. Il suo Istituto infatti è nato «senz'altra mira che della sola gloria di Dio, e beneficio spirituale de' popoli, e specialmente delle povere fanciulle, che più delle altre, ritrovandosi prive della necessaria istruzione» di tutto quello che dovevano «credere, sperare, ed operare», crescevano «nelle tenebre dell'ignoranza, vivendo, come bestiole, più presto, che Cristiane rigenerate nell'acqua del Sacrosanto Battesimo»⁴⁴. L'impegno della Venerini era quindi rivolto ad aiutare le alunne ad essere amiche di Cristo, a sollecitare la loro disponibilità nei confronti dell'azione dello Spirito Santo e della Grazia, ad acquisire la consapevolezza della vulnerabilità della natura umana, a concepire il timore di Dio, a sentire il bisogno della Sua misericordia, di ascoltare la Sua parola, di rigenerarsi con i Sacramenti. Questo impegno pertanto era vissuto come una missione e la vocazione educativa era considerata come un particolare dono del Padre.

Dell'alta considerazione che la Venerini aveva di questa vocazione abbiamo una significativa testimonianza in una lettera scritta alla maestra Cecilia Maltoni il 3 novembre 1723 in cui la Santa così si esprime:

Sorella carissima, faticate allegramente, e non vi saziare mai di ringraziare l'eterno nostro Amore e sommo Bene per la nostra vocazione a sì santo ministero; che certo l'è una grazia molto singolare, che noi altre donnicciole ignoranti abbiamo la gran sorte, per mezzo delle pie istituzioni della Dottrina Cristiana dar lume a tempo opportuno, cioè nell'età tenera imprimere nelle anime delle fanciulle il Santo Amore e timore di Dio, la stima delle cose eterne, e il poco conto e disistimazione delle cose transitorie caduche. Oh Dio, che gran bene è mai questo, e noi dal grande Dio favorite a cooperarci.

È evidente da questa lettera che per Rosa educare significa cooperare con Dio, valorizzare una predilezione, una «grazia molto singolare» del Padre per rispondere al Suo appello, faticando “allegramente” per il bene delle Sue creature e per la costruzione del Suo Regno.

A questa concezione dell'educazione, al suo amore per le creature si debbono dunque la premura per le alunne e quindi l'attenzione per i loro bisogni, per la loro condizione sociale⁴⁵ e per la loro vita, per il rispetto della loro

⁴² Cfr. Mascilongo, *Ho creduto all'amore. Itinerario spirituale*, cit., p. 9.

⁴³ *Ibid.*, p. 48.

⁴⁴ Rosa Venerini, *Regola per le Maestre Pie*, Avvertimento preliminare, Roma, 1714, in *Positio*, cit.

⁴⁵ Cfr. a questo riguardo G. Maceroni, *Il carisma di una donna eccelsa nella storia della Chiesa*, «Spiritualità e Cultura», 2/I, 1999, p. 3 e, dello stesso autore, *Rosa Venerini punto di riferimento per i diritti umani*, «Spiritualità e Cultura», 1/IV, 2002. Si segnala che «Spiritualità e Cultura», periodico di spiritualità, studi, documentazione, saggistica e notizie per gli amici di Rosa Venerini (fondato

dignità di persone e l'impegno per rendere efficace la proposta educativa. La sua spiritualità e la sua umiltà, che la induceva a considerarsi uno «strumento inutile» nelle mani di Dio, infine la sua sensibilità umana le consentirono di conquistare una coscienza educativa che le permise di comprendere il valore dell'istruzione (o della cultura?) agli effetti della «liberazione della donna» e quindi di realizzare un progetto formativo che andava oltre l'insegnamento del catechismo e che intendeva soddisfare il bisogno e il diritto di conoscere, di sapere, di crescere culturalmente e quindi di coltivare l'umanità che è propria di ogni persona.

Pertanto si può rilevare che la Venerini dalla conoscenza del valore e della creaturalità di ogni essere umano, oltre che del mondo in cui le fanciulle vivevano e dei bisogni delle loro famiglie, fece derivare l'organizzazione delle sue scuole. I contenuti dell'insegnamento che veniva impartito in queste istituzioni però ci possono apparire culturalmente limitati, ma, pur riconoscendone i limiti, giova non sottovalutare il fatto che Rosa Venerini ebbe il merito di voler dare *a tutte le fanciulle* quel minimo di educazione che veniva offerto soltanto a *poche*, appartenenti in genere alle classi sociali meno svantaggiate. Sembra inoltre doveroso precisare che la presenza del lavoro tra gli insegnamenti scolastici era dovuta non soltanto alla consapevolezza di Rosa Venerini, delle difficoltà che avrebbero incontrato molte famiglie per comprendere l'importanza dell'istruzione e dell'educazione ed alla certezza che i genitori sarebbero stati disponibili ad apprezzare le attività lavorative che potevano permettere alle fanciulle di imparare a svolgere quei lavori che ogni donna di «stato civile» era chiamata a svolgere e che potevano consentire anche di realizzare qualche piccolo guadagno⁴⁶. Rosa Venerini infatti credeva veramente nell'importanza formativa del lavoro, che chiedeva attenzione, concentrazione, riflessione e poteva permettere alle maestre di instaurare un rapporto ravvicinato e personalizzato con le alunne, con le quali, secondo la Fondatrice, era sempre opportuno dialogare, anche per superare la rigidità del «metodo».

A questo proposito è opportuno riconoscere che la proposta di un «metodo», che doveva essere seguito in tutti i particolari in tutte le scuole e in tutte le circostanze può far sorgere alcune perplessità che possono essere rimosse, interpretando con sensibilità storica le proposte e le «raccomandazioni» della Venerini. Giova ricordare infatti che nel Seicento Comenio definì un «metodo» al quale chiedeva di consentire a tutti gli uomini di imparare nel miglior modo possibile ciò che era necessario imparare (*omnia omnibus*). E lo stesso Pestalozzi credeva nelle possibilità di definire un metodo, capace di risolvere

nel 1999 e diretto da Anna Maria Tassi), in ogni fascicolo presenta documenti e pubblica articoli scientifici che consentono di approfondire la conoscenza di Rosa Venerini e delle origini e dello sviluppo delle opere e della diffusione dell'Istituto da Lei fondato.

⁴⁶ Cfr. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, cit., p. 78.

tutti i problemi dell'insegnamento e dell'educazione. Inoltre, a proposito della Venerini, è doveroso non dimenticare che le maestre delle sue scuole non avevano una formazione culturale "modesta" e non specifica dal punto di vista professionale, pertanto, chiedendo fedeltà al suo metodo, la Fondatrice in un certo senso andava incontro alle esigenze di queste insegnanti, che avevano bisogno di indicazioni precise per non disperdere energie, non sacrificare potenzialità, non dar luogo ad inefficienze.

Oggi infine può suscitare qualche perplessità anche l'apprendimento mnemonico delle formule catechistiche, che è proprio del costume educativo del Seicento, secolo in cui, anche a causa della scarsa disponibilità di libri, imparare il catechismo significava impararlo a memoria. D'altronde la natura stessa di questo insegnamento, che postula l'esattezza dei termini e delle espressioni, chiede alla memoria un particolare impegno. L'insistere sulla memoria inoltre diventa segno dell'importanza attribuita alla Dottrina che si vuol far ritenere. Ma Rosa Venerini sembra essere consapevole dell'impegno e della fatica che l'apprendimento del catechismo richiedeva e, grazie a questa consapevolezza, scrisse per le sue scuole un apposito catechismo, il quale non è né una sintesi né una riduzione di quello ben più celebre del Bellarmino ma uno strumento didattico che tiene presenti l'età delle alunne, la loro cultura, le loro capacità.

Il fatto che la Venerini abbia sentito il bisogno di scrivere un libro per le sue scuole è una significativa testimonianza della sua sensibilità educativa che si esprime nei consigli offerti alle maestre, nei suggerimenti volti a far sì che le educatrici si pongano a disposizione delle fanciulle con amore, con comprensione, con attenzione differenziata per ciascuna di esse. D'altronde possiamo pensare che la varietà delle occupazioni, l'alternarsi delle stesse, il tono familiare che le maestre erano chiamate ad assumere nei confronti delle alunne abbiano contribuito a non far pesare nella scuola il rigore del "metodo" e la lunghezza degli orari scolastici, che trovavano la loro legittimazione nella volontà di offrire varie opportunità educative a delle fanciulle che nelle loro case non avrebbero avuto la possibilità di approfondire le conoscenze conquistate a scuola.

A questo proposito è opportuno ricordare che l'attenzione della Venerini per la formazione delle adulte si collega alla sua conoscenza dell'ignoranza di cui erano vittime molte madri delle alunne che frequentavano le sue scuole. A queste donne Rosa Venerini volle offrire la possibilità di crescere dal punto di vista umano e cristiano. Era infatti convinta che ogni persona può educarsi in ogni stagione della vita e che l'essere umano è chiamato a migliorare se stesso nel corso di tutta la sua esistenza. Inoltre sapeva che l'azione educativa della scuola poteva essere più proficua ed efficace per le fanciulle se la famiglia era consapevole e cosciente del diritto delle figlie alla formazione cristiana, alla conquista di quelle conoscenze, di quelle competenze e di quelle abilità che avrebbero consentito alle stesse di essere poi buone mogli e buone madri e

capaci di vivere onestamente del proprio lavoro. Pertanto, interessandosi alla formazione delle fanciulle, la Venerini teneva presenti i bisogni delle loro madri alle quali offriva l'opportunità di effettuare esperienze formative non scolastiche (incontri di preghiera, momenti riservati alla meditazione e conversazione sui problemi delle famiglie e sull'educazione dei figli). Pertanto la scuola della Fondatrice viterbese si proponeva come un centro in cui si riunivano le donne della comunità, in cui si realizzavano esperienze capaci di contribuire alla crescita comunitaria ed a quella delle singole persone⁴⁷.

Il progetto educativo di Rosa Venerini appare dunque rilevante sia dal punto di vista sociale che da quello pedagogico, anche perché testimonia la consapevolezza del fatto che la formazione del cristiano è un processo continuo coesenziale alla vita, che mira a promuovere la riflessione, la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie scelte, e la convinzione che l'istruzione non è nemica della virtù ma può divenire un mezzo per la conquista «della perfezione».

Giova ricordare infine che alla volontà di educare la donna si deve anche il superamento del tradizionale concetto di assistenza perché la famiglia, attraverso la scuola e in particolare attraverso gli incontri con le adulte veniva aiutata nell'educazione dei figli e quindi responsabilizzata nei confronti della prole. Pertanto si può affermare che con la sua opera Rosa Venerini intendeva mettere ognuno in condizione di provvedere da sé al soddisfacimento dei propri bisogni anche economici e che implicitamente mirava a superare i limiti e i rischi dell'assistenzialismo.

E per concludere: qualche sottolineatura e una proposta

A chi non conosce il passato dell'educazione ed ignora il lungo cammino percorso per pervenire al riconoscimento del diritto di tutti gli uomini di coltivare il proprio potenziale educativo possono forse sfuggire il significato dell'opera di Rosa Venerini, la fecondità di alcune sue intuizioni che nel corso del tempo si sono trasformate in realtà, la novità di alcune sue proposte, la sua intelligenza pedagogica e didattica, e l'importanza della qualità dell'educatore agli effetti dell'efficacia dell'azione formativa. Si tratta di un insieme di elementi che sono tra loro strettamente collegati, che si ibridano vicendevolmente e che meritano attenzione anche oggi per ricomprendere il «senso dell'educare», per costruirsi come educatori e per superare almeno alcuni limiti delle tradizionali letture della pedagogia e dell'educazione dell'età della Riforma Cattolica. In questa sede però, anche per evitare il rischio di ripetere quanto è stato già detto e di far pensare che si voglia orientare l'interpretazione dell'o-

⁴⁷ Cfr. *Relazioni degli esercizi che si praticavano in Viterbo*, S. Michele a Ripa (Roma), 1718, pp. 63-65.

pera della Venerini, ci limitiamo ad esprimere qualche rapida considerazione sul significato della vocazione educativa e sull'importanza della personalità dell'educatore per la promozione umana delle persone e delle comunità.

La conoscenza della vita della Venerini, a proposito della vocazione educativa, permette di constatare che essa è un "dono" e una conquista, che presuppone la riflessione, il raccoglimento, la meditazione su se stessi, l'ascolto della "voce interiore" e degli altri, il sapersi e il volersi mettere in relazione con i propri simili, la capacità di autovalutazione, di autostima e di autocorrezione, la disponibilità etica e intellettuale, l'apertura all'umano, che consente di lasciarsi sfidare dal volto e dagli occhi delle persone, di intuire le loro attese e i loro bisogni ed anche le potenzialità che possiedono e che chiedono di essere scoperte e valorizzate, di sentire l'esigenza di rispondere ai loro appelli e a quelli della vita. Soprattutto l'esperienza della Venerini consente di comprendere che l'educatore non può non collocare il suo progetto esistenziale e il suo impegno educativo in un orizzonte di senso e costituisce una testimonianza della fecondità educativa dell'ispirazione cristiana, che può consentire la conquista delle virtù umane, della consapevolezza del valore della fede, della speranza e della carità.

Il possesso di queste virtù ha permesso alla Fondatrice viterbese di conquistare quella coscienza educativa alla quale si collega anche il suo coraggio, coraggio nell'attuare la propria scelta di vita, coraggio nella testimonianza della propria volontà di cooperare alla edificazione del regno di Cristo, coraggio nel proporre nuovi campi di apostolato e nel proporsi come educatrice (oggi diremmo come professionista dell'educazione). E, a questo proposito, si può affermare che forse le maestre che nel lontano Seicento hanno condiviso l'ideale della Venerini sono le prime "professioniste" dell'educazione che la storia ci consegna. Sono comunque delle donne che, fiere della loro autonomia e di quella delle loro scuole, hanno svolto il loro ministero educativo vivendo in comunità ed amandosi vicendevolmente, desiderando soltanto di piacere a Dio, trovando il sostegno necessario per esercitarlo nella preghiera, nella meditazione, nel confronto con il divino Maestro.

La loro scelta è pertanto estremamente rilevante agli effetti dell'affermazione della donna, come creatura libera, autonoma, chiamata a realizzare la sua perfettibilità, a superare gli ostacoli che spesso nel passato non le hanno consentito di coltivare e di esprimere il suo "genio"⁴⁸.

⁴⁸ Cfr. a questo proposito A.M. Tassi, *Una donna nell'alveo della cultura europea. Rosa Venerini*, in R. Angeli, *Rosa Venerini una guida per la gioventù*, Ristampa anastatica, Roma, Maestre Pie Venerini, 2001, pp. IX-XVII.

Bibliografia*

Si precisa, preliminarmente, che in questa bibliografia non vengono elencati gli scritti di Rosa Venerini pubblicati nel volume *Sacra Rituum Congregatio, Sectio Historica*, S. Hist. N. 48, Romana Seu Viterbien., *Beatificationis et Canonizationis Servae Dei Rosae Venerini Fundatricis Magistrarum Piarum Quae ab Eius Cognomine Nuncupantur (+ 1728)*, *Positio Super Virtutibus Ex Officio Compilata*, Typis Polyglottis Vaticanis, MXMXLII. Si precisa inoltre che la presentazione del materiale bibliografico utilizzato è organizzata secondo questi punti di riferimento:

1. Scritti su Rosa Venerini;
2. Scritti a carattere storico-pedagogico sulla Fondatrice e sull'Istituto delle Maestre Pie Venerini;
3. Dizionari o enciclopedie pedagogiche in cui figura la voce Rosa Venerini;
4. Trattati sulla famiglia, scritti di pedagogia del '400-'500 e '600;
4. Pedagogia, educazione e scuola nel Seicento;

1. Scritti su Rosa Venerini:

- R. Angeli, *Rosa Venerini una guida per la gioventù*, Ristampa anastatica, Roma, Maestre Pie Venerini, 2001.
- A.G. Andreucci, *Ragguaglio della vita della Serva di Dio Rosa Venerini viterbese, Istitutrice delle Scuole delle Maestre Pie*, Roma, nella Stamperia di Antonio de' Rossi, 1732 (II ed. 1802, III ed. 1868).
- M.T. Crescini, *Rosa Venerini un cuore per il mondo*, Monte Compatri (Roma), Tipografia Sped. Im., s.d.
- G.V. Gremigni, *La Beata Rosa Venerini*, Roma, Tumminelli, 1952.
- S.S. Macchietti, *Rosa Venerini all'origine della scuola popolare femminile. L'azione educativa del suo Istituto dal 1685 ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.
- M. Mascilongo, *Ho creduto all'Amore. Itinerario spirituale*, Roma, Città Nuova, 2006, p. 14.
- A. Mei, *Succinto ragguaglio della vita della serva di Dio Rosa Venerini viterbese, Istitutrice delle Maestre Pie*, Iesi, Bonelli, 1804.
- P. Palazzini, *La Beata Rosa Venerini e la sua spiritualità*, I puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/I, 1999, p. 2; II puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/I, 1999, p. 2; III puntata, «Spiritualità e Cultura», 3/I, 1999, p. 2; IV puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/I, 2000, p. 2; ultima puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/I, 2000, p. 2.
- R. Pomponio, *Rosa Venerini. Maestra di vita*, Cinisello Balsamo (Milano), Edizioni San Paolo, 2006.
- A.M. Tassi, *Ancora nel giardino di Viterbo Rosa Venerini 350° centenario della nascita*, in S. del Ciuco (a cura di), Viterbo, s.e., 2006.

* Per ulteriori approfondimenti della conoscenza di Rosa Venerini e dell'Istituto da Lei fondato si rimanda al periodico «Spiritualità e Cultura» – *Rosa Venerini (1656-1728) Antesignana della scuola femminile italiana*, fondato (1-3-1999) e diretto da Anna Maria Tassi. Il periodico di spiritualità, studi, documentazione, storia, saggistica e notizie per gli amici della Beata Rosa Venerini, offre infatti numerose indicazioni bibliografiche e talvolta pubblica passi e testi “rari” ed anche alcune pagine scritte da Rosa Venerini. Si raccomanda particolarmente la consultazione del Fascicolo Speciale, Anno VIII, n. 3, 15 settembre 2006, numero unico per la canonizzazione di Rosa Venerini.

E. Valentini, *Vita della Serva di Dio Rosa Venerini, Fondatrice delle Maestre Pie*, Roma, Tipografia Pontificia nell'Istituto di Pio IX (Artigianelli S. Giuseppe), 1917.

2. Scritti a carattere storico-pedagogico sulla Fondatrice e sull'Istituto delle Maestre Pie Venerini:

N. Del Re, *Le Maestre Pie antesignane dell'istruzione popolare femminile*, in Autori Vari, *Anticoli di Campagna (Fiuggi) alla metà del Settecento. La fondazione delle Maestre Pie*, Atti del Convegno (Fiuggi, 7-8 maggio 1988), Tipografia "Don Guanna", Roma, 1989.

– *Le Maestre Pie Antesignane dell'istruzione popolare femminile*, I puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/V, 2003, p. 3; II puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/V, 2003, p. 3; III e ultima puntata, «Spiritualità e Cultura», 3/V, 2003, p. 3.

S.S. Macchietti, *La Beata Rosa Venerini e il suo apporto in campo pedagogico*, I puntata, «Spiritualità e Cultura», 1/IV, 2002, p. 3; II puntata, «Spiritualità e Cultura», 2/IV, 2002, p. 3; III e ultima puntata, «Spiritualità e Cultura», 3/IV, 2002, p. 3.

– *Le Scuole delle Maestre Pie; esperienze di educazione popolare e femminile nel Seicento*, «Pedagogia e Vita», 6, 1976/1977, pp. 633-644.

– *Le scuole delle Maestre Pie Venerini – Il '600 cattolico e l'educazione della donna*, «Osservatore Romano», 2-5-1978.

E. Pietromarchi, *Vita della Beata Rosa Venerini, Fondatrice delle Maestre Pie*, Roma, Tumminelli, 1952.

A.M. Tassi, *Una donna nell'alveo della cultura europea. Rosa Venerini*, in R. Angeli, *Rosa Venerini una guida per la gioventù*, Ristampa anastatica, Roma, Maestre Pie Venerini, 2001, pp. IX-XVII.

3. Dizionari o enciclopedie pedagogiche in cui figura la voce Rosa Venerini:

Enciclopedia Biografica degli Italiani. Pedagogisti ed Educatori, serie XXXVIII diretta da E. Codignola, Milano, E.B.B.I. Istituto Editoriale Italiano, 1938.

Enciclopedia Italiana della Pedagogia e della Scuola, Roma, Ed. Curcio, 1971, vol. 6.

S.S. Macchietti, *Venerini, Rosa*, in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Mauro Laeng, Brescia, La Scuola, 1994.

– *Scuole delle Maestre Pie Venerini*, in *Dizionario degli Istituti di perfezione*, Roma, Ed. Paoline, 1985, vol. VIII.

4. Trattati sulla famiglia, scritti di pedagogia del '400-'500 e '600:

Silvio Antoniano, *L'educazione cristiana dei figliuoli*, Libri tre, Verona, appresso Bartolomeo delle Donne, MDLXXXIV.

Gian Pietro Giussani, *Istruzioni a' padri per saper ben governare le famiglie loro*, Compagnia de' Tini et Filippo Lomarzo, 1603.

– *L'educazione della madre di famiglia*, da *Istruzioni a' padri per saper ben governare le famiglie loro*, Milano, Compagnia de' Tini e Filippo Lo marzo, 1603.

Giovanni Leonardi, *Istituzione di una famiglia cristiana*, Roma, De Lazari, 1673.

- *Memoriale alle donne maritate, per vivere virtuosamente con i mariti loro*, Raccolto da S.S. Dottori e da altri Autori, Roma, Ignatio de'Lazari, 1673.
- Bartolomeo Meduna, *Lo scolare*, Venezia, presso Pietro Fachinetti, 1588.
- S. Rosa, *Pedagogia della Riforma Cattolica. M. Silvio Antoniano e l'educazione dei "figliuoli"*, S. Atto di Teramo, Edigrafital, 2004.

5. Pedagogia, educazione e scuola nel Seicento:

- F. De Vivo, *Indirizzi pedagogici di ordini e congregazioni religiose nei secoli XVI-XVII*, «Rassegna della pedagogia», 1958.
- F. Francescaglia, *La pedagogia della Riforma Protestante e della Controriforma*, Milano, Ave, 1952.
- G.B. Gerini, *Gli scrittori pedagogici italiani del secolo XVII*, Torino-Roma-Milano-Napoli, Paravia, 1990.
- Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977.
- Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963.
- L. Secco, *La pedagogia della Controriforma*, Brescia, La Scuola, 1973.
- E. Springhetti, *Il problema educativo della Controriforma*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963.
- L. Volpicelli, *La Controriforma*, in *Classici della Pedagogia Italiana*, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1960.

Sira Serenella Macchietti
 Dipartimento di Scienze Umane e dell'Educazione
 Università degli Studi di Siena – sede di Arezzo (Italy)
 siramacchietti@tiscalinet.it

Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento

Giorgio Chiosso

1. Maestri e maestre nell'Italia post unitaria

L'ampiezza delle ricerche che in specie negli ultimi due decenni hanno indagato la condizione dei maestri italiani sta restituendo a tutto tondo e con grande ricchezza di particolari la storia di una delle professioni attraverso cui è passata, tra Otto e Novecento una parte non secondaria della costruzione dell'identità dell'Italia unitaria. È impossibile rendere conto, senza correre il rischio di involontarie omissioni, della varietà delle questioni affrontate: formazione e cultura dei maestri, normativa che ne ha regolato il rapporto d'impiego, organizzazione e funzionamento della scuola normale, condizione economica e sociale di maestri e maestre (con particolare riguardo allo sviluppo della realtà magistrale al femminile), ricerche sui rapporti tra intellettualità e funzione magistrale, analisi della figura dell'insegnante nelle opere letterarie e altro ancora. Non meno ricco, anche se forse ancora con qualche aspetto inesplorato, appare anche lo scenario dei materiali e delle situazioni che, in vario modo e con finalità diverse, hanno interagito con il mondo magistrale: i libri di testo e l'oggettistica a scopi didattici, l'editoria e la pubblicistica periodica destinata ai maestri e alle maestre, l'associazionismo magistrale (la cui storia pre novecentesca è, ancora tutta – o quasi – da scrivere), i rapporti con la vita politica (a partire dal 1882 i maestri ebbero accesso al voto) e con l'insegnamento della religione, questione destinata, come è noto, a segnare un lungo tratto della storia scolastica italiana.

Di fronte a una così imponente quantità di documenti e suggestioni può sembrare ardito il proposito di affrontare il tema di come si andò costituendo la professione del maestro senza cadere in ripetizioni e rivoltare tematiche già scavate sotto diversi profili. Pur nella varietà delle suggestioni fin qui messe in campo è restata tuttavia finora sottotraccia, almeno così a me pare, la ricostruzione dei diversi itinerari, istituzionali e non, attraverso cui si definì in via di principio e si consolidò nella quotidianità per la prima volta nel nostro Paese un duraturo modello professionale magistrale.

Si tratta di un fenomeno che si compì in un arco di tempo relativamente breve (circa mezzo secolo). Ancora a metà del XIX secolo quello del maestro è un mestiere dai contorni incerti, spesso precario e intrecciato con altre attività. “Mestiere” e non “professione” perché l’attività magistrale si trasmetteva e si svolgeva con prassi e consuetudini più vicine alle pratiche artigiane che preparata e sostenuta da un’attività intellettuale finalizzata al conseguimento di specifiche competenze. Non era inconsueto che, per evitare situazioni spiacevoli o imbarazzanti, si richiedesse esplicitamente al maestro di non associare all’insegnamento l’attività in “mestieri vili”. In un certo senso era il “bisogno di scuola” a regolare la vita del maestro in situazioni spesso non molto diverse da quelle ereditate dall’*Ancien Régime*: già abbastanza strutturata, in genere, nelle realtà urbane e in forme molto più provvisorie e occasionali in altri contesti. “Fare il maestro” specie nei piccoli centri rurali rappresentava spesso un’occupazione di ripiego per rimediare onestamente il pane quotidiano e sfuggire all’indigenza come dimostrano le centinaia e centinaia di petizioni rivolte da maestri abusivi alle autorità conservate negli archivi.

Le abilità richieste al maestro per il rilascio della patente, quando questo era previsto, erano piuttosto semplici. Nel caso del Piemonte, per esempio, all’aspirante maestro si chiedeva di dimostrare di conoscere semplicemente ciò che avrebbe dovuto insegnare. In Toscana «ogni toscano che sia cattolico» poteva aprire una scuola senza che fosse richiesta «matricola o Diploma d’idoneità», purché fosse «di buona condotta religiosa, morale e politica». In molte altre parti d’Italia, in specie nel Sud, l’abito sacerdotale fungeva spesso da attestato di idoneità per i maestri e l’appartenenza al ceto civile per le donne, se non suore, e la loro abilità a cucire e ricamare erano requisiti sufficienti per essere nominate maestre¹. Lo «stato bassissimo», come lo definiva il De Sanctis, della condizione magistrale faceva sì che essa fosse appannaggio di «persone ignoranti e rozze» che non davano alcuna garanzia di preparazione né culturale né metodica².

Il caso del Lombardo Veneto, dove fin dal 1818 era stata applicata la legge austriaca che prevedeva l’obbligo per gli aspiranti maestri di seguire corsi di metodica e apposite attività di tirocinio, rappresentava un’eccezione. Soltanto a ridosso dell’Unità maturò gradualmente una maggiore consapevolezza sulla

¹ S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. I, pp. 112-113.

² F. De Sanctis, *Scritti pedagogici*, a cura di N. Sammartano, Roma, Armando, p. 59.

necessità di preparare in modo specifico i maestri ad avvalersi del “metodo”.

Mezzo secolo più tardi la realtà appare alquanto diversa. L'attività magistrale si configura ormai con caratteristiche proprie anche se, come presto vedremo, la complessa realtà dei maestri e delle maestre non si lascia domare facilmente. Ma, pur tra ombre e chiaroscuri, la fisionomia dell'insegnante elementare risulta molto più organicamente strutturata rispetto a quella di cinquant'anni prima. Si tratta di un evento/cambiamento coerente con il compito che la classe dirigente affida alla figura del maestro e della maestra: quello di rappresentare l'anello di congiunzione tra i nuovi valori liberali e le masse analfabete e ignoranti attraverso un modello incarnato dal maestro stesso come “cittadino ideale”, operoso, leale, disciplinato, promotore di una nuova morale civile fatta di fede nella Patria e di vivo senso del dovere.

L'attività magistrale non appare più un “mestiere” dai molti tratti provvisori, ma si presenta ormai con i tratti di una vera e propria professione posta tra l'impiegatizio e il vocazionale, anche se lontana, anzi molto lontana, non solo dalle più nobili e redditizie “libere professioni”, ma anche da quella del docente di scuola secondaria. Con il linguaggio militare si potrebbe dire più una “professione di complemento” che di “carriera”. Pur entro questi limiti costitutivi a fine Ottocento il suo status appare tuttavia ben definito sotto numerosi aspetti: un proprio percorso di formazione, alcune tutele e provvidenze, un certo prestigio sul piano del riconoscimento sociale, un senso di appartenenza professionale che si manifesta mediante forme mutualistiche e associative, una strumentazione culturale specifica messa a punto dalle stesse élite professionali.

Quali sono i dispositivi attraverso cui si compie la transizione dal “mestiere” alla professione magistrale? E ancora: entro quali tempi e con quali modalità essa si dislocò e si compì? È proprio a questi interrogativi che mi propongo di rispondere con le annotazioni che seguono.

2. «Valenti, mediocri e meno che mediocri»

La costruzione della professione magistrale si snoda lungo un percorso graduale e accidentato e se, al tramonto del XIX secolo, essa appare acquisita, come vedremo, sul piano della elaborazione intellettuale e della costruzione identitaria, risulta però tra i maestri in servizio una realtà ancora *in progress*. La fotografia dello stato della scuola elementare nell'anno scolastico 1895-1896 consegnata nella relazione stesa da Francesco Torraca, allora direttore dell'istruzione primaria, e pubblicata nel 1897, e quella di poco successiva presentata da Vittore Ravà³, ne sono una tangibile dimostrazione.

³ *L'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98. Relazione a S.E. il Ministro*, «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», XXVII (1900), 2, suppl. al n. 42, 19 ottobre 1900.

La relazione Torraca si basava sul contributo di circa 200 ispettori che avevano presentato al Ministero la situazione scolastica della loro zona di competenza. Si tratta di un documento che merita esaminare con la dovuta attenzione perché fornisce una serie di dati utili a inquadrare con la giusta cautela il nostro problema.

Dopo aver rassicurato il Ministro che i circa 50 mila maestri in servizio, ormai in prevalente donne (61,1% contro il 38,9% di uomini), erano di «condotta morale e civile generalmente buona», di «contegno dignitoso», di «coscienziosità nell'adempimento del proprio dovere», di «amore alla scuola e agli alunni»⁴ (annotazione non rituale che il Torraca di proposito rimarcava con forza quasi a voler rassicurare il Ministro che i fermenti socialisti e, più in generale, le simpatie per i partiti della cosiddetta "estrema" che, specie nelle grandi città, agitavano le élite magistrali del tempo, non scalfivano la loro lealtà di maestri e di educatori), l'alto funzionario ministeriale non taceva i limiti culturali e le insufficienze didattiche dei maestri del tempo. Soltanto poco più di 18 mila si potevano ritenere «valenti» (pari al 37,4%). Altri 31 mila e rotti erano in parte ritenuti «mediocri» (23.995, pari al 47,9%, e cioè di «limitata cultura e poca pratica nell'uso dei buoni metodi») ed i rimanenti 7.280 (pari al 14,7%) addirittura «meno che mediocri»⁵. In sostanza soltanto un maestro su tre offriva garanzie di un buon insegnamento.

Diverse erano le tipologie magistrali che, stando al documento, davano da pensare. C'erano, innanzi tutto, i maestri più anziani, «benemeriti per molti aspetti» ma incapaci di aggiornare la loro pratica professionale, che restavano in servizio per spuntare una pensione meno risicata. La relazione non infieriva e riconosceva che di fronte alle «dure condizioni della realtà» la tolleranza diventava «sinonimo di equità». C'erano, poi, i cosiddetti «maestri privatisti», entrati nella scuola attraverso gli apprendistati più diversi e quasi sempre dopo aver sostenuto un semplice esame di idoneità o seguito qualche conferenza magistrale. Non mancavano addirittura maestri sprovvisti di patente che continuavano a far scuola perché non si sapeva con chi sostituirli. Nell'uno e nell'altro caso si trattava di persone che solitamente «non si curavano di guardare un libro», «poveri diavoli che si affannano ad insegnare quello che spesso essi medesimi non sanno»⁶.

Ma c'era anche di peggio. Ad un livello ancor più basso c'erano infatti i maestri delle scuole rurali e delle scuole invernali giudicati «pressoché inetti all'insegnamento, capaci di soltanto di leggere, scrivere e conteggiare con metodo empirico»: ex militari che avevano frequentato la scuola del reggimento, ex

⁴ *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-1896*, «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», XXIV (1897), 2, suppl. al n. 47, p. 23.

⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 26.

alunni delle scuole tecniche e normali che non avevano concluso gli studi e altri spostati che per poche decine di lire a stagione assicuravano almeno l'alfabetizzazione minima a popolazioni rurali e montane, talvolta lontane uno o due giorni di cammino dai capoluoghi di circondario o di provincia. Località sperdute e inospitali dove era difficile reclutare un maestro patentato che bisognava pagare secondo quando stabilivano i minimi di legge.

Eppure non si può dire che, tra ritardi e contraddizioni, la classe dirigente liberale non si fosse posta il problema, fin dall'indomani dell'Unità, di domare la mala bestia dell'ignoranza e dell'analfabetismo. E nonostante gli sconfortanti dati forniti dal Torraca e dal Ravà, qualche apprezzabile cambiamento era pur intervenuto. Intanto era aumentato il numero dei maestri che avevano deciso – difficile dire se per convinzione o per necessità – di intraprendere la professione docente, senza combinarla con altre occupazioni, com'era stata per molto tempo abitudine consolidata. La percentuale dei maestri senza patente si era ridotta al 5% contro la quota di oltre il 40% che si registrava a metà degli anni Sessanta. Era inoltre significativo il processo di laicizzazione dei maestri che si era compiuto in circa un trentennio: sempre meno sacerdoti e sempre più padri di famiglia e soprattutto donne che si consacravano alla missione della maestra⁷.

Intorno al 1875 le donne in servizio nelle scuole avevano superato i maestri uomini: i Comuni le preferivano perché venivano pagate di meno, erano meno esposte alla propaganda politica, anche i parroci le guardavano con minore diffidenza. Alquanto critiche apparivano invece le valutazioni ministeriali nei confronti della femminilizzazione della categoria magistrale, come si poteva leggere nelle pagine della relazione Ravà.

Anche la scuola normale, prevista dalla legge Casati, ma a lungo considerata una scuola di scarso pregio e incomparabile non soltanto con il prestigio del liceo, ma anche dell'istituto tecnico, aveva cominciato ad acquisire maggiore dignità grazie agli interventi migliorativi dei ministri De Sanctis e Baccelli. Certo, i suoi programmi erano restati confinati entro contenuti culturali alquanto limitati e finalizzati a trasmettere semplici pratiche didattiche più che una reale cultura pedagogica. La sua attrazione sociale tuttavia gradualmente era cresciuta, come dimostrava l'andamento delle iscrizioni (in netta prevalenza femminili) che in 15 anni si erano triplicate, passando dalle 8.865 dell'anno scolastico 1881-1882 alle 24.152 del 1895-1896⁸.

Qualche significativo risultato era stato inoltre raggiunto nella battaglia contro l'ignoranza. Sul finire del secolo il livello di istruzione degli italiani presenta-

⁷ Nell'anno scolastico 1863-1864 gli insegnanti appartenenti al clero (sacerdoti e suore) rappresentavano quasi un terzo dei maestri in servizio (10.888 su 34.263, pari al 31,7%, cit. in E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1979, p. 192) mentre a fine secolo appaiono una categoria ormai residuale.

⁸ Sulle vicende normative e pedagogiche della scuola normale rinvio all'analisi di R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 44-84 (i dati relativi alle iscrizioni alla p. 71).

va «un volto affatto diverso da quello di mezzo secolo prima». Gli iscritti alle scuole primarie erano infatti pari «ai due terzi dei fanciulli tra i 6 e i 12 anni e la loro frequenza era assai più regolare rispetto a quella di quarant'anni prima»⁹.

Anche se la scuola costituiva lo strumento più diffuso d'istruzione, essa era tuttavia lontana dall'esercitare quell'influenza determinante che era stata negli auspici di coloro che si erano battuti per l'estensione del diritto elettorale. Il ridimensionamento dell'analfabetismo procedeva infatti a ritmi molto lenti, condizionato da molti fattori che gli studi compiuti in questo ambito hanno posto chiaramente in luce e che non è il caso di riprendere in questa sede¹⁰ se non per ricordare che gli uomini di scuola ne addebitavano almeno una parte all'inadeguatezza dei maestri.

Se si voleva fare in modo che la scuola potesse meglio perseguire i propri fini e concorrere alla costruzione di una società ordinata e disciplinata occorreva, dunque, far leva sui maestri. Inquadrarli sul piano professionale, migliorarne le capacità didattiche, associarli al progetto della costruzione della nuova nazione: erano questi i principali scopi definiti dal Regolamento del 1861 per il funzionamento della scuola normale prevista dalla legge Casati, nel quale si tracciava il profilo di maestro le cui caratteristiche erano «lo zelo del proprio ufficio, l'amore allo studio e alla fatica», «esemplarità di contegno, religione, probità, amore di Patria», «ossequio alle leggi, rispetto all'autorità».

3. *Dal maestro piemontese al maestro italiano*

Il primo e fondamentale congegno alla base della professionalità del maestro è ovviamente riconducibile ad alcuni aspetti istituzionali: in primo luogo l'inquadramento giuridico della professione magistrale e l'individuazione della scuola normale come via normale di accesso alla professione. Si tratta di questioni entrambe regolate dalla legge Casati e dai provvedimenti che la estesero gradualmente a tutto il territorio nazionale, sulle cui vicende, già ampiamente indagate, non vorrei tuttavia soffermarmi in modo approfondito.

⁹ G. Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, cit., p. 61.

¹⁰ Mentre molti studi hanno rivolto la loro attenzione sul rapporto tra scolarizzazione/alfabetizzazione, inferiore è finora risultata l'attenzione ad altre iniziative, non strettamente scolastiche, che hanno contribuito in modo notevole alla diffusione della conoscenza e del sapere. Mi riferisco, ad esempio, a tutte le attività d'istruzione e di educazione avviate nel campo dei giovani e degli adulti come i corsi di divulgazione agraria, le scuole professionali per operai, le biblioteche popolari, le Società di mutuo soccorso, le scuole aperte presso oratori e case religiose e altre ancora. Ho tentato di abbozzare un indice di questo multiforme impegno alfabetizzante in una breve nota apparsa nel volume curato da B. Gera (a cura di), *Un insegnamento per tutti. Centocinquant'anni di mutua istruzione nelle Società operaie piemontesi*, Torino, Centro Studi Piemontesi, 2000, pp. 9-31.

La documentazione in tal senso è assai eloquente e attesta lo sforzo della classe dirigente, fin dall'indomani dell'Unità, a inquadrare i maestri entro schemi normativi piuttosto rigidi. Emblematici si possono a tal riguardo considerare gli sforzi avviati già dai governi provvisori di aprire scuole normali per la formazione dei maestri, prendendo a modello la recente legislazione casatiana, anche a costo di muoversi in netta controtendenza con le tradizioni e le consuetudini locali¹¹. Lo scopo era quello di orientare e sorvegliare l'istruzione popolare in nome di un implicito "diritto educativo" dello Stato, per quanto mediato dalla gestione comunale, e al tempo stesso di fare della scuola elementare un fattore primario di promozione dell'identità nazionale e dell'unificazione linguistica secondo un modello unitario volto più a omologare che a riconoscere e rispettare le differenze. La continuità con il modello scolastico piemontese era assicurata dalla ridesignazione di Angelo Fava a ispettore generale delle scuole primarie, uno dei maggiori protagonisti delle riforme scolastiche in Piemonte nel decennio precedente. Non a caso il Fava diventò ben presto il bersaglio delle critiche contro il ministerialismo piemontese, puntiglioso e occhiuto, accentratore e omologatore che calò indistintamente sulle diverse tradizioni e consuetudini, provocando – come è ben noto – molte resistenze e in un certo senso piegando in senso autoritario quel principio di libertà in nome del quale sorgeva il nuovo Stato.

Considerato dal punto di vista della costruzione della professionalità magistrale il centralismo ministeriale rappresentò un potente fattore promozionale, rilanciando a un livello generale i dibattiti e le riflessioni svolte in Piemonte sull'argomento tra gli anni Quaranta e Cinquanta.

Mi limiterò a questo riguardo a fornire qualche spunto di riflessione. Pur con tutti i limiti che sono stati, non ingiustificatamente, più volte individuati, la moltiplicazione del modello delle scuole normali piemontesi ebbe una ricaduta di gran lunga più significativa rispetto a quello che di solito si pensa. Certamente la scuola normale restò a lungo una scuola "debole", e ciò era dovuto al duplice fatto di essere concepita più come una specie di corso post elementare che nella veste di un istituto secondario, e di non essere provvista – almeno fino all'istituzione dei primi corsi complementari negli anni Ottanta – del ciclo inferiore. Essa finiva per essere spesso ricettacolo di alunni che abbandonavano gli studi in altri tipi di scuole e si rifugiavano nella scuola normale come soluzione di ripiego¹². Molti documenti coevi sono zeppi di lagnanze,

¹¹ M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 373-385. Sulle varie e complesse vicende che accompagnarono l'estensione della legge Casati alle varie regioni via via assorbite all'interno del futuro regno resta un importante punto di riferimento il volume di G. Talamo, *La scuola. Dalla legge Casati alla Inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

¹² Richiamo i lavori di maggior rilievo apparsi sulla scuola normale negli ultimi anni a partire da C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali, 1994, cui hanno fatto seguito T. Bertilotti, *Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le scuole normali dall'Unità alla "crisi magistrale"*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 1995, 2, pp. 379-393 e «Cenno storico

denunce, proteste che attestano una diffusa insoddisfazione. Per di più la sua incidenza restò assai limitata per molto tempo nel provvedere al fabbisogno di maestri e a lungo perdurò una diffusa eterogeneità di percorsi formativi.

Non bisogna tuttavia sottovalutare almeno tre elementi che, proprio attraverso la mediazione della scuola normale, incisero in modo apprezzabile sulla storia della professione magistrale.

Dalle scuole normali uscirono le prime generazioni di maestri e maestre patentati in modo regolare, che andarono a costituire le élite magistrali intorno a cui si andò gradualmente definendo il profilo dell'insegnante elementare. A fianco delle scuole normali si raccolse, secondariamente, un gruppo di direttori e di docenti di pedagogia che, come vedremo tra breve, svolsero un ruolo tanto discreto quanto decisivo in termini di elaborazione del modello magistrale. La pedagogia e le pratiche didattiche esercitate nelle scuole normali costituirono, infine, il principale punto di riferimento per dare un minimo d'ordine, se non proprio per regolare le svariate iniziative messe in campo per far fronte alla carenza di maestri, dai semplici corsi trimestrali alle conferenze magistrali di varia durata, dalle sessioni straordinarie di esame per l'acquisizione della patente da parte dei cosiddetti "privatisti", all'apertura delle Scuole magistrali di soli due anni che abilitavano all'insegnamento nel solo grado inferiore della scuola elementare.

Ce lo ricordano i gustosi ricordi di Sante Giuffrida che ripercorre nelle sue memorie l'esperienza di aspirante maestro vissuta in una delle tante conferenze magistrali precipitosamente organizzate subito dopo l'Unità anche in Sicilia per «patentare» i vecchi maestri, «tutti preti, tranne pochissimi», dove i professori che tenevano i corsi sapevano «a memoria tutta la Metodica del Rayneri, senza più». Questo testo, dal titolo preciso *Primi principii di metodica*, era stato scritto apposta per la formazione dei maestri piemontesi e dal 1858 era entrato a vele spiegate nei programmi delle scuole normali piemontesi istituite proprio in quell'anno¹³ e a lungo la sua conoscenza costituì un lasciapassare per l'acquisizione della patente¹⁴.

Accanto alla forza cogente della norma giuridica originaria (pur con tutte le mediazioni e i compromessi con cui inevitabilmente essa si attuò sul piano pra-

sulla malavventurata pratica dei libri scolastici". *Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica e mercato editoriale*, *ibid.*, 1997, n. 4, pp. 231-250 (ora della medesima autrice cfr. anche *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006); S. Soldani, *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, «Paedagogica Historica», 2004, n. 1-2, pp. 123-142. Dati e spunti significativi scaturiscono anche da alcune ricerche locali come, ad esempio, N. Raponi, *La Scuola Normale di Camerino e l'istruzione primaria nei comuni dell'Alto maceratese. 1861-1885*, in *Scuola e Insegnamento. Atti del 35° convegno di studi maceratesi*, Macerata, Centro di Studi storici maceratesi, 2001, pp. 425-476.

¹³ R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità*, cit., p. 42.

¹⁴ C. Betti, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. Chiosso (a cura di), *Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. CXXXII-CXXXIV.

tico, comprese le promozioni generalizzate di cui il Giuffrida ci dà ancora personale testimonianza: «Si fecero gli esami e non vi fu asino che non ottenesse l'idoneità»¹⁵) agirono, poi, altri provvedimenti che nel tempo assicurarono ai maestri maggiore stabilità sul posto di lavoro e miglioramenti nel trattamento economico e previdenziale¹⁶. Naturalmente queste iniziative contribuirono a rendere meno precaria e, quindi, più appetibile la condizione dell'insegnante elementare.

Se la dimensione giuridico-normativa fornì alcuni essenziali presupposti per la definizione della condizione magistrale, bisogna però rivolgersi anche ad altri dispositivi ministeriali che agirono contestualmente su altri piani per la costruzione dell'identità magistrale. Mi riferisco, nella fattispecie, all'articolato sistema di «conferenze pedagogiche» messo in campo a partire fin dagli anni Sessanta e alla capillare attività degli ispettori scolastici.

Le conferenze pedagogiche (talora anche denominate «conferenze magistrali» o «conferenze scolastiche») furono organizzate per la prima volta in forma estesa nel 1866 in varie parti d'Italia per iniziativa del ministro Berti¹⁷. Ma il progetto risale molto più indietro nel tempo. Già nel 1846 Vincenzo Garelli, uno dei protagonisti, proprio insieme al Berti, al Troya e al Fecia, delle riforme piemontesi di quegli anni, aveva proposto che «per mantenere lo zelo dei maestri» si provvedesse all'«organizzazione di conferenze mensuali» (espe-

¹⁵ S. Giuffrida, *Memorie di un educatore*, Catania, Giannotta, 1885, pp. 23-25. Sante Giuffrida fu uno dei principali protagonisti della vita scolastica in Sicilia nel secondo Ottocento. Ispettore scolastico, direttore delle scuole della città di Catania, giornalista e divulgatore pedagogico, il suo positivismo fu temperato da una viva sensibilità per la vita del popolo e dal riconoscimento dell'importanza del valore educativo della gioiosa spontaneità degli allievi. Nelle sue pagine troviamo espressioni come «cura di anime», l'affermazione che la «fanciullezza vive di poesia», il riconoscimento che il «maestro ha da essere un poco artista», che diventeranno familiari poi nella circolazione della cultura magistrale posteriore animata, in un contesto culturale del tutto diverso, da un altro illustre studioso catanese, Giuseppe Lombardo Radice. Sul Giuffrida notizie sparse in S.A. Costa, *La scuola e la grande scala*, Palermo, Sellerio, 1990.

¹⁶ Tre furono principalmente le leggi che tra gli anni Settanta e Ottanta provvidero a migliorare la condizione professionale dei maestri e a renderne più stabile l'attività. Con la legge 9 luglio 1876 fu deliberato l'aumento di un decimo dei minimi di stipendio e un ulteriore aumento fu deciso con il provvedimento dell'11 aprile 1886. Mentre la legge del 1876 sbloccava una situazione immutata da anni e ormai quasi insostenibile, quella di dieci anni più tardi riduceva le differenze di stipendio tra le varie categorie di maestri e maestre. La legge del 1° marzo 1885 regolò invece il rapporto d'impiego dei maestri, obbligando i Comuni a nominarli a vita dopo un congruo periodo di prova (otto anni). Questa legge fu spesso osteggiata dalle amministrazioni comunali di medie e piccole dimensioni che ricorsero a svariati espedienti per eludere la norma, originando un vasto e articolato contenzioso.

¹⁷ Le conferenze furono disciplinate con il D. M. 29 novembre 1866 (*Decreto e Regolamento per le conferenze degli istituti primari*) e con la circolare n. 196 in pari data (*Istituzione di conferenze pedagogiche e biblioteche magistrali*). Furono individuate 20 sedi in altrettante località abbastanza periferiche rispetto ai centri maggiori, tutte dislocate, ad eccezione di Voghera e Lecco, nelle regioni del centro e del sud dell'Italia (Macerata, Pesaro, Gaeta, Vasto, Caltagirone, Girgenti, Nicosia, Castelvetrano, Caltanissetta, Cosenza, Potenza, Reggio Calabria, Salerno, Bari) e in Sardegna (Cagliari, Sassari, Tempio, Nuoro).

rienza già praticata, ricordava, in Germania, in Francia, in Scozia) in modo che «il maestro, dopo aver ottenuto il suo certificato di idoneità, non smettesse affatto da ogni studio». Se non si provvedeva a scongiurare questa eventualità i maestri «non solamente rischierebbero di obbliare il poco che poterono imparare, ma ancora non tarderebbero ad abbandonarsi ad una cieca pratica e a non vedere nel loro stato che un triste mestiero, un giornaliero lavoro che gli è imposto dalla necessità»¹⁸.

Nelle conferenze dei maestri essi si «intertengono insieme per comunicarsi a vicenda i loro lumi». In questo modo «imparano così a dividere le gioie come i dolori di questa vita di sacrificio e si porgono un vicendevole aiuto come fratelli di armi nella santa crociata». Ma il fine delle conferenze non doveva essere solo quello del reciproco aiuto, ma soprattutto quello dello scambio di esperienze.

La diversità stessa del carattere e dell'ingegno vien messa a profitto. Colui ad esempio che fosse troppo impetuoso e severo sarà incessantemente temperato dalla dolcezza degli altri, il soverchio di indulgenza o la mollezza sarà corretto dalla energia e dalla vivacità de' suoi colleghi. Le quali conseguenze se sono utili moralmente a tutti, lo sono poi in singolar modo a quelli che otterranno a stento la patente di idoneità ed a coloro il cui zelo abbia bisogno di essere sovente rinnovellato e riaccessato. In una parola la riunione de' maestri in regolari conferenze vi accrescerà i mezzi di cui ciascuno può disporre, perocché voi ai vostri mezzi aggiungerete quelli di tutti i vostri colleghi e quegli sforzi che, isolati erano impotenti, riuniti diventeranno sicuramente efficaci¹⁹.

Erano concetti che il ministro Berti riprendeva pari pari nel dar vita all'iniziativa. Nel decreto istitutivo si poteva leggere che attraverso la pratica delle conferenze i «maestri potevano mettere in comune le idee e le osservazioni suggerite dalla propria esperienza» e «stringere amichevoli legami tra di loro». Nel luogo di ciascuna conferenza Comuni e Province avrebbero dovuto aprire una «biblioteca ad uso dei maestri». Gli ispettori, incaricati di presiedere e dirigere i lavori, erano invitati a fornire «appositi ragguagli» sul modo con cui erano stati accolti i provvedimenti e sulle risorse che i Comuni destinavano all'iniziativa.

Quale fosse il senso di queste iniziative era stato ulteriormente chiarito dal Lambruschini in occasione dell'apertura delle conferenze magistrali svoltesi due anni prima a Firenze e che, sotto molti aspetti, avevano fatto da battistrada all'iniziativa del ministro Berti.

Noi vi abbiamo invitati a conferenze; perciò non ad ascoltare lunghi discorsi accademici; ma a colloqui ne' quali noi c'informeremo di quello che voi fate e delle ragioni del fare così e voi sentirete quel che a noi paja più agevole e più efficace a farsi, e lo vedrete posto in atto. Paragonerete e giudicherete voi stessi; darete dei lumi e ne riceverete; sarà una comunicazione di fatti, un ricambio d'idee [...] Certamente noi dobbiamo pensare che, abilitati al magistero e già addestrati a esercitarlo, conosciate abbastanza quello che v'abbiate a fare e le difficoltà che nell'insegnare s'incontrano. Ma per questo appunto che dopo aver impa-

¹⁸ V. Garelli, *Utilità delle conferenze magistrali*, «L'Educatore», III (1847), pp. 137-138.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 138-139.

rato speculativamente le regole da seguire, vi sarete abbattuti nel porle in pratica in ostacoli non preveduti; perciò stesso, io diceva, voi avrete naturalmente il desiderio di trovare i più valevoli e più spediti modi di superarli; vorrete conoscere se le difficoltà medesime siano state vinte da altri; se v'è modo di prevenirle; se oltre i metodi e i libri da voi conosciuti, v'ha de' libri non venuti a vostra notizia e de' metodi che ancora non conoscete²⁰.

4. «*La continuata scuola mutua degli Insegnanti*»

Trent'anni più tardi quasi gli stessi intenti e concetti, a conferma di come l'esperienza si fosse ormai consolidata nella mentalità magistrale, erano espressi da Pasquale Fornari nella voce «conferenza» del *Dizionario illustrato di Pedagogia*. Lo studioso milanese, noto soprattutto per il suo impegno nel campo dell'educazione dei sordomuti, parlava delle conferenze pedagogiche come di uno strumento di formazione professionale ben più efficace dei «chiassosi e spesso vanitosi Congressi», auspicandone l'organizzazione periodica in «ogni Comune ove ci sono più scuole» e a livelli territoriali concentrici fino alla Provincia. Esse avrebbero dovuto esaminare «senza discorsi accademici, né altro fumo più o meno oratorio» i problemi concreti della vita scolastica come il «modo di mantenere la disciplina, i risultati avuti dalle prove fatte in questo o quel caso, lo svolgimento dei programmi, l'igiene, la pulizia della scuola e degli scolari».

In tal modo si sarebbe potuto

togliere l'Insegnante dal suo isolamento, sì che spesso opera inconsultamente perché non ha con chi consigliarsi, fuorché con la fredda legge, la quale in certe cose è migliore quando non dice niente. L'accommunarsi poi degli Insegnanti nel Circolo mandamentale per lo scambio di pensieri, studi, prove e risultati non può non essere di grande vantaggio per l'incremento dell'istruzione in quei luoghi, perocché sono tutti lavoratori, se m'è lecito dire, di uno stesso terreno, di cui conoscono, per esperienza fatta, le qualità e i bisogni [...] Insomma le Conferenze sono o piuttosto dovrebbero essere la continuata scuola mutua degli Insegnanti e possono essere la vera panacea della educazione e istruzione popolare²¹.

Non erano mancati nei tre decenni ricompresi tra la riflessione del Lambruschini e l'analisi del Fornari ricorrenti tentativi per fare proprio delle conferenze pedagogiche il volano, se non proprio del rinnovamento, almeno di un certo miglioramento delle pratiche scolastiche. Dal Coppino al De Sanctis fino al Baccelli²², diversi ministri si affidarono infatti alle conferenze (predisposte

²⁰ Per l'apertura delle Conferenze magistrali in Firenze, in R. Lambruschini, *Scritti politici e di istruzione pubblica*, a cura di A. Gambaro, Firenze, La Nuova Italia, 1937, p. 698.

²¹ P. Fornari (voce a cura di), «Conferenza», in A. Martinazzoli, L. Credano (edd.), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, Milano, F. Vallardi, s.d., vol. I, pp. 352-353.

²² Sulle iniziative volute dal ministro Baccelli e compiute tra il 1881 e il 1885 cfr. L. Rosati, *Le conferenze pedagogiche. Una esperienza di aggiornamento degli insegnanti*, Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, 1975.

dapprima soltanto a livello centrale e in seguito, dislocate anche nelle varie regioni e province per coinvolgere il maggior numero di insegnanti) al duplice scopo di incrementare le competenze professionali mediante gli scambi di esperienze e indirizzare i maestri verso gli orientamenti educativi e pedagogici più coerenti con le innovazioni pedagogiche e, naturalmente, anche in funzione di quei processi di modernizzazione e laicizzazione sostenuti dalla cultura positivista.

Sulle conferenze pedagogiche è disponibile un'ampia documentazione, sia depositata negli archivi sia pubblicata nella forma degli atti, finora soltanto esplorata in minima parte e non esente da una certa ripetitività²³. Si tratta di materiali molto interessanti perché al pari della pubblicistica scolastica (di cui diremo più avanti) riflettono, per così dire, "la scuola dal basso", nelle sue forme più immediate e abbastanza spontanee. I verbali delle conferenze, in genere stesi da minuziosi e zelanti segretari con modalità quasi stenografiche, rendicontano non soltanto i testi dei relatori ufficiali, ma danno conto anche dei dibattiti svolti intorno ai quesiti prospettati. Dai verbali emergono non di rado valutazioni e posizioni contrastanti sulle tematiche in esame, sostenute in qualche caso con tale forza da far registrare, per citare solo un paio di esempi, al segretario della conferenza bresciana del 1882, una discussione «assai lunga, vivissima ed anche pericolosa per il buon ordine, essendo sospinti maestri e maestre da idee d'interesse opposto e di amor proprio»²⁴, e a quello di Caltanissetta (1881) una puntigliosa schermaglia sulla scottante questione dell'insegnamento religioso.

L'esame di questi documenti – particolarmente numerosi soprattutto negli anni Ottanta quando il ministro Baccelli diffuse l'iniziativa in varie parti d'Italia – consente di mettere a fuoco alcuni significativi elementi nella costruzione dell'identità professionale. Il primo riguarda la forte iniziativa ministeriale: in linea con altre scelte politiche e scolastiche la professionalità viene concepita come non soltanto orientata, ma esplicitamente diretta dal vertice ministeriale. Nell'introdurre le conferenze veneziane Pietro Siciliani ne esplicitava lucidamente le ragioni:

Come ogni altro organismo della natura anche lo Stato è chiamato a saper conservare se stesso e a progredire. Ma come potrebbe progredire ove non fosse capace di proporre a sé medesimo un fine e di raggiungerlo? Lo Stato moderno è a doppia faccia, al pari del-

²³ A titolo introduttivo sulle conferenze pedagogiche oltre al già citato saggio di L. Rosati, ved. anche E. Catarsi, *Le conferenze pedagogiche*, in G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso editore, 1996, pp. 157-164; la sezione documentaria riportata in Covato, Sorge (a cura di), *L'istruzione normale*, cit., pp. 187-243; e, limitatamente alla realtà di Palermo, la documentazione riportata in M. Marino Manno, *Echi dall'isola 1880. Ideologie e contestualizzazioni nella formazione dei maestri*, Palermo, Editrice Duemila, 1996, pp. 131-265.

²⁴ *Atti delle Conferenze pedagogiche che si tennero negli anni 1881, 1882, 1883*, Roma, Tip. Ippolito Sciolla, pp. 319-320.

l'individuo: è organismo giuridico e organismo etico a un tempo. Or se la suprema autorità scolastica del Regno ha il diritto, in tale ordine di cose, di dare, sto per dire, l'intonazione, a noi toccherà comporre la sinfonia, e saperla comporre a regola di scienza. Al Ministro, insomma, il diritto d'accennare al fine segnalando l'idea fondamentale delle conferenze: a noi quello di ricercarne i mezzi, proporre gli espedienti più acconci al fine, e redigere il programma secondo le norme ed i principii della pedagogia scientifica²⁵.

È infatti il Ministero a indicare in modo analitico le tematiche da trattare: nel 1881 si chiede, per esempio, quale debba essere «la natura della scuola elementare tenuto conto delle esigenze dei ceti popolari» e «come riordinare la scuola popolare perché sia coerente con la coltura indispensabile ad ogni cittadino coll'acquisto delle abitudini al lavoro». Ma più spesso – come nel caso di quelli analiticamente segnalati l'anno successivo – gli argomenti proposti alla discussione sono di natura principalmente didattica: come raccordare gli ultimi anni dell'asilo infantile con la prima classe elementare, come favorire la frequenza nelle scuole rurali, se sia opportuno o meno assegnare compiti a casa, quali libri siano necessari oltre a quello di lettura, come insegnare storia e geografia e altre analoghe questioni di carattere pratico.

L'esame dei problemi sottoposti al vaglio dei partecipanti alle conferenze suggerisce un profilo di maestro ordinato su due piani: per un verso egli è visto come il mediatore capace di convincere i ceti popolari, spesso diffidenti e restii a inviare i figli a scuola, dell'utilità pratica dell'istruzione, per l'altro egli è considerato soprattutto come un esperto di pratica didattica. A Forlì si auspica che sia dato «il massimo sviluppo alla pedagogia pratica, scientifica, positiva, con quei criteri che sono imposti dalla scienza moderna» e che non si elevi troppo il livello culturale della scuola normale che deve restare una sede di apprendimenti operativi²⁶. A Foggia si chiede che «l'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali sia fatto, come si costuma solo in qualche scuola, senza metafisicheria, ma in forma elementarmente scientifica e totalmente pratica»²⁷.

Gli atti delle conferenze abbondano di dettagli pratici, di analisi concrete sui diversi aspetti dell'insegnamento primario, sulla esemplificazione di modelli di «lezioni oggettive». Molti interventi entrano addirittura nel dettaglio delle loro esperienze e propongono soluzioni specifiche, in specie a proposito dell'insegnamento della lingua italiana. Paolo Vecchia si esibisce a Caltanissetta in una brillante lezione di geografia davanti alla platea di maestri e maestre, simulando che i presenti siano una classe scolastica²⁸.

Per quanto l'insegnamento elementare vada strutturandosi come una professione del sapere, gli orizzonti culturali dei maestri restano tuttavia confina-

²⁵ *Rendiconto delle Conferenze Pedagogiche tenute in Venezia nell'agosto 1881*, Venezia, Stab. Tip. Fontana, 1882, p. 30.

²⁶ *Atti delle Conferenze pedagogiche*, cit., pp. 125-126.

²⁷ *Ibid.*, p. 97.

²⁸ *Ibid.*, p. 59.

ti in un sapere minore, strettamente funzionale alle necessità pratiche di una scuola dalle finalità molto semplici. Questo fondamentale dato professionale si associa ad altre due significative caratteristiche.

La prima riguarda la centralità rivendicata all'autorevolezza educativa «maschile», nonostante che a metà degli anni Ottanta, le maestre in servizio ormai siano più numerose dei maestri. Questi ultimi in genere avversano la presenza femminile, confinando l'azione delle maestre più a livello curativo-assistenziale che educativo-scolastico. Le conferenze sono a questo riguardo teatro di duri scontri: a Bari gli atti documentano «una forte ostilità contro le maestre»; a Ferrara il dibattito si conclude, riconoscendo alle maestre il diritto a insegnare soltanto nella prima classe e nelle scuole rurali: nelle altre situazioni «va sempre preposto un maestro perché esso per ragioni di moralità e di spirito educativo, più facilmente e con maggior sicurezza della donna può istruire e educare i ragazzi»; a Brescia la discussione è talmente animata che si arriva alla temporanea sospensione della seduta. Se è vero che in queste contese si poteva cogliere il persistere di antichi pregiudizi legati, come è stato annotato, a «ideologismi pseudoscientifici» le cui radici potevano essere fatte risalire a Rousseau e padre Girard²⁹ e risultavano del tutto inascoltati gli inviti di quanti, come il Berti, erano dell'avviso che era giunto il momento di smetterla di «fare dell'insegnamento maschile il perno del sistema nostro di pubbliche scuole»³⁰, non bisogna sottovalutare anche il peso di contingenti interessi pratici legati all'assegnazione dei posti di insegnamento e alla differente retribuzione prevista per le classi inferiori e superiori, questione destinata a trascinarsi ben oltre l'inizio del Novecento.

La seconda caratteristica è legata alla convinzione che il maestro, e ancor più la maestra, debbano essere espressione di quei ceti popolari a cui sono destinati a rivolgersi sul piano educativo e ad alfabetizzare per quanto riguarda l'istruzione. Maria Cleofe Pellegrini si compiaceva di annotare come alle scuole normali accedessero «le figlie dell'impiegato, del piccolo industriale attratte dalla speranza di conquistarsi una borsa di studio; dai villaggi le figliuole dei piccoli proprietari, dei fattori, dei segretari e dalla paterna officina la figliuola dell'operaio»³¹. Alla maestra, soprattutto, si raccomandava sobrietà e contegno modesto «per non portare oltraggio alla povertà contadina»³² e, dunque, essa era concepita come parte integrante, anche se «veniva da fuori», di quell'ordine tradizionale delle cose che si ripeteva con cadenza quasi immutabile specie nelle realtà rurali.

²⁹ Soldani, *Nascita della maestra elementare*, cit., p. 68. Sul complesso fenomeno della presenza delle maestre nella vita scolastica del secondo Ottocento, in specie nelle realtà rurali, cfr. le numerose osservazioni contenute nel saggio sulla maestra di campagna in M. Raicich, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79.

³⁰ *Ibid.*, p. 86.

³¹ M.C. Pellegrini (voce a cura di), «Maestra», in Martinazzoli, Credaro (a cura di), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit., vol. II, p. 590.

³² Raicich, *Storie di scuola*, cit., p. 35.

È infine una professionalità molto affidata alle abilità personali del maestro. Se non proprio diffidente in modo aperto verso l'impiego dei libri di testo, essa appare tuttavia ancora molto legata all'idea che «il maestro capace non ha bisogno di libri», in linea con una lunga e antica tradizione che potremmo definire, forse un po' semplicisticamente ma non ingiustificatamente, del “maestro fai da te”. I maestri di Cosenza concordano, ad esempio, sul fatto che «a tutti i libri può sostituirsi interamente l'opera di un abile maestro, tranne il libro di lettura, che il maestro deve verificare e svolgere, senza potervi rinunciare»³³. Nella conferenza di Foggia i presenti dopo aver drasticamente convenuto che «nessun testo adottato nella Provincia risponde ai bisogni delle scuole» e che «i libri meno cattivi sono il Giannetto del Parravicini, il Giannetto del Fornari, i libri del Lambruschini» sollecitano libri dai quali «siano sbandite le favole e le allegorie», scritti «senza eccessi di toscanismo o di lombardismo» e «informati ad argomenti reali».

Su questa mentalità didattica interagiva inoltre, e non secondariamente, anche il fattore economico del costo dei libri che incidevano su bilanci familiari stretti all'osso. Non è raro, ancora oggi, trovare libri di scuola su cui si ripetono i nomi di più fratelli che li hanno usati in tempi diversi così come si possono, a questo proposito, richiamare anche le numerose polemiche che si rincorsero sui giornali didattici contro un'editoria scolastica accusata di moltiplicare in specie i libri per la scuola elementare per ragioni più commerciali che didattiche³⁴, questione anche questa destinata a durare nel tempo fino ad essere strumentalmente impiegata per giustificare durante il fascismo l'introduzione del libro unico di Stato.

5. *L'animazione professionale degli ispettori scolastici*

Tra gli animatori delle conferenze magistrali si ritrovano, oltre a un certo numero di docenti di pedagogia piuttosto noti come Andrea Angiulli, Emanuele Celesia, Francesco Saverio De Dominicis, Pietro Siciliani, Paolo Vecchia,

³³ *Atti delle Conferenze pedagogiche*, cit., p. 342.

³⁴ Nel 1881 erano depositati presso gli uffici del Ministero della Pubblica Istruzione 1.303 libri di testo per la scuola elementare in attesa di essere vagliati da una delle tante commissioni incaricate di vigilare sulla produzione editoriale. Sul finire del secolo un'ennesima commissione nominata dal ministro Baccelli con l'incarico di portare un po' d'ordine nel mondo dell'editoria scolastica si trovò di fronte all'impresa di vagliare oltre 5 mila volumi, in larga parte destinati al mercato delle scuole elementari. Quando nel 1883 l'iniziativa del catalogo appositamente previsto dalla redazione della «Bibliografia Italiana», poi «Giornale della libreria», per pubblicizzare i testi scolastici assunse i caratteri di regolarità che poi avrebbe mantenuto per circa un secolo, essa occupava 153 pagine che salirono a 197 nel 1888 fino a superare le 300 negli anni successivi. Cfr. Chiosso (a cura di), *Teseo*, cit., pp. XVI-XVII; M. Raicich, *Di Grammatica in Retorica*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 49-56.

soprattutto gli ispettori scolastici, dai ministeriali autorevoli come Francesco Veniali ad altri, i più numerosi, dal nome meno noto e impegnati a promuovere la nuova scuola nella periferia del Regno. È a questi spesso oscuri funzionari dello Stato che bisogna guardare per cogliere molti aspetti dello sviluppo scolastico del tempo e proprio nella loro azione si può identificare un altro importante apporto alla costruzione della professione magistrale, nonostante la controversa valutazione del loro ruolo.

Nella pubblicistica del tempo la funzione e l'operato degli ispettori furono infatti spesso al centro di critiche anche severe. Riserve di vario genere: da quelle riguardanti la loro subalternità alle autorità politiche locali a quelle più specificamente relative alle modalità con cui svolgevano la loro azione di sorveglianza e di animazione, giudicata sovente un po' occhiuta ed eccessivamente burocratica oppure non sempre serenamente al di sopra delle parti. Non mancarono anche riserve di principio come quelle, ad esempio, formulate dal Tommaseo, dal Lambruschini e in genere dei sostenitori della libertà di insegnamento che intravedevano nella figura dell'ispettore «il simbolo implacabile e talvolta di dubbia moralità dello Stato che vuole soffocare la più articolata società»³⁵.

Eppure se si vuole comprendere la vita scolastica post unitaria è impossibile prescindere dagli ispettori e dalla loro capillare azione ramificata sul territorio nazionale. Dalle meticolose relazioni degli ispettori, molte delle quali assurte anche all'onore della pubblicazione a stampa, emerge non solo una quantità di dati e di informazioni preziose per la ricostruzione della storia scolastica locale, ma soprattutto la convinzione degli autori di partecipare in prima linea alla grande impresa della costruzione della nuova Italia. Lo testimoniano le esplicite dichiarazioni contenute in tal senso nelle carte, il modello di buon funzionamento amministrativo perseguito nelle note e non di meno lo sconforto di aver a che fare con una realtà magistrale assai complessa e difficile da gestire. Documenti che testimoniano il doloroso scarto esistente tra la smisurata fiducia nei compiti dell'educazione celebrata nei testi ufficiali e da tante pagine pedagogiche e i bisogni più minuti della periferia scolastica che fatica a campare, spesso dislocata in locali di fortuna, segnata da una frequenza degli alunni scandita dal calendario dei lavori rurali, circondata dall'indifferenza di numerose amministrazioni comunali che stentano a garantire il pagamento regolare degli stipendi³⁶.

L'istituto dell'ispezione periferica si sviluppò nell'amministrazione italiana sulla base del modello piemontese, congiungendo cioè vigilanza e animazione della vita scolastica. In tal senso andavano le istruzioni emanate nel 1862 dal ministro De

³⁵ M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981, p. 55. Si può assumere come emblematico il dibattito che sul ruolo dell'ispettore scolastico si svolse sui giornali di Bergamo nel 1890 (e che vide contrapposti i fogli liberali e quelli cattolici) di cui rende conto A. Luppi nel saggio raccolto in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, p. 167.

³⁶ A. Semeraro, *Cattedra, foro, altare. Educare e istruire nella società di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*, Lecce, Milella, 1984, pp. 127-133.

Sanctis con le quali erano affidati all'ispettorato provinciale e di circondario sia il compito di «promuovere l'opportuna applicazione de' migliori metodi di insegnamento e d'educazione» sia di «invigilare a ciò che le leggi, i regolamenti e le prescrizioni delle autorità scolastiche» fossero «debitamente eseguiti in tutti gli stabilimenti sottoposti all'ispezione»³⁷. Negli anni Ottanta gli ispettori scolastici di circondario, le cui funzioni furono riordinate dal Regolamento del 3 novembre 1877, fecero registrare un notevole incremento, passando dai 147 del 1881 ai 237 del 1886, numero che restò sostanzialmente stabile negli anni successivi. Aurelio Stoppoloni, uno dei principali protagonisti della vita magistrale di fine Ottocento, ne parlava come della «vertebra della scuola», individuandoli come i principali protagonisti del «progresso scolastico» anche se il cumulo di incombenze amministrative e burocratiche rischiava di far loro sfuggire «l'andamento delle scuole: salubrità di locali, convenienza di arredi, metodi, scelta di libri di testo, valore degli'insegnanti, disciplina degli alunni, regolarità della frequenza, profitto» (è interessante notare l'ordine con cui erano individuate le questioni da seguire), insomma «tutto ciò che attiene all'indirizzo dell'istruzione e ne rivela il frutto»³⁸.

L'opera silenziosa e discreta degli ispettori centrali e periferici concorse in vario modo alla definizione e al rafforzamento della precaria professionalità magistrale, contribuendo in modo sostanzioso nel medesimo tempo anche alla costruzione di una visione nazionale della scuola e del maestro. Mentre visitava le scuole, s'intratteneva con i maestri, indicava loro nuove prassi didattiche, consigliava letture, promuoveva nei maestri valori di lealtà, rendendoli partecipi del progetto di costruzione dell'identità nazionale, l'ispettore diventava anche l'artefice di un'opera di unificazione culturale e pedagogica che si sforzava di superare i ristretti orizzonti localistici nei quali spesso i maestri vivevano a fianco dei ceti popolari. E se nelle conferenze magistrali «molti insegnanti e specialmente le signore maestre» non avevano «il coraggio di esporre le loro idee, sebbene siasi dato a queste riunioni il carattere di famigliare conversazione»³⁹, a diretto contatto con gli ispettori i maestri potevano esprimere con maggiore libertà i loro problemi, le difficoltà del loro lavoro spesso dovuto all'isolamento in cui essi operavano e soprattutto ricevere il sostegno di uno Stato che mentre li voleva gli attivi protagonisti della costruzione della «Terza Italia», era piuttosto restio a migliorarne le condizioni normative ed economiche.

³⁷ G. Decollanz, *La funzione ispettiva dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1984, p. 31.

³⁸ A. Stoppoloni (voce a cura di), "Ispettore scolastico circondariale", in Martinazzoli, Credano (a cura di), *Dizionario illustrato di Pedagogia*, cit., vol. II, p. 284. Alcuni spunti anche in D. Ragazzini, Per una storia del direttore didattico, in Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza*, cit., pp. 135-164. Sul corpo degli ispettori scolastici italiani disponiamo di poche e frammentarie notizie, nulla che si possa comparare con la sistematica rassegna curata per la Francia da G. Clapat, *Les inspecteurs généraux de l'instruction publique. Dictionnaire biographique. 1802-1914*, Paris, Inrp/Cnrs, 1986.

³⁹ C. Zucchi, *Le conferenze pedagogiche provinciali di Modena*, Modena, Tip. Legale, 1883, p. 95.

Non meno indicative ai fini della nostra indagine appaiono, infine, le istruzioni protocollari previste per la visita ispettiva nelle scuole. Essa andava effettuata senza avviso preventivo in modo di trovare le scuole nelle condizioni di funzionamento ordinario e doveva avere come principale obiettivo l'azione didattica del maestro fatta in sostanza coincidere con lo svolgimento della lezione. Per tale motivo l'accertamento della capacità di visitare le classi era ritenuta una prova qualificante del concorso per l'esercizio della funzione ispettiva. Era previsto, in particolare, che i candidati visitassero una classe «per una durata non inferiore a un'ora e mezzo» e che stendessero subito dopo una «dettagliata relazione». In un successivo regolamento concorsuale la prova fu integrata dall'«esperimento pratico di una lezione in una scuola elementare». La visita ispettiva nelle classi sarebbe stata più efficace se l'ispettore, oltre ad assistere alla lezione del maestro per valutarne il metodo di insegnamento e rivolgere opportune domande agli allievi per giudicarne il profitto, avesse fatto «egli stesso lezione [...] per dimostrare a fronte del docente modelli e procedure di miglioramento professionale»⁴⁰.

All'opera molecolare degli ispettori si affiancò con il tempo, specie dopo il 1880 (quando una nuova generazione sostituì quella precedente), anche l'animazione dei professori di pedagogia delle scuole normali a cui spesso il Ministero affidava di tanto in tanto incarichi ispettivi. Agli uni e agli altri si devono, inoltre, altre imprese dal carattere meno istituzionale, che si tradussero tuttavia in congegni non meno significativi per la definizione del profilo del modello magistrale. Fu questo il caso della pubblicistica magistrale e della divulgazione pedagogica.

6. *Giornali magistrali e divulgazione pedagogica*

Gli anni compresi tra l'Unità e il primo decennio del Novecento secolo furono segnati da una vera e propria esplosione di giornali scolastici⁴¹. Tra il 1860 e la fine del secolo quasi il 60% di queste pubblicazioni era destinata ai maestri e, in qualche caso specificamente alle maestre, per un totale di oltre 250 testate, distribuite in modo capillare sull'intero territorio nazionale. A fianco di alcune importanti voci ad ampia diffusione (torinesi, milanesi, fiorentine, ma anche napoletane e siciliane) si moltiplicarono infatti soprattutto i fogli magistrali locali, intrecciando quasi sempre finalità didattiche con la graduale presa di coscienza di appartenenza ad una ben precisa categoria sociale e professionale.

⁴⁰ Cfr. il già citato saggio di A. Luppi in Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza*, cit., pp. 173-174.

⁴¹ G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; Id., *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, 1993; Id., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

La lettura di questa imponente documentazione consente di trarre qualche interessante suggestione. La prima riguarda la qualità della proposta didattica offerta specie dai giornalotti editi localmente da qualche maestro di buona volontà o da qualche intraprendente ispettore: semplice, schematica, fatta di esercizi grammaticali e aritmetici che prevedevano non di rado anche la risposta, poche letture di storia e geografia patria, qualche essenziale nozione di igiene e di scienze naturali. Chi è abituato a ragionare per grandi schemi culturali (spiritualismo, positivismo, laicismo) fatica a ritrovare nelle pagine di questi fogli (ridotti al minimo anche dal punto di vista editoriale) pratiche scolastiche esplicitamente connotate in un senso o nell'altro.

Soltanto con il trascorrere degli anni e il maturare di una maggiore consapevolezza culturale e politica diviene possibile collocare entro categorie più precise la pubblicistica magistrale. Alcune scelte compiute a metà degli anni Settanta (obbligatorietà dell'istruzione, facoltatività dell'insegnamento religioso) con gli accesi dibattiti che ne seguirono, innescarono in effetti una maggiore sensibilità ideologica che si accompagnò alle prime, peraltro molto controverse, richieste di avocazione dell'istruzione primaria allo Stato. Furono questi i primi segnali di una professione non più vissuta individualmente, ma che cominciava ad essere concepita anche come un'esperienza socializzata e fornita di una sua specificità. È proprio in questo reticolo dell'Italia magistrale minore, periferica, di provincia che si può cogliere l'efficacia, anche al di fuori dei loro compiti istituzionali, dell'azione degli ispettori scolastici e dei professori di pedagogia.

Oggi i nomi di Ildebrando Bencivenni, Ettore Berni, Alberto Cavezzali, Gabriele Gabrielli, Andrea Gelmini, Guido Antonio Marcati, Antonino Parato, Pietro Pasquali, Bartolomeo Rinaldi, Francesco Paolo Scaglione, Carlo Tegen, Paolo Vecchia, Marcello Zaglia (per citarne soltanto alcuni) restano per lo più oscuri o al massimo vengono soltanto orecchiati anche da numerosi studiosi che si sono avventurati nella cultura educativa tardo ottocentesca⁴². Imbevuti di ideali patriottici e spesso di una fede nella scienza e nel progresso da rasentare l'ingenuità, questi dimenticati protagonisti della vita scolastica furono protagonisti di mille vicende: compilarono giornali, promossero la creazione di Società magistrali, si fecero divulgatori pedagogici, scrissero libri di testo e per l'infanzia. Alcuni di essi diedero vita a veri e propri circuiti editoriali

⁴² Negli ultimi anni alcune di queste figure sono state finalmente sottratte all'ingiusto oblio cui erano state a lungo condannate. In precedenza soltanto sul Pasquali c'erano stati appropriati studi, anche in relazione ai suoi rapporti con le esperienze delle scuole infantili di Rosa e Carolina Agazzi: R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del frobelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962; S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società dall'ultimo Ottocento al primo Novecento*, Brescia, Istituto di Mompiano Pasquali-Agazzi, 1984. Su altri protagonisti si possono ora vedere C. Callegari, *Alberto Cavezzali, un dirigente scolastico nella Treviso di fine Ottocento*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1998 e M. Monaco (a cura di), *Guido Antonio Marcati. Una vita per la scuola e per i maestri*, Roma, Aracne, 2003.

che si svilupparono intorno a giornali magistrali importanti (ad esempio «La Guida del maestro elementare italiano» e «L'Unione dei maestri elementari d'Italia» di Torino, «Il risveglio educativo» di Milano, «L'avvenire educativo» di Palermo) o furono preziosi collaboratori di quegli editori che andarono con il tempo specializzandosi nel campo dell'editoria scolastica e pedagogica (Paggi-Bemporad, Paravia, Sandron, Scioldo, Trevisini, Vallardi).

Furono queste le avanguardie – che di solito avevano sperimentato le difficoltà del lavoro del maestro prima di approdare all'incarico ispettoriale o di passare all'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali – intorno alle quali si raccolsero le élite magistrali che scrivevano sui giornali scolastici e partecipavano alla vita delle Società degli Insegnanti, attraverso la cui mobilitazione furono poste le premesse, fin dagli anni Ottanta, per l'associazionismo nazionale dei maestri. Un fitto reticolo di maestri e maestre, autori anche di una gran messe di opuscoli, piccoli fascicoli, saggi brevi incentrati su esperienze di insegnamento, rendiconti di attività didattiche, varie iniziative legate per esempio alle letture per bambini, all'uso di materiale didattico (alfabetieri, cartelloni, carte geografiche), allo svolgimento dei programmi nelle varie classi, agli esercizi di ginnastica. Dall'esame, poi, della sterminata pubblicistica di circostanza (discorsi per premiazioni, celebrazioni di anniversari, orazioni di vario tipo, ecc.) sono convinto che uscirebbe un'Italia scolastica più autentica e variegata di quella fin qui nota. Attraverso gli scritti dei maestri, in genere di modeste dimensioni (talora venati da una più che umana tentazione narcisistica), destinati ad una circolazione circoscritta spesso legata all'attività delle Società degli Insegnanti, è possibile cogliere in presa diretta sentimenti, mentalità, prassi didattiche, insomma il manifestarsi della vita scolastica e della coscienza professionale in termini reali e non solo affidata alla prosa aulica dei testi ministeriali e della pedagogia «colta». Nel momento in cui il maestro avvertiva l'esigenza di comunicare mediante lo scritto ad altri la propria esperienza, egli esprimeva un livello di autoconsapevolezza professionale che superava la dimensione individualistica del suo lavoro di insegnante.

L'impetuoso sviluppo delle Società degli Insegnanti che si verificò a partire dalla fine degli anni Sessanta fu, a sua volta, espressione del rafforzamento della coscienza di categoria e, al tempo stesso, fu occasione di promozione di forme professionali meno schematiche di quelle tradizionali. Accanto alle questioni retributive e previdenziali alla base dei rapporti con i Comuni (potremmo dire l'insieme delle questioni sindacali del tempo), le Società spaziarono con le loro attività a vasto raggio, organizzando iniziative di aggiornamento didattico mediante l'apertura di biblioteche specializzate, conferenze, incontri tra maestri e reti di mutuo aiuto specie in quelle realtà dove le scuole erano disperse su un territorio molto vasto e spesso impervio. I giornali scolastici locali diedero, a loro volta, spesso voce alle Società e fornirono in gran copia notizie e informazioni sulla vita associativa dei maestri. Fu anche in seguito a queste iniziative che le dinamiche professionali cominciarono ad essere socializzate e ad essere percepite come un patrimonio non solo individuale.

Era in sostanza pensando alle élite che si sforzavano di animare la categoria magistrale, concentrate soprattutto nelle scuole urbane, che si rivolgevano i tanto contestati Programmi scolastici del 1888 che forse prematuramente, ma lucidamente, ambivano fin dall'*incipit* delle *Istruzioni generali* a delineare una scuola dai confini assai più estesi di quelli allora correnti, come emergeva con grande chiarezza nella definizione degli scopi della formazione intellettuale degli alunni:

La scuola non deve sviare dalla vita con un formalismo ambizioso, per cui pare che tutti quei poveri fanciulli siano destinati a campare di regole e diventar professori; al contrario deve prepararvi e prepararvi non soltanto con l'utilità applicativa diretta e immediata delle cognizioni che somministra, ma anche e principalmente col porre nelle mani dell'alunno lo strumento col quale egli possa coll'esperienza giornaliera acquistarne via via delle altre e diventare maestro di se medesimo. Soltanto allora, quando l'istruzione sia tale a formar la testa, potrà farsi sangue che si trasfonda nella vita del paese e la rinnovi di vigore giovanile, mentre prescindendo da questo fine quei tre o cinque annetti di scuola resteranno sempre così povera e scarsa cosa, che molti continueranno a chiedere quale sia il frutto che se ne aspetta. Ma è perciò necessario che il maestro si premunisca bene contro una grande illusione ed è quella di abbreviare la strada ai suoi alunni, somministrando loro l'idea generale, senza passare per i fatti particolari che ne spiegano la genesi, o da cui è nata⁴³.

Tanta ambiziosa e legittima estensione del concetto di scuola (e indirettamente di professionalità magistrale) cozzava però contro una dura realtà e, come ben si sa, pochi anni dopo fu giocoforza rivedere i Programmi, semplificarli e renderli più adatti a quelle che erano le capacità dei maestri del tempo che abbiamo documentato all'inizio con le statistiche e le valutazioni del Torraca.

7. La professione magistrale nella manualistica pedagogica

Per quanto non si possa trascurare anche l'apporto dei grandi Congressi Pedagogici Nazionali organizzati in forma ricorrente per undici sessioni tra il 1861 e il 1880 per iniziativa della Società Pedagogica Italiana (e, in seguito, per altre tre sessioni dal 1898 al 1911 per impulso dell'Associazione Pedagogica tra gli insegnanti delle Scuole Normali), l'attività reticolare delle Società magistrali risulta molto più aderente alla realtà quotidiana dei maestri, ai loro problemi, alle loro aspettative e anche ai loro sforzi per innalzarne la profes-

⁴³ *Istruzioni e programmi per le scuole elementari del Regno*, R.D. 25 settembre 1888, «Gazzetta Ufficiale» del 24 ottobre 1888, n. 251. Concetti che il Gabelli aveva presentato pochi mesi prima in un altro importante documento scaturito dai lavori della Commissione presieduta da Pasquale Villari incaricata di elaborare un progetto di riforma della scuola elementare, *Sul riordinamento dell'istruzione elementare. Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione*, «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione pubblica», (XIV), febbraio 1888. La relazione fu pubblicata anche in un'edizione a parte con il titolo, *Riordinamento dell'istruzione elementare*, Padova, Drucker e Sinigaglia, 1888.

sione ad uno status sociale meno precario. Essa appare dunque ricca di suggestioni per cogliere l'evoluzione "dal basso" delle dinamiche interne al lavoro di maestro. Le analisi maturate in seno di congressi spostano l'attenzione piuttosto sul versante della elaborazione pedagogica della professione magistrale e dell'identità politica del maestro a partire, in particolare, dai testi di pedagogia destinati sia agli allievi delle scuole normali e sia agli insegnanti.

Dal Rayneri, certamente l'autore più duraturo nella tradizione magistrale italiana ottocentesca, in poi furono numerosi i pedagogisti universitari che si cimentarono con la manualistica per la scuola normale. Basta ricordare Pier Antonio Corte, Giuseppe Allievo, Francesco Saverio De Dominicis⁴⁴. Ma non furono da meno anche studiosi non togati, ma ricchi di esperienza e bene introdotti nella vita delle scuole del tempo. Appare difficile, per esempio, prescindere dagli apporti di Ildebrando Bencivenni⁴⁵, Paolo Vecchia⁴⁶, Francesco Paolo Scaglione⁴⁷, Sante Giuffrida⁴⁸ o Marcello Zaglia⁴⁹, divulgatori informati ed efficaci interpreti della cultura e della mentalità magistrale del tempo i cui testi ebbero ampia circolazione nelle scuole normali e tra i maestri. È principalmente proprio a questi protagonisti attivi sul campo della vita scolastica che occorre rivolgersi per la messa a punto tardo ottocentesca della professionalità magistrale: fu infatti soprattutto attraverso l'azione di questi uomini di scuola che si consolidò il modello professionale del maestro elementare anche in termini di lettura pedagogica. Anche per quanto riguarda la produzione pedagogica si può constatare che dall'Unità in poi il tema della fisionomia professionale del maestro si svolge in modo graduale e con attenzione crescente, in linea con i già più volte richiamati sforzi compiuti dal ceto dirigente per inqua-

⁴⁴ Sulla manualistica pedagogica post unitaria cfr. il già citato saggio di C. Betti in Chiosso (a cura di), *Teseo*, cit., pp. CXVV-CXLIII; C. Sagliocco, *Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte, Uttini, Vecchia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 2002, n. 9, pp. 257-283.

⁴⁵ I. Bencivenni, *Manuale completo del maestro elementare italiano*, Torino, Tarizzo, 1880; Id., *Ad un giovane normalista. Norme e consigli pratici di un vecchio maestro*, Torino, Tarizzo, 1882; Id., *Lezioni di pedagogia storica, teoretica, applicata e pratica conforme ai principii della scienza moderna*, Palermo, Amenta, 1886 (con qualche modifica e il titolo *Appunti di pedagogia e didattica* l'opera ebbe circolazione fino agli anni della riforma Gentile, nelle edizioni di Raffaele Giusti di Livorno).

⁴⁶ P. Vecchia, *Pedagogia pei maestri di grado inferiore*, Torino, Paravia, 1869 (prima edizione 1863); *Pedagogia educativa pei maestri di grado superiore*, Torino, Paravia, 1865; *La nuova scienza dell'educazione applicata all'insegnamento primario*, Torino, Paravia, 1886; *Elementi di pedagogia e brevi cenni storici sui principali sistemi di educazione*, Torino, Paravia, 1894 (1915, settima edizione).

⁴⁷ F.P. Scaglione, *Elementi di psicologia e pedagogia per le scuole normali e per i maestri*, Torino, Paravia, 1904 (1916, terza edizione).

⁴⁸ S. Giuffrida, *Nuovo Corso di pedagogia elementare ad uso delle scuole normali*, Torino, Grato Scioldo, 1900-1901 (prima edizione 1894 con il titolo *Pedagogia elementare*, settima edizione nel 1921 presso Giannotta, Catania).

⁴⁹ M. Zaglia, *Nozioni di pedagogia teoretica e pratica*, Milano, Trevisini, 1891 e soprattutto *Antologia pedagogica ad uso delle scuole normali, dei maestri e delle famiglie*, Milano, Trevisini, 1894 e successive ristampe.

drare entro uno schema unitario («nazionale» nel linguaggio del tempo) gli insegnanti elementari. Nella impossibilità di considerare appieno l'ampissimo ambito manualistico, rivolgeremo la nostra attenzione ai lavori di tre protagonisti principali, Rayneri, Vecchia e Giuffrida i cui testi per diffusione e durata editoriale appaiono particolarmente significativi.

Il concetto di professionalità magistrale non compare o compare in modo tangenziale nella manualistica pedagogica immediatamente post unitaria per tanti versi erede della cultura piemontese. Nel più celebre e corrente manuale, i ben noti e già ricordati *Primi principii di metodica* del Rayneri (1849, nona edizione già nel 1872 e ulteriori edizioni negli anni successivi), non si trova traccia di un esplicito profilo professionale del maestro e così pure in un altro, quasi coevo, testo, i *Sunti di Pedagogia* di Francesco Ferrero (1857, quinta edizione 1868) che per la sua semplicità rispose in specie alle esigenze delle scuole magistrali e fu ampiamente impiegato nelle altre iniziative predisposte per il rilascio della patente ai maestri già in servizio.

Tutto il manuale del Rayneri è impostato intorno alla centralità del metodo e alla sua organizzazione: «del metodo di insegnare in generale», «del metodo considerato rispetto alla scienza», «del metodo considerato rispetto all'allievo», «del metodo considerato rispetto all'ordinamento della scuola». Naturalmente il pedagogista torinese non prescinde dalle qualità personali del maestro. Nelle sue pagine scorrono infatti vari aspetti costitutivi della competenza magistrale: l'esigenza che il maestro padroneggi gli argomenti che deve insegnare e che li sappia comunicare agli allievi, la necessità di una conoscenza approfondita degli alunni che gli sono affidati, in che modo egli debba esercitare l'autorità e, infine, quali relazioni egli debba intrattenere sul piano sociale con la famiglia, il Comune, lo Stato e la Chiesa. Ma il Rayneri non si affida a un vero e proprio modello professionale, difficile dire se dandolo per implicitamente ricompreso nel metodo oppure se – come più probabile – appagandosi di pensare al maestro nei termini di un'antica tradizione, continuamente ribadita in specie nella cultura educativa cristiana, che lo voleva zelante nell'esercizio didattico, amorevole nel rapporto con l'allievo, esemplare sul piano dei comportamenti religiosi ed etici. In questo senso faceva testo la sezione aggiuntiva della *Conduite des écoles chrétiennes* nella quale era tratteggiata la formazione dei giovani maestri⁵⁰ e che, con abbondanza di dettagli ed esempi, puntava a coniugare l'idoneità didattica dei maestri con la loro santificazione personale, in coerenza con la spiritualità magistrale di Jean Baptiste de La Salle⁵¹.

⁵⁰ *Conduite des formateurs des jeunes maîtres et inspecteurs des écoles*, in *Conduite des écoles chrétienne*, Paris, chez Moronval, 1828, pp. 243-292.

⁵¹ A questo proposito si possono vedere oltre ad alcune opere del La Salle, in particolare le *Méditations pour le temps de la retraite* (1730, tradotto con il titolo *Il Manuale religioso del maestro. Meditazioni e pensieri per i maestri di S. Giovanni Battista de La Salle*, con introduzione di D. Bassi, Roma, Tipografia Editrice Laziale, 1937) e *Le dodici virtù di un buon maestro accennate dall'abate De La Salle, istitutore dei Fratelli delle Scuole Cristiane, spiegate dal Padre fratel Agatone*, Torino, Marietti, 1835, un testo classico della tradizione pedagogica lasalliana.

È abbastanza sorprendente che il Rayneri trascuri un tema così strettamente legato al rinnovamento scolastico⁵², specie se si tiene conto che non mancavano già riflessioni piuttosto avanzate sulla professione magistrale. Per esempio nel manuale del Peitl (in uso fin dagli anni Venti nelle scuole normali austriache, comprese quelle italiane⁵³), un intero capitolo era dedicato «alle doti che aver debbe un maestro» su cui merita richiamare l'attenzione. Il pedagogista austriaco partiva dal presupposto che «chi si dedica a un impiego qualunque aver debbe certo ingegno e possedere certe cognizioni che lo rendono abile a ben sostenere quel dato impiego» e, quindi, anche in quanti si dedicavano alla carriera dell'insegnante si dovevano esigere «esistenti certe cognizioni e certe prerogative, alcune delle quali fisiche, altre intellettuali ed altri dipendenti dalla volontà»⁵⁴. Il Peitl individuava infatti tre categorie di «doti» necessarie al maestro. In primo luogo egli poneva le «doti fisiche»: «il maestro di scuola pubblica debb'essere sano di sensi, aver buona pronunzia e buona salute e non avere alcun difetto notevole nel corpo». Il Peitl si dilungava sulla «salute ferma e durevole» perché

senza di essa non si può bene e ordinatamente disimpegnare alcun affare d'importanza, e molto meno poi l'impiego sì difficile e faticoso di maestro. Egli non deve né può cercare di adagiarsi e stare in quiete, trovandosi sì gran numero di fanciulli vivaci e pronti ogni momento a far chiasso: non deve né può sparagnar fiato, ma sibbene parlar forte e con anima. L'uomo debole e malaticcio sente il proprio spirito soccombere sotto il peso della macchina corporea disordinata, riesce melanconico e bisbetico, e quindi incapace di dare un'istruzione veramente utile

e sulla necessità che nel maestro non vi fossero «difetti notabili di corpo»

giacché se vediamo anche gli adulti deridere bene spesso imprudentemente così fatte persone, tanto più è da temersi che i fanciulli, leggiere per natura e non ancora moralmente educati, possano a cagione di simili difetti fisici non rendere la debita giustizia alle prerogative intellettuali onde fosse fornito un maestro⁵⁵.

⁵² Questa lacuna in parte si spiega con l'origine dell'opera del Rayneri, destinata in un primo tempo ai capitani di fanteria per l'istruzione militare e in seguito frettolosamente modificata per l'impiego nelle scuole piemontesi per i maestri che erano state avviate sul finire degli anni Quaranta. L'estraneità del Rayneri al tema della professionalità magistrale trova un significativo riscontro nelle avvertenze anteposte alla terza (1851) e soprattutto alla quarta edizione (1854) nelle quali il pedagogista subalpino rendeva conto delle varianti introdotte rispetto alla primitiva stesura. La sua analisi pedagogica (sostenuta dal richiamo ad alcuni autorevoli autori come Milde, Niemeyer e Diesterweg) continua a svolgersi essenzialmente sul versante dell'organizzazione e della trasmissione del metodo.

⁵³ S. Polenghi, *La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto. Le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-1821)*, in *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni (secoli XVIII-XX). Studi in onore di Nicola Raponi*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 153-173.

⁵⁴ J. Peitl, *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori*, Milano, Imperiale Regia Stamperia, 1826 (terza edizione), p. 265.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 265-266.

Alle qualità fisiche il Peitl faceva seguire quelle intellettuali. Il maestro

debb'essere sano d'intelletto, avere facilità di comprensione e possedere l'arte di conoscere i varj caratteri de' suoi scolari e di giudicarli secondo il bisogno; debb'essere in caso non solo di procacciarsi quelle tante cognizioni e abilità che siano indispensabili nella sua posizione individuale, ma ben anche di così ben conoscere il metodo con cui insegnarle e comunicarle, che venga pienamente conseguito lo scopo dell'istruzione⁵⁶.

Queste indicazioni di carattere generale erano accompagnate dalla descrizione delle competenze specifiche per i diversi livelli magistrali: quelle necessarie al maestro elementare minore, quelle proprie del maestro elementare maggiore nonché quelle di carattere trasversale richieste, in modo distinto, ai maestri elementari di città e di campagna. Infine il Peitl rivolgeva la propria attenzione alle «qualità dipendenti dalla volontà»: «l'essere timorato, di buona coscienza, amante del proprio impiego e de' fanciulli, paziente, dolce, diligente, zelante, frugale, decente, gioviale, discreto e prudente». Guidato dalla coscienza delle proprie responsabilità il maestro doveva mettere «spesse volte alla prova sé medesimo per vedere se e come gli [i doveri del proprio stato] eseguisca» e «riterrà come perduto quel giorno in cui non possa dire a se stesso d'aver fatto qualche osa di utile pei propri scolari». L'insieme delle caratteristiche prese in esame dal Peitl si svolgeva, in sostanza, già intorno all'idea di professione magistrale in quanto fornita di proprie e particolari caratteristiche. Se anche il pedagogista austriaco inquadrava l'attività del maestro entro una robusta cornice etico-religiosa, tuttavia non la esauriva entro questo piano, identificando alcuni essenziali fattori tipicamente e laicamente professionali come la robustezza fisica, le capacità didattiche, la cultura personale.

Quando a metà degli anni Sessanta Paolo Vecchia affidò a Paravia due testi di pedagogia rispettivamente destinati alla formazione dei «maestri di grado inferiore» e dei «maestri di grado superiore»⁵⁷ – due manuali riproposti quasi immutati fin quasi al termine del secolo – non rinunciò, a differenza del Rayneri e del Ferrero, a cimentarsi con le qualità professionali richieste ai maestri, ma distinguendo due diversi livelli di professionalità.

Nel caso dei maestri destinati alle classi inferiori il Vecchia identificava le competenze professionali principalmente nei «doveri morali del maestro» (verso se stesso, verso gli allievi e i loro parenti e verso le autorità municipali e scolastiche) e nell'adempimento delle incombenze legate alla semplice stesura del programma della classe inquadrato molto schematicamente nella necessità della padronanza delle principali regole del metodo. Ben più ampio e com-

⁵⁶ *Ibid.*, p. 266.

⁵⁷ Vecchia, *Pedagogia pei maestri di grado inferiore*, cit. e *Pedagogia pei maestri di grado superiore*, cit. Il primo manuale fu continuamente ristampato fino agli anni Novanta (l'ultima edizione ritrovata risale al 1893, tredicesima edizione); il secondo raggiunse la dodicesima edizione nel 1888.

plesso risultava, invece, il quadro disegnato per i maestri del grado più alto. Secondo il Vecchia essi andavano ricondotti, primariamente, alla categoria degli educatori del popolo e, in quanto tali, dovevano possedere un ampio spettro di doti: intellettuali, morali, religiose, integrate dalle «doti speciali dell'educatore come maestro pubblico». Tra le prime erano segnalate la «scienza» e la «preparazione» (e cioè una passabile cultura personale e la padronanza della pratica didattica), quanto alle seconde lungo era l'elenco dei doveri richiesti: zelo del proprio ufficio, amore allo studio e alla fatica, esemplarità di contegno, probità, amor di patria, ossequio alle leggi e rispetto all'autorità. Non più, dunque, solo le regole mutuata dalla tradizione educativa cristiana riguardanti i rapporti con gli allievi, ma anche quelle legate alle responsabilità civili. Il Vecchia vi aggiungeva le qualità «necessarie al maestro pubblico» che doveva

riunire in se medesimo tutte le doti che si esigono sia al buon governo di una classe elementare sia al soddisfacimento dei doveri, i quali nascono dalle relazioni che egli ha colle autorità scolastiche e municipali, coi parenti degli alunni, coi propri colleghi⁵⁸,

integrando il discorso anche con qualche raccomandazione per la gestione, per così dire, sociale della professione:

Per urbanità e giustizia dovranno i maestri trattarsi con rispetto e benevolenza, evitare le discordie, non censurare l'ingegno, il metodo e la condotta dei colleghi; ma anzi sostenersi a vicenda e così acquistar credito alla propria condizione, alleggerirne i pesi e alle scuole medesime recar vantaggio e lustro⁵⁹.

In sostanza il Vecchia distingueva tra un modello professionale molto semplice nel quale prevalevano più che le competenze professionali i doveri propri del buon maestro e un altro invece più articolato e impegnativo dove, accanto alle doti etiche, erano poste altre qualità come una certa cultura personale, la preparazione pedagogica, la conoscenza degli allievi, i rapporti con i colleghi. Le due diverse prospettive con cui il collaboratore di Paravia guardava al lavoro dei maestri rifletteva la realtà magistrale del tempo che, secondo quanto normato dalla legge Casati, prevedeva varie categorie di insegnanti elementari anche diversamente retribuite⁶⁰.

⁵⁸ Vecchia, *Pedagogia pei maestri di grado superiore*, cit., pp. 224-225.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 231.

⁶⁰ L'intero Capo III del Titolo V della legge Casati ordinava le scuole elementari in diverse categorie (urbane superiori e inferiori e rurali, ciascuna ulteriormente articolata in tre distinte classi) «secondo l'agiatezza e la popolazione» delle località (città, piccoli centri o realtà rurali) in cui erano stabilite. Gli stipendi, a loro volta, erano regolati secondo le disponibilità delle amministrazioni comunali con il solo vincolo di non restare al di sotto del «cosiddetto minimo» legale fissato dallo Stato (esso variava da un massimo di 1.200 lire delle scuole urbane superiori di 1° classe, alle 500 lire delle scuole rurali inferiori di 3° classe). A sostegno dei Comuni la legge prevedeva sussidi da parte dello Stato e delle Province, intervento che, tuttavia, risultò in genere inadeguato. Sulla condizione materiale dei maestri e delle maestre cfr. G. Vigo, *Il maestro elementare nell'Ottocento*,

Un ulteriore perfezionamento del tema della professione magistrale si verificò nella manualistica dell'ultimo scorcio del secolo. Nel suo *Nuovo corso di Pedagogia elementare*, uscito nel 1894 con l'editore torinese Grato Scioldo⁶¹, Sante Giuffrida, allora direttore delle Scuole elementari di Catania, dedicava, ad esempio, una cospicua sezione della parte didattica alla figura del maestro, dimostrando come la questione fosse ormai da considerare ben oltre non solo i silenzi del Rayneri e Ferrero, ma anche le distinzioni operate dal Vecchia. Il discorso del Giuffrida si articolava intorno a quattro punti principali. In primo luogo il pedagogista siciliano richiamava l'importanza dell'ufficio del maestro, sottolineandone la specificità educativa:

Se il maestro elementare si dovesse limitare ad insegnar leggere, scrivere e far di conto, od anche dare un'istruzione più elevata e più larga, il suo ufficio sarebbe dei più umili, e si ridurrebbe forse ad uno dei mestieri più meccanici e incresciosi. Ben altro è il suo mandato: egli è l'*educatore del popolo* [...] Non è, come l'antico pedagogo, il semplice custode dei fanciulli, ma la loro guida più sicura, l'ispiratore della loro vita. Quindi egli ha un alto incarico, anzi una vera missione da compiere, perché come il sacerdote, ha *cura di anime*. A lui è affidato quanto la famiglia, la società e la Patria hanno di più caro e di più sacro; nelle sue mani sta in gran parte l'avvenire delle nazioni»⁶².

Il Giuffrida prospettava, poi, le qualità richieste al «buon maestro» e le individuava in doti fisiche, intellettuali, pedagogiche e morali con alcuni tratti adiacenti all'impostazione del Peitl di quasi un secolo prima. Anche per il Giuffrida il maestro doveva essere fornito di una «costituzione sana e robusta» e «non deturpato da difetti notevoli». Se il professore delle scuole medie poteva esercitare il suo ufficio «anche con una salute alquanto cagionevole», questa ipotesi era del tutto impensabile per il maestro, in quanto sottoposto «a ben altre fatiche, dovendo lavorare a scuola e a casa per lunghe ore della giornata» e «obbligato a continua vociferazione e a stare sempre in movimento»⁶³. Per quanto riguardava le qualità intellettuali il Giuffrida richiamava soprattutto l'importanza della «dirittura della mente»: «le teste false o sofistiche, strambe o balzane, ancorché non ottuse, non possono stare alla direzione di una classe di bambini». Il «buon senso» e il sano «discernimento» andavano integrati da uno «spirito desto, pronto e attivo, una moderata fantasia, un gusto corretto e delicato». Lungo era, quindi, l'elenco delle qualità pedagogiche richieste, tutte accomunate dall'esigenza del «tatto pedagogico segno manifesto di attitudine

«Nuova Rivista Storica», 1977, n. 1; sui rapporti tra Comuni, Stato e maestri rinvio alle molte informazioni contenute in De Fort, *Storia della scuola elementare*, cit., pp. 166-216.

⁶¹ S. Giuffrida, *Nuovo corso di Pedagogia elementare*, Torino, Grato Scioldo, 1894. Il manuale ebbe diverse edizioni dapprima con l'editore torinese e dopo la chiusura dell'attività dello Scioldo, i diritti furono acquisiti dal catanese Giannotta con il quale il testo del Giuffrida fu pubblicato almeno fino al 1921 (settima edizione).

⁶² *Ibid.*, p. 387.

⁶³ *Ibid.*, p. 389.

educativa o di vocazione al magistero». Questa era giudicata la «dote fondamentale del maestro di scuola»⁶⁴.

Naturalmente anche il Giuffrida rivolgeva la debita attenzione agli aspetti etici della professione, associando comportamenti privati e pubblici: nei primi rientravano l'amorevolezza educativa, la pazienza, la fermezza di volontà, la bontà del carattere mentre i secondi erano fatti coincidere soprattutto con la probità e l'integrità della vita:

Qui non si ammettono eccezioni o restrizioni: in tutto il resto possiamo accontentarci di un'aurea mediocrità, ma in questo si ha il diritto di esigere la maggiore eccellenza. Il maestro, come la moglie di Cesare, deve essere superiore ad ogni sospetto: nessuna ombra deve offuscare la fama intemerata. Non può entrare, senza profanarlo, nel santuario della scuola, chi non ha un'anima incontaminata e costumi purissimi. Nella maestra tali qualità devono raggiungere un grado eminente. Non un neo ha da deturpare la sua illibata onestà, e da ogni suo atto e da ogni suo cenno deve trasparire la più esemplare specchiatezza di condotta e di vita⁶⁵.

Infine il pedagogo siciliano rivolgeva la propria attenzione alle «cognizioni» indispensabili al maestro. Pur riconoscendo la necessità e l'importanza di una «cultura generale da acquisire nei tre anni della scuola complementare e da rafforzare nella scuola normale» e diffidando dai «maestri improvvisati che non possono essere che dei guastamestieri», l'attenzione del Giuffrida si rivolgeva soprattutto alla «necessità dello studio della pedagogia» e all'importanza dell'esercizio del tirocinio, condizione reputata indispensabile per acquisire «quell'abilità didattica, condizione indispensabile a ben educare e a ben istruire la fanciullezza»⁶⁶.

Si potrebbero passare in rassegna anche altri autori e altri testi coevi, in specie quelli assai fortunati del De Dominicis, ma il quadro resterebbe nella sostanza quello descritto dal Giuffrida. A fine secolo il tema della professionalità magistrale (le «doti» e le «qualità») è ormai parte della riflessione pedagogica. Essa si configura unitaria senza distinzioni tra le diverse tipologie di maestri (per quanto queste siano ancora previste dalla legislazione), non si affida più alla sola esemplarità etica del maestro, è fortemente finalizzata al «sapere didattico» e, per il momento, molto meno al sapere in quanto cultura personale.

8. *Qualche annotazione conclusiva*

Credo di aver portato tangibili prove a sostegno della tesi che a fine Ottocento la professione magistrale si presenta ormai con una propria specifica fisionomia. Ma sono anche convinto che questa acquisizione abbia necessità di essere accompagnata da qualche ulteriore precisazione.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 391.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 393.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 399-402.

Bisogna sicuramente considerare, innanzi tutto che, pur nella situazione magistrale assai differenziata documentata dalle indagini ministeriali, a partire dagli anni Settanta e con maggior forza nei due decenni successivi i maestri e le maestre si autorappresentano (per esempio nella produzione pubblicistica di categoria) e vengono rappresentati (come nel caso di tutta la produzione letteraria che li prende a protagonisti) come una categoria socialmente riconosciuta, fornita di un preciso ruolo e di una propria identità e non più come una semplice espressione di una funzione mista ad altre occupazioni, anche se non mancano ancora lagnanze a tal riguardo nelle relazioni degli ispettori e la pratica delle lezioni private appare assai diffusa e talora quasi generalizzata. Segno di una debolezza economica che contraddice le altisonanti dichiarazioni di principio sul ruolo e la funzione dei maestri.

Un secondo elemento riguarda il fatto che le élite magistrali urbane di fine secolo dispongono ormai di una precisa strumentazione didattica e pedagogica. Molto più incerta e precaria continua ad apparire invece la condizione di lavoro degli insegnanti rurali. La funzione di traino delle élite esercita una forte azione pedagogica in termini di identità professionale e un notevole potere di aggregazione per quanto riguarda la socializzazione della professionalità. I due fenomeni innescarono circuiti virtuosi che potrebbero essere confermati dall'esplorazione dell'immenso territorio, tuttora vergine, delle già più volte richiamate Società magistrali nel secondo Ottocento. Eventuali ricerche sulle loro attività in generale e, nello specifico, sulla costruzione cooperativa della professione e sulle mutualità attivate a sostegno dei segmenti più deboli del mondo magistrale, potrebbero sicuramente fornire elementi molto interessanti in varie direzioni⁶⁷.

Se la nostra indagine proseguisse, poi, almeno fino agli anni della Grande Guerra si potrebbe verificare come nel nuovo secolo diventò sempre più significativa la condivisione della professione attraverso la partecipazione di massa (credo che in questo caso la parola non sia fuori luogo) alle grandi forme associative degli insegnanti elementari che, come è ben noto, sorsero proprio all'inizio con il nuovo secolo.

Alla graduale espansione della scolarizzazione nella società italiana corrispose la graduale presa di coscienza di una specificità della professione magistrale anche sul piano della riflessione pedagogica, passando – come si è visto – da un modello di maestro ancora ricompreso all'interno di schemi concettuali tradizionali con echi di origine religiosa ai successivi tentativi di fissarne la fisio-

⁶⁷ Un primo elenco di Associazioni e Società magistrali attive tra l'Unità e la fine dell'Ottocento si trova in G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici*, cit., pp. 512-522. Alcuni sondaggi e riferimenti sparsi si possono trovare nei saggi di L. Gorgoni Lanzetta e L. e R. Bonan sui bollettini magistrali espressione di alcune Società degli Insegnanti del secondo Ottocento in G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, pp. 289-328 e in alcune storie scolastiche locali come, ad esempio, M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna (1859-1911)*, Bologna, Clueb, 1997; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

nomia e le caratteristiche proprie in un quadro segnato ormai dal paradigma di una professionalità di segno laico. La dimensione etica ed etico-religiosa continuò a rappresentare certamente uno degli assi portanti o forse addirittura il principale asse portante dell'agire magistrale, ma sempre più essa venne associata alle competenze specifiche dell'insegnamento e al ruolo del maestro quale strumento decisivo nella costruzione dell'Italia nata dai moti risorgimentali.

La scuola normale costituisce un canale introduttivo alla professione da tenere nel giusto conto, ma nonostante ogni sforzo e anche dopo il notevole incremento di iscritti che si verificò dopo il 1880, essa non riuscì a soddisfare *in toto* il fabbisogno di maestri. In numerose scuole italiane continuarono a operare sia insegnanti sprovvisti di patenti sia insegnanti formati attraverso brevi corsi. Di fronte a una realtà vistosamente eterogenea non si può pretendere di trovare una professionalità omogenea. La cruda realtà, però, non poteva fare sconti, se si voleva rispondere alle esigenze di una scolarizzazione ramificata anche nelle zone più periferiche del Paese e la logica della risposta all'emergenza spesso finì per sostituirsi a visioni strategiche complessive.

Un certo miglioramento si compì al termine del secolo con l'importante riforma della scuola normale del 1896 legata al nome del ministro Granturco, ma gli effetti del provvedimento si sarebbero avvertiti soltanto nel nuovo secolo inoltrato quando cominciò a manifestarsi l'intenzione di riconsiderare nel suo insieme la questione magistrale, dalla loro formazione allo sviluppo della loro carriera. La questione, come è risaputo, fu innescata e condizionata al tempo stesso dalla preoccupazione legata alla carenza di maestri e maestre.

Per quanto riguarda la scuola normale il dibattito era destinato a svolgersi intorno ad un fondamentale interrogativo. Quella del maestro era una professione che andava affidata soprattutto alle abilità didattiche nella versione consolidata dai rigidi protocolli del tardo positivismo rivisti e riaggiornati dall'emergente herbatismo oppure essa andava posta all'interno di sfondi culturali non soltanto operativi fino a fare della cultura personale, per così dire, "disinteressata", il serbatoio cui attingere per un agire scolastico non ripetitivo, non più legato al concetto di metodo e consegnato soprattutto alla intelligenza e alla iniziativa critica del maestro?⁶⁸

Intorno a questo interrogativo – che presupponeva differenti modelli di magistralità – si sarebbero confrontati e scontrati senza esclusione di colpi i principali esponenti della cultura pedagogica primonovecentesca. Da una parte gli studiosi e gli uomini di scuola raccolti intorno alla «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro, alle principali riviste magistrali, in specie i «Diritti della scuola», alle attivissime associazioni di categorie, dall'altra le combattive pattuglie magistrali idealiste guidate da Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codigno-

⁶⁸ G. Chiosso, *La formazione dei maestri in alcune riviste scolastiche e pedagogiche del primo Novecento*, in Genovesi, Russo (a cura di), *La formazione del maestro*, cit., pp. 69-90.

la e Francesco Paolo Japichino e sostenute da Giovanni Gentile, Giuseppe Prez-
zolini e Gaetano Salvemini.

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

Le manuel scolaire au Congo belge. L'état de la recherche

Honoré Vink

1. *L'état de la recherche*

Le manuel scolaire colonial du Congo belge peut être défini comme le livre qui était à la disposition des élèves et de leurs instituteurs pour toutes les matières enseignées et qui a été effectivement utilisé dans les salles de classes de 1885 à 1960 dans l'Etat Indépendant du Congo ou au Congo belge. Ce qui signifie que les manuels purement religieux, mais effectivement utilisés dans les classes, tels que les recueils de textes bibliques choisis, les catéchismes, les Histoires saintes et les commentaires catéchétiques, peuvent être considérés comme de vrais livres scolaires. Nous y incluons aussi les publications de textes de littérature générale qui ont été régulièrement utilisées dans les salles de classe.

Très peu de recherches ont été faites sur les livres scolaires coloniaux d'Afrique sub-saharienne¹, sauf peut-être pour l'Afrique du Sud². Il suffit, pour

¹ Il existe quelques études brèves: S.A. Klitgaard, *Educational Books in West, Central and East Africa*, London, G. Harrap & Unesco, 1966; Id., *Four Booklets on Libraries, Printing, and Reading in Africa*, Copenhagen, Akademisk Forlag, 1966; R.L. Megroz, *Schoolbooks and Education in West Africa*, «West Africa Review», 27, 1956, pp. 687-690.

² En Afrique du Sud, la recherche est dominée par la problématique de la *bantu-education* et le contenu raciste des livres scolaires. E. Dean, *History in Black and White: An Analysis of South African Schools History Text-Books*, Paris, United Nations, 1983. Nous devons au linguiste Doke une collection ancienne mais importante de florilèges, conservés par l'université Rhodesia (Harare) avec un catalogue: Anonyme, *Catalogue of the C.M. Doke Collection of African Languages of*

s'en convaincre, de considérer la bibliographie sur le web, très développée et néanmoins incomplète, intitulée: *Using textbooks as a research Resource: A Bibliography*³. Elle permet de voir que l'Afrique coloniale est pour ainsi dire totalement absente de cette recherche. Pour la colonie belge, cette recherche était inexistante avant que le Centre *Æquatoria* à Bamanya ne l'entreprenne en 1995⁴. L'accès à ces documents reste difficile du fait que la plupart sont rédigés en langues africaines. De fait, jusqu'à ce jour, n'ont été étudiés qu'un petit nombre de manuels utilisés à Kinshasa, dans le Nord-Ouest du Congo et au Kivu; c'est-à-dire pour le domaine linguistique du lingala, du lomongo et dans une mesure très restreinte du kiswahili. Mais pour les importantes aires linguistiques du kikongo, du tshiluba, et de quelques langues moins répandues dans le Centre et le Sud et même pour l'aire du kiswahili, cette étude doit pratiquement encore commencer.

Au Congo, sous la colonisation, ce sont presque exclusivement les missionnaires chrétiens qui ont réalisé les livres scolaires. En ce qui concerne les écoles catholiques, on doit encore commencer l'étude des manuels des Jésuites dans le Kwango, des Scheutistes dans le Kasai et le Mayombe, de nombreuses petites congrégations et des écoles des frères, tels que les Frères des Ecoles Chrétiennes, des Frères de la Charité, des Frères Maristes et des Frères de Saint-Gabriel. Du côté protestant, la recherche n'a englobé que les éditions de la Congo Balolo Mission, des Disciples of Christ Congo Mission et de la Baptist Missionary Society. On ignore à peu près tout des livres scolaires utilisés par la Force Publique, dans les écoles privées des grosses entreprises industrielles et dans les écoles officielles depuis 1954.

the University of Rhodesia, Boston, Hall, 1972. C.M. Doke, *A Preliminary Investigation into the State of Native Languages of South African Literature*, «Bantu Studies», 7, 1933, pp. 1-98; C.M. Doke, *Vernacular Text-books in South African Native Schools*, «Africa», London, 8, 1935, pp. 183-209.

³ *Using textbooks as a research Resource: A Bibliography*, Last updated: September, 2001, <<http://digital.library.pitt.edu/nietz/webbibn.html>>, et *Textbooks and Schoolbooks: Resources for Scholars and Researchers*, <<http://digital.library.pitt.edu/nietz/othercollections.html>> (dernière visite le 1 mars 2007). Proche de cela le *Textbook Colloquium* rattaché à l'Université de Birmingham et qui publie *Paradigm*. I. Michael, *Textbooks as history: the work of the Colloquium*, «Paradigm», 25, 1998 et <<http://www.ed.uiuc.edu/faculty/westbury/paradigm/michael2.html>> (consulté le 1 mars 2007).

⁴ Voyez <<http://www.abbol.com/>> (consulté le 1 mars 2007). Déjà 12 manuels scolaires, traduits en français, sont sur le site et une dizaine d'autres sont en préparation. Des livrets scolaires du Congo belge, accompagnés de commentaires, ont été publiés dans: K.M. Kita (2003), *Les livrets de lecture des Pères Blancs au Kivu (1910-1950)*. Dans: M. Depaepe, J. Briffaerts, P. Kita, H. Vinck, *Manuels et Chansons scolaires au Congo Belge*, Leuven, Presses Universitaires de Louvain, 2003, pp. 95-132; H. Vinck, *Manuels scolaires coloniaux. Un Florilège*, «Annales *Æquatoria*», 19, 1998, pp. 3-166; Id., *A l'école au Congo Belge. Manuels scolaires de 1933-1935. Introduction, texte, notes et commentaire*, «Annales *Æquatoria*», 23, 2002, pp. 21-193; H. Vinck & B. Bofeko Etaka, *Un livre scolaire au Congo belge. 1932. Mambi ma botangi ndenge na ndenge. Buku ya basatu. Introduction, commentaire et traduction*, «Annales *Æquatoria*», 25, 2004, pp. 7-93.

2. Importance de l'étude des livres scolaires congolais

Il eut été dommage de laisser en friche un champ de recherche si large, alors qu'il peut renouveler profondément notre connaissance de l'histoire coloniale belge, de la linguistique, de l'anthropologie, de la pédagogie et de l'idéologie coloniale. C'est d'autant plus intéressant que le livre scolaire avait une fonction spécifique dans la politique coloniale. Il devait contribuer puissamment à répandre l'idéologie coloniale de soumission à l'autorité de l'occupant.

Plus personne ne contredira que l'étude des livres scolaires peut être une source d'informations variées. L'étude des premiers livres de lecture est indispensable pour l'histoire récente des langues d'Afrique Centrale. Les premières éditions, qui datent de la fin du 19^e siècle, constituent en fait la première mise par écrit de paroles qui n'existaient jusqu'alors que sur le mode oral. C'est là que nous trouvons les premières versions de tous les genres possibles de littérature orale, les premières leçons de lecture étant basées sur les fables, les proverbes, les épopées...

C'est là qu'on peut voir naître et se développer les nouvelles langues intertribales et commerciales, appelées parfois *linguae francae*. Les recherches sur l'origine et le développement progressif du lingala, la langue commune la plus parlée dans l'actuel Congo (RDC), ont révélé que les livres de lecture et les grammaires scolaires en constituent un chaînon incontournable. On parle à nouveau de réintroduire les langues africaines dans le système scolaire. Cela pose le problème crucial de la terminologie scolaire, scientifique et technique⁵. Les livrets scolaires offrent une moisson extraordinairement riche, fruit d'expériences qui s'étalent sur une période d'à peu près 100 ans dans toutes les langues congolaises et dans toutes les matières enseignées dans l'enseignement primaire. L'anthropologie sociale peut y lire comment on présentait le contraste entre la culture d'«outremer» et la culture locale sous toutes ses facettes: les institutions sociales, telles que les structures familiales et les systèmes politiques, les manifestations artistiques et spirituelles, telles que la religion et la cosmologie. Les leçons d'histoire portant sur la Belgique, le Congo et sur d'autres parties du monde trahissent le point de vue idéologique des auteurs.

Les livrets scolaires reflètent les nombreuses théories pédagogiques qui furent appliquées en Afrique⁶. Ils permettent de vérifier comment des personnes venant d'horizons culturels très différents ont mis en œuvre ces mêmes théories péda-

⁵ La terminologie du lomongo a été étudiée par J. Van Avermaet, *Over inlandse taal in het onderwijs* [De la langue indigène dans l'enseignement], «Æquatoria», 4, 1941, pp. 61-67 et Id., *Spraakkundige termen in het Lomongo* [Termes grammaticaux en lomongo], «Æquatoria», 5, 1942, pp. 21-25; 6 (1943), pp. 49-50. H. Vinck, *Terminologie scolaire en lomongo*, «Annales Æquatoria», 11, 1990, pp. 281-325; N.O. Muwoko, *Petit lexique de la terminologie grammaticale du lingala*, «Annales Æquatoria», 12, 1991, pp. 486-496.

⁶ L'application à la période coloniale en Nouvelle-Zélande a fait l'objet d'une publication de C.M. McGeorge, *The Use of School-Books as a Source for the History of Education 1878-1914*, «New Zealand Journal of Educational Studies», 14, 1979, pp. 138-151.

gogiques et comment ces théories elles-mêmes ont pu être influencées par l'expérience scolaire coloniale⁷. Un aspect particulièrement passionnant de cette question est la conception du rôle que l'école doit jouer dans la colonie. A toutes les étapes de son évolution de la politique coloniale, cette conception se traduit dans les livres scolaires. Les élèves y apprenaient ce que l'école voulait être pour eux et nous pouvons y découvrir ce qu'était l'intention explicite des éducateurs.

En 1908, les Pères Trappistes à Bamanya écrivent:

Apprenez à écrire pour que vous sachiez écrire de bonnes choses entendues, envoyer une lettre à un ami. Mais sachez bien que si vous avez beaucoup étudié et si vous ne connaissez pas le catéchisme, d'autres affaires n'ont pas d'importance; premièrement le catéchisme, après d'autres affaires. Nous voulons être de bons chrétiens intelligents. Remercions Dieu⁸.

Dans un livre de lecture rédigé par les Pères de Scheut à Lisala en 1932, on a déjà élargi l'horizon:

L'éducation conduit au bonheur sur terre et au ciel. Si on éduque bien un enfant, il réussira dans la vie. [...] L'enseignement est le chemin de l'éducation. L'enseignement donne à l'intelligence le moyen pour distinguer toutes les choses qui existent. Les Pères, les Sœurs et les Frères vous ont aidé à devenir un bon chrétien; ils vous ont appris à lire et à écrire pour trouver du travail et devenir une personne cultivée au sein du peuple. Sois reconnaissant⁹.

3. Caractéristiques du livre scolaire colonial congolais

Le livre scolaire colonial au Congo présente quelques caractères spécifiques. On ne s'étonnera pas de trouver un lien évident avec le livre scolaire de la métropole. De plus, un certain amateurisme, pendant une première période, qui a présidé à la confection de ces livres a eu entre autre comme conséquence de retarder fortement les innovations pédagogiques. Il est également manifeste que l'idéologie coloniale a nettement influencé leur contenu. Le grand nombre de langues auxquelles on a été confronté, a posé des problèmes très spécifiques. Peu d'auteurs européens les maîtrisaient, ne fût-ce que dans leurs

⁷ Frans Maes a soumis les élèves de l'école de Boteka aux tests classiques et a publié: *Tests d'attention des élèves indigènes* «Æquatoria», 14, 1951, pp. 13-17; Id., *Le calcul chez les élèves indigènes*, «Æquatoria», 15, 1952, pp. 141-145. J. Briffaerts, M. Depaepe & P. Kita Kyankenge Masandi, *Das koloniale Schulbuch und die Spannung zwischen pädagogischer Überlieferung und didaktischer Innovation. Meta-Reflektionen über drei Fallstudien von durch Missionare verfassten Lesebüchern in Belgisch-Kongo, 1910-1950* in E. Matthes - C. Heinze (rédacteurs) *Didaktische Innovationen im Schulbuch*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2003.

⁸ *Bonkanda wa mbaanda* [Livre de lecture] par les RR PP Trappistes, Bamanya Congo Belge, Westmalle, Imprimerie des PP Trappistes, 1908, 35 pp. Citation page 29. Traduction de lomongo.

⁹ De la Leçon 88 dans: Anonyme (1932), *Mambi ma botangi ndenge na ndenge III*, Mankanza Nouvel Anvers, Basango ba Scheut, pp. 152-155. Traduction du lingala.

rudiments, ce qui a eu comme conséquence que la langue des manuels laissait parfois à désirer.

3.1. *Liens avec le livre scolaire de la métropole.* L'étude systématique des rapports entre les livres scolaires belges et congolais reste à faire. Mais nous pouvons déjà affirmer que, jusqu'aux années cinquante, très peu de manuels belges ont été importés et utilisés dans la colonie. Cela tient à la politique linguistique belge qui voulait conserver et promouvoir les langues africaines dans le système scolaire. On aurait néanmoins pu penser qu'au début du moins, on ait rédigé des livres scolaires qui soient traduits ou du moins fortement influencés des modèles belges. Il n'en est rien. Les livres de lecture congolais de la première génération sont, presque exclusivement, des collections de légendes locales et des descriptions de la nature environnante. Il n'y est question ni de l'Escaut ni de la Meuse, mais de l'Ubangi, de l'Uele, de la Ruki,... Mais, dans la deuxième période, entre les deux guerres, quand les frères enseignants se sont installés au Congo, on voit apparaître beaucoup plus d'éléments et de textes provenant des modèles belges. La plupart des livres de lecture reproduiront des fables de La Fontaine, avec de légères adaptations; on n'ira pas jusqu'à proposer, comme exercices, des phrases où les enfants jouent dans la neige. Mais l'aliénation culturelle se faisait à un niveau plus profond. L'idéologie coloniale imprégnait les esprits de façon beaucoup plus décisive.

Les missionnaires anglais, américains ou scandinaves présentaient différemment l'entreprise coloniale belge, alors qu'eux-mêmes venaient de traditions scolaires différentes. Les missionnaires américains avaient nettement plus d'intérêt pour l'hygiène, la biologie, les sciences naturelles et la formation historique générale, que les autres associations. On trouve un accent panafricain chez les auteurs anglo-saxons. Dans plusieurs cas, ils utilisent des textes qui n'avaient pas été composés pour le Congo, mais pour les colonies anglaises en Afrique. Ces livres étaient traduits dans une langue congolaise et parfois légèrement adaptés.

De nombreux manuels trahissent la nationalité de l'auteur. Le sujet britannique qui a rédigé le *Bonkanda wa nsango* [Le livre des nouvelles] explique aux enfants que la Belgique se trouve près de l'Angleterre. Et dans *Bonkanda wa baoci b'anto* [Le livre des peuples], A. Mathers explique qu'en Inde on parle anglais et que les gens y font preuve de beaucoup de respect pour la reine d'Angleterre.

La spiritualité particulière des congrégations catholiques est presque toujours présente dans les textes. Mill Hill proposera toujours une leçon sur saint Joseph, le saint patron de leur Société religieuse, ainsi que son image. Hulstaert¹⁰ réüssi-

¹⁰ H. Vinck, *Dimensions et inspiration de l'œuvre de Gustaaf Hulstaert*, «Revue Africaine des Sciences de la Mission», 2000, pp. 208-236. Id., *A l'école au Congo Belge*, «Annales Æquatoria», 23, 2002, pp. 21-196.

ra à introduire dans son livret scolaire le titre de Notre-Dame qui est d'usage dans sa Congrégation.

Le contexte social que l'auteur a connu dans sa jeunesse, mérite dans un certain nombre de cas, d'être examiné. La lutte d'émancipation flamande transparaît dans le livret de lecture *Buku ea mbaanda* [Livre pour la lecture] (1935), de Hulstaert, quand il consacre toute une leçon à la beauté du lomongo, la langue que Dieu lui-même a donné au peuple Mongo...¹¹

3.2. *L'idéologie coloniale.* La justification de la colonisation était un thème omniprésent¹². Mais on y parle avec encore bien plus d'insistance de l'autorité et du pouvoir: comment il faut les comprendre, comment ils se justifient et comment ils s'exercent¹³. Dès les premières éditions, on y consacre de nombreuses pages à exposer les rapports entre l'autorité et les sujets, l'utilité des coutumes introduites par la colonisation et leurs justifications. Les livres reflètent même fidèlement les évolutions qu'a connues le pouvoir colonial. C'est ainsi que le concept de communauté belgo-congolaise y est exposé dans les années cinquante¹⁴.

Les nouvelles institutions sociales occidentales, telles que la religion universaliste, l'éducation scolaire, le droit écrit, le travail contractuel et l'économie monétaire, y sont présentées comme supérieures aux pratiques et aux valeurs traditionnelles qui ont cours dans ces mêmes domaines. Ce qui était propre aux enfants congolais leur devient étranger et ils doivent s'approprier ce qui leur est étranger¹⁵. Même les théories racistes du 19^e siècle, fondées sur le darwinisme biologique et social, sont encore présentes dans un certain nombre de manuels anciens¹⁶.

¹¹ Vinck, A l'école au Congo Belge, pp. 119-120.

¹² H. Vinck, *The Influence of Colonial Ideology on School Books in the Belgian Congo*, «Pædagogica Historica», 23, 1995, pp. 355-406.

¹³ H. Vinck, *Le concept et la pratique de l'autorité tels qu'enseignés dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Revue Africaine des Sciences de la Mission», 1997, pp. 115-128.

¹⁴ A. Prignon, *En marge des manuels et du matériel des écoles primaires congolaises*, «Problèmes d'Afrique Centrale», 8, 1955, pp. 16-27.

¹⁵ H. Vinck, *The Whiter the Better. African Colonial Schoolbooks: A path to a new Identity*, in E. Matthes et C. Heinze (rédacteurs), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden* [Internationale Schulbuchforschung, Augsburg 28-29 september 2003], Bad Heilbrunn/obb, Verlag Julius Klinkhardt, 2004, pp. 271-297.

¹⁶ H. Vinck, *Le mythe de Cham dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Canadian Journal of African Studies», 33, 1999, pp. 642-674; Id., *Théories racistes dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Revue Africaine de Théologie», 1998, pp. 104-115.

3.3. *L'influence tardive des innovations pédagogiques.* Maurits Schrurs, ancien instituteur, missionnaire à Lisala depuis 1927, était au courant des évolutions en pédagogie, mais n'était certainement pas pressé de s'y engager. Dans un bulletin pédagogique de 1936 publié par les "pères enseignants" du Vicariat de Lisala, il écrit ce qui suit:

Nous sommes probablement à la veille d'une réforme des matières d'enseignement. Elle a commencé en Belgique et nous allons probablement suivre le mouvement; (voyez les articles de Docens et Paedagogus dans «Courrier d'Afrique»). Il sera probablement question qu'au premier degré, on regroupe dans une seule branche qui s'appellera "connaissance de la réalité" ou "connaissance du milieu" les leçons d'observation, d'hygiène et les éléments de géographie, etc. Les idées de Dewey [=John Dewey] (Américain), Ker-Neisteier-Glaube [=Georg Kerschensteiner] (Allemand), Claparède [= Edouard Claparède], Ferrière [Adolphe] (Français) et Decroly [Ovide] (Belge) sont bonnes, mais beaucoup les ont radicalisées et absolutisées. Mais elles finiront par s'imposer ici. Nous devons les examiner, les juger, en tirer le meilleur parti et surtout les mettre au service de la foi, comme le firent A. Vandevelde et Verschoore en Belgique¹⁷.

Les écoles Montessori semblent avoir eu du succès tant à Bondombe qu'à Boende et autres postes¹⁸. La Sœur Hoste s'y engageait avec enthousiasme. Les mots clés qui caractérisent la méthode d'enseignement sont "pratique" et "intuitif". A partir de 1948, les programmes parlent de «connaissance de la réalité» et les livres scolaires sont adaptés en ce sens. Ce n'est qu'à partir de 1948 que les directives officielles pour la première année permettent qu'à côté de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, on recourt aussi à la "méthode globale".

Les contextes particuliers de ces écoles n'auraient-ils donné lieu à aucune contribution propre au renouveau pédagogique? La question a été posée et la réponse a été négative¹⁹. Nous devons cependant regarder de plus près l'influence d'un élément nouveau important, à savoir la spécificité des langues bantoues (et d'autres langues africaines). Comment applique-t-on les méthodes de lecture et d'écriture aux langues bantoues? Théoriquement Hulstaert déclare qu'il faut adapter la méthode de lecture. Ses leçons de lecture suivent un ordre de difficulté croissante, qui tient compte des séquences vocales propres au

¹⁷ Traduit du néerlandais. «Periodicum Sti Canisii», 1936, n. 15, citation de la page 2. Arseen Vandevelde (1894-1987), enseignant et inspecteur de religion. Verschoore n'a pas pu être identifié.

¹⁸ Dans le *Rapport sur l'activité Missionnaire durant l'exercice 1936-37*, p. 3, nous trouvons une allusion à l'utilisation de la méthode Montessori: «La classe Montessori a une grande attraction pour les petits et est aussi très appréciée par les parents. A chaque poste il y a de soixante à soixante-dix enfants qui fréquentent cette classe». Missionnaires du S. Cœur, Borgerhout, Belgique, Archives Congo, Correspondance Hulstaert. Alma Hosten (1909-1985) avait fait une "régence" à l'Institut du Sacré-Coeur de Heverlee de 1923 à 1929. Comme membre d'une congrégation religieuse, elle avait la direction des écoles de la mission à Boende (Congo belge) de 1934 à 1947.

¹⁹ J. Briffaerts, M. Depaepe & P. Kita Kyankenge Masandi, *Das koloniale Schulbuch*, pp. 221-232.

lomongo. Dans son livre de lecture *Buku ea mbaanda*, il utilise un alphabet simple mais linguistiquement correct, dans lequel un son signifiant n'est représenté que par une lettre. Mais ici aussi nous manquons de recherche pour pouvoir tirer des conclusions valables.

3.4. *Travail d'amateurs?* Les premiers compositeurs de livres scolaires n'avaient d'autres compétences pédagogiques ou rédactionnelles que leur propre scolarité qui, pour certains, remontait à une cinquantaine d'années. Les prêtres-missionnaires catholiques avaient bénéficié chez eux d'une formation sacerdotale classique qui ne comportait pas de pédagogie scolaire. Mais il y eut des exceptions. Schrurs, le scheutiste, arriva au Congo en 1920 avec une formation d'instituteur et quelques années de pratiques d'avant son entrée en religion. Il avait donc des notions de méthodologie pédagogique et connaissait d'expérience les livres scolaires utilisés dans les écoles primaires en Flandre. A son arrivée au Congo, il devint immédiatement le pivot de toute l'entreprise scolaire dans la région de Lisala. Il retravaille les vieilles éditions des manuels de Mgr De Boeck et rédige une nouvelle série de livres pour la lecture et l'apprentissage des langues. C'est seulement dans les années 50 que nous aurons des missionnaires qui ont fait des études pédagogiques universitaires. Certains seront "régents", d'autres "licenciés en pédagogie" et quelques rares, "docteurs".

De l'autre côté, les Frères et les Sœurs missionnaires, engagés dans l'enseignement avaient généralement un diplôme d'instituteur ou institutrice. L'*Annuaire des Missions Catholiques au Congo Belge* ne signale que sporadiquement les diplômes du personnel. Ainsi peut-on compter dans le Vicariat de Coquilhatville, parmi les Frères des Ecoles chrétiennes et parmi les Sœurs, en 1935 quatorze et en 1949, dix-sept, qui ont des diplômes d'enseignant. Ce qui explique que ce sont souvent des Sœurs qui, dans les missions, dirigent les écoles, même celles des garçons, mais elles n'étaient pas concernées par la composition des livres scolaires. C'était le travail des Pères inspecteurs, qui souvent n'avaient aucune formation pédagogique.

Nous sommes tout aussi mal informés sur les connaissances pédagogiques ou la formation professionnelle des missionnaires (protestants) anglo-saxons et scandinaves. Mais les neuf rapports sur la *Congo Missionary Conference*²⁰ entre 1902 et 1924 et ceux de l'*Education Conference* de 1928, 1931 et 1933, montrent que cette question les préoccupait beaucoup. Quelques missionnaires anglais et écossais de la Baptist Missionary Society et de la Congo Balolo Mission avaient acquis chez eux une expérience pédagogique dans l'organisation des "écoles du dimanche". Mais les missions protestantes utilisaient souvent les

²⁰ Ces rapports, imprimés au Congo, sont très difficiles à trouver. La série la plus complète se trouve dans les archives de la Baptist Missionary Society à Oxford.

livres scolaires rédigés et utilisés dans les colonies anglophones d'Afrique. On n'a pas encore pu étudier le professionnalisme de ces manuels. Les articles parus durant cette époque dans «Africa» (Londres) proviennent de ces mêmes milieux et reviennent plusieurs fois et de façon détaillée sur la qualité et l'adaptation des manuels. Mais il y est presque exclusivement question du contenu et de son adaptation à la culture africaine, rarement de méthode. Dans les années vingt et trente, les commissions locales de littérature entreprennent de rédiger leurs propres livres scolaires.

3.5. *La langue du livre scolaire.* Un autre caractéristique du livre scolaire congolais est l'emploi de nombreuses langues africaines pour rédiger les manuels de l'enseignement primaire. Sur ce point, les conventions scolaires avaient des règles souples et, pour des raisons pédagogiques et pratiques, on opta pour la langue vernaculaire. L'enseignement se faisait généralement dans la langue régionale ou dans une des quatre langues “nationales”; jusqu'à ce qu'en 1954, on permit aussi de suivre le programme belge dans lequel le français était de règle dès la première année.

L'Eglise catholique, influencée par ses missionnaires “indigénistes” et les Protestants de tradition anglo-saxonne, handicapés par leur connaissance limitée du français, n'étaient pas favorables à l'adoption du français comme langue d'enseignement. A cela s'ajoute que, durant les premières décennies, le personnel enseignant indigène avait une connaissance trop limitée du français. On fit l'inverse dans les colonies françaises, où le français était imposé, bon gré mal gré, comme la langue usuelle. Dans les colonies anglaises, la langue africaine primait. On sent ici l'influence de l'*International African Institute* à Londres, qui considérait la promotion des langues africaines dans l'enseignement, comme un de ses objectifs.

Quand le français n'était ni la langue d'enseignement ni la langue des manuels, on était confronté au choix d'une des langues parlées dans la région. Mais, au Congo, quatre langues s'imposèrent assez vite: le kiswahili, le lingala, le kikongo et le tshiluba. Dans plusieurs régions, on se mit, pour des raisons pratiques, à utiliser une de ces langues, bien que la majorité des enfants ne les comprenaient pas ou très difficilement. Mais en beaucoup d'endroits, l'emploi des langues locales perdura, y compris pour les livres scolaires. Durant les 80 années qu'a duré la colonisation belge, un nombre respectable de langues bantoues, soudanaises et sahara-nilotiques, ont fait leur apparition dans les livres scolaires. La *Bibliography of Congo Languages* de Fr Starr signale en 1905 des textes imprimés en 32 langues. Une étude de 1930 signale des publications dans 15 langues locales²¹. Dans l'*Essai de Bibliographie des Mission-*

²¹ Anonyme, *L'activité littéraire des missionnaires*, «Missions de Scheut», 38, 1930, pp. 153-161.

naires de Scheut on trouve, en 1938, des éditions scolaires en au moins 20 langues congolaises. Les archives *Æquatoria* à Bamanya possèdent des textes en 35 langues.

L'enseignement en langue populaire posait un défi particulièrement passionnant: la recherche d'une terminologie scolaire. En quelques endroits, les différentes matières ont été enseignées durant tout le cycle des études secondaires dans une langue congolaise. Il a donc fallu traduire les termes propres à toutes les branches. Pour ce faire, on s'inspirait généralement du néerlandais, du français ou du latin. On imagina parfois des solutions très originales du point de vue linguistique et qui répondaient parfaitement à la spécificité des langues bantoues²². Un grand nombre de grammaires, livres de biologie, d'hygiène, de géographie, etc. ont produit une multitude de nouveaux mots et expressions en langues bantoues.

4. *L'influence des livres scolaires*

Il est toujours difficile de mesurer le degré d'assimilation de la matière par les élèves. On peut néanmoins s'en faire une idée à partir des textes que les anciens élèves ont publié dans les revues locales, dans les romans et dans les déclarations politiques. Certaines phrases des livres scolaires se retrouvent même parfois littéralement dans les discours ou les interviews des dirigeants politiques importants. Avant l'Indépendance, on citait généralement cet enseignement scolaire pour le confirmer; après l'Indépendance, c'est souvent pour le rejeter de façon radicale. En voici deux exemples.

Lumumba, dans un discours de 1954, s'adresse à un auditoire de responsables blancs à l'occasion du cinquantième anniversaire de la mort de Stanley avec des termes empruntés aux livres scolaires qui évoquaient la situation misérable de la population indigène (avant l'arrivée des Blancs) et qui louaient les actes héroïques des pionniers belges. Il concluait son discours en s'écriant: «Qui nous a libérés? N'étaient-ce pas Stanley et Léopold II?»²³ une phrase qu'on rencontre littéralement dans une multitude de livres de lecture qui consacraient tous une leçon à l'arrivée des Blancs. Lors de son discours du 30 juin, par contre, cette "libération" (par les Blancs) sera présentée comme une oppression sanglante.

Dans son discours aux Nations Unies en 1973, Mobutu résume la leçon 86 du *Mambi ma tanga ndenge na ndenge* III [Lectures variées], livre édité en 1932 à Lisala, période à laquelle Mobutu y fréquentait l'école. Il fait le procès de la colonisation en prenant à témoin l'idéologie du livre scolaire.

²² Parmi les tentatives les plus réussies, on doit signaler celles expérimentées au Petit Séminaire de Bokoma où on enseignait les humanités latines en lomongo.

²³ «La Voix du Congolais», 1954, pp. 520-521.

Mambi ma tanga ndenge na ndenge III, leçon 86

[Récit de la traite esclavagiste par les Arabes] et puis:

Comme vous étiez esclaves du diable, Dieu a eu pitié de vous et vous a envoyé ses disciples pour que vous deveniez ses enfants. [...] Autrefois, on pratiquait le fétichisme, la sorcellerie et la magie. Mais de nos jours, on croit en un seul Dieu, le chef suprême qui donne la paix aux humains.

Auparavant, on obtempérait aux injonctions du diable, mais aujourd'hui la plupart des gens réalisent de bonnes actions comme Jésus nous les a recommandées.

Soyez de bons chrétiens pour que les païens admirent vos bonnes actions, de sorte qu'ils puissent changer leurs cœurs. Ainsi, le jour viendra où le règne du diable prendra fin dans votre pays.

Discours de Mobutu aux Nations Unies en 1973

[Récit de la traite esclavagiste par les Arabes] et puis:

Le Noir doit abandonner sa personnalité, ses structures mentales et sociales, en un mot, son authenticité.

Des arguments pseudo-scientifiques ne manqueraient pas pour justifier cette entreprise de déshumanisation, tout en traitant le Noir d'être inférieur, car, disaient-ils, le colonisateur blanc était différent du colonisé noir; donc le Blanc est supérieur au Noir. Et pour perpétuer l'exploitation de l'homme noir par l'homme blanc, les colonisateurs se mirent à liquider systématiquement les traditions africaines, les langues africaines, la culture africaine [...] de façon à ce qu'il ne parle, ne pense, ne mange, ne s'habille, ne rit et ne respire que suivant le mode du Blanc²⁴.

Le concept d'«autorité», fondé sur la formule biblique «Tout autorité vient de Dieu», est sans doute l'élément le plus influent diffusé par les livres scolaires. C'est par cette citation biblique que débute le livret scolaire, que Mobutu a probablement utilisé, *Mambi ma tanga ndenge na ndenge III*. Dans sa dernière interview du 11 mai 1997, Mobutu cite cet adage pour justifier son style dictatorial de gouvernement²⁵.

5. Auteurs

La plupart des livres scolaires du réseau catholique sont anonymes. Une recherche plus poussée permet cependant d'identifier un certain nombre des auteurs. Les missionnaires protestants avaient généralement aussi un nom congolais qu'ils utilisaient pour les éditions scolaires. Ainsi le *Bekolo lima Bekili Bel'esi* [Fables du village] est signé: «Nyang'ea Lokange, Mme C.P. Hedges». Presque tous les auteurs des livres scolaires congolais sont probablement des missionnaires. Nous n'avons trouvé qu'un seul inspecteur de l'Etat comme auteur d'un

²⁴ Mobutu Sese Seko, *Discours, allocutions et messages 1965-1975*, Paris, Editions Jeune Afrique, 1975, Tome 2, pp. 363-364.

²⁵ Texte original: «Question: Marechai Mobutu, you had an impoverished childhood. Did that motivate your desire to be rich and successful, to become président? Answer: Once again Madam, I come back to the Bible, which says all authority comes from God. It is God who wanted it. If God did not want it, I would not be President today.» (in: «The Sunday Independent», Pretoria, 11 mai 1997, p. 19). A ce sujet, voyez H. Vinck, *Le concept et la pratique de l'autorité tels qu'enseignés dans les livrets scolaires du Congo Belge*, «Revue Africaine des Sciences de la Mission», 1997, pp. 115-128.

livre de lecture²⁶. Nous présentons quelques auteurs importants en raison de leurs publications scientifiques et du rôle qu'ils ont joué dans le contexte colonial au sens large. Pour autant que possible, nous examinerons aussi leurs qualifications pédagogiques et leur attitude idéologique envers la colonisation et leur connaissance générale de l'Afrique. Nous considérons comme pionniers ceux de la génération d'avant le premier programme scolaire (de 1924-1928). Ils n'avaient à l'époque ni directives ni programmes véritables pour les orienter. Plus tard, ils auront à tenir compte des directives et des inspections de l'Administration.

5.1. *Auteurs protestants*. John Weeks²⁷ (1861-1924) est le pionnier de l'étude de linguistique et de la littérature scolaire pour la Société Missionnaire Baptiste anglaise. Après avoir travaillé durant quelques années comme ouvrier du bâtiment et décorateur, il devint pasteur assistant à Londres, et ensuite durant quelques années instituteur-catéchiste dans une école dominicale. Il s'est préparé durant trois ans à son travail missionnaire au Pastor's College. A vingt ans il partit comme missionnaire en Angola. Il résida à San Salvador de 1882 à 1888, à Matadi de 1888 à 1890. C'est là que furent publiées ses traductions en kikongo de l'Évangile selon saint Matthieu (1889) et des Psaumes (1890). Ensuite il a publié 6 livres scolaires. Le premier date de son séjour à Monsemebe dans la Province de l'Équateur, de 1890 à 1905. C'étaient de simples livrets de lecture, sans explications grammaticales. En collaboration avec le linguiste Stapelton, il traduisit aussi un certain nombre de livres bibliques en boloki, la langue locale, qui sera associée plus tard au lingala. Il demeura encore dans le Bas-Congo de 1905 à 1912. En 1894, dans une contribution au «The Missionary Herald», il exposa la méthode qu'il avait suivie.

Dans notre école des garçons [...] ils arrivent chaque jour quand la sonnerie retentit, et ils se s'appliquent très sérieusement à l'étude. J'en veux pour preuve que plusieurs d'entre eux ont écrit leurs propres histoires villageoises sur leur ardoise et me les ont apportées. J'en ai reçu tellement qu'après les avoir retouchées, je les ai envoyées à Lokolela et que M. Whitehead les a imprimées pour moi. Ce sera un livre très utile pour l'école et une source d'expressions linguistiques pour nous-mêmes²⁸.

²⁶ J.-B. Hautefelt, *Livre de lecture Français-Swahili pour indigènes du Congo Belge. Traduction du Swahili par le R.P. Van den Eynde*, sans date (à dater entre 1935-1938).

²⁷ H. Vinck, *Bio-bibliographie de John Henry Weeks, Missionnaire et ethnologue au Congo 1861-1924*, «Annales Æquatoria», 21, 2000, pp. 213-223. Autres notices bio-bibliographiques: A. Lacroix, *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Institut Royal Colonial Belge, I, 1948, col. 967 et H. Coxill, *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Académie Royale des Coloniales, IV, 1955, col. 939; Anonyme, «The Missionary Herald», 1896, pp. 551-552. Voir aussi: H. Vinck, *Les manuels scolaires coloniaux aux Archives de la BMS à Oxford*, «Annales Æquatoria», 21, 2000, pp. 225-228.

²⁸ «The Missionary Herald», 1894, 1 décembre, p. 489. Traduction de l'anglais. On y renvoie à *Ja-bonsembi. Monkanda molo tanga bo* [Language of Monsembi. First reading book], Lukolela, 1892, 18 p.

Weeks n'avait bénéficié d'aucune préparation particulière pour son travail linguistique et ethnologique, et encore moins pour ses activités scolaires. Il a collaboré durant de longues années avec W. Stapleton, un passionné de linguistique, qui, sans avoir de formation académique, était cependant au fait de l'étude des langues bantoues. Cette collaboration l'a aidé à forger une langue qui puisse être mise par écrit et utilisée dans le cadre scolaire.

Le missionnaire suédois K.E. Laman²⁹ (1867-1944), de la Svenska Missionsförbundet, est un des grands noms de l'histoire des langues et des écoles au Congo. Pas tellement en raison de l'abondance de sa production, mais plutôt par sa qualité. La notice biographique dans la Biographie Belge d'Outre-mer³⁰ (BOB) signale qu'il a étudié les langues en Suède, en Allemagne et en France. Il aurait déjà étudié le kikongo avant son arrivée. Il résida au Congo de 1891 à 1919. Nous connaissons de lui sept titres de livres scolaires, dont le premier, *Mokanda Mazintalu I* [Livre de calcul], date de 1897; il y eut aussi un livre de science naturelle (1899) et un de géographie (1901). En 1899, il publie *Nzailu andinga akikongo kivovulwanga mu Kongo diabanda* [Description de la langue kikongo parlé au Congo]; mais ce livre n'est probablement pas destiné à l'enseignement primaire. Il y aura encore en 1911 son *Malongi mantete mandinga akifalansa* [La première année de français en kikongo]. Mais le travail linguistique de Laman est bien plus large et plus important que ses éditions scolaires. En 1892, il lance *Minsamu Miayenge*, une revue bimensuelle en kikongo.

5.2. *Auteurs catholiques.* Les Missionnaires de Scheut ont toujours été la société missionnaire principale au Congo belge. Leurs premières fondations se trouvaient: à l'embouchure du Kasai (1888), à Makanza sur le Haut Congo (1889), à Luluabourg (1891), à Muanda (1891 sur la côte atlantique, à Boma (1891), la capitale du Congo, et à Léopoldville (1899). Ils s'installent dans la région du lac Léopold II (Mai ndombe) en 1907. Les Scheutistes étaient de missionnaires de terrain et n'avaient pas d'intérêt ou de compétence particulière dans le domaine scolaire. Mais ils se sont vus confier l'organisation des premières "colonies scolaires" au service de l'Etat, à Boma et à Nouvel Anvers (Makanza). C'est dans ce contexte que virent le jour leurs premiers livres scolaires.

²⁹ B. Söderberg & R. Wildman, *Publications en Kikongo. Bibliographie relative aux contributions suédoises entre 1885 et 1970*, Uppsala en Stockholm, Institut Scandinave d'Etudes Africaines et Musée Ethnographique de l'Etat Suédois, 1978; M. Petzell, *Swedish contributions to African linguistics, with a focus on Bantu languages*, «Africa and Asia», 2003, 41-52; B. Söderberg, *Karl Eduard Laman, missionär, sprakforskare, etnograf*, Stockholm, Svenska Missionsförbundet, 1985, p. 208.

³⁰ Arthur Lestrade, In: *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer, VII B, 1977, col. 233-234.

Auguste De Clercq (1870-1939) est le pionnier de l'étude du tshiluba du Kasai. Sans la moindre formation scientifique en linguistique, il est néanmoins devenu le fondateur de l'étude du tshiluba et sans formation pédagogique, il a lancé une série de livres scolaires profanes et religieux. Mgr De Clercq est resté au Congo de 1893 à 1938. Il a publié une *Grammaire de la langue des Bena Lulua* en 1897 et en 1903 une *Grammaire de la langue luba*. Le livre de lecture *Mukanda wa kubadisha* [Livre de lecture pour enfants] parut en 1898 et connut encore de nombreuses rééditions. Vingt-et-un autres livres scolaires, principalement religieux, portent son nom. Il fut aussi le fondateur de *Nkurusu*, un périodique destiné aux instituteurs et aux catéchistes.

Remi Callewaert³¹ (1875-1959) a poursuivi son œuvre. Comme prêtre, il avait été durant quelques années professeur dans un collège, mais il n'avait reçu aucune formation pédagogique particulière. Il avait étudié la médecine tropicale durant un an à Bruxelles. Il arriva à Mikalai (Kasai) le 2 juillet 1911. On cite de lui environ 30 titres de livres scolaires. Lui-même s'intéressait surtout aux branches non littéraires; il enseignait les sciences au Petit Séminaire de Mikalai. Il a publié un certain nombre de manuels d'arithmétique, d'hygiène, etc. En 1939, il devint enseignant à l'Ecole Normale Primaire de Luluabourg.

Les Scheutistes de Nouvel Anvers – Lisala ont été les artisans d'une lignée durable et cohérente de livres scolaires. Egide De Boeck³² (1875-1944) édita son premier livre de lecture en 1903 dans le cadre de la *Colonie scolaire* de Nouvel Anvers. Ce livre est parmi les premiers textes imprimés en lingala, un parler à multiples usages avec une version créée pour pouvoir donner un enseignement à une population scolaire linguistiquement très hétérogène.

Octave Van Hullebusch (1886-1969), qui résida au Congo de 1915 à 1954, prit sa relève pour la rédaction des livres scolaires. Comme instituteur diplômé, il avait travaillé quelques années en Belgique avant sa formation missionnaire. A son arrivée à Lisala, il devint responsable de l'enseignement dans toute la région. Il rédigea à nouveau les ouvrages de Mgr De Boeck et édita quelques nouveaux livrets scolaires et quelques livrets de méthodologie: *Njila ya boteyi i* (1924) et *Pédagogie et Méthodologie pour les instituteurs enseignant en lingala* (1931). Dans la «Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift» [Revue pédagogique flamande], il a publié plusieurs articles traitant de problèmes d'éducation scolaire typiquement congolais.

Maurits Schrurs (1897-1987) le rejoignit en 1927. Lui aussi était un instituteur diplômé. Il fonda l'Ecole Normale Primaire de Boyange, publia dans les revues spécialisées sur le développement de l'intelligence des enfants congolais. Il a surtout rédigé les ouvrages pour les matières non littéraires. Il a fondé deux

³¹ M. Storme, *Biographie Belge d'Outre-Mer*, Bruxelles, VI, 1967, col. 157-158.

³² E. Wolters, *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Académie Royale des Sciences Coloniales V, 1958, col. 87-89 et M. Storme, *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer VI, 1967, col. 74-78 et H. Vinck sur <<http://www.Æquatoria.be/English/HomeEnglishFrameSet.html>> (consulté le 1 mars 2007).

petites revues pédagogiques destinés aux missionnaires: *Periodicum Sancti Canisii* (1931-1938) et pour les instituteurs: *Lokasa la bateyi* [La feuille de l'instituteur] qui paraissait entre 1931 et 1937.

Ce travail fut complété par Alois Vanhouteghem (1903-1956). Il résida au Congo de 1930 à 1956. On ne lui connaît aucune formation pédagogique particulière. De 1934 à 1939, il fut enseignant au Petit Séminaire à Bolongo, puis directeur de l'école primaire de Boyange (1941-1946). Il rédigea une série de livres de lecture et de grammaires scolaires et s'employa particulièrement à construire une terminologie propre en lingala³³. Antoine Feys (1914- ?) qui arriva au Congo en 1939 clôtura la lignée des auteurs de livres scolaires coloniaux à Lisala³⁴.

Les Scheutistes du Mayombe ont apparemment été moins actifs dans le domaine scolaire. Il nous faut cependant mentionner le nom du fondateur de l'étude de la langue, de la littérature et folklore du Mayombe, une variante du kikongo, Leo Bittremieux (1880-1946). Nous ne connaissons que deux livres scolaires de lui: *Tsonokono tsi* [Géographie] de 1923 et *Nsamu mambu ma Kongo* [Histoire du Congo] de 1923-1925. Tous deux furent publiés initialement dans le périodique *Tsungi Mona* [Le temps nouveau]. Il serait aussi l'auteur de 7 livres scolaires religieux et de beaucoup de littérature en kiyombe, une variante du kikongo. Albert Maus³⁵ a expérimenté un enseignement plus adapté dans les années trente-quarante et rédigea à cet effet quelques manuels ad hoc. Pour la région d'Inongo (Lac Léopold II), nous ne connaissons que quelques livres scolaires locaux. Ils ont repris les livres en lingala de Lisala à partir des années quarante.

Dans l'histoire de l'école congolaise, les Jésuites ont lié leur nom aux fermes chapelles. A ma connaissance, l'histoire du travail scolaire de cette société missionnaire au Congo n'a pas été étudiée, encore moins les livres scolaires qu'ils ont composés. On ne peut cependant passer sous silence deux grands noms. Le premier est René Butaye (1858-1929), arrivé à Kisantu en 1895. A partir de 1898, il résida durant 25 ans à Lemfu et il y créa une ferme chapelle. Il fonda aussi une nouvelle école centrale et une imprimerie à Kisantu et finalement, il fonda le Petit Séminaire de Lemfu en 1922. Il a rédigé pour les écoles une vingtaine de manuels pour des matières profanes et une vingtaine de livres religieux. Il composa des dictionnaires et des grammaires en kikongo et fut le rédacteur du mensuel *Ntetembo Eto* pour enseignants et catéchistes.

Jozef Van Wing (1884-1970) est connu pour ses études ethnologiques sur les Bakongo. Il arriva au Congo en 1911 et s'établit à Kisantu. De 1924 à 1945, il fut missionnaire-inspecteur de l'enseignement dans le District du Kwango. Il

³³ M. Storme, *Biographie Belge d'Outre-Mer*, Bruxelles, Académie Royale des Sciences d'Outre-Mer, VI, 1967, col. 1045-1046. Il correspondait avec Hulstaert sur la terminologie scolaire, Archives *Æquatoria*, Microfiche CH 83.

³⁴ H. Vinck, *Albert Maus. Bio-bibliographie*, «Annales *Æquatoria*», 15, 1994, col. 479-485. Il discutait avec Hulstaert sur des problèmes scolaires, Archives *Æquatoria*, Microfiche CH 31.

³⁵ A. Maus, *Essai d'une école indigène*, «*Æquatoria*», 5, 1942, col. 90-100; A. Maus, *Introduction au cours d'hygiène*, «*Æquatoria*», 4, 1941, 9-14.

fut aussi impliqué dans l'organisation de l'Ecole Normale et le Petit Séminaire de Lemfu. Nous avons de sa main 31 publications en kikongo entre 1912 et 1951. A part les livres typiquement scolaires, il s'agit de littérature générale qui pouvait aussi être utilisée comme livre de lecture dans les écoles. Il retourna en Belgique en 1946 et devint membre du Conseil Colonial.

La principale fondation des Frères de la Charité (de Gand) au Congo était Lusambo. Ils ont compté dans leurs rangs le Frère Gabriel (Henri Joseph Vermeersch, 1881-1934), à qui on doit des publications remarquées en linguistique, in casu le tshiluba, et en pédagogie. Il avait une formation d'instituteur et, durant six ans, il avait enseigné dans les Ecoles Normales d'Ostende et de Gand. Il suivit l'année obligatoire de médecine tropicale et étudia le tshiluba chez August De Clercq. Il partit au Congo en 1910. Il lança la revue pédagogique «Enseignement et Education»³⁶, destinée à ses confrères missionnaires au Congo. Sous sa direction et sa supervision furent rédigés une série de manuels pour les écoles de Lusambo et de Kabinda. En 1929, il fonda à Astrida, aujourd'hui Butare, au Ruanda, l'influent «Groupe Scolaire».

5.3. *Autres.* Il y a encore une multitude de noms d'auteurs dont l'implication dans la production de manuels scolaires est bien connue. A peu près toutes les Congrégations religieuses, tant protestantes que catholiques, avaient des membres qui s'étaient spécialisés en confection de manuels scolaires. Parmi les catholiques nous ne pouvons pas passer sous silence le nom de Gustave Hulstaert, missionnaire (1900-1990), missionnaires du S. Cœur, fort engagé dans les discussions pédagogiques pendant les années trente et quarante. Il a composé un nombre important de manuels scolaires à partir de 1933. Il introduisit ses options politico-culturelles "indigénistes" dans ses compositions. Ses livrets scolaires ont été utilisés jusqu'aux années soixante-dix.

Le Frère F. Bernardin (Gaston Nijs, 1910- ?) de la Congrégation de Saint Gabriel avait une formation d'instituteur. Il partit au Congo en 1933. Il a fondé l'Ecole Normale Primaire de Bondo. Il a composé plusieurs manuels en lingala et en français dont le plus important était *Tokoyekola* (en 3 volumes) publié à partir de 1937, pour les écoles de sa Congrégation.

Le couple John (1891-1964) et Eunice E. Carpenter de la *Congo Balolo Mission* (CBM) fondée en Ecosse, était très actif durant les années trente. Ils dirigeaient à partir de Mompono la *Evangelist training school* et le Comité de littérature qui stimulait la composition de manuels scolaires par les missionnaires³⁷.

Morrison William McCutchen (1867-1918) qui séjournait principalement à

³⁶ Dans les Archives d'Afrique à Bruxelles se trouvent plusieurs numéros entre 1905 et 1920 (première série) et de 1930 à 1933 (deuxième série).

³⁷ «Regions Beyond», 1931, p. 29-31 et *We have need of patience*, «The Congo Balolo Mission Record» 27, 1931, n. 3, September, pp. 29-31.

Luebo, était le spécialiste en tshiluba *American Presbyterian Congo Mission* (APCM). Il a fondé en 1901 le «Kasai Herald» et il publiait la même année sortait son premier «Reader» pour les écoles de la mission. Il poursuivait ses activités de publiciste jusqu'en 1922³⁸.

Earl Bauer Stilz (1892-1960) de la *Methodist Episcopal Church* avait étudié à la Vanderbilt University à Nashville. Au Congo de 1917 à 1954, il se fit spécialiste de la langue otetela. Il traduisit le Nouveau Testament et autre littérature religieuse comme Bunyan's, *Pilgrims Progress*. Comme responsable l'imprimerie de Wembo Nyama il publiât le périodique «Dikendji dia mission» à partir de 1923 et il composa des manuels scolaires à partir de 1914.

5.4. *Contribution des Congolais*. Sans l'aide des Congolais, il eut été impossible pour les missionnaires de rédiger des textes compréhensibles en langues indigènes. De plus, une partie des matériaux provient de la littérature orale locale, comme nous avons vu chez Weeks. Il est difficile de dire si leur collaboration allait plus loin, s'ils intervenaient aussi dans la présentation pédagogique des textes. C'eut été possible pour la mise en forme de la littérature orale qui a une structure bien définie et qu'il s'agissait d'adapter pédagogiquement. Mais faute de recherche systématique, nous ne pouvons rien en dire en ce moment. Par contre, il est connu que, pour la recherche d'une terminologie scolaire adaptée, on consultât des indigènes, comme ce fut le cas pour Paul Ngoi et Nicolas Bowanga à Bokuma³⁹.

6. *Editeurs et imprimeurs, catalogues et bibliothèques*

Les meilleurs endroits pour retrouver les livres scolaires coloniaux sont les bibliothèques et les archives des sociétés missionnaires en Belgique, dans les pays scandinaves, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis d'Amérique⁴⁰. Certaines sociétés comme les Frères des Ecoles Chrétiennes et les Pères Blancs ont transféré leur documentation dans leur siège central à Rome.

En Belgique, on trouve encore quelques grandes collections dans les bibliothèques ou les archives de congrégations, telles que les Jésuites à Heverlee⁴¹, les Frères Mineurs à Saint-Trond, les Missionnaires du Sacré-Cœur à Borge-

³⁸ *Biographie Coloniale Belge*, Bruxelles, Académie Royale des Sciences Coloniales V, 1958, col. 631-635.

³⁹ H. Vinck, *Terminologie scolaire en lomongo*, «Annales Æquatoria» 11, 1990, pp. 281-325.

⁴⁰ H. Vinck, *Dépôts de Manuels scolaires coloniaux*, «Annales Æquatoria», 22, 2001, pp. 423-435.

⁴¹ H. Cordemans, *Koloniale schoolboeken in kikongo bewaard in de bibliotheek van de jezuiten te Heverlee (B)*, Diskette, Jezuitenhuys, Heverlee (B), sans date [1999?].

rhout, les Salésiens à Heverlee⁴², les Frères de la Charité à Gand. Au Royaume-Uni, on trouve la collection de la Baptist Missionary Society à Oxford⁴³ et, à Edingbourg, celle de la Congo Bololo Mission. La Suède conserve à Stockholm les livres scolaires de la Svenska Missions Forbundet⁴⁴. Aux Etats-Unis, nous pouvons signaler les archives des Disciples of Christ Congo Mission à Nashville⁴⁵, celles de l'American Presbyterian Congo Mission à Montreat⁴⁶, celles la Methodist Mission of Central Congo à Madison (NJ)⁴⁷.

En Belgique, les productions de plusieurs associations ont été regroupées à la Bibliothèque Nationale, aux Archives d'Afrique à Bruxelles⁴⁸, à la Bibliothèque de l'Atelier des langues et des cultures africaines de l'Université de Gand et, de façon très limitée, au Musée d'Afrique à Tervuren. Il y a, enfin, le KADOC (Documentatie- en Onderzoekscentrum voor Religie, Cultuur en Samenleving/Centre de Documentation Catholique) de l'Université Catholique de Leuven⁴⁹, où plusieurs anciennes sociétés missionnaires ont mis en dépôt leurs archives. La School of Oriental and African Studies de Londres possède la collection la plus développée, composée en grande partie des exemplaires envoyés pour recensement à la revue «Africa»⁵⁰. Aux Etats-Unis, plusieurs universités

⁴² L. Verbeek, *Les salesiens de l'Afrique centrale: bibliographie 1911-1996*, Roma, LAS, 1998

⁴³ H. Vinck, *Manuels scolaires coloniaux aux Archives de la Baptist Missionary Society à Oxford*, «Annales Æquatoria», 21 (2000), pp. 225-228. Ces archives conservent les livres scolaires coloniaux des autres sociétés protestantes.

⁴⁴ Bibliographie de cette collection in B. Söderberg, R. Widman, *Publications en kikongo, Bibliographie relative aux contributions suédoises entre 1885 et 1970* (traduction en français par Philippe Johansson), Uppsala, Institut Scandinave d'Etudes Africaines [Nordiska Afrikainstitutet], 1978; Mbelolo ya Mpiku, *Introduction à la littérature kikongo*, «Research in African Literatures», 3, 1972, pp. 117-161; M. Petzell, *Swedish contributions to African linguistics with focus on Bantu languages*, «Africa & Asia», 2003, pp. 41-52; Maalu Bungi, *Note sur la littérature écrite en langues congolaise*, «Annales Æquatoria», 24, 2003, pp. 263-282.

⁴⁵ Anonyme, *Preliminary Guide to Black Materials in the Disciples of Christ Historical Society*, Nashville, Disciples of Christ Historical Society, 1971; R.E. Dargitz *A Selected Bibliography of Books and Articles in the Disciples of Christ Research Library in Mbandaka and the Department of Africa and Jamaica of the United Christian Missionary Society in Indianapolis*, Indiana, Disciples of Christ Historical Society, sans date [1968?], pp. 387-405.

⁴⁶ C. Lachlan Vass III, *Bibliography of Literature at the Montreat Historical Foundation. Printed by the American Presbyterian Congo Mission (1891-1960) for the Communauté Presbyterienne, Eglise Chretienne du Congo (1960-1991)*, Montreat, Department of History PCUSA, N.C., 1997; R. Benedetto Robert, *The Presbyterian Mission Press in Central Africa, 1890-1922*, «American Presbyterians», 68, 1990, pp. 55-69.

⁴⁷ *Library Online catalog*, Drew University, Drew Library, <<http://catalog.drew.edu/>> (consulté le 4 mars-2007).

⁴⁸ Il fournit un catalogue important: Anonyme, *Relevé des ouvrages scolaires et publications pour indigènes au Congo Belge*, dactylographié, 47 pp. (N. 25.391). Voir aussi H. Vinck, *Un catalogue des ouvrages scolaires et des publications pour indigènes au Congo Belge à la Bibliothèque Africaine à Bruxelles*, «Annales Æquatoria», 19, 1998, pp. 405-40.

⁴⁹ H. Vinck, *Manuels scolaires du Congo Belge dans le KADOC*, «Annales Æquatoria», 22, 2001, pp. 431-433.

⁵⁰ M. Mann & V. Sanders, *A Bibliography of African Language Texts in the Collection of the School of Oriental and African Studies of London to 1963*, London, H. Zell, 1994.

possèdent des collections plus restreintes qui font partie des départements de littérature africaine. La collection la plus importante se trouve dans la Herskovitz Library de la Northwestern University à Evanston (Chicago)⁵¹. Particulièrement importante est la collection de plus de 250 livres scolaires congolais d'avant 1905, constituée par Frederick Starr lors d'une expédition au Congo. Elle se trouve aujourd'hui dans la Widener Library de l'université de Harvard⁵².

Presque toutes les collections disposent aussi de catalogues précis dont certains peuvent être consultés par le web. Au Congo même, on trouve encore de petites collections de livres scolaires chez certaines sociétés missionnaires, telles que les Salésiens⁵³ à Lubumbashi et les Jésuites à Kimwenza⁵⁴. Le Centre *Æquatoria* dispose d'une collection d'environ 600 unités, qui a été systématiquement rassemblée et décrite⁵⁵. La bibliothèque du Centre d'Etudes des Problèmes Sociaux Indigènes (CESPI) à Lubumbashi possédait en 1954 une collection de 1861 livres scolaires⁵⁶.

Les congrégations missionnaires, qui avaient la responsabilité de l'enseignement dans leur territoire, publiaient et imprimaient généralement leurs propres livres scolaires sur place. Avant 1908, le Congo comptait 16 imprimeries dont 12 appartenaient aux missions protestantes. Cette question a fait l'objet de deux études très intéressantes, bien qu'elles ne concernent que la période de l'Etat Indépendant du Congo (avant 1908). Frederick Starr visita ces imprimeries missionnaires en 1905-1906 et donne une description détaillée des «Chief presses and their output» dans le catalogue déjà signalé. Barbara Yates fait l'inventaire des imprimeries avant 1915, par association missionnaire: la Baptiste Missionary Society avait des imprimeries à Wathen, Bololo, Yakusu, Lukolela; la Swedish Mission Society à Matadi; la American Baptist Missionary Union à Palabala, Lukunga, Banza Manteke; la American Presbyterian Congo Mission à Luebo; la Congo Balolo Mission à Bongandanga; la Garengeze Evangelical Mission à Luanza; la Foreign Christian Missionary Society à Bolenge; les Pères Blancs à Mpala; les Jésuites à Kisantu; les Scheutistes à Nouvel Anvers⁵⁷. Il y avait 34 imprimeries protestantes en 1932. «L'Annuaire

⁵¹ D.W. Bade, *Books in African Languages in the Herskovits Library Bibliography of African Studies*, Evanston, IL.: Program of African Studies, Working Papers number 8, 2000. Aussi sur <<http://www.northwestern.edu/african-studies>>, voyez: Publications, 2000.

⁵² Fr. Starr, *A bibliography of Congo languages*, Chicago, The University of Chicago Press, 1908. Voyez aussi <http://hcl.harvard.edu/libraries/widener/finding_materials.html#books>; cherchez aussi dans le «Hollis catalog».

⁵³ A. Verbeek, *Les Salésiens de l'Afrique Centrale, bibliographie 1911-1996*, Roma, Istituto Storico Salesiano, 1998, pp. 113-118.

⁵⁴ H. Vinck, *Manuels scolaires dans les bibliothèques des Jésuites à Kimwenza et à Heverlée*, «Annales *Æquatoria*» 22, 2001, pp. 433-435.

⁵⁵ Catalogue sur: <http://www.Æquatoria.be/archives_project/English/EGindex.html>.

⁵⁶ Signalé dans «*Bulletin du CEPIS*», n. 28, LXIX, 1955.

⁵⁷ B. Yates, *Knowledge Brokers, Books and Publishers in early Colonial Zaire*, «History in Africa», 14, 1987, p. 314.

des Missions Catholiques au Congo» de 1949 répertorie 24 imprimeries catholiques. L'imprimerie LECO de Léopoldville centralise le travail de plusieurs sociétés protestantes après 1945⁵⁸.

Un des plus importants éditeurs-imprimeurs, surtout pour les livres scolaires religieux (catéchismes, histoire sainte) est la société St. Pierre Claver qui a son siège à Rome⁵⁹. Entre 1900 et 1950, elle a publié 326 titres pour le Congo. Les Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs) avait leur propre imprimerie pour toute l'Afrique à la *Maison Carrée* de Alger⁶⁰; elle a durant un certain temps fourni aussi leurs missions congolaises en livres scolaires.

Les manuels scolaires catholiques ont été aussi imprimés en Belgique. On trouve mentionné les maisons d'édition suivantes: Dessain à Liège; Dessain H. à Malines; Brepols à Turnhout; Proost à Turnhout; De Bièvre à Brasschaat; Desclée, De Brouwer et Cie à Bruges; Desclée, De Brouwer et Cie à Gand; Trappistes à Westmalle; Polleunis-Ceuterick à Bruxelles; Vanderpoorten à Tielt; De Meester à Wetteren; Imprimerie Disonaise, Maison S. Winandy à Dison. Malheureusement, jusqu'à présent, la recherche de ces collections n'a pas donné de résultats.

La revue londonnienne «Africa» a publié d'importantes bibliographies spécialisées de livres scolaires en langues africaines durant des années 1931 à 1972. De 1930 à 1960, «Books for Africa» avait une rubrique spéciale pour les *Publications in African languages*; on y trouve surtout des livres scolaires. Une enquête de 1937 signalait 5159 titres pour toute l'Afrique sub-saharienne. En 1938, on trouve un présentation globale pour les 10 dernières années⁶¹. Les «Oversea Quarterly» ont une rubrique avec les titres des livres scolaires en langues africaines à partir de 1946; «Afer» fait de même dans sa *Bibliografica Africana* de 1932 à 1940. Les tomes 18 à 20 de la *Bibliotheca Missionum* de R. Streit et J. Dindinger est une source bibliographique indispensable. L'«Annuaire des Missions Catholiques au Congo Belge» des années 1924 et 1935 donne des informations particulièrement abondantes sur la production de livres scolaires et religieux. Pour les publications des sociétés missionnaires protestantes, nous disposons de la très intéressante monographie de F. Rowling et C.E. Wilson, *Bibliography of African Christian Literature*⁶². Dans la *Bibliographie de la langue*

⁵⁸ G.W. Carpenter, *Leco*, «Books for Africa», July, 1954, pp. 43-44. W.K Vass, *A Brief lns-tory of a Congo Printing Press*, *The J. Leighton Press, Luebo*, «Books for Africa», 25, 1955, pp. 65-68.

⁵⁹ Voyez H. Dubois, *Répertoire Africain*, Rome, St Pierre Claver, 1932, pp. 387-394 et R. Streit-J. Dindinger, *Bibliotheca Missionum*, Freiburg, Herder, 1953-54, vol. 18, pp. 704-716.

⁶⁰ Anonyme, *Publications en langues africaines*, Alger, Société des Pères Blancs, Maison Carrée, 1932.

⁶¹ Anonyme, *A Survey of Literature in African Languages*, «Books for Africa», January, 1939, pp. 4-12.

⁶² F. Rowling & C.E. Wilson, *Bibliography of African Christian Literature*, London, Conference of Missionary Societies, 1923 et 1927, Suppléments.

*Swahili*⁶³ de A. Mioni, on signale des centaines de livres scolaires en kiswahili, dont un grand nombre d'usage dans les écoles congolaises.

7. Contexte documentaire

Le manuel scolaire fait organiquement partie d'un grand ensemble de documents pédagogiques qui reflètent le fonctionnement du livre dans le contexte de la classe⁶⁴, qui en illustrent l'effet et en reflètent les présupposés idéologiques.

Les rapports d'inspection constituent une source de première importance. On y signale souvent de façon précise le livre qui est utilisé, comment l'instituteur s'en sert, quelles leçons ont déjà été vues, comment les enfants ont assimilé la matière. Il y eut parfois des inspecteurs envoyés de Belgique par les grandes Congrégations enseignantes et par le Ministère des Colonies. Nous disposons des rapports du Frère Mélange des Frères des Ecoles Chrétiennes, de E. De Jonghe du Ministère des Colonies, de E. Cambier⁶⁵. Au Congo, il y avait deux services d'inspection. Le système scolaire ecclésiastique avait ses "missionnaires-inspecteurs". Leurs rapports se retrouvent généralement dans les archives diocésaines au Congo; un bon nombre se trouve aussi dans les Archives d'Afrique à Bruxelles. Depuis les années trente, les inspecteurs de l'Administration coloniale avaient également accès aux écoles catholiques. Un certain nombre de leurs rapports se retrouvent dans les mêmes Archives d'Afrique.

Les missionnaires catholiques, responsables des villages de l'intérieur, appelés "Pères itinérants", étaient tenus de faire des rapports de voyage. Selon l'intérêt particulier de chaque missionnaire, ces rapports parlent aussi de façon plus ou moins détaillée du fonctionnement des écoles rurales du territoire. On y trouve souvent des descriptions très précises de la réalité scolaire. Ces documents ne se trouvent pratiquement que dans les archives des diocèses concernés. Rarement, on les retrouve aussi dans les archives métropolitaines des sociétés missionnaires. Les archives missionnaires conservent même parfois des cahiers d'élèves. Les archives *Æquatoria* à Bamanya en conservent un grand

⁶³ A. Mioni, *Bibliographie de la langue Swahili*, «Cahiers d'Etudes Africaines», 27, 1967, 3, pp. 485-532.

⁶⁴ Il importe de signaler ici une thèse de doctorat récente (2005) à la Katholieke Universiteit Leuven, de Jan Briffaerts, *Als Kongo op de schoolbank wil: pedagogische realiteit in een koloniale context. Een onderzoek naar onderwijspraktijken in het lager onderwijs in Belgisch Congo (1925-1960)* [Quand le Congolais accepte d'aller à l'école. Réalité pédagogique dans un contexte colonial. Une recherche sur les pratiques scolaires dans l'enseignement primaire au Congo belge]. Et aussi un texte plus ancien de H. Dubois, *Sur l'utilisation des livres scolaires pour petits noirs*, «Afer», Rome, 1932, pp. 112-114.

⁶⁵ Sur cette question voir H. Vinck et J. Briffaerts, *Les écoles au Congo Belge en 1924. Le rapport De Jonghe*, «Annales *Æquatoria*», 25, 2004, pp. 451-491.

nombre, mais exclusivement comme documentation pour l'étude de la langue et de la littérature locale.

Il existait dans presque toutes les régions une presse périodique locale; elle s'adressait avant tout aux instituteurs. On y trouve en abondance des informations sur les activités scolaires et des considérations sur les problèmes pédagogiques et culturels. On y publie parfois d'avance soit des livres scolaires soit certains chapitres, soit des leçons accompagnées de commentaires⁶⁶.

Mais on ne saurait surestimer les nombreuses revues pédagogiques, généralement éditées par une Ecole Normale, pour accompagner les anciens étudiants dans leur enseignement. Dès les années trente, on a vu paraître ce genre de feuilles, discrètes, il est vrai. C'est ainsi qu'à Lisala, ont paru «*Periodicum Sancti Canisii*» (1931-1938) pour les missionnaires qui s'occupaient des écoles, et «*Lokasa la bateyi*» (1931-1937) pour les instituteurs congolais. De 1958 à 1960, il existait une revue plus professionnelle: «*Nous éducateurs. Périodique du personnel enseignant du Vicariat Apostolique de Lisala*». Ces publications sont particulièrement utiles pour voir l'impact sur le terrain au Congo des évolutions dans les théories pédagogiques⁶⁷. Au Kwango, les Jésuites ont édité «*Longete*» [Enseignez]. Pour le Kasai, nous avons déjà signalé le mensuel «*Nkuruse*» et «*Enseignement et éducation*». D'après la liste des publications parues au Congo belge de 1959⁶⁸, il y eut bien d'autres imprimés de ce type: «*Kuendelea*» (1940-1950) édité par l'inspection de Bukavu; «*Kindugu*», lancé en 1954 à Bukavu; «*Sanza ya Buta*» (1954-1956), édité par les Frères Maristes à Buta; «*Notre Progrès*» (1958), édité par l'école protestante à Kimpese; «*Eduquer*», publié par les Frères des Ecoles Chrétiennes à Tumba-Lukala; «*Le maître et son temps*», édité par l'Association des Instituteurs catholiques à Léopoldville; «*Nzo-nkanda*» (en kikongo), de l'Ecole Normale à Ipamu; «*Pedagogia*», un Bulletin édité par le Centre des Enseignants Catholiques à Léopoldville; «*Union St Gabriel*» (français-lingala), de l'Ecole Normale des Frères de St Gabriel à Bondo. Dans les années cinquante parut encore à Elisabethville, comme supplément au «*Bulletin du Cepsi*», la «*Revue pédagogique congolaise*» qui avait des allures plus scientifiques.

⁶⁶ Mbandaka voyait paraître quatre périodiques, surtout en lomongo: «*Ekim'ea Nsango*» (1911 à 1959, protestant), «*Le Coq Chante*» (1937 à 1947, catholique), suivi de «*Etsiko*» (1948 à 1954, catholique) en «*Lokole Lokiso*» (1955 à 1962, catholique). Entre (1911) 1937 et 1962 nous y trouvons, en plus des dizaines de rapports sur des fêtes scolaires, 77 articles qui traitent systématiquement des problèmes scolaires. Quelques-uns parlent des livres scolaires. Ces revues ont aussi publié d'avance un certain nombre de livres scolaires ou quelques chapitres de livres.

⁶⁷ Par exemple dans «*Periodicum Sancti Canisii*», pp. 79-80, Maurice Schrurs, l'auteur des livres scolaires, explique comment apprendre à lire avec des images et des puzzles de lettres; aux pages 82-83, on lance une discussion sur l'arrangement d'un horaire journalier qui tient compte de l'évolution de l'éveil des facultés psychiques durant la journée. Aux pages 6-7, on explique la fonction et l'usage du manuel de l'instituteur pour la lecture, l'écriture et le calcul.

⁶⁸ J. Berlage, *Répertoire de la presse du Congo Belge (1884-1958) et du Ruanda-Burundi (1920-1958)*, Bruxelles, Bibliographia Belgica 43, 1959.

A cette même époque, pas mal de problèmes scolaires congolais sont abordés dans les revues pédagogiques belges. Beaucoup d'auteurs de livres scolaires, tels que Octaaf Hullebusch et Maurits Schrurs, Frère Bernardin⁶⁹, Gustave Hulstaert⁷⁰, Frans Maes, Frère Gabriel⁷¹ et des missionnaires protestants, tels que Carpentier⁷², ont laissé pas mal de publications dans des revues scientifiques ou vulgarisatrices.

Le manuel du maître qui devait accompagner les livres des élèves n'est disponible qu'à partir des années trente. Longtemps ce ne seront que des feuilles dactylographiées ou polycopiées dont la plupart ont disparu. Mais la nécessité se faisait sentir d'avoir des manuels plus systématiques et plus généraux à la disposition du maître. En 1936, «*Periodicum Sti Canisii*», écrivait: «Nous sommes encore avec nos écoles rurales: nous devons procurer à nos maîtres, diplômés ou non, un manuel pratique pour l'enseignement de la lecture, du calcul, de l'écriture, du dessin, du chant et, sans doute aussi, pour la religion élémentaire»⁷³.

Jusqu'à présent aucun inventaire n'a été fait des manuels du maître, qui aient systématisé les problèmes pédagogiques pratiques posés par le contexte africain. Nous connaissons de Octaaf Hullebusch, *Pédagogie et méthodologie pour les instituteurs enseignant en lingala*, Turnhout 1931 et du Frère Bernardin, *L'éducateur noir. Conseil et méthodes d'enseignement*, St Gabriel, Bondo 1949. Mais il a dû exister d'autres livres, notamment les manuels de pédagogie et de psychologie conçus pour les écoles normales congolaises. Les archives des Frères Mineurs à St Truiden (B) conservent un certain nombre d'ouvrages de méthodologie, de psychologie et de pédagogie en tshiluba, qui ont été utilisés à l'Ecole Normale de Luabo-Kamina.

Des missionnaires, auteurs ou non de livres scolaires, racontèrent leurs expériences scolaires dans leurs lettres à la famille et dans les nombreuses revues de propagande missionnaire qui circulaient au pays. Avec la prudence qu'impose ce genre littéraire, il pourrait constituer un bon appoint d'infor-

⁶⁹ Bernardin (Gaston Nijs) des Frères de St Gabriel, au Congo depuis 1933, était rattaché à l'Ecole Normale de Bondo. Auteur de plusieurs livrets scolaires.

⁷⁰ Gustaaf Hulstaert était missionnaire-inspecteur de 1936 à 1946 dans le District de l'Equateur. Il était l'auteur de plusieurs livrets scolaires en lomongo. Il publiait généralement ses articles pédagogiques dans la revue «*Æquatoria*».

⁷¹ Frère Gabriel (P. Vermeersch), déjà cité comme auteur de plusieurs livres scolaires, est cité ici pour ses contributions théoriques, *Essai d'orientation de l'enseignement et de l'éducation au Congo*, Anvers, Stockmans, 1914, 1921.

⁷² G.W. Carpenter était missionnaire de la Congo Balolo Mission (Bongandanga-Basankusu). En collaboration avec son épouse, il publia plusieurs livres scolaires en lomongo. Plus tard, il sera responsable de l'édition-imprimerie protestante à Léopoldville.

⁷³ Anonyme, «*Periodicum Sti Canisii*», 1936, 15, 2. Texte original néerlandais: «*We staan nog met de buitenscholen: we hoeven de onderwijzers, zowel gediplomeerde als ongediplomeerde, 'n praktisch handboek in de handen te steken over lezen-rekenen-schrijven-teekenen-zang en waarschijnlijk godsdienstige heimatkunde*».

mation sur la réalité scolaire. Ces écrits donnent accès à leurs jugements sur la colonisation et aux attitudes idéologiques des auteurs de livres scolaires et ils permettent de découvrir l'interaction entre idéologie et contenu de l'enseignement colonial⁷⁴.

Pour connaître les livres scolaires protestants congolais, il est très important de lire les rapports des réunions des Comités linguistiques et des Inter-Mission Literature Commitee, responsables dans chaque société missionnaire de la publication des livres scolaires. Les missions protestantes organisaient régulièrement des conférences nationales sur l'école et l'éducation. On y discute régulièrement de livres scolaires, comme on peut le voir dans le *Report of second education conference Kimpese, Congo Belge, 25 July-2 August 1933*⁷⁵. On y rapporte la situation complète du curriculum en vigueur à ce moment dans leurs écoles, ainsi que des suggestions bibliographiques en rapport avec le contenu des manuels pour l'école primaire et l'école normale.

8. *Le livre colonial, clef pour comprendre la culture contemporaine de l'Afrique centrale*

Les cent ans de colonisation ont été une phase de transition des cultures africaines traditionnelles vers la participation intense à la culture occidentale. La reconversion mentale s'est faite pour une bonne part selon les exigences de l'école et des livres scolaires. Pour comprendre les mécanismes qui ont provoqué cette reconversion et qui l'ont accompagnée, il faut remonter aux sources qui ont fourni les modèles et soutenu le processus d'imprégnation.

Lire et écrire selon l'alphabet occidental entraîne l'insertion dans la science et la littérature occidentales et donc dans une certaine structure mentale. L'adoption du système décimal pour le calcul et les autres opérations mathématiques a donné accès à la connaissance et aux acquis du monde occidental sur le plan technique. L'intégration dans une religion et une structure d'Eglise universelles a stimulé puissamment le passage d'une cosmologie tribale à une vision du monde planétaire. Tout a commencé avec l'apprentissage de l'abc. Cette transition a cependant eu son prix: l'abandon des traditions, des langues et de la culture propres.

Dans les livres scolaires et ailleurs certainement, peu d'efforts ont été fait pour réaliser un compromis entre les deux cultures. Il y eut quelques tentatives limitées, mais les contraintes économiques et les choix de politique coloniale ont étouffé toute volonté de respecter la langue populaire, les structures sociales

⁷⁴ B. Yates, *White Views of Black Minds: Schooling in King Leopold's Congo*, «History of Education Quarterly», 1980, pp. 27-50.

⁷⁵ Anonyme, Kimpese, E.P.I., 1934.

et les droits fonciers des habitants de l'Afrique centrale; on n'a même pas envisagé une adaptation graduelle.

On n'a pas encore exploré la façon dont s'est faite la transition du livre colonial au livre post-colonial⁷⁶. En 1963, la loi a imposé le français comme seule langue d'enseignement dès la première année primaire, ainsi qu'un programme entièrement belge. Mais, comme il n'y avait que peu ou pas de manuels et que le personnel enseignant indigène lui-même ne possédait pas suffisamment la langue, beaucoup de livres scolaires coloniaux sont restés en usage. En 1986, on est revenu partiellement à l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement primaire.

Honoré Vinck
Centrum voor Historische Pedagogiek, K.U. Leuven
Centre Æquatoria (Bamanya, R.D. Congo)
vinck.aequatoria@skynet.be

⁷⁶ Il existe une bonne liste, mais très limitée, des livres scolaires congolais d'après l'indépendance: P. Le Boul & Kadiondo Mbelo, (1972-1977), Lubumbashi, Université de Lubumbashi, Celta, Collection Textes et Documents, 1977.

Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale

Carla Ghizzoni

Premessa

Gli studi inerenti ai temi educativo-scolastici durante gli anni del primo conflitto mondiale¹ hanno sottolineato il significato periodizzante che la Grande Guerra ebbe anche in ordine all'evoluzione dell'immagine dell'infanzia nel nostro paese nonché al ruolo della scuola nella società italiana². La partenza degli uomini per il fronte, l'occupazione delle donne nei lavori industriali e nelle campagne al posto dei mariti, dei padri e dei fratelli con la conseguente disgregazione delle relazioni familiari³ fecero sì che il problema dei “figli dei combattenti” non solo si imponesse come “figura retorica”, che pervadeva la propaganda patriottica, ma rinviasse a una categoria sociologica ben precisa⁴, alla quale si cercò di far fronte con il rafforzamento delle attività assistenziali e educative di cui furono investite anche le istituzioni prescolastiche, scolasti-

¹ Cfr. A. Fava, *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, in M. Isnenghi (a cura di), *Operai e contadini nella Grande Guerra*, Bologna, Cappelli, 1982, pp. 174-212 (in particolare pp. 192 sgg.); A. Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, «Materiali di Lavoro», 1986, n. 3-4, pp. 53-126; Id., *All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra*, in M.C. Giuntella, I. Nardi (a cura di), *Il bambino nella storia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993, pp. 145-200.

² Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 146.

³ Cfr. A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Sansoni, 1998; M. Isnenghi, G. Rochat, *La Grande Guerra 1914-1918*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

⁴ Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 151.

che e parascolastiche (ricreatori, colonie, asili nido). Nel contempo la scuola, e segnatamente quella elementare, in tempi rapidi e con esiti sconosciuti fino a quel momento, potenziò i propri compiti di formazione dell'identità nazionale. In tal modo, grazie soprattutto al concorso degli insegnanti, essa divenne uno dei luoghi privilegiati del consolidamento del fronte interno fino ad essere massicciamente coinvolta nell'attività di propaganda e nella costruzione del consenso, anticipando così funzioni che avrebbe assunto in modo decisamente più marcato e sistematico negli anni del fascismo.

Se, dopo i primi studi di A. Fava, le diverse modalità di coinvolgimento di bambini, fanciulli e adolescenti nella mobilitazione bellica sono state con sapienza scandagliate dalla recente ricerca di A. Gibelli⁵, nel quadro più ampio dei processi di nazionalizzazione delle masse che interessarono il nostro paese nel primo Novecento, il ruolo della scuola in questo cruciale periodo della storia italiana non è ancora stato fatto oggetto di un'opera d'insieme, altrettanto articolata e completa. Disponiamo, invece, di studi su singoli aspetti o momenti della vita scolastica del paese durante gli anni del primo conflitto mondiale. Si pensi alle ricerche sulle associazioni professionali nazionali degli insegnanti⁶, che hanno sì rilevato la varietà di atteggiamenti sul tema dell'intervento, ma hanno anche documentato l'immediato schieramento dei docenti di ogni ordine e grado con la patria impegnata nella guerra e la loro sollecitudine nella promozione di opere di acculturazione patriottica e di assistenza; o a quelle riguardanti le posizioni delle riviste per i maestri, che hanno fatto luce sul loro contributo alla messa a punto di una didattica della guerra che rispondesse ai rinnovati compiti della scuola in ordine all'educazione del sentimento nazionale⁷; o ancora agli studi sull'esame di coscienza nazionale sulle responsabilità della scuola nella disfatta di Caporetto.

È mancata però finora un'indagine che fotografasse la realtà della scuola italiana durante la Grande Guerra nella sua complessità, facendo luce tanto sugli aspetti quantitativi (numero degli insegnanti richiamati e degli edifici scolastici requisiti), quanto su quelli qualitativi (attività assistenziali e educative promosse per volere dei docenti o per decisione delle autorità scolastiche locali e centrali, proposte didattiche e formative messe a punto per rispondere ai rinnovati compiti di educazione nazionale non più circoscritti agli alunni, ma allargati anche alle famiglie).

⁵ Cfr. A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

⁶ Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 279-288; L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Id. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 529-593; A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 437-471; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 322 sgg.

⁷ Cfr. M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.

Il presente saggio intende apportare un contributo alla ricostruzione della storia della scuola durante la prima guerra mondiale indagando la realtà milanese, con particolare riguardo all'istruzione primaria. Già lo studio di P.M. Signorino si è soffermato su questa tematica, concentrandosi però soprattutto sull'attività di propaganda svolta dalle istituzioni scolastiche cittadine con una specifica attenzione alle modalità di rappresentazione dei nemici e degli alleati nelle aule scolastiche⁸. In questa sede, si cercherà di verificare quali furono le posizioni nei confronti della guerra assunte dai maestri della città, tramite le loro associazioni e le loro riviste, nonché di fare luce sulle ricadute che il conflitto ebbe sulla quotidianità della vita scolastica e sul contributo dato dagli istituti primari del capoluogo ambrosiano all'opera di acculturazione patriottica dei fanciulli e delle loro famiglie e all'assistenza alla fanciullezza.

1. *La scuola in guerra*

Nel quadro dei provvedimenti predisposti dalla Giunta socialista guidata da Emilio Caldara, insediatasi a Palazzo Marino nel giugno del 1914, per far fronte alle ripercussioni del conflitto europeo sulla vita della città e in previsione dell'ingresso dell'Italia in guerra⁹, figuravano anche le misure atte a garantire il normale funzionamento delle scuole primarie, dipendenti dal comune. Era, infatti, prevedibile che sarebbero state inevitabili le ricadute della partecipazione del nostro paese alla guerra sul sistema scolastico del capoluogo lombardo, una delle più grandi città italiane e dei maggiori centri industriali vicini alla zona di guerra, destinata, nel corso del conflitto, ad essere sempre più massicciamente coinvolta nelle vicende belliche e a distinguersi come capitale del fronte interno, per il proprio attivismo nelle opere di assistenza e di mobilitazione civile¹⁰. Già

⁸ Cfr. P.M. Signorino, *La scuola milanese in guerra: come riconoscere l'amico e il nemico*, in A. Riosa (a cura di), *Milano in guerra 1914-1918. Opinione pubblica e immagini delle nazioni nel primo conflitto mondiale*, Milano, Unicopli, 1997, pp. 181-197. Sull'immagine del nemico nell'opinione pubblica milanese, oltre all'opera di A. Riosa appena citata, si veda J. Guaiana, *Le incarnazioni della guerra: il nemico e l'alleato a Milano*, in *Combattere a Milano 1915-1918. Il corpo e la guerra nella capitale del fronte interno*, a cura di B. Bracco, Editoriale Il Ponte, [Milano 2005], pp. 7-17. Più in generale per l'Italia si rimanda a A. Ventrone, *La seduzione totalitaria. Guerra, modernità, violenza politica (1914-1918)*, Roma, Donzelli, 2003; Id., *Il nemico interno. Immagini e simboli della lotta politica nell'Italia del '900*, Roma, Donzelli, 2005.

⁹ In merito si rimanda a M. Punzo, *La Giunta Caldara. L'amministrazione comunale di Milano negli anni 1914-1920*, Roma-Bari, Cariplo-Laterza, 1986; Id., *La Grande Guerra e il primo dopoguerra*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, tomo I, pp. 573-599.

¹⁰ Oltre alle opere di Punzo, già citate nella nota precedente, che, nel ricostruire l'operato della Giunta Caldara fra il 1914 e il 1920, illustra la vita della città lombarda negli anni del conflitto, si vedano: F. Mafera, *Il Comune in grigioverde (1915-1918)*, «Città di Milano», 1968, n. 11, pp. 19-161; *Combattere a Milano 1915-1918*, cit.

durante il 1914 le conseguenze della guerra si riverberarono sugli istituti primari cittadini. Nell'estate di quell'anno, insieme agli emigrati che avevano lasciato i paesi belligeranti e che transitavano dalla Stazione Centrale di Milano, rientrarono in città circa 300 persone di origine milanese, le quali, per intervento del Comune, trovarono una prima accoglienza in istituti scolastici e i cui figli, dal mese di ottobre, furono iscritti alle scuole primarie, creando non pochi problemi ai maestri, in quanto molti di loro non parlavano la lingua italiana¹¹.

Nella propria relazione presentata alla Giunta nella seduta del 17 maggio 1915, nella quale venivano prospettati gli interventi del Comune in difesa della cittadinanza in previsione dell'ingresso dell'Italia in guerra, Caldara ricordava i provvedimenti già messi a punto per assicurare i servizi pubblici. A proposito della scuola primaria, egli mostrava un cauto ottimismo e rilevava che, «mediante ricerca e adattamenti di altri locali», fino a quel momento si era riusciti a salvare gli edifici delle elementari dagli alloggi dei militari. Il sindaco, inoltre, formulava l'auspicio che, in caso di guerra, si potessero mantenere aperte queste scuole al fine, anche, di potere garantire l'assistenza scolastica agli alunni più poveri, specie se figli di richiamati¹². Alla base di questa attenzione per l'istruzione primaria, come precisava Vittorio Gottardi, assessore alla Pubblica Istruzione, vi era la convinzione che uno degli obiettivi prioritari della politica del comune socialista dovesse essere la tutela morale e materiale dei bambini e dei fanciulli figli di soldati, e che la scuola, quale espressione della società civile, dovesse assumere quest'azione di difesa dell'infanzia, svolgendo una funzione vicaria e di ausilio della famiglia, in nome della fraternità che legava tutti gli uomini¹³. La scuola aveva il compito di garantire la necessaria tranquillità agli uomini in partenza per il fronte, funzionando regolarmente e subentrando alle famiglie che, in quel frangente, non erano più in grado di prestare le cure ai figli più piccoli. Come avremo modo di vedere era questa un'idea che, oltre a guidare l'operato di Gottardi alla Pubblica Istruzione nella Giunta Caldara, era destinata a animare fortemente uno dei periodici per i maestri più prestigiosi e diffusi in città, ovvero «La Scuola», diretto dallo stesso Gottardi, e a emergere anche nei pronunciamenti sul conflitto dell'Unione Magistrale Nazionale (Umn), la grande associazione professionale dei docenti primari, la prima sorta in Italia su base nazionale, di ispirazione laica e presieduta, in quel momento, dal deputato socialista Giuseppe Soglia¹⁴.

¹¹ Cfr. Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista. 3 luglio 1914 – 3 luglio 1920. Relazione al Consiglio Comunale*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1920, pp. 147-148; *Echi milanesi*, «La Scuola» [d'ora in poi LS], a. XVIII (1914-1915), n. 1, 1 ottobre 1914, p. 40.

¹² *Per la difesa della cittadinanza in caso di guerra*, «Città di Milano», a. XXXI, maggio 1915, p. 229; si vedano anche *Echi milanesi*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 13, 17 gennaio 1915, p. 538; *La Scuola*, *La vigilia storica*, *ibid.*, a. XVIII (1914-1915), n. 11, 3 gennaio 1915, pp. 423-424.

¹³ Cfr. a.r., *Preparazione*, *ibid.*, a. XVIII (1914-1915), n. 26, 2 maggio 1915, p. 1035.

¹⁴ L'Umn era nata nel 1901, per volontà di alcune delle maggiori riviste scolastiche del paese e grazie al rilevante contributo del deputato radicale e docente dell'Università di Pavia, Luigi Credaro: Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit.

La convinzione che fosse compito del comune assicurare, attraverso la scuola, la custodia dei figli dei richiamati e di tutti quei minori che, a causa del conflitto, erano esposti a situazioni di precarietà si inscriveva nell'atteggiamento assunto dalla Giunta socialista fin dallo scoppio del conflitto e ribadito con determinazione all'indomani del 24 maggio 1915: pur fermamente convinta, in sintonia con le posizioni espresse dagli organi direttivi del Partito Socialista, che l'Italia dovesse rimanere neutrale, essa, infatti, riteneva che il comune, tanto più un comune socialista, dovesse farsi carico dei disagi e delle sofferenze della popolazione, collaborando così alla difesa del paese. Di qui, com'è noto, l'impegno della Giunta per la promozione del Comitato Centrale di Assistenza Civile per la Guerra, unanimemente riconosciuto come uno dei più efficienti e ramificati organismi di assistenza alle forze armate e alla popolazione sorti in quegli anni in Italia¹⁵. Punti di forza del Comitato furono la direzione generale dell'iniziativa da parte del comune, che garantì il coordinamento fra tutte le attività promosse, il largo accordo con l'opposizione, con le forze interventiste e con le componenti del tessuto sociale e civile, e la volontà «di fare dell'opera di assistenza sociale e non della semplice beneficenza»¹⁶. Il Comitato Centrale si articolava in sette Uffici, ciascuno affidato a un Comitato presieduto da un assessore, coadiuvato da un vicepresidente estraneo all'amministrazione municipale, e facenti capo, per la necessaria coordinazione, al Comitato Centrale e, nello specifico, alla sua commissione esecutiva, diretta dal sindaco. A testimonianza di quanto detto, ovvero dell'attenzione della Giunta socialista milanese per la cura dei figli dei soldati, si segnala che l'Ufficio secondo, destinato all'assistenza alla fanciullezza, insieme al primo, dedicato all'assistenza economica alle famiglie dei richiamati, e al terzo, che si occupava del sostegno ai disoccupati e dei sussidi ai profughi e ai rimpatriati, fu uno degli Uffici più importanti e per le cifre erogate e per le attività promosse¹⁷.

Nonostante i propositi e le speranze della Giunta di evitare la chiusura delle elementari civiche, dopo l'ingresso dell'Italia in guerra, gli istituti primari cit-

¹⁵ Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 99 sgg.; Punzo, *La Giunta Caldara*, cit., pp. 73-120.

¹⁶ Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., p. 99.

¹⁷ Gli altri quattro Uffici del Comitato Centrale, meno onerosi sotto il profilo economico, perché non erogavano sussidi, ma fornivano servizi, avvalendosi di personale volontario, svolsero un'opera di grande rilevanza ai fini del benessere della popolazione e dei militari. Il quarto Ufficio si occupava degli interessi economici e personali dei soldati, funzionando come ufficio legale; il quinto prestava cura morale ai feriti e ai convalescenti; il sesto era impegnato nell'assistenza sanitaria ai soldati al fronte, inviando in particolare indumenti; il settimo interveniva in casi speciali di assistenza straordinaria. Si segnala che al funzionamento del quinto e del sesto Ufficio contribuirono in modo determinante le donne e le loro associazioni: cfr. S. Bartoloni, *L'associazionismo femminile nella prima guerra mondiale e la mobilitazione per l'assistenza civile e la propaganda*, in *Donna lombarda 1860-1945*, a cura di A. Gigli Marchetti, N. Torcellan, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 65-91; E. Schiavon, *Interventismo al femminile nella grande guerra. Assistenza e propaganda a Milano e in Italia*, «Italia contemporanea», marzo 2004, n. 234, pp. 89-104.

tadini subivano una prima requisizione: nel maggio del 1915, 7 degli 83 edifici scolastici, frequentati da 60.232 alunni, furono occupati dalle autorità militari. Il comune si prodigò affinché, a fronte dell'eccezionalità della situazione, le famiglie milanesi potessero contare sul funzionamento delle scuole: le scolaresche rimaste prive di sede, infatti, furono accolte in altre 7 scuole civiche, dove le lezioni si svolgevano in due turni, uno al mattino e uno al pomeriggio¹⁸. Ai disagi delle famiglie e degli alunni, costretti a recarsi in sedi diverse dalle abituali e più distanti dalle loro case, si dovevano aggiungere le difficoltà causate dai primi richiami dei maestri alle armi: alla fine dell'anno scolastico 1914-15 essi erano già 58 su un totale di 1.364 insegnanti¹⁹.

Di qui, benché inizialmente fosse stata espressa l'intenzione di continuare le lezioni secondo il calendario già fissato, la richiesta del Comune al Provveditore agli Studi di anticipare lo svolgimento degli esami e degli scrutini nelle scuole primarie e la delibera del 29 giugno della Giunta comunale di anticipare la fine dell'anno scolastico dal 31 al 3 luglio²⁰. Nel contempo l'amministrazione municipale si preoccupava di assicurare l'assistenza e la custodia dei fanciulli, figli di militari, che alla fine delle lezioni sarebbero rimasti privi della tutela di figure adulte. Nel giugno del 1915 l'amministrazione cittadina, in collaborazione con l'Ufficio secondo del Comitato Centrale di Assistenza per la Guerra, decideva di organizzare per il periodo estivo delle colonie in città destinate ai figli di richiamati, profughi e disoccupati e affidate alla guida di maestri offertisi volontari. Due gli scopi perseguiti: salvaguardare la salute fisica e morale dei fanciulli dalla denutrizione e dall'abbandono e aiutare, particolarmente fra le famiglie colpite dalla guerra, quelle con un numero maggiore di figli non in età da lavoro. Esse furono attive dal 15 luglio al 15 ottobre, nel numero di 80, raggruppate in 20 edifici scolastici e accoglievano i fanciulli dalle 8.30 alle 17.40 dei giorni non festivi. In totale le frequentarono, in quella prima estate milanese di guerra, 2.500 alunni cui vennero offerte la colazione al mattino (pane e latte), una refezione di pane e pietanza a pranzo e una merenda. Le colonie estive urbane non si limitavano a assistere e a prendersi cura della salute fisica dei fanciulli: esse offrivano anche occupazioni, svago, ricreazione. Erano vietati lavori di carattere scolastico²¹.

¹⁸ Cfr. *I turni di guerra nelle scuole elementari*, «Corriere della sera» (d'ora in poi Cds), Corriere milanese, 25 maggio 1915, p. 5. Per i dati sulla scuola primaria milanese nell'anno scolastico 1914-15, si rimanda a Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1915*, a. XXXII, vol. II della seconda serie, pp. CCVI-CCVII; Comune di Milano – Riparto Istruzione, *Annuario 1914-1915*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1915, prospetto statistico al 31 gennaio 1915.

¹⁹ Cfr. *I colleghi sotto le armi*, «Vita Magistrale Milanese» [d'ora in poi VMM], a. V, n. 5, luglio 1915, «Parte ufficiale», p. 86.

²⁰ *Il mirabile funzionamento degli Uffici scolastici di Milano*, *ibid.*, pp. 88-89; *Chiusura dell'anno scolastico 1914-15*, «Città di Milano», a. XXXI, giugno 1915, p. 300.

²¹ Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., p. 185; *Colonie scolastiche*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 33, 20 giugno 1915, p. 1321; *Milano – Come agisce una Colonia per i figli dei richiamati*, «La Coltura popolare», a. V, n. 15, 15 settembre 1915, «La scuola e la guerra», p. 698; Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1915*, cit., p. CXXXVI.

Nel frattempo il comune si impegnò nell'organizzazione dell'istruzione primaria per il nuovo anno scolastico, tenendo conto degli edifici requisiti e dei maestri mancanti. A quel momento, su 1.379 aule, ne erano state occupate dalle autorità militari 367 e 231 erano a disposizione, per un totale di 598 locali. Nel mese di agosto il comune predisponne un piano di riapertura delle scuole elementari, fissata per il 15 ottobre, ispirato ai seguenti criteri: turno di due classi per ogni aula; divisione della città in otto settori e distribuzione delle aule in modo da ridurre al minimo il percorso da casa a scuola degli scolari; sicurezza di poter disporre pienamente degli edifici rimasti liberi; regolare funzionamento delle colonie aperte nelle scuole; riduzione al minimo degli inevitabili disagi dovuti ai traslochi dei servizi militari dalle strutture provvisoriamente occupate. Ottenuto il consenso del Provveditore agli studi, Luigi Friso, dell'autorità militare e delle associazioni degli insegnanti, il progetto messo a punto dal comune poteva entrare in vigore²².

All'avvio dell'anno scolastico 1915-16, le scuole requisite per usi militari o adibite a ospedali erano 26 su 84 e 27 erano gli istituti primari che accoglievano le scolaresche 'sfollate'²³. Quindi solo 31 scuole milanesi funzionarono regolarmente, almeno per quanto riguardava i locali. In totale questa requisizione, la più massiccia nel corso della guerra, coinvolse circa 18.500 alunni²⁴, ovvero quasi un terzo dei 60.788 iscritti alle elementari civiche²⁵. Nelle scuole che ospitavano gli alunni privati delle loro abituali sedi, gli orari di lezione erano ridotti da 6 a 3 ore e mezza e era applicato il doppio turno (dalle 8.30 alle 12.00 e dalle 13.00 alle 16.30). Le difficoltà logistiche erano aggravate dal richiamo dei maestri alle armi: nell'anno scolastico 1915-1916, risultavano in congedo, perché al fronte, 85 insegnanti²⁶, su un totale di 1.317 docenti²⁷. Si cercò di colmare il vuoto lasciato dai docenti richiamati, che rendeva ancor più evidente la preponderanza della presenza femminile fra il personale docente delle scuole milanesi²⁸, affidando le clas-

²² Cfr. *Il problema delle scuole*, «Città di Milano», a. XXXI, agosto 1915, pp. 395-396; *Il problema delle scuole*, Cds, Corriere milanese, 20 agosto 1915, p. 5; *L'opera del Consiglio*, VMM, a. V, n. 6, ottobre 1915, pp. 105-107.

²³ Cfr. Comune di Milano – Riparti Istruzione, *Annuario 1915-1916*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1916.

²⁴ Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., p. 149.

²⁵ Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1916*, a. XXXII, vol. III della terza serie, p. 316.

²⁶ Il dato è desunto da Comune di Milano – Riparti Istruzione, *Annuario 1915-1916*, cit., consultando il personale docente in servizio presso ogni scuola elementare.

²⁷ Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1916*, cit., p. 316.

²⁸ Ad esempio, nell'anno scolastico 1901-1902, mentre in Italia le maestre rappresentavano il 66% del personale docente delle elementari pubbliche, quelle in servizio nelle primarie civiche di Milano costituivano l'87,6%. Tale percentuale era altresì superiore a quella registrata negli istituti pubblici dei comuni capoluoghi che, nello stesso anno scolastico, era del 73,9%: per questi dati si rimanda a Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 166-167. Alla vigilia del conflitto, il mondo magistrale milanese era stato lacerato da forti tensioni fra maestre e maestri: cfr. C. Ghizzoni, *Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana*, in S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino, in corso di stampa.

si senza titolari ai pochi maestri rimasti in servizio e alle maestre in soprannumero²⁹. In specifico, vista la mancanza di insegnanti maschi in soprannumero, si decise di affidare le classi quinta e sesta del Corso popolare ai docenti di terza e quarta classe e le classi del corso elementare a maestre in soprannumero.

Alla vigilia del nuovo anno scolastico l'assessore alla Pubblica Istruzione, Gottardi, affrontò anche la questione dell'assistenza agli alunni e, in particolare, ai figli dei combattenti³⁰. Così, oltre a estendere gli abituali sussidi, ovvero refezione gratuita, cancelleria e libri, a tutti i fanciulli colpiti dal conflitto, egli razionalizzava gli interventi nel settore dell'assistenza scolastica. In data 29 settembre 1915 la Giunta deliberava che, negli istituti primari, alla cura degli studenti nelle ore di ricreazione e in quelle precedenti e successive all'inizio e alla fine delle lezioni dovesse provvedere il Patronato scolastico, di recente istituzione³¹, con i fondi stanziati dal Comune³². In quella stessa sede era decisa l'istituzione di colonie scolastiche: in ogni edificio erano lasciate libere due aule, aperte tutto il giorno, per garantire l'accoglienza agli alunni, figli dei richiamati o poveri. Coloro che usufruivano di questo servizio, anch'esso gestito dal Patronato ma dipendente sotto il profilo didattico dall'ufficio scolastico comunale, potevano consumare la refezione nella scuola. In questo primo anno le colonie scolastiche aperte furono 72 e ad esse si iscrissero 4.380 fanciulli, di cui 1.980 privi di assistenza e 2.400 figli di militari.

L'aumento del numero di maestri richiamati, circa 120 nella primavera del 1916³³, mise in crisi l'assetto delle scuole civiche milanesi e costrinse le autorità scolastiche a rivedere l'organizzazione degli istituti, prima ancora che si chiudesse l'anno scolastico. Tale opera di revisione si rendeva necessaria anche per ragioni didattiche: gli alunni rimasti privi delle loro scuole facevano lezione, ormai da un anno, nel turno pomeridiano con scarso rendimento sotto il profilo dell'apprendimento³⁴. Di qui la delibera d'urgenza della Giunta municipale, agli inizi di maggio del 1916, di affidare le classi dei maestri richiamati del Corso popolare a colleghi maschi, che insegnavano nelle classi quarte, e le classi delle

²⁹ Cfr. *Classi maschili e assegnazioni provvisorie*, «La Difesa» (d'ora in poi Df), a. VIII, Notiziario, n. 34, 26 novembre 1915.

³⁰ Cfr. *Echi milanesi*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 1, 30 settembre 1915, p. 7; *Echi milanesi*, *ibid.*, a. XIX (1915-1916), n. 2, 15 ottobre 1915, p. 14; Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 182-183.

³¹ Cfr. Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1916*, cit., pp. CXII-CXIII; *Echi milanesi - Patronato scolastico*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 22, 12 marzo 1916, p. 162.

³² Il Comune stanziava per tale voce i fondi in precedenza destinati alla vigilanza durante la ricreazione e quelli già erogati all'Opera Pia «Scuola e Famiglia» per l'assistenza agli alunni nel dopo scuola: Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 182-183; *Echi milanesi*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 2, 15 ottobre 1915, p. 14.

³³ Cfr. *Colleghi sotto le armi*, VMM, a. VI, n. 4, aprile-maggio 1916, p. 68; *Elenco dei maestri richiamati alle armi*, *ibid.*, a. VI, n. 5, giugno 1916, p. 87.

³⁴ Si vedano *Il nuovo orario nelle scuole elementari*, Cds, Corriere milanese, 14 maggio 1916, p. 3; *Echi milanesi*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 30, 14 maggio 1916, p. 216; *Commissione consultiva di vigilanza sulle civiche scuole*, VMM, a. VI, n. 4, aprile-maggio 1916, p. 68.

scuole primarie a maestre, per ordine di anzianità, del corso elementare superiore e, in mancanza, del grado inferiore. Nelle scuole che non avevano doppi turni insegnavano le maestre in soprannumero. Nel contempo, era deciso che, nelle scuole che ospitavano scolaresche sfollate dai propri istituti, a partire dal 15 maggio, venisse adottato un nuovo orario: tutte le classi, a settimane alterne, facevano lezione al mattino (dalle 8.40 alle 12.00) e al pomeriggio (dalle 14.00 alle 17.00). È evidente come questi ulteriori aggiustamenti dell'ordinamento didattico delle scuole e dei suoi ritmi fossero destinati a avere una ricaduta su tutti gli alunni milanesi e non solo su quelli delle scuole requisite o ospitanti altri istituti: la riduzione degli orari scolastici, la presenza di docenti con più classi, l'affidamento di scolaresche alle maestre in soprannumero, ovvero le più giovani e con minore esperienza e alle quali le direzioni delegavano anche l'espletamento dei lavori burocratici vista la scarsità di personale sussidiario³⁵, lasciarono un segno sulla qualità dell'istruzione delle scuole primarie che, negli anni della guerra, peggiorò sensibilmente, come lamentava la documentazione coeva³⁶.

La quotidianità della vita scolastica milanese doveva subire nel prosieguo della guerra ulteriori aggiustamenti. L'avvio dell'anno scolastico 1916-1917 appariva, se possibile, ancor più stentato: gli edifici scolastici subivano, infatti, una seconda requisizione. Le autorità militari occupavano altri 7 istituti primari che, sommati ai 26 dell'anno prima, facevano salire a 33 il numero delle scuole elementari inagibili sulle 85 esistenti in città³⁷. Gli alunni interessati da questa riorganizzazione furono 24.900, dei 62.389 iscritti agli istituti primari³⁸. In questo caso, il Comune non riuscì a provvedere ai nuovi bisogni ospitando le scolaresche in altre scuole elementari. Infatti, anche quest'anno, come nel precedente, gli istituti che accoglievano le classi sfollate furono 27 e si dovette ricorrere o a locali adibiti a altri usi o a altre sedi scolastiche. Nel contempo il numero dei docenti richiamati alle armi aumentò sensibilmente: secondo le pubblicazioni municipali nell'anno scolastico 1916-1917 essi erano 137³⁹ a fronte dei 1.451 maestri in servizio⁴⁰. La stampa magistrale, nell'ottobre del 1916, affermava che i maestri partiti per il fronte erano circa 150⁴¹. Di qui la necessità, in alcuni casi, di aumentare da due a tre i turni di lezione nelle scuole elementari, con conseguente, ulteriore riduzione dell'orario scolastico⁴².

³⁵ Cfr. *Il servizio delle maestre in soprannumero*, VMM, a. VI, n. 6, ottobre 1916, p. 103.

³⁶ Cfr. Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 150-151.

³⁷ Cfr. Comune di Milano – Riparti Istruzione, *Annuario 1916-1917*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1917.

³⁸ Per questi dati cfr. Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., p. 149; Comune di Milano, *Annuario storico-statistico 1917*, p. 318.

³⁹ Il dato è desunto dall'elenco dei maestri per ogni singola scuola pubblicato da Comune di Milano – Riparti Istruzione, *Annuario 1916-1917*, cit.

⁴⁰ In merito si rimanda a Comune di Milano, *Annuario storico-statistico 1917*, p. 316.

⁴¹ Si veda *Colleghi alla fronte*, VMM, a. VI, n. 6, ottobre 1916, p. 109.

⁴² Cfr. *Edifici scolastici requisiti e misure relative*, «Città di Milano», a. XXIII, n. 2, 28 febbraio 1917, pp. 73-74.

Mentre affrontava questi problemi di ordine logistico e didattico, il comune non tralasciava di curare il settore dell'assistenza agli alunni e, in specie, ai figli dei richiamati, continuando a organizzare, ad esempio, per le vacanze scolastiche degli anni di guerra, le colonie estive urbane nelle scuole elementari⁴³ o avviando, *ex novo*, un servizio di assistenza igienico-sanitaria negli istituti primari, il cui ordinamento fu messo a punto nel 1916, ma che venne attuato, nella sua integrità, solo dall'anno scolastico 1918-19 con la creazione di un corpo di medici scolastici e di vigilatrici sanitarie⁴⁴. Nel 1918 la Giunta Caldara dava vita a un'iniziativa particolare, destinata a segnare la storia delle istituzioni educative milanesi: la colonia estiva di cura aero e elioterapica al Parco Trotter a Turro, da cui sarebbe sorta, più avanti, la scuola all'aperto 'Umber-to di Savoia' poi 'Casa del sole'⁴⁵. Essa veniva a collocarsi nel quadro dei provvedimenti presi dall'amministrazione al fine di modernizzare, sotto il profilo pedagogico, gli istituti di educazione cittadini, in sintonia con gli obiettivi programmati in materia scolastica, ispirati ai principi del riformismo socialista⁴⁶. In proposito, merita di essere segnalata la promozione di istituti di istruzione con finalità speciali, destinati cioè a soggetti disabili psichici o fisici: nell'anno scolastico 1914-15, ad esempio, nasceva la Scuola autonoma per anormali 'Zaccaria Treves'; nel 1917-18, in alcune scuole elementari, erano create le classi differenziali; e, l'anno successivo, presso l'Istituto ototerapico, in via Porpora, venivano inaugurate due classi della Scuola comunale per gli alunni sordomuti, balbuzienti o blesi gravi⁴⁷. Non è questa la sede per ricostruire gli interventi della Giunta Caldara in questo settore. Ci si limita a richiamare l'esperienza della colonia al Parco Trotter, in quanto più direttamente legata ai processi di «modernizzazione coatta»⁴⁸ provocati dalle vicende belliche anche

⁴³ Nel 1916, nei mesi di agosto e di settembre, le colonie estive urbane ospitarono 3.236 fanciulli, distribuiti in 71 sedi e in 113 sezioni. A ottobre, con il ritorno in città di coloro che si erano assentati per l'estate, le colonie potenziarono i loro servizi, salendo a 73 sedi con 175 sezioni e 5.627 alunni, di cui 3.312 figli di richiamati, 2.058 privi di custodia, 257 profughi: Comune di Milano, *Annuario storico-statistico per il 1916*, cit., p. CXII.

⁴⁴ Cfr. *Cronaca dell'attività municipale nel mese di settembre – Nel Consiglio comunale*, «Città di Milano», a. XXXII, n. 9, 30 settembre 1916, p. 461; Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 132-135.

⁴⁵ Su questa prestigiosa istituzione scolastica milanese, si veda: 1925-2005. *Casa del Sole. La città dell'infanzia a Milano*, a cura dell'Associazione La Città del Sole – Amici del Parco Trotter, Milano 2005.

⁴⁶ Cfr. M. Punzo, *Il socialismo milanese e lo sviluppo dell'istruzione pubblica*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 65-70; M. Punzo, *Riformisti e politica comunale*, in A. Riosa (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milano, Franco Angeli, 1981, pp. 201-274.

⁴⁷ Per queste iniziative si rinvia a Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 157-178. Sulla Scuola «Zaccaria Treves» si veda ora: A. Volpi, *La scuola speciale «Treves» di Milano: 1915-1935*, Tesi di Laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2000-2001, relatrice S. Polenghi.

⁴⁸ Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 157.

nel settore dell'assistenza e della cura dell'infanzia, di cui lo sviluppo numerico delle colonie estive su tutto il territorio nazionale fu una delle più evidenti espressioni.

Al fine di far fronte ai bisogni dei bambini gracili, più poveri o figli di combattenti, che non trovavano posto nelle numerose colonie al mare o ai monti gestite dalle diverse istituzioni benefiche cittadine⁴⁹, la Giunta Caldara decideva di istituire una colonia urbana di cura aereo e elioterapica nel parco del campo di corse gestito dalla Società Trotter a Turro, adattato per le esigenze con servizi di acqua potabile, latrine, lavatoi e cucine a spese del Comune⁵⁰. Aperta il 5 agosto del 1918, la colonia accolse 960 fanciulli delle elementari cittadine, scelti dai medici scolastici, e funzionò fino al 28 settembre dalle ore 8 alle ore 18.00. Dopo aver raggiunto il Parco Trotter, con un servizio tranviario appositamente organizzato dall'amministrazione municipale, i bambini venivano sottoposti dalle vigilatrici sanitarie, che già erano attive nelle scuole milanesi, a un accurato controllo della pulizia e delle condizioni di salute. Tale momento della giornata aveva anche una valenza educativa: si voleva abituare il bambino, e per il suo tramite anche la famiglia, al rispetto delle basilari norme igienico-sanitarie. I ragazzi poi, organizzati in squadre di 50, sotto la guida delle insegnanti, erano impegnati in giochi, esercizi ginnici, bagni di sole, canti corali e momenti di educazione morale e patriottica, che, tra l'altro, prevedevano la scrittura di lettere ai soldati al fronte. Ai frequentanti era assicurata la refezione, comprendente pranzo e merenda, curata secondo «i razionali concetti del vegetarianismo scientifico»⁵¹. Visto il grande successo riscosso fra le famiglie del capoluogo lombardo la colonia estiva al Parco Trotter fu organizzata anche negli anni 1919 e 1920.

Insomma il Comune di Milano, negli anni della Grande Guerra, non limitò il proprio intervento, nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione, alla messa a punto di rimedi in grado di sanare i gravi disagi causati dal conflitto⁵², anche se questa voce inevitabilmente assorbì le maggiori energie dell'amministrazione municipale. Peraltro la situazione di precarietà, che aveva caratterizzato la quotidianità della vita scolastica cittadina negli anni 1915-1918, durò ben oltre la firma dell'armistizio e il ritorno alla pace. Ancora per tutto l'anno scolastico 1918-1919, le famiglie milanesi dovettero fare i conti con sedi requisite, maestri ancora in congedo e un'attività didattica organizzata su doppi turni: in

⁴⁹ Cfr. *Le colonie scolastiche in Italia nell'anno 1918. Relazione dell'Ispettore prof. Gallo Cabrini*, Roma, Tipografia dell'Unione Editrice, 1919, pp. 30-46.

⁵⁰ Cfr. *La colonia all'aperto per ragazzi gracili sperimentata dal Comune*, Cds, Corriere milanese, 10 agosto 1918, p. 3; *Le colonie scolastiche in Italia nell'anno 1918*, cit. pp. 43-46; Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 136-138, 186-187.

⁵¹ *La colonia all'aperto per ragazzi gracili sperimentata dal Comune*, cit., p. 3.

⁵² Nel corso dell'anno scolastico 1917-1918, circa 35.000 dei 65.297 alunni delle elementari – quindi più della metà – dovettero adattarsi ai doppi turni e a orari di lezione ridotti: Comune di Milano, *Annuario storico-statistico 1918*, p. CXLVIII, e pp. CCXXXV- CCXXXVI.

quell'anno gli istituti occupati per usi militari furono 26 su 91, e quelli ospitanti le scolaresche smobilitate 19. Nel contempo il numero degli insegnanti assenti, perché richiamati, era diminuito: essi erano 39⁵³, su un totale di 1.500 docenti⁵⁴.

Lentamente, la situazione, però, tornava alla normalità: gli alunni potevano rientrare nelle loro vecchie sedi e gli insegnanti riprendere le abituali mansioni, mentre le scuole, sia pure negli spazi ancora ristretti a disposizione, aprivano le porte, oltre che alle opere di assistenza e all'attività di educazione patriottica, alla memoria dei caduti. Già nel giugno del 1919, la scuola elementare comunale di via Brunacci ricordava i maestri capitano Urio Valtorta e tenente Giuseppe Nolli, che in quelle aule avevano insegnato e che erano morti in guerra⁵⁵. Erano, questi ultimi, 2 dei 12 maestri caduti⁵⁶, dei circa 150 partiti per il fronte. Iniziava così una nuova fase della storia della scuola milanese e la Grande Guerra, quella della celebrazione dei caduti⁵⁷; una fase destinata a consolidarsi negli anni successivi e, soprattutto, durante il fascismo, allorché, però, il ricordo dei caduti della guerra si fondeva con la memoria dei martiri della rivoluzione fascista e si caricava di nuovi significati, in quanto era volto a accreditare il fascismo come erede della religione della patria⁵⁸.

2. I maestri milanesi fra impegno patriottico e assistenza civile

All'indomani dello scoppio del primo conflitto mondiale, gli insegnanti elementari milanesi manifestarono in proposito un atteggiamento non uniforme per quanto riguarda sia i contenuti, sia il grado di attenzione riservato all'evento. Rari, infatti, gli interventi dei bollettini delle principali associazioni magistrali del capoluogo lombardo. Nell'ottobre del 1914, «Vita Magistrale

⁵³ Cfr. Comune di Milano – Riparti Istruzione, *Annuario 1918-1919*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1919.

⁵⁴ Comune di Milano, *Annuario storico-statistico 1919*, p. 273.

⁵⁵ Cfr. *Croci italiane. Conferenza tenuta alla scuola comunale di via Brunacci Milano in memoria dei caduti in guerra maestri capitano Urio Valtorta tenente Giuseppe Nolli e del sottotenente Luigi Migliori dal sottotenente Mario Lazzari il giorno 1 giugno 1919*, Milano, Tipografia A. Bassi & C. Caretoni, [1919].

⁵⁶ Cfr. *Ai maestri milanesi caduti per la gloria d'Italia*, Df, a. XV, n. 70, maggio 1922, p. 1; Comitato magistrale milanese pro richiamati, *L'opera delle associazioni magistrali di Milano durante e dopo la guerra 27 maggio 1915-21 giugno 1925*, Milano 1925; *Il tuo olocausto umile scuola d'Italia MCMXV-XVIII*, a cura del Comitato di assistenza morale per gli insegnanti sotto le armi e per le scuole e gli asili dei paesi di confine nella zona di guerra, Milano, Vallardi, 1920.

⁵⁷ Cfr. G. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁵⁸ Si veda Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, cit. Sul fascismo come religione politica cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

Milanese», organo di stampa dell'Associazione magistrale milanese (Amm), la maggiore organizzazione professionale della città, stigmatizzava la guerra, testimonianza della crisi della cultura europea e del fallimento dell'opera educativa della scuola, e affidava fin da ora ai maestri un compito di sostegno e di aiuto alla causa nazionale⁵⁹. Essi erano sollecitati a svolgere con senso di fiducia e di responsabilità la propria missione, cercando di vincere lo smarrimento causato dalla tragedia che gravava sull'Europa, e a superare «livori di parte», «sterili e meschine polemiche personali» al fine di lavorare in modo concorde per il bene della scuola e della patria. Questo articolo, peraltro il primo e l'unico del periodico sul conflitto europeo, rifletteva il comportamento assunto dall'Umn – di cui l'Amm era la sezione locale – che aveva chiaramente optato per la neutralità, in sintonia con la posizione della presidenza tenuta dal socialista Giuseppe Soglia, e aveva richiamato gli iscritti alla disciplina e alla compattezza⁶⁰.

Decisamente più coinvolto dalle vicende internazionali appare invece il periodico didattico «La Scuola». Da sempre attestata su posizioni di fiancheggiamento dell'Umn, la rivista, come si è detto diretta da Vittorio Gottardi assessore alla Pubblica Istruzione nella Giunta Caldara, assunse in questa fase un atteggiamento molto vicino a quello del socialismo riformista milanese, esprimendo una netta condanna della guerra, di fronte alla quale i paesi offesi avevano il diritto di difendersi, ma l'Italia aveva il dovere di rimanere neutrale⁶¹. All'avvio del nuovo anno scolastico, nell'ottobre del 1914, «La Scuola» pubblicava numerosi interventi in cui manifestava il proprio credo pacifista⁶² e invitava i maestri, in nome della solidarietà che legava tutti gli uomini, a metterlo in pratica a scuola, denunciando in classe «l'orrore della carneficina» e la «fredda, inesorabile, pertinace preparazione alle carneficine»⁶³, dando il bando alle immagini raffiguranti gli orrori provocati dalle guerre e affiggendo, inve-

⁵⁹ *Colleghe e colleghi carissimi*, VMM, a. IV, n. 2, 18 ottobre 1914, p. 9. L'Amm era sorta negli anni Ottanta dell'Ottocento e, a partire dagli anni Novanta, aveva raccolto un crescente consenso fra i maestri milanesi. Per circa un quarantennio, fino cioè allo scioglimento in epoca fascista, essa fu la maggiore associazione professionale della città: cfr. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., *passim*; C.M. Brambillasca, *L'Associazione Magistrale Milanese attraverso le pagine del suo bollettino (1894-1903)*, Tesi di Laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2004-2005, relatrice C. Ghizzoni. Sul periodico dell'associazione, fondato nel 1894 con il titolo di «Bollettino dell'Associazione magistrale milanese» e poi proseguito dal 1903 con la nuova intestazione «Vita magistrale milanese», si veda G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 100-101 e 727-728.

⁶⁰ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 431-433.

⁶¹ Il concetto è chiarito molto bene in V. Gottardi, *Prepariamo il futuro*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 2, 15 ottobre 1914, p. 51.

⁶² Cfr. La Scuola, *Al lavoro!*, *ibid.*, a. XVIII (1914-1915), n. 1, 1 ottobre 1914, p. 5; L. Sartori Maello, *Patria e Famiglia o Famiglia e Patria?*, *ibid.*, a. XVIII (1914-1915), n. 4, 8 novembre 1914, p. 145.

⁶³ Gottardi, *Prepariamo il futuro*, cit., p. 51.

ce, i cartelloni che documentavano i frutti del progresso culturale e scientifico in tempo di pace⁶⁴. Altrettanto esplicita nel richiamo al valore della pace era «La Critica Magistrale», la rivista espressione del minoritario, ma attivo gruppo magistrale, socialista milanese che si riconosceva nel sindacalismo massimalista e i cui maggiori esponenti erano Giovanni Capodivacca, Dante Dini, Pietro Muzio e Franco Ciarlantini⁶⁵. All'indomani dello scoppio della guerra la rivista assunse un atteggiamento di rifiuto del conflitto, attestandosi su posizioni antimilitariste e neutraliste⁶⁶.

Nessun intervento, invece, in merito alla guerra in corso in Europa veniva pubblicato da «La Difesa», il periodico della Lega magistrale milanese, il sodalizio degli insegnanti elementari cattolici, promosso nel gennaio del 1906 con lo scopo di organizzare le forze disperse dei maestri credenti al fine non di asservire o di disgregare la sezione locale dell'Unione, ma di contrastare l'orientamento impresso all'Amm – complice l'apatia di molti – dal gruppo minoritario, ma molto attivo, degli insegnanti socialisti aderenti alla «Sezione Maestre e Maestri» della Camera del Lavoro di Milano⁶⁷. La Lega era la sezione cittadina dell'associazione magistrale cattolica nazionale «Nicolò Tommaseo», sorta nel luglio del 1906 in polemica con l'Umn, che, in occasione del congresso di Perugia del 1904 e di quello di Cagliari del 1905, aveva abbandonato la neutralità ideologica che l'aveva caratterizzata fin dalle origini e si era schierata apertamente con le forze politiche di sinistra e per la laicizzazione della scuola⁶⁸. Il silenzio dell'organo di stampa della Lega, che stride con gli accorati interventi dai toni fortemente patriottici editi dopo l'ingresso dell'Italia in guerra, si spiega se si tiene presente che, in qualità di bollettino associativo, esso non interveniva su questioni di politica nazionale e internazionale. In quella fase, probabilmente, la rivista preferiva delegare alla dirigenza della «Tommaseo» prese di posizione sulla guerra, che, tra l'altro, chiamava in causa la coscienza degli iscritti in qualità di credenti, ma non li coinvolgeva ancora nel loro operato quotidiano a scuola come maestri. All'indomani dello scoppio della guerra, la «Tommaseo» sembrò schierarsi per la neutralità, in linea con il pacifismo espresso dal papa Benedetto XV. Il suo presidente, Giuseppe Micheli, infatti, fu uno dei cattolici deputati che, nel dicembre del 1914, presentò un ordine del giorno a favore della neutralità.

Dopo l'ingresso dell'Italia in guerra, le posizioni degli insegnanti elementari milanesi subivano un'evidente evoluzione: sia pure con alcune significative dif-

⁶⁴ Cfr. M.A. Cagnoli, *Umanizziamo!*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 2, 15 ottobre 1914, p. 52.

⁶⁵ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 397 sgg.

⁶⁶ Cfr. Henry, *L'Italia è antimilitarista*, «La Critica Magistrale», a. II, n. 14, 1 agosto 1914, p. 6; D. Dini, *La guerra*, *ibid.*, a. II, n. 15, 1 settembre 1914, p. 1; G. Capodivacca, *Il nostro compito*, *ibid.*, a. II, n. 18, 1 novembre 1914, pp. 1-2.

⁶⁷ Cfr. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 201 sgg.

⁶⁸ Cfr. F. Manzotti, *Il movimento magistrale cattolico e lo stato liberale*, «Rassegna Storica del Risorgimento», 1965, n. 4, pp. 463-488; Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico*, cit., pp. 547-548.

ferenze di toni fra di loro, in ordine al modo di concepire il conflitto e il loro contributo alla causa nazionale, essi erano profondamente convinti che la scuola primaria dovesse essere in prima linea nell'opera di mobilitazione civile. Nel maggio del 1915, il consiglio direttivo dell'Amm inviava ai soci una circolare in cui si rilevava che, in quel momento, era loro dovere fortificare il sentimento patriottico fra le giovani generazioni al fine di sostenere la nazione e l'esercito impegnato al fronte⁶⁹. Di lì a poco, in un successivo intervento, il sodalizio sollecitava gli insegnanti della città non solo a perseverare nell'azione di radicamento e consolidamento del sentimento di unità nazionale, ma a accantonare «rivendicazioni di classe [...], interessi particolari [...], piccole e grandi questioni di diritto», in nome di un interesse superiore, quello della patria⁷⁰.

I richiami dell'Amm ai propri soci riflettevano l'appello alla concordia e all'assunzione degli inediti compiti posti dal conflitto, lanciato dalla dirigenza dell'Umn ai maestri italiani nel maggio del 1915. All'indomani dell'ingresso del nostro paese in guerra, l'Unione, come si è detto diretta in questa fase dal deputato socialista Soglia, non rinnegò la precedente scelta neutralista, ma si sforzò di coniugarla con la disponibilità a prendere parte attiva all'opera di mobilitazione civile che, però, «prendevo le mosse da un approccio umanitario», volto a attenuare i disagi e le sofferenze del popolo e a neutralizzare la cultura nazionalista allora imperante⁷¹.

Sembra di potere rilevare che nei comunicati del consiglio direttivo dell'Amm, il contributo che i maestri milanesi dovevano dare al paese in guerra assumeva più i contenuti dell'educazione nazionale e dell'acculturazione patriottica, che quelli dell'impegno umanitario presenti, invece, in questa fase, nei documenti sottoscritti dagli organi direttivi dell'Umn. Con ciò non si vuole dire che la sezione milanese dell'Umn non fu sensibile agli inviti alla solidarietà con la popolazione sofferente. L'impegno dei maestri della città nelle colonie estive urbane attivate dal Comune e dal Comitato Centrale di assistenza, la promozione di iniziative di aiuto economico ai colleghi e alla cittadinanza di cui si dirà, ad esempio, testimoniano la sensibilità degli insegnanti per questo tipo di attività. Si vuole piuttosto rilevare che i documenti ufficiali stilati dagli organi direttivi dell'Amm lasciano intendere che i docenti delle scuole primarie concepirono più facilmente il proprio operato in sostegno del paese in guerra in termini di educazione patriottica e di propaganda, in continuità, peraltro, con compiti da loro tradizionalmente svolti nella scuola.

Significativo il discorso tenuto alle alunne della scuola elementare di via Della Spiga in occasione del primo anniversario dell'ingresso dell'Italia in guer-

⁶⁹ [Comunicato del Consiglio direttivo dell'AMM], VMM, a. V, n. 4, maggio 1915, p. 65.

⁷⁰ G. Pensa (per il Consiglio), *Per la patria e per la civiltà*, *ibid.*, a. V, n. 5, luglio 1915, p. 85. Sul compito dei maestri per sostenere il paese in guerra si può vedere anche L. Clerle (per la redazione), *Nuovi doveri*, *ibid.*, a. V, n. 6, ottobre 1915, p. 107.

⁷¹ Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., p. 439.

ra dalla direttrice didattica Adele Riva⁷², attivista della prima ora dell'Amm, impegnata in età giolittiana nella difesa degli interessi delle maestre in collaborazione con le colleghe della «Sezione Maestre e Maestri» della Camera del Lavoro di Milano⁷³. All'inizio del suo intervento, ella, infatti, si preoccupava di precisare che non vi era contraddizione fra i richiami alla fratellanza fra i popoli da lei pronunciati negli anni precedenti e il presente discorso, in quanto sempre i maestri si erano preoccupati di instillare negli animi l'amore per la patria. La guerra, da lei definita «santa»⁷⁴, si era resa necessaria – continuava ancora la Riva – in quanto l'Italia non aveva potuto astenersi dal lottare contro l'Austria, sua tradizionale nemica, per liberare le regioni ancora ingiustamente occupate dall'Impero, né restare neutrale di fronte agli orrori compiuti dalla Germania. Le parole di questa donna, molto attiva fra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento nella vita magistrale del capoluogo lombardo, attestano quanto fosse diffusa fra gli insegnanti della città – anche fra chi come lei in precedenza si era battuto per la pace – l'idea che il proprio operato a scuola comprendesse la formazione del sentimento nazionale. In proposito sarebbe auspicabile una ricerca a ampio raggio sui maestri milanesi nell'Italia postunitaria per capire le radici del loro patriottismo che si manifestò inequivocabilmente durante la Grande Guerra, ma che era già presente nella loro formazione.

Se si prende in esame, ad esempio, la rivista «La Scuola», sembra di potere affermare che la redazione era in linea con le posizioni dell'interventismo democratico. Fin dai primi mesi del 1915 il periodico aveva rivisto, infatti, il proprio iniziale pacifismo e neutralismo, prospettando l'ingresso dell'Italia in guerra come un evento possibile e soprattutto come la continuazione dell'epopea risorgimentale⁷⁵. Nel fascicolo del 23 maggio 1915, la rivista affermava il principio della «guerra contro la guerra»: una guerra, cioè, che andava combattuta per sconfiggere i nemici di sempre – gli austriaci – e soprattutto «il militarismo teutonico», raffigurato come il vero nemico, e per debellare le cause economiche, politiche e culturali che avevano reso possibile quella tragedia, al fine di preparare una nuova era di pace⁷⁶. Secondo la redazione, la rottura dell'alleanza con gli imperi centrali e l'adesione alla Triplice Intesa rappresentavano già una vittoria: «Noi siamo ora con la libertà, con la civiltà, col diritto contro la violenza»⁷⁷.

⁷² Cfr. [A. Riva], 24 maggio 1916. *Per amare sempre la Patria e non dimenticare la scuola*, Milano, E. Balzaretti, [1916].

⁷³ Si veda S. Wilking, *Le maestre elementari a Milano e l'Associazione Magistrale Milanese dalla fine dell'Ottocento al 1914*, in *Donna lombarda 1860-1945*, cit., pp. 215-219.

⁷⁴ [Riva], 24 maggio 1916, cit., p. 8. Gli stessi moduli stilistici e gli stessi concetti si ritrovano, ad esempio, in *La guerra. Parole dette il 24 giugno 1915 dal direttore didattico Carlo Cassani agli alunni e alle alunne delle scuole elementari di via Morosini*, Milano-Parigi, Officine grafiche D. Coen & C., 1915.

⁷⁵ Si veda *La Scuola*, *La vigilia storica*, cit.

⁷⁶ *L'ora tragica*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 29, 23 maggio 1915, p. 1161.

⁷⁷ *Noi vinceremo*, *ibid.*, a. XVIII (1914-1915), n. 30, 30 maggio 1915, p. 1201.

Non sorprende allora che l'istanza umanitaria presente nell'appello dell'Umn ai maestri italiani trovasse una pronta accoglienza da parte de «La Scuola». A dire il vero la rivista aveva anticipato tale tematica: come si ricorderà, fin dai primi giorni del maggio 1915, Vittorio Gottardi, in qualità di direttore del periodico e di assessore alla Pubblica Istruzione, aveva affermato che la scuola doveva farsi carico dei compiti tradizionalmente svolti dalla famiglia in nome della solidarietà che legava tutti gli uomini⁷⁸. Il concetto era sviluppato in un successivo, denso articolo in cui erano delineati i compiti della scuola elementare in quel frangente⁷⁹. Mentre erano del tutto assenti i richiami al dovere dei maestri di potenziare l'educazione patriottica, forti invece erano gli inviti agli insegnanti a prendersi cura dei fanciulli, i cui genitori, a causa del conflitto, non erano più in grado di farlo. Solo così facendo, ovvero assicurando gli uomini in partenza per il fronte sul fatto che la loro famiglia non era abbandonata dalle istituzioni, gli insegnanti avrebbero potuto contribuire al benessere della nazione. Di qui la convinzione che gli istituti primari non dovessero interrompere questa loro importante funzione anche in caso di requisizione dei locali. La scuola doveva trasformarsi in un vero e proprio esercito di solidarietà nei confronti delle famiglie, in specie delle donne e dei fanciulli.

Anche il gruppo dei maestri socialisti alla guida de «La Critica Magistrale», proveniente dalle file del sindacalismo rivoluzionario, aveva accettato l'idea dell'intervento in guerra. Il periodico manifestava, però, un interventismo venato di toni umanitari e lontano da accenti nazionalisti. In una nota, Franco Ciarlantini⁸⁰ spiegava i motivi per i quali egli si era opposto all'ordine del giorno proposto dalla maestra Abigaille Zanetta, esponente della sinistra del Partito Socialista, in occasione della riunione della sezione milanese svoltasi agli inizi del 1915, che invocava lo sciopero generale in caso di ingresso dell'Italia in guerra⁸¹. L'opposizione nasceva non dall'adesione al movimento interventista, ma dalla convinzione che lo sciopero, lungi dall'impedire il conflitto, avrebbe peggiorato le condizioni di vita dell'intero paese. Dopo l'ingresso dell'Italia in guerra, egli riteneva fosse suo dovere essere vicino a coloro che avevano caldeggiato l'intervento nelle opere di assistenza civile. Per Dante Dini la partecipazione del paese al conflitto rappresentava un grande atto di solidarietà nei confronti delle vittime della violenza tedesca⁸². Di qui, precisava Capodivacca, l'appello ai maestri a superare le liti intestine. A suo giudizio, le maestre e i maestri rimasti a casa erano chiamati a «compiere con la santità

⁷⁸ Cfr. a.r., *Preparazione*, cit.

⁷⁹ *Ciò che si potrà fare...*, LS, a. XVIII (1914-1915), n. 28, 16 maggio 1915, p. 1121.

⁸⁰ Cfr. «La Critica Magistrale», a. III, n. 11, 1 giugno 1915, p. 2.

⁸¹ Sul dibattito interno alla sezione milanese del Partito Socialista sul tema dell'intervento si vedano: Punzo, *La Giunta Caldara*, cit., pp. 78-81; e soprattutto M. Mingardo, A. Peregalli, *Il socialismo di sinistra a Milano tra pace e guerra: 1912-1917*, «Storia in Lombardia», a. V (1986), n. 2, pp. 69-93.

⁸² D. Dini, *Guerra*, «La Critica Magistrale», a. III, n. 10, 15 maggio 1915, p. 1.

d'un rito questo apostolato civile» che la patria richiedeva: essi, che erano «gli informatori, i consiglieri, i confortatori del nostro popolo», dovevano coltivare nei giovani non già «facili e artefiziosi entusiasmi», ma formare «propositi virili», spirito di sacrificio e capacità di resistenza alle sofferenze⁸³.

L'opposizione alla guerra continuò però a ispirare alcuni settori degli ambienti magistrali socialisti di Milano. Nota è la posizione, espressa dalla già citata Abigail Zanetta, di condanna totale del conflitto e di rifiuto dell'atteggiamento assunto dalla corrente riformista che, pur optando per il neutralismo, si era posta in prima linea nel sostegno al fronte interno. Secondo la maestra socialista il Partito non doveva neppure appoggiare le attività di assistenza civile⁸⁴. Di qui la sua manifesta azione contro la guerra svolta fra i lavoratori delle fabbriche e all'interno della sezione milanese del Partito Socialista. Per questi motivi ella, insieme a altri esponenti della sinistra socialista, in particolare a Bruno Fortichiari, segretario della sezione milanese, subì dapprima, nel 1917, un processo penale e poi, nel 1918, l'allontanamento dalla città e il confino in provincia dell'Aquila. Fin che poté la Zanetta manifestò il proprio punto di vista anche sulle riviste scolastiche milanesi. Nel dicembre del 1915, «La Scuola» ospitò un suo articolo in cui criticava duramente le colleghe che si erano mostrate molto sollecite nell'assecondare l'opera di propaganda. Ella chiedeva loro se fosse necessaria e che senso avesse l'esaltazione della guerra in classe: se esse ritenevano che, in futuro, la convivenza dei popoli avrebbe dovuto essere regolata dalla pace, «l'apologia della guerra», «la seminagione d'odio fra i popoli», «l'apologia di Caino» non dovevano trovare posto nella loro opera educativa. Non riuscendo a comprendere le ragioni di questo comportamento, ella si diceva d'accordo con chi affermava che l'esaltazione delle donne per la guerra era di origine morbosa: «vogliono dei morti per piangerli, vogliono dei feriti per medicarli, vogliono l'episodio macabro per torcere gli occhi»⁸⁵.

Dal canto suo, con l'ingresso del paese in guerra, il bollettino dell'organizzazione professionale cattolica, la Lega magistrale, rompeva il silenzio sul conflitto in corso mantenuto fino a quel momento, pubblicando la circolare della presidenza della «Tommaseo» ai maestri italiani. Dopo aver espresso il dolore per l'«immane carneficina» che aveva coinvolto tutta l'Europa, la circolare sollecitava gli insegnanti a porsi al servizio della nazione e a sostenere la patria in guerra con l'opera svolta nelle scuole accanto ai fanciulli, ai quali occorreva spiegare «la santità del sacrificio compiuto» e le ragioni per le quali i loro padri avevano lasciato le loro case, al fine di aiutarli a «superare da italiani l'ora tragica»⁸⁶. Gli articoli pubblicati in questi anni da «La Difesa» documentano che tale

⁸³ G. Capodivacca, *Tregua, ibid.*, a. III, n. 11, 1 giugno 1915, p. 1.

⁸⁴ Sulla maestra socialista milanese si veda: F. Andreucci, T. Detti, *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico 1853-1943*, Roma, Editori Riuniti, 1978, vol. V, pp. 279-282.

⁸⁵ A. Zanetta, *Le educatrici*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 9, 12 dicembre 1915, p. 68.

⁸⁶ *La presidenza della «Nicolò Tommaseo» e il grave momento per la patria*, Df, a. VIII, n. 31, 22 maggio 1915.

linea di sostegno all'impegno bellico, che però non si traduceva nell'accettazione manifesta delle ragioni del conflitto, fu condivisa dai maestri cattolici milanesi.

In un articolo apparso nel fascicolo del giugno del 1915, non firmato, ma scritto da Maria Magnocavallo, vicepresidente della Lega e, di lì a poco, direttrice della sezione didattica della rivista magistrale bresciana, di ispirazione cattolica, «Scuola Italiana Moderna», l'autrice si chiedeva se fosse «possibile continuare pedestremente il proprio lavoro scolastico chiudendo porte e finestre al soffio nuovo che [pervadeva] la vita della nazione»⁸⁷. A questa domanda, dal tono evidentemente retorico, ella rispondeva negativamente, sollecitando i docenti milanesi a lasciare entrare nelle scuole, in tutta la sua ricchezza, «questa onda di patriottismo, questo luminoso caldo raggio di vita nazionale» che caratterizzavano la realtà di quei giorni. Sul piano didattico suggeriva di parlare agli alunni dell'Italia e della questione dell'irredentismo, di fare spazio nelle aule ai simboli dell'unità nazionale⁸⁸. Da questi interventi, scritti a pochi mesi dall'ingresso dell'Italia nel conflitto mondiale, già emerge lo sforzo profuso dalla classe magistrale per mettere a punto una vera e propria didattica di guerra, resa necessaria dall'ampliamento delle attività di educazione nazionale della scuola elementare e dall'assunzione da parte della stessa scuola di nuovi compiti di propaganda e di assistenza⁸⁹.

La rivista dei maestri cattolici milanesi, peraltro in sintonia con le posizioni espresse dal periodico didattico bresciano «Scuola Italiana Moderna»⁹⁰, riteneva insomma che il maggiore dovere degli insegnanti elementari consistesse nell'educare le giovani generazioni al senso di appartenenza alla nazione impegnata nel conflitto e nel fare in modo che, attraverso gli scolari, quest'opera di acculturazione patriottica giungesse fino alle famiglie e a tutto il popolo⁹¹. Alla luce delle considerazioni svolte, si può notare come nei mesi immediatamente successivi all'ingresso dell'Italia in guerra, ne «La Difesa», rispetto a «Vita magistrale milanese», ma soprattutto a «La Scuola» e a «La Critica Magistrale», prevalessero i richiami all'educazione patriottica e alla formazione del sentimento nazionale sugli appelli all'assistenza civile. Circa il patriottismo manifestato dai maestri cattolici mi sembra opportuno, inoltre, formulare una riflessione. Alcuni recenti studi

⁸⁷ Cfr. *Il dovere dei maestri nel grave momento per la Patria*, *ibid.*, a. VIII, n. 32, 17 giugno 1915. L'articolo, apparso anche su «Scuola Italiana Moderna», fu poi rifiuto in M. Magnocavallo, *Alla luce dell'esperienza*, Brescia, La Scuola, 1922, pp. 43-46.

⁸⁸ *Il dovere dei maestri nel grave momento per la Patria*, cit.

⁸⁹ Cfr. Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 181.

⁹⁰ Cfr. L. Pazzaglia, «Scuola Italiana Moderna» nei dibattiti politico-scolastici fra guerra e dopoguerra, in Cattaneo, Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società*, cit., pp. 107-146; C. Ghizzoni, *Dall'aula alla redazione: il contributo di Maria Magnocavallo*, *ibid.*, pp. 348-353.

⁹¹ Si vedano, ad esempio, [M.] Magnocavallo, *La scuola e la nostra guerra*, Df, a. VIII, n. 34, 26 novembre 1915; [M.] Magnocavallo, *Per l'anniversario della dichiarazione della nostra guerra*, *ibid.*, a. IX, n. 38, 3 giugno 1916; La Difesa, *La scuola e la guerra*, *ibid.*, a. IX, n. 39, 5 ottobre 1916; Noi, *La nostra guerra*, *ibid.*, a. IX, n. 40, 18 dicembre 1916.

hanno sottolineato che il forte sentimento patriottico dei maestri, che si palesò in modo eclatante durante la Grande Guerra, si radicava nel «patriottismo risorgimentale, di cui i maestri, tra cui era consistente la componente democratica, si ponevano quali eredi e nel cui nome era stata condotta la campagna anticlericale, pilastro della politica dell'Umn negli anni giolittiani. Questa tradizione aveva finito con l'investire anche i refrattari maestri cattolici la cui organizzazione si era pronunciata a favore della guerra con maggiore tempestività e decisione dell'Umn»⁹². Gli studi condotti sulle riviste scolastiche cattoliche, in specifico «Scuola Italiana Moderna», e sull'associazionismo magistrale di ispirazione cattolica documentano la diffusione fra i maestri di una cultura risorgimentale non solo di ispirazione democratica, ma anche di matrice cattolica che ancora deve essere studiata e adeguatamente portata alla luce e che, per quanto riguarda la Lombardia, affonda le sue radici nel cattolicesimo liberale ottocentesco⁹³.

Le differenze di atteggiamento in ordine al conflitto in corso non impedirono ai maestri milanesi di collaborare per promuovere attività assistenziali e patriottiche. Pochi giorni dopo l'ingresso dell'Italia in guerra la Lega magistrale, l'Amm e il Collegio dei direttori didattici davano vita al Comitato magistrale milanese pro richiamati il quale, il 27 maggio, rivolgeva agli insegnanti elementari un appello per il rilascio di una giornata di stipendio al mese per l'anno in corso⁹⁴. I due terzi della somma raccolta erano devoluti al Comitato Centrale di Assistenza Civile per la Guerra della città. La quota restante era destinata alle famiglie dei maestri morti o gravemente feriti. L'iniziativa sortì subito un grande successo: la quasi totalità dei maestri e dei direttori didattici rispose subito all'appello per la sottoscrizione⁹⁵. Il «Corriere della Sera» elogiò la «bella prova di civismo» data dai docenti primari, solleciti non solo a offrire aiuto economico, ma anche a prestare volontariamente la propria opera per l'assistenza dei figli dei richiamati nelle istituzioni appositamente create dal comune e alle quali si è fatto cenno⁹⁶.

⁹² E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 318-319. In merito si veda anche S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea I: La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 74-75.

⁹³ Per questo aspetto mi permetto di rinviare a Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 334 sgg.

⁹⁴ *Sottoscrizione magistrale*, Df, a. VIII, n. 32, 17 giugno 1915; *Per le famiglie dei richiamati. L'iniziativa dei maestri*, Cds, Corriere milanese, 26 maggio 1915, p. 5; *La sottoscrizione magistrale pro richiamati*, VMM, a. V, n. 5, luglio 1915, p. 94; Comitato magistrale milanese pro richiamati, *L'opera delle associazioni magistrali di Milano*, cit.

⁹⁵ Gli insegnanti e i direttori che aderirono erano circa 1.350. Si tenga presente che, in questo anno scolastico, i maestri in servizio erano 1.364: cfr. *La sottoscrizione magistrale*, Df, a. VIII, n. 33, 30 luglio 1915.

⁹⁶ *Nobile gara. L'offerta dei maestri e dei direttori delle scuole comunali*, Cds, Corriere milanese, 13 giugno 1915, p. 6. Negli anni successivi, a questa prima sottoscrizione ne seguirono altre due. Anche in queste occasioni, nonostante le crescenti difficoltà economiche, i maestri si mostrarono prodighi nell'offrire il loro aiuto alle famiglie provate dalla guerra: cfr. Comitato magistrale milanese pro richiamati, *L'opera delle associazioni magistrali di Milano*, cit., pp. 4-10.

Nel contempo negli ambienti magistrali ambrosiani maturava un'altra iniziativa volta a fronteggiare i disagi materiali causati dalla guerra. Su sollecitazione di un gruppo milanese di direttori e redattori di riviste didattiche, il 28 giugno 1915 la stampa scolastica italiana istituiva il Comitato per l'assistenza morale ai maestri-soldati e alle scuole e agli asili dei paesi di confine nella zona di guerra e invitava i maestri a aderire, sottoscrivendo la quota di adesione⁹⁷. Il nuovo Comitato, che aveva sede a Milano presso la scuola elementare femminile di via Dal Verme, perseguiva due obiettivi: assistere moralmente e materialmente i maestri al fronte, inviando loro cartoline, giornali scolastici, pacchi contenenti generi di conforto, e sostenere le scuole e gli istituti infantili esistenti nei territori di confine con la zona di guerra. Dalla composizione degli organismi direttivi del Comitato si evince che le maggiori riviste scolastiche nazionali, appartenenti a orientamenti ideologici diversi – dalla cattolica «Scuola Italiana Moderna», alla socialista «La Critica Magistrale», fino alle laiche «I Diritti della Scuola» e «Il Corriere delle Maestre» – e tutte le associazioni professionali cittadine diedero il proprio appoggio. La concordia, che caratterizzava la partecipazione dei maestri milanesi alla mobilitazione civile, si riscontrava anche nelle iniziative promosse a livello nazionale: nel maggio del 1915, ad esempio, l'Umn in accordo con la «Tommaseo» dava vita a una «Cassa nazionale di soccorso» per le vedove e gli orfani dei maestri caduti in guerra⁹⁸.

Sollecita fu anche l'adesione dei maestri a un'altra importante iniziativa sorta in ambito scolastico e volta a assicurare il sostegno dei docenti italiani alla patria impegnata nel conflitto: intendo riferirmi all'Unione Generale degli Insegnanti Italiani (UGII). Nell'aprile del 1915, nella convinzione che la «forza degli eserciti [fosse] principalmente forza morale, che si [alimentava] delle energie spirituali di tutto il popolo», alcuni docenti dell'Università di Palermo sollecitavano la Presidenza dell'Associazione Nazionale Professori Universitari a creare un «corpo di assistenza spirituale alla nazione»⁹⁹. L'appello fu raccolto dal senatore Vittorio Scialoja, che, nel maggio del 1915, si rivolse a tutte le associazioni dei docenti per avere il loro appoggio: a suo giudizio, il sodalizio doveva riunire gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado affinché la scuola divenisse il luogo di raccordo delle attività di assistenza e di propaganda, di cui gli insegnanti erano chiamati a essere i protagonisti. Ad esso aderì

⁹⁷ Cfr. *Comitato per l'assistenza morale ai maestri-soldati e alle scuole e agli asili dei paesi di confine nella zona di guerra, promosso dalla stampa scolastica italiana*, VMM, a. V, n. 5, luglio 1915, p. 95; *Una buona idea*, Df, a. VIII, n. 32, 17 giugno 1915; *Comitato per l'assistenza morale ai maestri soldati e alle scuole e agli asili dei paesi di confine nella zona di guerra promosso dalla stampa scolastica italiana, ibid.*, a. VIII, n. 33, 30 luglio 1915.

⁹⁸ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., p. 441.

⁹⁹ Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *Atti della presidenza generale (maggio 1915 – ottobre 1917)*, Roma, Unione Editrice, MCMXVII, pp. 3-4. Sull'UGII, che attende ancora di essere studiata nella sua complessità, sono da vedere Fava, *Assistenza e propaganda nel regime di guerra*, cit., pp. 192 sgg.; Id., *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., *passim*.

rono prontamente anche l'Umn e la «Tommaseo»¹⁰⁰. Il riconoscimento dell'UGII come ente giuridico, nel febbraio del 1917, contribuì al consolidamento e all'espansione delle sue attività. L'associazione si configurò «come uno dei principali centri di produzione di materiali e testi per la propaganda di guerra» e come uno dei referenti privilegiati del Ministero della Pubblica Istruzione in questo settore e in quello dell'organizzazione delle attività assistenziali nella scuola¹⁰¹.

Il 14 luglio, presso l'Università Bocconi di Milano, nasceva il Comitato lombardo dell'UGII¹⁰². In sintonia con le finalità dell'associazione, esso perseguiva i seguenti obiettivi: preparare un gruppo di propagandisti che, nelle diverse località della regione, in accordo con i locali comitati di assistenza civile, i patronati, i parroci, i medici, si impegnasse per organizzare la propaganda nei luoghi pubblici; formare una «biblioteca di propaganda» e predisporre schemi di «prediche civili» da tenere nei luoghi a tale scopo deputati; assicurare il funzionamento delle scuole nel periodo di vacanza, specialmente nelle località di campagna, al fine di divulgare le ragioni della guerra e seguire la corrispondenza fra le famiglie e i soldati al fronte; vigilare sullo stato d'animo della popolazione e neutralizzare forme di opposizione o di resistenza al conflitto. In particolare i maestri erano sollecitati a illustrare e promuovere la sottoscrizione del prestito nazionale. Dopo il riconoscimento come ente giuridico nel 1917, anche il Comitato lombardo ampliava le attività e provvedeva a riorganizzare i propri organismi direttivi, chiamando a farne parte anche maestri e direttori didattici, prima non presenti, a riconoscimento del contributo dato in quegli anni all'opera di assistenza e di acculturazione patriottica attraverso il loro lavoro svolto nella scuola¹⁰³.

La convinta e massiccia partecipazione alle opere di mobilitazione civile da parte degli insegnanti elementari, al di là delle differenze ideologiche, non deve fare pensare che il mondo magistrale milanese fosse esente da tensioni intestine o da malumori nei confronti delle autorità scolastiche locali e governative. In merito al primo aspetto, va ricordato che anche la sezione milanese dell'Umn risentì della crisi che colpì l'organizzazione magistrale. Com'è noto la linea neutralista scelta dalla presidenza dell'Umn suscitò ben presto profondi dissa-

¹⁰⁰ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., p. 438; Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico*, cit., pp. 547 sgg.

¹⁰¹ Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 165.

¹⁰² Cfr. *La sezione lombarda dell'Unione generale degli insegnanti italiani*, Df, a. VIII, n. 33, 30 luglio 1915.

¹⁰³ Figuravano, ad esempio, fra i componenti del consiglio direttivo i già ricordati Giovanni Capodivacca e Maria Magnocavallo: cfr. Unione Generale degli Insegnanti Italiani – Comitato Lombardo, *Relazione annuale. Maggio 1917 – giugno 1918*, in Archivio di Stato di Milano, Gabinetto di Prefettura (d'ora in poi ASM, GP), I serie, b. 754, f. Unione Generale Insegnanti Italiani; Unione Generale degli Insegnanti Italiani – Comitato Lombardo, *Relazione annuale. Maggio 1918 – giugno 1919*, *ibid.*; Unione Generale degli Insegnanti Italiani – Comitato Lombardo, *Relazione annuale. Aprile 1919 – maggio 1920*, *ibid.*

pori all'interno del sodalizio¹⁰⁴. In particolare le critiche si concentrarono sul presidente Soglia che si trovava nella difficile situazione di conciliare la propria fedeltà al Partito Socialista, al quale apparteneva, e che lo portava a schierarsi su posizioni neutraliste e la gestione dell'associazione magistrale, i cui membri e le cui sezioni manifestavano in modo sempre più aperto l'adesione ai motivi del conflitto. Si giunse così, nel febbraio del 1916, alle dimissioni della presidenza, rinnovata nel congresso di Bologna dell'aprile di quello stesso anno: il deputato repubblicano Ubaldo Comandini, che aveva il consenso dell'interventismo democratico, fu eletto nuovo presidente dell'Unione. Con la sua elezione, l'Umn assunse una linea più marcata di impegno nella mobilitazione civile; un impegno riconosciuto anche dal governo: in quello stesso anno egli entrò a far parte del Ministero Boselli e fu nominato responsabile dell'Assistenza civile mentre, l'anno successivo, fu posto alla guida del Commissariato generale per l'assistenza civile e la propaganda interna.

L'evoluzione dell'Umn trova conferma anche negli atteggiamenti della stampa scolastica vicina all'associazione. Un primo sondaggio delle posizioni de «La Scuola» negli anni del conflitto rivela che il periodico, sia pure senza mai rinnegare l'interventismo dai toni fortemente umanitari che aveva espresso all'indomani dell'ingresso in guerra, diede sempre maggiore spazio ai temi dell'educazione patriottica, soprattutto nelle pagine della sezione didattica¹⁰⁵. Proprio questa sezione, fin dal 1915, e poi in modo più evidente dal 1916, appare sensibile al dovere della scuola elementare di contribuire all'impegno bellico, formando il sentimento nazionale. Essa non si limitò a predisporre tracce di lezione per la propaganda in classe per il prestito nazionale e per la limitazione dei consumi che, per volontà del Ministero della Pubblica Istruzione, i maestri dovevano tenere¹⁰⁶. I contenuti patriottici pervadevano anche gli esercizi ortografici da fare svolgere agli alunni¹⁰⁷, nonché le letture e le poesie. Emblematiche, sotto questo profilo, le poesie pubblicate dalla rivista milanese in occasione della festa della Befana: se nel gennaio del 1916 e del 1917 i testi suggeriti da «La Scuola» ai maestri rimandavano all'immagine classica della Befana, che nella notte portava

¹⁰⁴ Cfr. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 443-459; De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 320.

¹⁰⁵ Si vedano, ad esempio, i seguenti articoli: A. Petrini, *L'insegnamento della storia patria nell'ora presente*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 10-11, 19 dicembre 1915, p. 79; A. Vettori, *La prima lezione...*, *ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 1, 10 ottobre 1916, pp. 2-3; A. Ornalesi, *Si riapre la scuola*, *ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 3, 31 ottobre 1916, p. 18; J. Pezzini, *Dal fronte della scuola*, *ibid.*, a. XXI (1917-1918), n. 2, 20 ottobre 1917, p. 11.

¹⁰⁶ Cfr. A. De Ritis, *Prestito nazionale. Decalogo di guerra. Limitazioni dei consumi. Scaldarancio. Orfani dei contadini. Croce rossa e Mutualità. Patronati scolastici*, *ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 15, 10 marzo 1917, pp. 105-106; C. Marino, *La scuola elementare e la propaganda per la disciplina dei consumi*, *ibid.*, a. XXI (1917-1918), n. 2, 20 ottobre 1917, pp. 13-14; M. Margutti, *La propaganda per il Prestito nelle scuole elementari*, *ibid.*, a. XXI (1917-1918), n. 12, 10 febbraio 1918, pp. 57-58.

¹⁰⁷ Si veda, ad esempio, la traccia di *Dettatura ortografica per la classe terza*, (L'apostrofo dell'articolo gli), *ibid.*, «Giorno per giorno», a. XIX (1915-1916), n. 8, 5 dicembre 1915, pp. 119-120.

piccoli doni ai bambini buoni e carbone e cenere a quelli cattivi¹⁰⁸, nel 1918 la rivista correggeva la proposta didattica. La poesia narrava di una Befana non solo povera, ma priva, in quell'anno di guerra, di ogni sorta di dono, poiché destinato al sostegno dell'esercito. Il testo, infatti, tra l'altro recitava:

Ma ce l'hai per me una palla, fatta rossa e verde a spicchi? Non ce n'è, bimbo! Di piombo io l'ho fatte tutte: e là se rimaste, urlo o rimbombo tra chi è morto e chi morrà. Dammi, Befanina, allora un cavallo, briglie e sproni! Non ce n'è bimbo! A quest'ora tutti i cavallini bòn sudan altro che a tirare un carretto o un burattino...

Unico regalo che ella poteva offrire al bambino rimasto solo era una croce, che ormai faceva compagnia ai tanti «soli [...] al mondo»¹⁰⁹. Ovviamente la ricerca sulla sezione didattica di questa, come di altre riviste, in tempo di guerra andrebbe ampliata a tutte le classi e a tutte le materie: mi sembra, però, che questa prima ricognizione documenti il deciso allineamento del mondo magistrale con le posizioni di sostegno al paese impegnato nel conflitto.

Nel frattempo, però, i maestri non sospesero l'attività di rivendicazione nei confronti del governo. Fin dall'Unità considerato un educatore sociale, chiamato a estendere la propria opera di formazione e di civilizzazione anche al di fuori delle aule scolastiche per il tramite dei suoi alunni, ora, con la guerra, l'insegnante elementare vedeva rinforzato questo suo ruolo di formatore del popolo fino ad essere fortemente assorbito, nel corso del conflitto, nelle attività promosse dalla classe dirigente per la conquista del consenso¹¹⁰. Di qui la percezione, ancora più forte in questa fase, della mancata valorizzazione sul piano giuridico e economico degli importanti compiti attribuiti¹¹¹. Su questo sfondo si collocano, ad esempio, nel 1915, le proteste anche dei maestri milanesi perché non era stato riconosciuto loro il diritto di partecipare ai corsi accelerati per ufficiali di complemento e le rimostranze, nel 1916, per il ritardo con cui il governo e i comuni concessero l'indennità per il caro viveri, prevista invece per altre categorie di dipendenti statali e comunali¹¹².

¹⁰⁸ Cfr. *Classe seconda, ibid.*, «Giorno per giorno», a. XIX (1915-1916), n. 12, 2 gennaio 1916, p. 164; *Classe terza, ibid.*, p. 169; *Classe quarta, ibid.*, «Giorno per giorno», a. XX (1916-1917), n. 8, 20 dicembre 1916, pp. 156-157.

¹⁰⁹ *La befana del 1918, ibid.*, «Rivista minima», a. XXI (1917-1918), n. 7, 10 dicembre 1917, pp. 25-26.

¹¹⁰ A. Fava ha sottolineato l'incontro fra «l'iniziativa patriottica dal basso del corpo insegnante [...] con un processo via via più marcato di direzione politica centralizzata e di multiforme mobilitazione istituzionale»: Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, cit., p. 72.

¹¹¹ Sulla figura del maestro elementare fra Unità e primo conflitto mondiale si rinvia a G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», a. LXI (1977), fasc. I-II, pp. 43-84; C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, 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*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-79.

¹¹² Si vedano in merito M. Silvestro, *Il provvedimento che invocano i maestri soldati*, LS, a. XIX (1915-1916), n. 3, 24 ottobre 1915, p. 18; A. Bendetti, *Orizzonti nuovi, ibid.*, a. XIX (1915-

3. Dopo Caporetto: la nascita della Sezione milanese dell'Unione Generale degli Insegnanti Italiani

All'indomani di Caporetto, per iniziativa di tutte le associazioni dei docenti della città, nasceva l'Unione degli insegnanti milanesi per la patria che raccoglieva tutti gli insegnanti, dai professori universitari ai maestri, e che intendeva aiutare il paese a uscire dalla grave crisi del momento, attraverso il lavoro nella scuola. Proprio in quei giorni era in corso un ampio dibattito sulle eventuali colpe della scuola stessa nella disfatta militare, letta innanzi tutto come espressione della crisi morale del paese. Da più parti, uomini di cultura e politici sottolineavano il fallimento del nostro sistema scolastico in quanto non aveva saputo formare negli italiani quel senso di coesione nazionale e di responsabilità civile nei confronti della patria, indispensabili per affrontare i nuovi doveri imposti dal conflitto¹¹³.

Sul «Corriere della Sera» del 18 novembre, Luigi Einaudi, sotto lo pseudonimo *Junius*, affermava che appariva necessario «un esame di coscienza» da parte sia della scuola sia degli intellettuali sulle loro responsabilità in merito ai tragici eventi di quei giorni¹¹⁴. La conclusione cui perveniva l'analisi del prestigioso collaboratore del quotidiano milanese sul sistema formativo del paese non era affatto rosea: «Forse – scriveva Einaudi – il giudizio più benigno che della scuola italiana si può dare è questo: che essa fu assente nel periodo in cui si formava la generazione, la quale oggi combatte»¹¹⁵. In particolare, a suo giudizio, le maggiori colpe di questo stato di cose dovevano essere fatte ricadere sull'insegnamento di storia, carente negli istituti di ogni ordine e grado, dall'università alle elementari, sotto il profilo e contenutistico e metodologico. L'accusa rivolta agli istituti di istruzione sollecitò i maestri milanesi a interrogarsi sul lavoro da loro svolto. Su «La Scuola» Antonio Petrini affermava che le evidenti mancanze della scuola, in specie di quella elementare, in ordine alla formazione del sentimento nazionale non erano da attribuire alla scuola in sé, ma alla classe dirigente italiana colpevole, se non altro, di non avere adeguatamente controllato l'applicazione della legge sull'obbligo scolastico e di avere

1916), n. 6, 21 novembre 1915, pp. 41-42; A. Petrini, *Per il diritto di vivere, ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 5, 20 novembre 1916, p. 36; A. Petrini, *È un vero... sfruttamento, ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 8, 20 dicembre 1916, p. 50; v.g., *Il caro viveri e i maestri dei comuni autonomi, ibid.*, a. XX (1916-1917), n. 14, 28 febbraio 1917, p. 93. Sulle battaglie condotte dagli insegnanti primari in questi anni si rimanda a Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale*, cit., pp. 441 sgg.

¹¹³ Cfr. G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 51-116.

¹¹⁴ Junius, *La scuola ha adempiuto al suo dovere?*, Cds, 18 novembre 1917, pp. 1-2. Einaudi raccolse gli articoli pubblicati sul «Corriere della Sera», sotto forma di lettere al direttore, tra il luglio del 1917 e l'ottobre del 1919, con lo pseudonimo «Junius» in *Lettere politiche di Junius*, Bari, Laterza, 1920. Sull'identità di «Junius» cfr. L. Einaudi, *Cronache economiche e politiche di un trentennio (1893-1925)*, IV: 1914-1918, Torino, Einaudi, 1961, p. XXXIV; L. Albertini, *Epistolario 1911-1926*, II: *La Grande Guerra*, Verona, Mondadori, 1968, p. 751, p. 815.

¹¹⁵ Junius, *La scuola ha adempiuto al suo dovere?*, cit., p. 1.

promulgato programmi molto vasti, ma che non contemplavano l'educazione patriottica¹¹⁶. Mentre «La Scuola», al pari delle riviste legate all'Umn, era pronta a riconoscere le carenze dell'istruzione primaria, ma riteneva che esse andassero ricondotte alla politica scolastica dei governi precedenti, il bollettino della cattolica Lega magistrale milanese non si addentrava nella discussione sulle responsabilità della disfatta di Caporetto, ma pensava che la scuola dovesse potenziare ulteriormente l'educazione patriottica. I maestri avevano il compito di formare nei fanciulli e nel popolo le grandi virtù che avrebbero condotto alla vittoria, ovvero «il silenzio, la pazienza, la costanza»¹¹⁷, e di non desistere dal lavoro di propaganda, facendo conoscere agli alunni e alle loro famiglie gli sforzi compiuti dall'esercito italiano per resistere al nemico¹¹⁸.

In questo contesto un gruppo di insegnanti delle scuole milanesi di ogni ordine e grado avvertì l'esigenza di contribuire alla rinascita spirituale del paese. Li motivava la convinzione che, all'origine dei drammatici eventi di quei giorni, vi fosse lo scollamento fra l'esercito e il paese, ovvero che «fra il soldato al fronte e il Paese non [fossero] stati creati quei vincoli, che, mentre avrebbero dato ai combattenti come il senso di non sentirsi soli dinanzi al nemico, avrebbero educato nella nazione un più sicuro, più fattivo, più vigile spirito di resistenza». In particolare essi dovevano riconoscere che, negli anni precedenti, nella scuola e fuori di essa era mancata l'educazione nazionale, «considerata una anticaglia, come una concessione al nazionalismo militarista, come contraddicente al nuovo spirito che doveva animare l'insegnamento della storia»¹¹⁹. Di qui la decisione di dar vita all'Unione degli insegnanti milanesi per la patria, che, collegandosi al Comitato lombardo dell'UGII, ne diveniva la Sezione milanese. Ad essa, per quanto riguarda i docenti della scuola primaria, aderirono l'Amm, la Lega magistrale milanese e l'Associazione magistrale femminile di azione patriottica, sorta a Milano il mese precedente per volontà della Federazione nazionale dei comitati di assistenza con l'intento di riunire le maestre, non per scopi di tutela di classe, ma per intensificare l'opera di propaganda e per assicurare ai comitati di assistenza la collaborazione delle insegnanti elementari¹²⁰.

La Sezione milanese dell'UGII avviava ufficialmente le proprie attività in data 3 novembre 1917 in occasione di un'adunanza alla quale erano stati invi-

¹¹⁶ A. Petrini, *La scuola à compiuto il suo dovere?*, LS, a. XXI (1917-1918), n. 7, 10 dicembre 1917, pp. 37-38.

¹¹⁷ *Ai colleghi*, Df, a. X, n. 44, 3 novembre 1917.

¹¹⁸ [M.] Magnocavallo, *Non desistiamo dal lavoro di propaganda*, *ibid.*, a. XI, n. 45, 19 gennaio 1918.

¹¹⁹ Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese dal 4 novembre 1917 al 30 novembre 1918*, Milano, Tipografia Fassinetto e Antonini, s.d., p. 1, in ASM, GP, I serie, b. 754, f. Unione Generale Insegnanti Italiani. Si veda anche *L'unione degli insegnanti per la Patria*, Cds, Corriere milanese, 14 novembre 1917, p. 3.

¹²⁰ Su questo nuovo sodalizio si vedano *Associazione magistrale femminile di azione patriottica*, Df, a. X, n. 44, 3 novembre 1917; *Un'Associazione Magistrale Femminile d'azione patriottica*, Cds, Corriere milanese, 3 ottobre 1917, p. 2.

tati tutti gli insegnanti e i maestri della città e alla quale presenziò anche il Ministro della Pubblica Istruzione Agostino Berenini. Il programma del sodalizio prevedeva un'opera di propaganda patriottica e di assistenza sia nella scuola sia al di fuori di essa, fra i soldati e fra il popolo, con particolare attenzione ai contadini e agli operai al fine di arginare e di neutralizzare l'opera dei disfattisti¹²¹. Fissata la propria sede presso il Circolo Filologico di Milano, tra il 9 e il 15 novembre la Sezione diramò una serie di circolari per organizzare la propria attività. In primo luogo si rivolse ai maestri della provincia lombarda per sollecitarli a svolgere iniziative di propaganda e di assistenza civile. Con intenti analoghi interpellò i medici e i parroci per ottenere la loro collaborazione in queste stesse attività. Agli insegnanti di Milano il sodalizio chiese di fare un censimento delle persone disposte a impegnarsi in questo settore.

Per quanto riguarda la propaganda nelle scuole, svariate furono le opere promosse sia per gli alunni che per le famiglie. Secondo la relazione stilata dalla Sezione sull'attività svolta fra il 1917 e il 1918, gli insegnanti preferirono impegnarsi in prima persona nell'azione di propaganda per gli alunni, anche se in alcune scuole furono invitate persone esterne a tenere delle conferenze. L'attività didattica svolta dai docenti con le loro scolaresche appare ricca e articolata, comprendendo momenti diversi. Essa, infatti, prevedeva:

a) lettura e illustrazione quotidiana del "Bollettino di guerra" [...]; b) lettura e commento di articoli di giornali e di riviste riguardanti fatti ed episodi della guerra; c) distribuzione e lettura di foglietti e di opuscoli di propaganda [...]; d) attuazione di una didattica di guerra per far contribuire alla propaganda molti degli esercizi didattici della scuola (conversazioni morali, letture, dettati, temi di composizione, problemi ecc.); e) propaganda per la limitazione e l'economia dei consumi, e per far comprendere la necessità della tessera annonaria; f) illustrazione, specialmente nelle classi 5a e 6a, delle principali disposizioni di legge inerenti allo stato di guerra; g) canti patriottici, da contrapporre alle canzoni, spesso oscene o disfattiste, cantate per le strade, certo inconsciamente, da non pochi dei nostri fanciulli; h) compilazione dell'albo patriottico, per ricordare, con la diretta collaborazione degli alunni, i nomi dei vecchi alunni della Scuola o dei compaesani caduti gloriosamente per la Patria; i) istituzione del salvadanaio patriottico [...]; l) fabbricazione dello scaldarancio; m) confezione, nelle scuole femminili, di lavori in maglia e in cucito [...]; n) invio di lettere e cartoline d'augurio, di conforto, di riconoscente ammirazione ai soldati, parenti degli alunni.

La propaganda per le famiglie svolta dagli insegnanti a scuola sfruttava invece le opportunità che la vita scolastica offriva, quali la consegna delle

¹²¹ Poiché in Milano già operavano diversi enti impegnati sul versante della propaganda e dell'assistenza, la Sezione destinò una particolare attenzione all'attività nella provincia, divisa in 28 zone, affidate a alcuni insegnanti. Il programma di lavoro di questi ultimi era articolato e prevedeva l'incontro con i docenti e gli amministratori dei comuni loro affidati; la cura della propaganda nelle scuole e al di fuori di esse; l'assistenza alle famiglie dei combattenti, agli orfani dei combattenti, ai soldati in licenza, ai profughi, in accordo con i comitati locali di assistenza civile: cfr. Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese*, cit., pp. 9-14. Si veda anche *L'unione insegnanti milanesi per la patria*, Cds, Corriere milanese, 12 gennaio 1918, p. 3.

pagelle e le tradizionali festicciole, e si svolgeva essenzialmente attraverso «riunioni a piccoli gruppi con conversazioni alla buona»¹²².

Lo sforzo profuso dagli insegnanti milanesi si estese anche all'assistenza all'infanzia. La Sezione dell'UGII del capoluogo lombardo, al pari di altri comitati e sezioni locali della stessa associazione e in sintonia con gli orientamenti dei diversi comitati civili dell'epoca, si fece promotrice, soprattutto in provincia, dell'attivazione di ricreatori estivi, con il duplice scopo di assistere i bambini non adeguatamente curati dalle famiglie durante il giorno e di continuare l'opera di educazione patriottica avviata nel corso dell'anno scolastico¹²³. In questo caso emerge chiaramente quanto A. Fava ha documentato nei suoi scritti: il potenziamento della cura dei fanciulli nasceva non solo dalla necessità di fronteggiare le oggettive difficoltà create dal conflitto e rese ancor più evidenti dalla disfatta di Caporetto, ma anche da ragioni «politico-propagandistiche» e dalla volontà di sostenere la resistenza del paese¹²⁴. Di qui, nell'estate del 1918, in accordo con il Comitato lombardo dell'UGII, con quello delle Opere federate di assistenza e di propaganda nazionale, con la Giunta diocesana e con l'Unione Medici per la resistenza nazionale, l'avvio di numerosi ricreatori estivi nei comuni della provincia con meno di 10.000 abitanti.

Il sodalizio non limitò il proprio intervento alla scuola elementare, ma individuò altri ambiti entro i quali svolgere la propria opera educativa. Tra le iniziative promosse merita segnalare «la scuola negli ospedali»¹²⁵. Fin dal 1916, presso l'Istituto dei Rachitici, trasformato in ospedale per i mutilati, per volontà del professor Riccardo Galeazzi, era stata istituita una scuola per i feriti che comprendeva le classi delle elementari e dei corsi professionali. La Sezione ebbe l'incarico dal Comitato lombardo dell'UGII e dal Comitato di resistenza interna di organizzare analoghe iniziative presso tutti i nosocomi dipendenti dalla Sanità militare. L'iniziativa poté essere realizzata grazie alle maestre milanesi che numerose offrirono la loro collaborazione, insegnando per 3 o 4 giorni la settimana dalle 14.00 alle 17.00. Diverse furono le strutture interessate dove si tennero altresì sessioni straordinarie di esami di compimento dell'obbligo scolastico, di licenza e di promozione alla V e alla VI classe per un totale di 200 promossi. Presso i medesimi ospedali prestarono la loro opera come «lettrici» numerose donne del capoluogo lombardo.

La Sezione milanese dell'UGII si prodigò anche per la fondazione e la diffusione della «Giovane Italia»: un'associazione rivolta agli studenti delle scuole elementari e medie, ideata dallo scrittore e poeta spezzino Ettore Cozzani e

¹²² Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese*, cit., p. 8. Come già faceva l'UGII, anche la Sezione milanese curò con particolare attenzione la pubblicazione e la diffusione di opuscoli e libri inerenti al tema della propaganda: cfr. *ibid.*, pp. 19-21.

¹²³ Cfr. *ibid.*, pp. 18-19.

¹²⁴ Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 152.

¹²⁵ Cfr. Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese*, cit., pp. 16-18.

che, come è stato osservato, documenta l'avvio del processo, fin dagli anni della guerra, di «inquadramento delle giovanissime generazioni in formazioni associative di impronta nazional-patriottica»¹²⁶. Dopo lo scoppio del conflitto, Cozzani era venuto maturando la convinzione che se la guerra aveva avuto il merito di risvegliare l'Italia dall'obnubilamento del suo destino storico, al presente il paese correva il rischio di disperdere il patrimonio ideale e morale scaturito dalla tragedia che aveva colpito l'Europa¹²⁷. Di qui la convinzione che l'Italia dovesse puntare sulla formazione dei giovani e educarli a raccogliere i frutti del conflitto combattuto dai loro padri. Mentre la guerra ancora interessava il paese, era compito delle giovani generazioni collaborare al raggiungimento della vittoria, impegnandosi in opere di assistenza, di resistenza e di propaganda: esse – scriveva Cozzani – erano chiamate a essere il «cemento delle folle» e «la nuova coscienza di queste moltitudini ignare». In virtù del loro numero, della loro intelligenza pronta e del loro ardore, i giovani rappresentavano, secondo lo scrittore spezzino, «la materia più adatta per le trincee della fronte interna»¹²⁸.

Preparata fin dall'autunno del 1916, la «Giovane Italia» era sorta a La Spezia il 5 maggio 1917, si era costituita a Roma e era stata inaugurata a Milano il 20 settembre 1917. Essa godeva del patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione e operava sotto gli auspici dell'UGII¹²⁹. Individuata nella scuola la collaboratrice ideale del proprio programma d'azione, il sodalizio mirava a due obiettivi¹³⁰. Nell'immediato intendeva fare del fanciullo «un animatore e un incitatore alla resistenza e alla assistenza» affinché vigilasse che la «legge civica non fosse tradita»¹³¹. Egli cioè non era solo il destinatario dell'opera di propaganda, ma, a sua volta, era chiamato a farsi tutore dell'ordine civile, individuando i disfattisti, coloro che non si attenevano al silenzio e al lavoro coscienzioso e responsabile. Si trattava, precisava Cozzani, di un impegno niente affatto banale, ma «serio, grandioso, potente», di facile realizzazione perché la maggior parte delle famiglie aveva «un ragazzo alla scuola» e quindi aveva «una sentinella e un apostolo della patria nel suo cuore, esperto e saggio [...] ogni giorno ammaestrato ad operare con sicurezza, ascoltato e quasi ubbidito» dai genitori e dagli adulti¹³². Il secondo fine era più complesso e non si esauriva al periodo della guerra: si trattava di creare nelle nuove generazioni «il

¹²⁶ Fava, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia*, cit., p. 197.

¹²⁷ Cfr. *La Giovane Italia. La promessa e lo Statuto con uno schema di regolamento. Introduzione di Ettore Cozzani*, Milano, Bertieri e Vanzetti, 1918.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 10.

¹²⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 27-31.

¹³⁰ Cfr. *La «Giovane Italia» e i maestri*, Cds, Corriere milanese, 12 aprile 1918, p. 3, dove si dà conto dell'opera di divulgazione compiuta da Cozzani degli obiettivi della «Giovane Italia» fra i maestri delle scuole milanesi.

¹³¹ Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese*, cit., p. 18.

¹³² *La Giovane Italia. La promessa e lo Statuto*, cit. p.15.

carattere e il tipo della nostra razza», infondendo nei giovani «il bisogno di essere degni degli eroi» che avevano combattuto per loro¹³³.

Grazie alla collaborazione della Sezione milanese dell'UGII, la «Giovane Italia» conobbe un immediato successo nel capoluogo lombardo, dove raccolse l'adesione di circa 20.000 giovani, di cui 16.000 delle elementari¹³⁴. La forza di questa associazione fu dimostrata ai cittadini milanesi il 20 giugno 1918, quando gli alunni delle scuole primarie si riunirono all'Arena per celebrare il «giorno della promessa». Il «Corriere della Sera» dava grande risonanza all'iniziativa e elogiava il modo ordinato e solenne con cui si era svolta la cerimonia, che aveva visto il «fresco nascente esercito» dei 16.000 alunni e alunne delle elementari della città aderenti alla «Giovane Italia», riunito alla presenza delle autorità cittadine, militari e scolastiche¹³⁵.

Cozzani aveva tenuto un discorso e riassunto la formula della Promessa, con la quale ogni fanciullo si impegnava a essere sempre «ricercatamente italiano»¹³⁶ e, in quel periodo di guerra, a sostenere l'impresa nazionale

diffondendo la calma, la fede, la comprensione in mezzo al popolo; – incitando all'obbedienza, alla pazienza, alla tranquillità; – insegnando con l'esempio e con la parola la parsimonia, l'austerità e il sacrificio; [...] combattendo con ogni [...] mezzo le spie, i propagatori di falsi allarmi, e chiunque [insidiasse] o [corrodesse] la resistenza della nazione¹³⁷.

A questo punto «migliaia e migliaia di manine si [erano levate], tra un immenso grido di: – Lo giuriamo!»¹³⁸.

Ho indugiato sulla descrizione della giornata e sull'impressione che l'evento suscitò nell'opinione pubblica in quanto evocano immediatamente immagini consuete del periodo fascista. In quell'estate del 1918, l'ultima della Grande Guerra, Milano anticipava una forma di manifestazione di massa destinata alla fanciullezza, cui non era ancora abituata per le modalità con cui si era svolta e per le dimensioni che aveva assunto; una forma di manifestazione che però, negli anni del fascismo, doveva divenire familiare e segnare la quotidianità e la crescita di molti giovani italiani e italiane.

Carla Ghizzoni
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

¹³³ Unione Generale degli Insegnanti Italiani, *L'attività della Sezione milanese*, cit., p. 18.

¹³⁴ Cfr. *La promessa della «Giovane Italia»*, Cds, Corriere milanese, 21 giugno 1918, p. 2.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *La Giovane Italia. La promessa e lo Statuto*, cit., p. 21.

¹³⁷ *Ibid.*, pp. 22-23.

¹³⁸ *La promessa della «Giovane Italia»*, cit., p. 2.

Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War

Anna Ascenzi

Introduction

The question of textbooks and their function both as an instrument and vehicle for a genuine education of the spirit and of the values of democracy appears, immediately after the fall of the Fascist regime, as one of the central themes in the more general debate which developed between the political forces of the National Liberation Committee (CLN) with regard to the reconstruction, on a new basis, of Italian schools. This happened for a series of reasons which are worth discussing, even if only briefly.

We intend to concentrate above all on the fundamental role attributed to textbooks in the framework of the organisation of Italian schools introduced by the Gentile reform of 1923. In addition to this we must consider the largely shared conviction of the particular function exercised by textbooks, in the course of the Fascist period, as ideological and political instruments; or, rather, as principal factors for the construction of a consensus, among the new generations, around the initiatives and achievements of the Mussolini regime. And we refer, in particular, not only to the introduction of the Unique State Text (*Testo Unico di Stato*) in the elementary schools; but also, and above all, to the systematic substitution, already put into practice towards the end of 1920s, of the old handbooks dedicated to humanistic and juridical disciplines for secondary schools with publications rigorously following the directives of the regime.

Finally, it must be emphasised that it was generally believed that an effective embedding of the habits of democracy in the population and of a new idea of citizenship had to pass through the promotion, starting with the new generations, of completely new cultural and civil models with respect to those promoted by propaganda in the Fascist regime; and that the schools – and within them the reading books and handbooks – would play a role of fundamental importance in this field in as much as they constitute the true mass structure capable of promoting, at various levels, alongside instruction and professional formation, a collective ethos with the aim of bringing about education on a large scale¹.

1. Difficulties and limits of the process of defascistization of textbooks initiated by the Allied Military Government's Sub Commission on Education

In the face of these convictions the attention given to the problem of the revision of textbooks that existed already during the Resistance comes as no surprise; this attention is demonstrated, amongst other things, by the resolutions and proposals expressed in the documents produced by the CLNAI and, more particularly, by the commissions for schools and teaching institutes created within the so-called *Repubbliche partigiane* (Partisan republics). Purely as an example it is worth remembering the *Proposte della Commissione didattica consultiva* (Proposals of the Didactic Consultative Committee) which were approved in October 1944 by the provisional Council of the government of the Republic of Ossola which included figures of the calibre of Gianfranco Contini and Carlo Calcaterra among its drafters:

Quanto al contenuto ideale, che deve essere dato al programma educativo nazionale, sia nelle scuole elementary, sia nelle scuole medie – one reads in the document – la Commissione propone [che] siano aboliti tutti I libri di testo adottati per lo studio delle lettere italiane, della filosofia, della storia, della geografia, dell'economia politica, che risultino improntati allo spirito del passato regime; [e che nella redazione dei testi nuovi] sia seguito uno spirito umanistico [e] siano armonicamente sviluppate ed educate negli alunni tutte le forme dello spirito che innalzano e temprano l'uomo, tenendovi presenti le fondamentali sue esigenze morali, civili, sociali e politiche².

¹ See R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972, pp. 12-26; D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp. 390-412; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 47-69; and, in particular, the pieces collected in N. Raponi (Ed.), *Scuola e resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978.

² «As for the ideal content of the national educational programme both in primary and middle schools the Committee proposes the abolition of all texts so far adopted for the study of Italian literature, philosophy, history, geography, and political economics which are seen to be marked by the spirit of the past regime; [and that in the drawing up of the new texts] a humanistic spirit be followed and

In fact, it was the Sub commission for Education of the Allied Military Government, led by the American educationalist Carl Washburne, which initiated the first ideological revision of texts used in the Fascist period and insisted – in the framework of a more general *defascistization* of Italian schools – on the production and diffusion of scholastic publications more in line with the political, social and cultural ideals of the newly born democracy³.

Between 1944 and 1945, as is known, the Sub commission started drafting new didactic programmes for nursery and primary schools and for the Teacher Training Schools. At the same time it established criteria for the revision of textbooks to be used in schools of every kind and level. This work was entrusted to a central Ministerial Commission and to a series of Regional Commissions established as the various territories were liberated and came under the control of the Allied Military Government. These commissions were made up of teachers and school administrators appointed by Regional Education Officers in agreement with the Ministry of Education⁴.

The documentation, most of it never published, relative to the work of Washburne's Sub commission and the regional commissions for the expurgation of textbooks, allows us to evaluate fully the characteristics and limits of the intervention of the allies in this matter:

La revisione e la ristampa dei libri di testo – we read in a report on the outcome of the activities followed during the first months of 1946 – passò attraverso varie fasi, come quella dei programmi. Come per questi la prima fase fu puramente preliminare, fatta soltanto per poter riaprire le scuole il più presto possibile senza la propaganda fascista. A questo scopo furono immediatamente costituiti [...] dei comitati per la revisione, composti da educatori italiani fidati, per esaminare i libri di testo usati prima (tanto nelle scuole secondarie quanto nelle elementari) e per dire quali potevano essere adoperati così come erano, quali dovevano essere messi al bando e quali potevano essere usati purché alcune parti fossero eliminate.

that all the forms of spirit which raise and temper mankind be harmoniously developed and inculcated in all students, bearing in mind the fundamental moral, civil, social and political requirements». *Proposte della Commissione Didattica Consultiva approvate dalla Giunta Provvisoria di Governo*, in *La repubblica dell'Ossola*, 9 Settembre-24 ottobre 1944, Domodossola 1964, pp. 92-94. The didactic advisory committee, headed by D. Gaudenzio Cabalà, was made up of Mario Bandini, Gianfranco Contini and Carlo Calcaterra. But see also: *Scuola e Resistenza*, «L'Eco della scuola nuova», suppl. to no. 4 (with articles by Guido Quazza, Ferruccio Parri, Augusto Monti, Raffaele Ramat and Giuseppe Tramarollo); and Q. Casadio, *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Bologna, Alfa, 1967, pp. 86-135.

³ On the work of the Sub commission for Education see: C. Washburne, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e Città», 1970, 6-7, pp. 273-277; S.F. Withe, *Italian Popular Education between Fascism and Democracy 1943-1945: The Work and Legacy of the Allied Control Commission – Education Sub-commission*, University of Virginia Press, 1985; Id., *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, New York-London, Garland, 1991.

⁴ See Commissione Alleata – Sezione delle Relazioni Pubbliche, *Resoconto delle attività svolte dal Governo Militare Alleato e dalle Commissioni Alleate di Controllo in Italia dal 10 Luglio 1943, il giorno D in Sicilia, al 2 maggio 1945, giorno della resa tedesca in Italia*, Roma, Arti grafiche Tumminelli, 1945; Id., *Rassegna dell'attività del Governo Militare Alleato e della Commissione Alleata in Italia*, Roma, s.i.t., 1946, pp. 12-27.

In the case of reading books and primary school textbooks this revision proved immediately to be very difficult in view of the fact that there was only one series of textbooks, those of the State Monopoly, «which were full, in every part, of Fascist propaganda».

È ovvio – we read in the report mentioned above – che la cosa migliore da farsi sarebbe stata quella di abolirli completamente; ma questo disgraziatamente avrebbe lasciato le scuole elementari completamente senza testi e la preparazione di nuovi, anche su basi semplicissime, richiedeva tempo (e carta), Perciò da principio si rimediò rimettendo in circolazione i volumi di quelle serie che avevano il meno possibile di parti infette, strappando via le pagine incriminate. Il secondo stadio che seguì il più rapidamente che fu possibile fu quello di avere tutta la serie riscritta e ristampata, dopo avervi tolto gli elementi fascisti e averli sostituiti con materiale nuovo, ma a parte questo i libri rimasero gli stessi nella forma generale [...]. Eppure anche questo metodo era un ripiego, poiché i libri in questione, essendo stati concepiti originariamente con uno spirito completamente fascista, continuarono surrettiziamente a mostrare la loro origine anche dopo ripetuti tagli. Quindi seguì per forza la terza e ultima fase, quando la situazione era ridiventata abbastanza normale per poter pubblicare liberamente libri di testo per le elementari sul mercato scolastico normale, e finalmente fu possibile eliminare anche le reliquie dei vecchi libri di testo fascisti⁵.

It is worth pausing on this third and last stage insofar as the criteria adopted by printers and the publishers in the compiling of new texts for primary schools only partially reflected those formulated by Washburne's Sub com-

⁵ «The revision and reprinting of textbooks went through various phases just as the teaching programmes did. As with these, the first phase was purely of a preliminary nature simply to allow the schools to open as soon as possible without fascist propaganda. To this end committees for revision were immediately formed [...] made up of trusted Italian educators, to examine the textbooks which had been used (both in primary and secondary schools) and to decide which ones could be used as they were, which should be banned and which could be used as long as some parts were eliminated [...]. It is obvious that the best thing to do would have been to abolish them altogether; but this, unfortunately, would have left the elementary schools without texts and the preparation of new ones, even of the most simple kind, needed time (and paper). So, at the beginning we made do by putting back into circulation the volumes of the series that had the fewest "infected" parts, removing the more outrageous pages. The second stage, which followed as quickly as possible, was to have all the texts rewritten and reprinted, after having taken out the fascist elements and substituted them with new material. Apart from this, however, the books remained in the same general format [...]. But even this method was only a stopgap since the books in question, having been conceived originally with a completely fascist spirit continued, surreptitiously, to reveal their origins even after repeated cuts. So, inevitably, the third and final phase followed when the situation had become normal enough for the free publication of textbooks for primary schools and, at last, it was possible to eliminate the relics of the old fascist texts». *Resoconto dell'attività di epurazione dei libri di testo*, undated (but early in 1946), in Archivio dell'Istituto Nazionale per la storia del Movimento di Liberazione in Italia di Milano (afterwards: INSMIL), Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 3 (Commission for the defascistization of textbooks), pp. 1-2. The text of the report is reproduced, with a few formal variations, in Allied Control Commission – Sub Commission for Education, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 388-389.

mission and added to the didactic programs for elementary and nursery schools promulgated by the Decree of May 24 1945⁶. In fact, even if it was true that these texts turned out to conform, for the most part, to the dictates of the new programmes as far as approach and organisation of the material went, it is also true that from the point of view of content and the educational models which they proposed the post-fascist reading books and textbooks were a long way from reflecting the ideals of the new political and civil climate.

In this respect the criticisms expressed by the Commission for the revision of textbooks for the primary schools of Lombardy are significant. In a report of 21 November 1945 regarding the new publications sent by the publishers, they wrote:

In complesso I testi mantennero un carattere di generale mediocrit : se i criteri didattici che li ispirarono sono tuttora validi, manca la freschezza, il carattere di attualit . Si ebbe l'impressione che si trattasse in gran parte di una ripresa della vecchia produzione (precedente all'introduzione del libro di Stato) piuttosto che di opere sorte nell'animo di chi – pur vivendo nella scuola e per la scuola – partecipasse con giovanile sensibilit  ai problemi dell'ora presente. Questa   forse la causa per la quale: 1) in parecchi casi si dovettero suggerire modifiche relative a residui di ispirazione ormai superata; 2) pochi furono nei testi gli accenni alla storia recentissima [...] della ripresa della vita nazionale. Solo in alcuni casi si not  non solo il felice sforzo da parte di Autori ed Editori, ma la riuscita realizzazione di libri rispondenti alle esigenze attuali di una scuola che si propone di svolgere una vera opera educatrice intellettuale, morale e civile⁷.

The observations formulated by the Commission for the revision of textbooks in Lombardy indicated very precisely one of the weak points of the post-war production of school texts: the integral or partial re-proposal of textbooks which dated back to the early 1920s and were, sometimes, nothing short of the last phase of Giolitti's era. These, in some cases, were simply reprinted without any attempt at bringing up to date even the most obviously anachronistic parts⁸.

⁶ *Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459 – Programmi per le scuole elementari e materne*, «Bollettino Ufficiale. Ministero della Pubblica Istruzione», 1945, 7-8, pp. 266-308.

⁷ «All in all the texts maintain a character of overall mediocrity: even if the didactic criteria which inspire them are still valid they lack freshness, topicality. One gets the impression that we are dealing, on the whole, with a re-run of the old stuff (preceding the State Textbooks) rather than works of inspiration by someone who – even though being in the schools and for the schools – took part with youthful sensitivity in present day problems. This is perhaps the reason why: 1) in several cases it was necessary to suggest modifications relative to the remains of an inspiration which had already been surpassed; 2) there were very few references to recent history [...] of the re-birth of national life. In just in a few cases not only a positive effort on the part of the authors and editors is noted but also the successful realisation of books which respond to the present requirements of schools which are proposed as the promoters of a truly intellectual, moral and civil education». *Relazione della Commissione per la revisione dei libri di testo delle scuole elementari*, 21 novembre 1945, Milano, in INSMIL, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 78, f. 15 (Commission for the revision of textbooks for Primary Schools).

⁸ See M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unit  d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 237-250.

With regard to this it is worth emphasising that, relative to reading books and textbooks for primary courses, only from 1947-1948 do we begin to see really new publications; and even in these cases reading passages, stories, descriptions and biographies destined for students of primary schools will continue to be characterised for a long time by the scant – and sometimes very scant – references to the current political and social trends in the country. These were perhaps considered to be matters too delicate and controversial by the authors and publishers in the context of the strong ideological conflicts which characterised Italian society in those years. Gianni Rodari, in October 1947, pointed out that:

La Repubblica italiana ha ormai più di un anno di vita, ma a scorrere le decine di testi di lettura e di storia che abbiamo davanti agli occhi, sembra che ai nostri scolaretti sia proibito saperlo [...]. [Questi libri] ci sono parsi destinati a ragazzi vestiti alla marinara coi calzoni al ginocchio, come nelle riviste di moda di quarant'anni fa, anziché ai nostri ragazzi, che sono stati nelle cantine sotto i bombardamenti e che hanno visto con i loro occhi l'insurrezione nazionale, qualcosa come le Cinque Giornate di Milano, i partigiani fucilati nelle strade e Mussolini appeso a Piazzale Loreto⁹.

The work of the Allied Sub commission led by Washburne with regard to textbooks for secondary schools was just as complex even though it was guided by criteria and methods which were necessarily different. On this front an immediate distinction was made between the books needing revision, depending on their subject matter. One reads in the previously mentioned report of the first months of 1946 that:

Molti dei libri erano strettamente tecnici con poco o punto spazio adatto ad infiltrazioni politiche, oppure erano ristampe di opere classiche, o senza note o con note puramente letterarie o tecniche. Questo voleva dire che le eliminazioni su vasta scala di libri o di brani di essi furono limitate ad alcuni settori soltanto (per esempio la storia, la geografia, le antologie letterarie) e anche in questo settore si poteva trovare di solito del materiale tollerabile per una sostituzione immediata quando era necessaria. In questo modo fu possibile procedere semplicemente ampliando ogni tanto le prime liste pubblicate, via via che altre regioni venivano conquistate e che altri libri erano presentati per l'approvazione, mentre si lasciava che il mondo editoriale provvedesse a riempire le lacune, stampando libri di testo nuovi¹⁰.

⁹ «The Italian Republic is already one year old but on looking through the dozens of reading books and history texts we have in front of us we get the idea that the pupils are not allowed to know this [...]. [These books] seem to have been made for children dressed as sailors with trousers down to their knees as in the fashion magazines of forty years ago instead of for our children who were in the cellars during the bombings and saw with their own eyes the insurrection of the Nation, the 'five days' of Milan, partisans shot down in the streets and Mussolini hanging in Piazzale Loreto». G. Rodari, *Ragazzi nuovi e libri vecchi*, «L'Unità» (Milan Edition), October 30 1947. See Centro Didattico Nazionale per la scuola elementare e di completamento dell'obbligo, *Funzione e uso dei libri di testo nella scuola primaria. Atti del convegno nazionale (Roma 1966)*, Roma, 1967; E. Barassi, S. Magistretti, G. Sansone (Eds.), *Il leggere inutile. Indagine sui libri di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971; M. Bonazzi, *I 'pampini' bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Firenze, Guaraldi, 1972.

¹⁰ «Many of the books were strictly technical with little or no space for political input, or they were reprints of classical works, either without annotations or with those of a purely literary or tech-

Particular attention, as we have seen, was given by the central Ministerial Commission and the regional commissions to history texts not only because of their high content of fascist ideology and the political use for which history teaching (particularly, but not exclusively, contemporary history) had been used in the course of the fascist period¹¹, but also because, following the directive given after July 25 1943 by the Badoglio government, the parts relating to the most recent history – the ‘March on Rome’ and the realization of the ‘Fascist Revolution’ where the ideological and political propaganda of the regime was more direct and outrageous, had been cut out from the teaching programmes and the subject had been put back, as far as the *terminus ad quem* is concerned, to the end of the First World War¹².

The revision of history texts concerned, altogether, 147 works for a total of about 200 volumes between handbooks, anthologies of history or historical criticism and historical atlases. The Ministerial Commission for the *defascistization* of textbooks published an *Elenco ufficiale dei volumi esaminati* (Official list of volumes examined) in November 1944, which included: (1) books whose use and sale were prohibited. Those that, according to the commission, must be expurgated since they are pervaded by the spirit of Fascism and by fascist attitudes such as emphasis, rhetoric etc.; (2) books which could be sold as long as the parts or single pages indicated, were removed. Books which contained single and isolated elements which could easily be eliminated; (3) finally, books approved for use and sale, that is revised by the Commission and deemed to be suitable and those for which, according to ordinance number 4 of the Allied Command, the publisher, on his own responsibility, has declared that they contain no references in support of Fascism¹³.

nical nature. This meant that the elimination on a large scale of books or passages from them was limited to just a few sectors (for example, geography, history, literary anthologies) and even here one could usually find tolerable material which could be immediately substituted if necessary. In this way it was possible to proceed simply by enlarging the first published list as other regions were progressively being liberated and other books were presented for approval. Meanwhile the publishers were allowed to fill the gaps by printing new texts». *Resoconto dell'attività di epurazione dei libri di testo*, undated (but early in 1946), p. 2. See also *Approvazione dei libri di testo per le scuole elementari 1945-46. Circolare del Col. Carleton W. Washburne agli Editori e alle Commissioni Regionali per i libri di testo*, 22 Maggio 1945, in INSMIL, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 74, f. 8 (*Circulars AMG*); and *Scelta dei libri di testo. Circolare del Magg. A. A. Vesselo (Ufficiale Regionale per l'Educazione) sull'istruzione pubblica n. 64 al Provveditore agli studi reggente*, 22 September 1945, *ibid.*

¹¹ See S. Guarracino, *I manuali del consenso*, «I viaggi di Erodoto», 1989, 8, pp. 170-183.

¹² See G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991, p. 99.

¹³ Associazione Romana Editori Libri e Riviste, *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*, Roma, s.i.t., 1944. The Commission was chaired by G. Santonastaso. That text should be integrated with: *Aggiunta all'Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione. A cura della Commissione regionale per la Lombardia dei libri di testo delle scuole secondarie*, undated (but October 1945), in INSMIL, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 5 (Commissione per la defascistizzazione dei libri di testo).

Altogether there were 18 out of 147 history texts (for a total of 30 volumes) whose use and sale were prohibited; 54 texts (for a total of 65 volumes) were authorized for use only on condition that the unacceptable parts were removed (generally speaking, those referring to the period following the First World War) and, finally, 75 texts (for a total of 105 volumes) were approved as they had been written.

As regards the real and proper history handbooks for the various classes of secondary schools (excluding, therefore, anthologies and atlases), a comparison of texts used in the fascist period and those approved by the Commission reveals an interesting aspect: the re-proposal after the Second World War, with only a few cuts and alterations, of the most authoritative and widespread handbooks from the fascist period, that is, those of Pietro Silva, Niccolò Rodolico, Alfonso Manaresi, Nino Cortese, Augusto Lizier, Agostino Savelli, Francesco Landogna and Francesco Calderaro¹⁴.

The case of the “ultra fascist” handbook, *Vita vissuta. Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, by Francesco Calderaro, is emblematic of a real continuity between Fascism and post-Fascism. The publishing house La Nuova Italia continued reprinting it without any problems right up until 1953 when it finally decided to substitute it with the text by Armando Saitta, *Il cammino umano* (the first volume of which appeared in 1952), of a more progressive nature.

Given this situation, the genuine perplexity of the members of the Commission for the expurgation of textbooks for the middle-schools of Lombardy is understandable; in a report dated October 10 1945, concerning the strategies employed by authors and publishers in this new phase, they commented:

La Commissione soprattutto ha soffermato la sua attenzione sui testi di storia. Alcuni autori, che avvalorarono, con la loro autorità scientifica di maestri e di studiosi, una concezione fascisticamente propagandistica della storia italiana, hanno presentato libri di testo che, mantenendo uguale la struttura, hanno mutato l’atteggiamento politico. La Commissione, preoccupata della serietà degli studi e del costume scolastico, segnala agli insegnanti questi casi di mancanza di coerenza e di onestà civile perché sentano la responsabilità che si assumono nel riadattarli nella scuola¹⁵.

¹⁴ We refer to the following handbooks: P. Silva, *Corso di storia*, Milano, Principato; N. Rodolico, *Sommario storico ad uso dei licei*, Firenze, Le Monnier; A. Manaresi, *Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, Milano, Trevisini; N. Cortese, *Corso di storia per i licei*, Firenze, Sansoni; A. Lizier, *Lezioni di storia per i licei*, Milano, Signorelli; A. Savelli, *Storia per i licei*, Firenze, Sansoni; F. Landogna, *Corso di storia per i licei*, Napoli, Morano; F. Calderaro, *Vita vissuta. Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, Firenze, La Nuova Italia.

¹⁵ «The Commission has concentrated its attention above all on history texts. Some authors who confirmed a conception of Italian history embedded in fascist propaganda, on the basis of their authority as experts and scholars, have presented textbooks which, while leaving the structure unchanged, have simply altered the political position. The Commission, being concerned about the seriousness of studies and behaviour in schools brings to the attention of the teachers these cases of lack of coherence and civic honesty so that they be aware of the responsibility they take in continuing to choose them as set texts». *Relazione della Commissione di epurazione dei libri di testo della scuola media*, 10 ottobre 1945 Milano, in INSMLI, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 5 (Commissione per la defascistizzazione dei libri di testo).

As in the case of textbooks for primary schools even the history books for secondary schools would have to wait for the end of the 1940s before a really new production became available¹⁶. Apart from delays and ambiguities on the part of the publishers however, it needs to be emphasised how, both from the historiographic and didactic point of view, the texts which circulated in Italian secondary schools immediately after the war presented a close continuity with the past rather than an effective opening to the cultural and civil appeals of the new democratic society. And if, from the scientific point of view, the prevalent trends wavered between the economic and legal historiography of the beginning of the century or Croce's more recent – but no less limiting – ethical-political approach and the still prevailing interpretative modes which adopted a nationalistic and imperialistic key to Italian history which was assimilated in the course of the 1930s¹⁷, from the point of view of the civic and democratic education of the new generations history texts proved to be completely inadequate if not even misleading.

On the other hand, the persistence within the teaching body of a culture and a historical sense, still, in large measure, founded on the traditional canons of Gentile, and the consequent absence of a true stimulus towards change on the part of the world of education, helped to mask the delays and failures of the sector, at least until the beginning of the '50s¹⁸. Finally one should add that, paradoxically, that same freedom of choice of textbooks given to teachers (in virtue of the Legislative Decree of October 16 1947, number 1497, with which the Ministerial Control Commissions for school texts were abolished), far from bringing about the desired effects, ended up by strengthening and consolidating the situation described above¹⁹.

The question of a revision of history handbooks and, more generally, of the same programmes themselves for the teaching of this discipline in primary and secondary schools was forcefully brought again to the attention of the political classes and public opinion at the beginning of the 1950s by two events which were not directly related to the world of education but loaded with significance for the development of the fragile Italian democracy: the debate in Parliament

¹⁶ In this respect see, E. Ragionieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, «Società», 1952, 4, pp. 325-337.

¹⁷ See G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra ad oggi*, in Id., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 28-33.

¹⁸ See G. Quazza, *L'insegnamento della storia*, «Scuola e Città», 1958, 3, pp. 87-90.

¹⁹ «The freedom of choice for textbooks – Minister Guido Gonella stated in a speech in the Senate in October 1948 during the conclusion of the discussion of the education budget – has already been implemented by abolishing State textbooks and control commissions. The Government does not have the means to intervene [...]. The Ministry can only carry on doing what it does every year: remind teachers to respect the current regulations. But the Ministry has, when all is said and done, the duty to put itself in the hands of the educators who are the ultimate judges of the situation» (*Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul Bilancio della Pubblica Istruzione*, 21 ottobre 1948, in G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, Milano, Giuffrè, 1981, 3 vols., I, p. 37.

over the Scelba law on the repression of neo-fascist activities (1952), and, on a different level, the emergence of a growing alienation of the new generations with regard to institutions and democratic regulations emerging from the anti-fascist struggle, which was largely the fruit of little or no knowledge of the events which had brought about the birth of the Republican State.

2. *The debate on the teaching of contemporary history in schools and the renewal of history handbooks in the early 1950s*

In the course of the parliamentary debate on the Scelba law the request for bringing texts up to date and for extending history programmes for secondary schools up to recent events – that is to Fascism, the Resistance and the building of the democratic Republic – brought together the government majority and the opposition of the left. They were convinced that as well as the repression of neo-fascist activities there was a need to promote in the country a democratic conscience fed by awareness and a sense of history²⁰. As an example of this, the Christian Democrat Giorgio Bo, in a speech in the Senate on January 1952 asked himself:

Che cosa ha fatto in cinque anni la Repubblica democratica per consolidare nella vita della nazione le nuove istituzioni? Troppo poco [...]. Pensate che ancora oggi non si è trovata l'opportunità di sostituire tutti i libri di testo che vanno per le mani dei nostri scolari, di modo che vi sono ancora opere scritte e stampate durante l'epoca fascista e impregnate della sua mentalità e zeppe delle sue menzogne. Fra i tanti concorsi che allietano la nostra vita non si è ancora trovato il tempo e il denaro per bandirne uno per un manuale che spieghi alle giovani generazioni che cosa è stato in realtà il fascismo [...]. Chi ha saputo dire che la Resistenza ha costituito e costituisce una delle pagine più alte e più luminose della nostra storia e forma comunque il titolo principale per cui l'Italia [...] può tenere alta la sua fronte nel consesso delle nazioni civili? Tutto questo lavoro di formazione delle coscienze, di rigenerazione morale, di educazione dell'uomo e del cittadino è appena incominciato. E io capisco che [...] si deve fare qualche cosa di più; che elaborare una legge [sulla repressione delle attività fasciste] può essere un'impresa troppo facile ed insufficiente. Dobbiamo lavorare in profondità, fondare uno stile ed un costume, preoccuparci dei giovani e non limitarci ad approvare dei provvedimenti legislativi²¹.

²⁰ See the debate on the Bill «Norme sulla repressione dell'attività fascista» presented to Parliament by the Home Minister Mario Scelba, in Senato della Repubblica, *Atti Parlamentari. Resoconti delle discussioni 1948-1952*, vol. XXXI 16 gennaio-23 febbraio 1952, Roma, Tipografia del Senato, 1952; e Camera dei Deputati, *Atti Parlamentari, Discussioni*, vol. XXX, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1952.

²¹ «What has the democratic Republic done in these last five years to consolidate the new institutions in the life of the nation? Very little [...]. Just think that still today the opportunity has not been taken to substitute all the textbooks which pass through the hands of our students. There are still works written and printed during the fascist period which are full of its mentality and impreg-

In the wake of Giorgio Bo's speech numerous others followed from senators belonging to a diversity of political parties: from Ugo Della Seta to Giovanni Conti and Edoardo Di Giovanni up to Antonio Banfi and Ferruccio Parri. The last named, previously a highly esteemed head of the Resistance, Prime Minister from June to December 1945 and one of the leaders of the Partito d'Azione (Action Party) and then of the Partito Repubblicano Italiano (Italian Republican Party), expressed himself thus on the bill presented by Minister Scelba:

Finora la nostra organizzazione politica e i nostri partiti non hanno saputo risolvere il problema dell'educazione. La presentazione di questo disegno di legge può essere l'indice di un fallimento, l'indice di una scarsa capacità educativa della nostra democrazia ad irradiarsi nelle sfere giovanili. Il problema dei giovani è problema di fondo per il nostro avvenire²².

The communist philosopher Antonio Banfi echoed Parri's words. In reiterating the urgency required for the promotion of a democratic conscience in the younger generations he said:

Quale amarezza io provo quando, sfogliando I testi di storia che vanno per le mani dei nostri giovani, vedo che in essi prudenzialmente l'autore si arresta alla fine della Grande Guerra, e alle soglie del fascismo! Si attende forse un altro giudizio su di esso? Si attende un ricorso storico per cancellare quella che è la pagina più grande, più eroica del popolo italiano [la lotta di liberazione dal nazi-fascismo], in cui tutto il suo avvenire riposa? Ma come ci meraviglieremo di ciò, se lo spirito che informa l'insegnamento [della storia] ancora s'indugia nei quadri fascisti o pre-fascisti, e nulla è stato fatto per mutarli?²³.

In April 1952, almost at the same time as the debate in the Senate of the

nated with its lies. Among all the things we have had to do there has been neither time nor money to call for a revision of texts which explain to the younger generations what exactly Fascism was [...]. Who has been able to explain that the Resistance constituted and constitutes one of the most illustrious pages of our history and is the main reason why Italy [...] can hold its head high among civilised nations? All this work towards the forming of the mind, moral regeneration, education of man and citizen, has only just begun. And I understand that [...] we need to do something more; that making a law (on the repression of fascist activities) can be too easy and insufficient. We must go deeper, establish a style and a way of life, concern ourselves with our young people and not limit ourselves to approving legislative regulations». Sitting of 22 January 1952, in Senato della Repubblica, *Atti Parlamentari, Resoconti delle discussioni 1948-1952*, cit., pp. 29912-29913.

²² «So far our political organisation and our parties have not known how to resolve the problem of education. The presentation of this bill can be seen as a sign of that failure, a sign of the inability of our democracy to get educational ideas through to young people. The problem of our youth is a fundamental problem for our future». Sitting of January 23 1952, *ibid.*, pp. 30014-30015.

²³ «What bitterness I feel when, leafing through the textbooks which our students are given, I find that the authors have prudently stopped at the end of the Great War – on the threshold of Fascism! Are we perhaps waiting for a re-assessment of it? Are we waiting for an historical appeal for the cancellation of our greatest achievement, the most heroic on the part of the Italian people [the struggle for liberation from Nazi-Fascism] upon which all its future depends? But why should this surprise us when the spirit behind the teaching [of history] is still guided by a fascist or pre-fascist mentality and nothing has been done to change this?». Sitting of January 24 1952, *ibid.*, p. 30072.

Scelba law was taking place, there was an important conference in Perugia organised by the Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (Association for the Defence of State Schools, ADSN) which dealt with the teaching of history in Italian schools. The principal exponents of lay and Marxist oriented culture and historiography of the day were present: Benedetto Croce, Luigi Salvatorelli, Augusto Monti, Piero Pieri, Delio Cantimori, Ernesto Sestan, Nino Valeri and Valdo Spini²⁴.

That assembly – which gave rise to a much wider debate destined to develop, in the years that followed, in the pages of the most important cultural and educational journals in Italy (from «Il Mondo» to «Società», from «Scuola e Città» to «Riforma della Scuola» and to «La Voce della Scuola Democratica», to name just the more important) – on one hand contributed to re-launching the objective of extending history programmes to include more recent events and, on the other, drew attention again to the necessity and urgency for an updating of school history texts.

With regard to the first of these objectives it is worth remembering the paper given by the historian Piero Pieri at the conference in Perugia on *La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia* (The tradition of the Resistance and the teaching of history). In this paper Pieri showed himself to be clearly in favour of extending the programmes so as to include the fascist period and the events concerning the Resistance and the foundation of the democratic Republic in Italy:

Si obietta – he noted – che la scuola deve tenersi lontana dalla politica, che non si devono rinfocolare ire e rancori; che di conseguenza non è il caso di parlare di avvenimenti tanto vicini a noi e materia di cronaca più che di storia. Che sia auspicabile una superiore concordia, nessuno lo mette in dubbio; ma essa non può sussistere all'infuori dello schietto riconoscimento di alcuni principi fondamentali posti alla base della nostra vita politica e sociale, e addirittura del nostro mondo morale; altrimenti finiremmo col negare la nostra stessa vita e la nostra civiltà e col lasciare libero corso a quelle forze negative cagione di quella rovina dalla quale a fatica ci siamo salvati e dalla qual penosamente cerchiamo di risollevarci.

According to Pieri it was necessary to introduce into Italian schools not the history and detailed account of Fascism and the Resistance, but rather an explanation of the significance of those events within the more complex story of the unitary State, with the aim of promoting in the new generations a critical sense and an authentic awareness of the value of the re-born democracy. Pieri specified:

Resistenza e lotta partigiana [...] significarono sforzo generoso di rinnovamento spirituale, di purificazione dopo tanti anni di vergogna [...]. Una lotta veramente di tutto il popo-

²⁴ For the conference organised by ADSN in Perugia on the 26-27 April 1952 see the report by E.R. [E. Ragionieri], published in «Società», 1952, 4, pp. 337-338.

lo italiano in una superiore concordia e in una alta speranza. Così s'integrava e si compiva veramente la tradizione del Risorgimento. Tutto questo non va taciuto, non va nascosto ai giovani: si tratta di un grande patrimonio morale da salvare e da trasmettere [...]; e la scuola non deve mancare a questo altissimo suo compito; e i libri di testo non devono mostrarsi muti di fronte alle fondamentali esigenze della formazione spirituale dei nostri giovani²⁵.

Apart from the questionable interpretation of the struggle for freedom from Nazi-Fascism as a completion of the Risorgimento and the perhaps too 'ecumenical' reading of the Resistance, it should be emphasised that Pieri's position on the teaching of recent history in schools did not meet with agreement from other authoritative lay and left-wing historians who were worried particularly about the risk of the discipline being exploited.

Such was the case, for example, of Gaetano Salvemini who, on many occasions in the ensuing months, in the pages of «Il Mondo», wondered whether it was not preferable «negli alunni delle nostre scuole la più candida ignoranza sulla storia del fascismo e della resistenza ad un insegnamento controllato da catechisti, insegnanti di disegno, presidi repubblicani e un Ministero clericale»; and above all if it was just «preoccupare l'animo indifeso della gioventù con insegnamenti, i quali non possono non essere perturbati dalle passioni di un tempo troppo vicino a maestri e alunni». Salvemini's position was anything but isolated as can be seen from, among other things, the consensus that his views were to receive on almost all the political and ideological fronts²⁶.

The communist historian Ernesto Ragionieri intervened at the conference in Perugia in 1952 on the question of the renewal of textbooks dedicated to contemporary history. After reviewing the main events relative to the expurgation of school texts in the years immediately following the war, he paused to exam-

²⁵ «One objects that schools should keep away from politics, that they should not stir up anger and rancour again; that as a consequence one should not speak of events which are so close to us and are news items rather than history. No one doubts that we hope for more substantial agreement; but it cannot be reached without a sincere acknowledgement of some fundamental principles which are at the base of our political and social life and even our moral world; otherwise we shall end by negating our own life and civilisation and leaving a free hand to those negative forces which were the reason for that disaster from which we have barely saved ourselves and, with great difficulty, are trying to recover [...]. The Resistance and the partisan struggle meant [...] a generous effort towards spiritual renewal, purification after many years of shame [...]. A struggle of truly all the Italian people in substantial agreement and high hopes. In this way the tradition of the Risorgimento would be truly integrated and completed. All this cannot be silenced, cannot be hidden from the young: we are talking about an enormous moral heritage which must be saved and transmitted [...]; and schools must not neglect this high duty; textbooks must not be dumb in the face of the fundamental needs for the spiritual formation of our youth». P. Pieri, *La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia*, «Nuova Rivista Storica», 1952, 5-6, pp. 515-517.

²⁶ «For our students to have a naive ignorance of the fascist period and the resistance rather than teaching controlled by catechists, art teachers, fascist head masters and a clerical Ministry – to worry innocent young people with subjects which could not fail to be troubled by the passions of a time which was too near both to teachers and students». G. Salvemini, *La storia nelle scuole*, «Il Mondo», October 6 1953, p. 4; Id., *Storia e Filosofia*, *ibid.*, March 29 1955, p. 13.

ine analytically the approach and basic orientations of the most widespread handbooks which were being used in Italian schools: from the new editions of the old texts which had survived the fascist period to those printed after 1945.

The conclusions which Ragionieri came to were strongly critical: with the exception of the two very recent texts by Spini and Saitta which were appreciated for their approach which was inspired by the canons of the new Marxist historiography, all the others, to a greater or lesser extent, were judged to be either not up to the level required for the didactically efficient and ideologically correct teaching of history (for example, the works of Pepe-Omodeo, Barbadoro and Morghen); or – as in the case of Picotti-Sabatini-Rossi, Vivona, Silva, Manaresi and Rodolico – completely inadequate, when not simply misleading, as far as the interpretation of history went.

Sono soprattutto lo spirito e la sostanza dell'educazione fascista – he concluded severely – che sono rimasti intatti in questi libri. Sciovinismo, agiografia sabauda, spirito antidemocratico e antipopolare ne costituiscono le caratteristiche essenziali, e il tutto viene disciolto in una narrazione alla base della quale sta la concezione che *i drammoni politici siano l'elemento decisivo della storia*²⁷.

Ragionieri's analysis, undoubtedly praiseworthy for its breadth of research on current texts and its strong appeal for their renewal, was not however devoid of a certain basic ambiguity. It tended, on the one hand, to judge the texts in circulation on the basis of a precise historiographic option – the new, Marxist, one²⁸ – and on the other to consider the adherence or not to the canons of that historiography to be the main criterion for the evaluation of both the validity and the didactic and educational effectiveness of the above mentioned texts. Actually, the critical observations formulated by Ragionieri went well beyond the polemics concerning the objectivity and didactic and formative effectiveness of the historical reconstruction proposed in the school textbooks in circulation: they aimed at legitimising, in an exclusive way, an interpretation of Italian and European contemporary history in which converged references and motives which were not altogether alien to the current political polemics. Given this state of affairs the reservations expressed by historians of a catholic inclination and those of the Croce school is not surprising. They were anything but willing to accept such a stance²⁹.

Ragionieri's approach, among other things, was destined to be taken up and reposed in the years that followed in various critical reviews on history text-

²⁷ «Above all it is the spirit and the substance of fascist education which have survived intact in these books. Chauvinism, hagiography of the house of Savoy, an anti-democratic and anti-popular spirit are their essential characteristics. And it is all blended in a narration founded on the concept that *political melodramas are the decisive element in history*». Ragionieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, cit., pp. 325-337.

²⁸ See D. Coli, *Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni '50 e '60*, in P. Rossi (Ed.), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milano, Il Saggiatore, 1987, pp. 39-58.

²⁹ See the notes in L. Masella, *Passato e presente nel dibattito storiografico: storici marxisti e mutamento della società italiana (1955-1970)*, Bari, De Donato, 1979, p. 26 sgg.

books edited by Giorgio Rochat, Luigi Ganapini, Massimo Legnani and others for the journal «Il Movimento di Liberazione in Italia», official organ of the National Institute for the history of the Liberation Movement in Italy³⁰.

But we shall return to that problem later when, with history programmes being extended to the end of the Second World War, discussions will concentrate specifically on the evaluation of the nature and causes of Fascism and on the significance of the Resistance, thus involving directly the very origins and characteristics of the Democratic State.

We should now take into account the fact that the debate which had developed in those months had important repercussions in the political-educational field. In October 1952 during a parliamentary debate of the education budget, Minister Antonio Segni, accepting some agenda items which had been presented by members of parliament from the majority and the opposition, took on a series of commitments of noteworthy significance. In the first place he accepted the request formulated by the Honourable Oscar Luigi Scalfaro and other Christian Democrats to bring to the knowledge of the students of all middle schools the *Lettere dei condannati a morte della Resistenza italiana* (Letters of members of the Italian Resistance condemned to death), published by Einaudi, and in general the literature which documented the heroism and sacrifice of the Italian people in the struggle for freedom³¹.

In the second place, taking up an official position on the delicate problem of extending history programmes to include the most recent events, he clearly agreed with the various agenda items which had been presented on the subject; the Minister of Education said:

Sostanzialmente sono d'accordo con gli onorevoli Mondolfo, Ravera, Targetti, Poletto and Benanni, i quali chiedono che l'insegnamento della storia comprenda anche le vicende più recenti, giungendo fino quasi ai nostri giorni. Vi è, in proposito, anche l'impegno costituito dalla legge sul neofascismo.

But he added, immediately afterwards:

Nessuno deve però misconoscere le difficoltà insite nella trattazione di una materia così scottante, la delicatezza estrema che essa richiede in un ambiente, come quello scolastico, nel quale sono presenti e hanno diritto allo stesso rispetto e agli stessi riguardi i figli di chi ha sofferto, o forse di chi è caduto, schierato dall'una o dall'altra parte [...]. Ancora oggi mi troverei profondamente imbarazzato a trovare le espressioni adatte per spiegare ai figli

³⁰ See L. Ganapini, R. Gruppi Farina, M. Legnani, G. Rochat, A. Sala, *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, «Il Movimento di Liberazione in Italia», 1964, 75, pp. 68-98; G. Rochat (Ed.), *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, *ibid.*, 1970, 101, pp. 3-58.

³¹ See the agenda item signed by Scalfaro, Vigorelli, Conci and Benanni presented to the House during the *Discussione del Bilancio di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione, 1952-53*, sitting of October 22 1952, in Camera dei Deputati, *Atti parlamentari, Discussioni*, vol. XXXIV, Tipografia della Camera dei Deputati, Roma 1952, p. 41819.

innocenti di uomini che hanno pagato con la vita l'adesione alla repubblica di Salò non solo la vanità dell'ideale per il quale i loro padri sono caduti, ma anzi ciò che di riprovevole vi fu nel loro atteggiamento. Chi ha una vera esperienza di scuole si rende conto delle ragioni non politiche, ma di umanità e di sensibilità pedagogica, che inducono a considerare con una particolare delicatezza questo argomento.

Being persuaded, however, that «l'insegnamento della storia [dovesse giungere] fino al periodo attuale», and that one could not ignore «quella parte [della recente storia nazionale] che si riferisce alla nascita della Repubblica italiana», the minister took on, in front of parliament, the task of initiating what Poletto and Piasenti had requested and presented on the agenda. That was, «provvedere con la massima urgenza alla pubblicazione e alla diffusione di un opuscolo che obiettivamente esponga ai giovani delle scuole medie superiori i fatti e le vicende della storia d'Italia dal 1920 ai giorni nostri»; a pamphlet destined to represent the first, important, step in a chain of events which would culminate with the definitive amendment of the *terminus ad quem* of history programmes for secondary schools³².

Those aims were implemented a few months later with the publication of a small volume by the historian Luigi Salvatorelli, *Venticinque anni di storia, 1920-1945* (Twenty five years of history)³³, which was distributed free of charge to all the teachers and students of the final year of secondary schools throughout the country by the Ministry of Education.

The work of the liberal historian Luigi Salvatorelli, necessarily concise and informative, was characterised by the calm and quiet tone of its narration and by the well-balanced evaluation of events and personalities. The periodization of history adopted went well beyond the Second World War arriving up to the

³² «Substantially I am in agreement with the honourable Mondolfo, Ravera, Targetti, Poletto and Benanni who are asking that history teaching should include even the most recent events, almost up to the present time. There is, on that point, even the commitment established by the law on neo-fascism – No one, however, must fail to recognise the difficulties inherent in the treatment of such a sensitive subject, the extreme delicacy needed in a field such as that of schools, where the children of those who have suffered or those who have died are present, from both sides, and have the same right to respect and care [...]. Even today I would find it profoundly embarrassing to try to find the words necessary to explain to the innocent children of those who paid for their adhesion to the Salò republic with their lives, not only the vanity of the ideals for which their fathers died but also what exactly there was reprehensible in their behaviour. Those who have a real experience of schools will understand the reasons, not political but human and pedagogic, which lead us to consider this argument with particular delicacy – the teaching of history [should extend] to the present day – that part [of recent national history] which refers to the birth of the Italian Republic – to provide, with the greatest urgency, for the publication and diffusion of a pamphlet which objectively explained to students of secondary schools the facts and the events in the history of Italy from 1920 to the present day». See the speech of Minister Antonio Segni at the end of the *Discussione del Bilancio di previsione del Ministero della Pubblica Istruzione 1952-53*, sitting of October 23 1952, in Camera dei Deputati, *Atti Parlamentari. Discussioni*, vol XXXIV, pp. 41834-41835. See the speeches and relative agenda items presented by members Targetti, Poletto and Piasenti, *ibid.*, pp. 41854-41856.

³³ L. Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Roma, Edizioni Scuola e Vita, 1953.

early '50s: the last section of the volume, in fact, included the peace treaties, the Democratic Constitution and the early development of the Italian Republic, the economic reconstruction of Italy and the rest of Europe, the formation of the two 'Blocs' and the 'Cold War', the Atlantic Pact, the start of the process for European integration (with the foundation of the European Organisation for Economic Cooperation, the Council of Europe and the Economic Coal and Steel Community and the attempt, which then failed, to form a European Defence Community); up to the process of de-colonisation and the emergence of independence movements by the peoples of Asia and Africa, the Korean war, the death of Stalin and the first signs of a thaw between the two 'Blocs'.

The effort to overcome definitively the nationalistic perspective and to offer the reader a view of the entire reality of Europe and the world was of undoubted significance as was the space given to the events linked to the Russian revolution in 1917 and the birth of the Soviet State and the enormous impact that the Russian revolution had on the masses of the working classes in western countries.

In reconstructing European events of the '20s and '30s – the period which Salvatorelli called *The Age of Totalitarianisms* – the causes and development of the crisis of liberal and democratic institutions and the advent of the dictatorial regimes in Italy, Germany, Spain etc., were investigated with remarkable objectivity as were the changes undergone by the Soviet Union after the rise of Stalin.

Naturally, the parts of the book dedicated to Italian affairs were very full and detailed. These started from the crisis after the First World War and the advent of Fascism and then developed by way of an analysis of the building of the totalitarian State (with references to the clandestine activities of the anti-fascist movements abroad), to culminate with the events of the war and a systematic – albeit concise – reconstruction of the various phases in the struggle for Liberation: the reconstruction of the pre-fascist parties and the birth of new political formations, the CLN (National Liberation Committee) and the partisan war, relationships with the Allies, the Constituent Assembly and the foundation of the Democratic Republic³⁴.

It is worth emphasising that in describing the various stages of the struggle against Nazi-Fascism Salvatorelli introduced a new theory of interpretation – that of the struggle for freedom as *civil war* – which, in these last years has met with a certain success among historians of different ideological and cultural orientations³⁵. At the time, however, it raised not a little concern and opposition from scholars of an Actionist and Marxist orientation: this brought about a genuine aversion for the volume which was destined to reflect upon the

³⁴ Salvatorelli's book was received positively in catholic and lay cultural circles. See particularly: M. Bendiscioli, *Recensione a Luigi Salvatorelli, «Venticinque anni di storia (1920-1945)»*, «Humanitas», 1953, 10, p. 1037; and C. Casucci, *La storia nelle scuole*, «Il Mulino», 1954, 4, p. 288.

³⁵ See, in particular, the fundamental work of C. Pavone, *Una Guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Milano, Bollati Boringhieri, 1991.

more complex operation started by Minister Segni. To give just one example: in the pages of the review «Società», Ernesto Ragionieri thus branded the liberal historian's book:

Né, letto il volumetto del Salvatorelli, potremmo longanimemente affermare che tutto si sia risolto in una *felix culpa* [del ministro Segni], della quale ci rallegreremmo, se avessimo trovato rispecchiato davvero lo spirito col quale l'insegnamento della storia contemporanea, del fascismo e della Resistenza in primo luogo, era stato richiesto. Nulla [invece] sembra poter peggio corrispondere alle finalità di formazione democratica dei cittadini che il rinnovato insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane si riproponeva³⁶.

The cool reception, when not open hostility, reserved for Salvatorelli's book and, more generally, to Segni's choice to proceed by degrees towards the introduction of recent history in Italian schools contributed considerably to the hindering of the Minister of Education's activities on this front; so much so that within the Christian Democrat party itself a desire prevailed to avoid political and ideological conflicts destined to have an effect on the activity of the government majority and the very cohesion of the government body³⁷.

This explains, for example, the surprising «removal» of the problem which occurred in the immediately succeeding phase, at least in as much as it concerns government politics: a removal even more significant in that, during the second half of the '50s, the debate in the historiographic field and the pressures applied within parliament and outside of it by parties of the left in favour of an extension of history programmes up to the most recent events, and a modernisation of the teaching of that subject and textbooks, took on previously unknown dimensions³⁸.

³⁶ «Nor, having read Salvatorelli's little book, could we, by any stretch of the imagination, affirm that everything has been resolved in a *felix culpa* [by Minister Segni], for which we would rejoice if we had found truly reflected in it the spirit required for the teaching of contemporary history, of Fascism and primarily of the Resistance. Nothing [instead] could correspond less to the aims of a democratic formation of the citizens which the renewed teaching of contemporary history in Italian schools intended to put into practice». E. Ragionieri, *La storia contemporanea nelle scuole italiane*, «Società», 5-6, pp. 674-675.

³⁷ See *Insegnamento della storia nelle scuole. Atti del convegno tenutosi a Bologna nei giorni 28 febbraio-1° marzo 1953*, a cura della Commissione nazionale per le attività culturali della Democrazia Cristiana, Bologna, Libertas, 1953.

³⁸ Purely as examples, see: A. Vaj, *La storia del ventennio fascista e della Resistenza*, «Riforma della Scuola», 1958, 2, pp. 7-8; *La Resistenza nella scuola*, *ibid.*, 1958, 4, pp. 7-10; 5, pp. 11-15; 6-7, pp. 21-25 (with papers by A. Capitini, R. La Porta, G. Pezzoli, L. Borghi, P. Alatri, G. Petronio, G. Arian Levi, C. Mungo, A. Visalberghi, N. Badaloni, R. Battaglia, D. Rosi, G.B. Salinari); G. Salinari, *Non è lecito ignorare trenta anni di storia*, *ibid.*, 1958, 8-9, pp. 7-9. For relevance to the historiographic debate see: G. Ricuperati, *Storiografia e insegnamento della storia*, in *Id.*, *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, cit., pp. 37-53.

3. *Delays, opposition and ambiguity: the introduction of contemporary history in Italian secondary schools (1960-1963)*

It was necessary to wait for the end of the decade before those pressures produced concrete effects. In the political context of the beginning of the third legislature, which was characterised by the first attempts to enlarge the government majority by including the Socialists (with the advent of Amintore Fanfani as the secretary of the Christian Democrats), but also by the emergence of a move towards an involution of Italian political life (the Tambroni government of March-July 1960 supported by the votes of neo-fascists of MSI)³⁹, Minister Bosco (third Fanfani government), with the DPR (Presidential Decree) 6 November 1960 number 1457, promulgated the new programmes for the teaching of history in secondary schools and Colleges of Education. To these, in the three following years, were added those destined for Technical Schools (DPR 30 September 1961 number 1222) and to the new middle schools established in 1962 (DM = Ministerial Decree, 24 April 1963)⁴⁰.

The new programmes, as is known, finally introduced an account of the most recent events in Italy and the rest of the world to secondary schools. Within them, «the Resistance, the struggle for freedom, the Constitution of the Italian Republic; the ideals and achievements of democracy», took on particular importance.

In the face of this undoubted and fundamental breakthrough some questions destined to condition, in a negative manner, the application and effectiveness of the new teaching aims, remained however, unresolved. For example the problem of bringing the history teachers culturally up to date (most of them not having an adequate knowledge of recent events), and the problem, no less important, of producing a new generation of handbooks and textbooks⁴¹.

More generally, the growing climate of ideological and political conflict, during the '60s, within Italian secondary schools, undoubtedly favoured an

³⁹ See R. Sani, «*La Civiltà Cattolica*» e la politica italiana nel secondo dopoguerra (1945-1958), Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 133-162.

⁴⁰ See DPR 6 novembre 1960, n. 1457 – Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici, nei licei scientifici e negli istituti magistrali, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», 10 dicembre 1960, 302, p. 4537 sgg.; DPR 30 settembre 1961, n. 1222 – Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli istituti tecnici, *ibid.*, 2 dicembre 1961, suppl. ord. al n. 299, pp. 1-135; Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Media, *Orari e programmi d'insegnamento per la scuola media statale*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1963.

⁴¹ See G. Sansone, M. Marelli Vaccaro (Eds.), *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*, Milano, Emme Edizioni, 1972; G. Ricuperati, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, «Rivista di storia contemporanea», 1972, 4, pp. 496-516; Id., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, in Ricuperati, *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, cit., pp. 121-143.

increasing exploitation of the teaching of recent history. This is shown, for example, in the repercussions registered even in this field arising from the more general arguments on Fascism-antifascism, on the meaning and importance of the partisan struggle, on the so-called «Resistenza tradita» (betrayed Resistance), that is on the failed realisation, due to the moderates, of the ideals and expectations built up in the period of the fight against Nazi-Fascism⁴².

The social-cultural transformations and the changes in habits recorded in the course of the '60s contributed to emphasising the delays, uncertainties and limits of the project to make the teaching of contemporary history in schools the cornerstone of an authentic critical conscience and, more generally, the basis from which to promote democratic citizenship among the young generations.

Already in April 1965, for example, the results of a major survey which took place in the secondary schools of Voghera on *Fascismo e Antifascismo* (Fascism and Anti-Fascism) were published in the Florentine periodical «Il Ponte». The survey was carried out using a sample of over a thousand students and was based on a questionnaire containing 14 questions aimed at evaluating the level of knowledge of the phenomenon of Fascism and Anti-Fascism and to reveal the opinions of the interviewees. This survey was to give surprising – and in many ways disconcerting – results on the mentality and political orientations of young people. In reporting the most relevant aspects of the survey «Il Ponte» put the accent on the attitude of rejection of the condemnation of Fascism which characterised the students interviewed, most of whom, instead, were convinced that a very different truth existed of the Fascist experience with respect to that of Anti-Fascist propaganda. The editors of the Florentine publication also emphasised how they found themselves faced with an essentially moderate generation integrated and easily adapted to the way of life which society had imposed on them – and not only on them. It was the generation of the «nati dopo» (born after), those who had not lived through the period of the war for liberation, and only a few of them could «give a chronological collocation and an exact definition of the Resistance movement»; but it was also the generation which showed not only ignorance but also diffidence in the face of the great ethical-civic ideals and the democratic aspirations which had inspired the struggle against Nazi-Fascism⁴³.

A further and even more decisive confirmation of the failure of the project to make the teaching of history an instrument for education for democracy came from the student protests of 1968. Here it is worth remembering the important paper on *La storia contemporanea nella scuola italiana* (Contem-

⁴² See R. De Felice, *La storiografia contemporanea italiana dopo la seconda guerra mondiale*, «Storia Contemporanea», 1979, 1, pp. 91-108.

⁴³ C. Bertoluzzi, *I nati dopo. 1003 studenti delle scuole medie superiori di Voghera rispondono su 'Fascismo e antifascismo'*, «Il Ponte», 1965, 3-4, pp. 398-527.

porary history in Italian schools) given by the historian Guido Quazza at the conference on «Libri di testo e Resistenza» (Texts-books and the Resistance) held at Ferrara in November 1970 on the initiative of the Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (National Association of Italian Partisans, ANPI)⁴⁴.

In it the scholar, summarising the main steps of the debate on Fascism and Anti-Fascism and on the interpretation of the Resistance and the birth of the democratic State which had been proposed by historians of various ideological orientations in the years after the second world war, did not fail to reveal the limits of the connections between historiography and politics and to denounce the negative effects of that position from the point of view of the civic formation of the new generations:

Che cosa è venuto da questa considerazione della storia contemporanea nell'ultimo venticinquennio per quanto riguarda i giovani? – Quazza asked – [...] Ne è conseguito che la parte migliore di essi per impegno e intelligenza, ha finito col cogliere il sostanziale distacco fra cultura e intelligenza, non come una conseguenza inconsapevole, ma come un mezzo consapevole usato dai politici, dai partiti, per avallar un sostanziale monopolio del potere. Qui non si vuol fare della polemica politica, ma si deve riconoscere con molta franchezza che da qui è nata la diffidenza dei giovani verso la 'doppia verità' dei partiti. In particolare, la Resistenza è stata utilizzata ai fini dell'interesse delle parti politiche più contrastanti. I moderati, ad esempio, ne hanno fatto un sacrario di glorie da mummificare, cioè un fatto concluso che non doveva avere più conseguenze dirette nella nostra attività quotidiana. Ma anche le sinistre hanno presentato un concetto di Resistenza che non era quello rispondente realmente alla Resistenza quale fu, cioè non un tentativo di rivoluzione, rimasto incompiuto, ma una lotta nazionale fondata su un compromesso politico. Di qui il graduale formarsi di un senso di insoddisfazione verso la 'Italia della Resistenza', sfociato poi, dal 1967 ad oggi, nella contestazione giovanile, la quale quindi è stata in primo luogo una crisi di sfiducia nei partiti che si dicevano innovatori o rivoluzionari e in secondo luogo una rivolta contro il 'sistema dei partiti' [...]. I giovani hanno perfettamente ragione: quando polemizzano con la Resistenza, polemizzano con una certa immagine della Resistenza che noi abbiamo dato, un'immagine ambivalente [...], mitizzata da un lato e, dall'altro, apparentemente rivoluzionaria [...]. Se vediamo la Resistenza in questo quadro ci spieghiamo anche perché ha inciso poco [nella formazione della coscienza democratica dei giovani]⁴⁵.

⁴⁴ G. Quazza, *La storia contemporanea nella scuola italiana*, in *Libri di testo e resistenza. Atti del convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 26-33 (but see, also by Quazza, the speech at the debate, *ibid.*, pp. 114-116).

⁴⁵ «What has come from this consideration of contemporary history in the last twenty five years as far as our youth are concerned? [...] The result is that the best of them as far as commitment and intelligence go have come to the conclusion that there is a substantial detachment between culture and intelligence, not as a consequence of lack of awareness but as a means used consciously by politicians, by the parties, to endorse a fundamental monopoly of power. We have no desire to indulge in political arguments here, but we must recognise, frankly, that this has given birth to the diffidence of youth towards the 'double truth' of the parties. In particular, the Resistance has been used to further the interests of the most contrasting factions. The moderates, for example, have made it a shrine for glories to be mummified, that is, an event concluded which should have no further effect on our daily lives. But even the Left have presented a concept of the Resistance which was not the one actually corresponding to the Resistance as it was, that is, not an attempt at rev-

We are in complete agreement with Guido Quazza's analysis. We should simply like to add that, in our judgement, the student protest of 1968 undoubtedly represented the moment of emergence at the level of public opinion of a problem which had deep roots and which involved, as far as responsibility goes, the entire Italian political class: a problem of delays and inadequacies certainly, but also of the incapacity to see oneself – apart from specific political and ideological tendencies – as part of a «*storia comune e condivisa*» (common and shared history); to construct, that is, if we may refer to Gramsci, a kind of *autobiografia della democrazia italiana* (autobiography of Italian democracy) to offer to the new generations as the foundation of an ethical-civic conscience.

Anna Ascenzi

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

olution, still unfinished, but a national struggle based on political compromise. As a result of this there has been a growing sense of dissatisfaction towards 'Italy of the Resistance' which has led from 1967 to the present time, to the student protest which was then, in the first place, a crisis deriving from lack of confidence in the parties which claimed to be innovative or revolutionary, and in the second place a revolt against the whole 'party system' [...]. The young people are perfectly right: when they argue against the Resistance they are arguing with a certain image of the Resistance which we have given them, an ambivalent image [...], on the one hand mythicized and on the other apparently revolutionary [...]. If we see the Resistance in this way we understand why it has had little effect [on the formation of the democratic conscience of the young]. *Ibid.*, pp. 29-30. See also the interesting observations formulated, in the course of the Ferrara conference, by Antonio Santoni Rugiu on textbooks and, in particular, on history handbooks: A. Santoni Rugiu, *L'autoritarismo nei libri di testo della scuola italiana*, *ibid.*, pp.34-52.

La pedagogia di Gaetano Santomauro tra ricerca teoretica e orientamenti valoriali

Riccardo Pagano

Scrivono Giuseppe Flores d'Arcais nella presentazione al volume postumo di Gaetano Santomauro *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*¹, che nel pedagogista barese c'è la consapevolezza che in qualsiasi discorso sull'educazione «al di qua di tutti gli aspetti settorialmente significativi [...] vi è sempre un fondamento della pedagogia, del quale solo un discorso decisamente teoretico può dare giustificazione»². E dicendo teoretico, continua F. d'Arcais, «intendiamo dire non generalmente filosofico, ma proprio di quella filosofia critica che si impegna necessariamente in ordine ai valori: in modo che diventa anche ragione del suo inevitabile tradursi nella prassi»³. In queste parole di Flores d'Arcais ci sembra che sia efficacemente ben sintetizzato il pensare pedagogico di Gaetano Santomauro che non separa mai la teoria dalla prassi, la coscienza dall'azione, la pedagogia dall'educazione. Sulla scorta della lezione crociana⁴, queste polarizzazioni rappresentano dei “distinti” che si confrontano dialetticamente, e che da questo confronto traggono reciproco alimento. Sostiene Santomauro, infatti, che «annodata dialetticamente alla prassi edu-

¹ Padova, Gregoriana Editrice, 1981.

² *Ibid.*, p. 8.

³ *Ibid.*

⁴ La filosofia dello spirito di B. Croce rappresentò per il giovane G. Santomauro un punto di riferimento per tutto il corso degli studi universitari di pedagogia intrapresi nel 1942 ad Urbino. Cfr. l'*Archivio per la storia dell'educazione in Italia*, Università Cattolica di Brescia, *Fondo Santomauro* e in particolare il Faldone n. 6, fasc. 1, *Curriculum*.

cativa, la ricerca pedagogica non costituisce un'operazione tendente a creare un alibi all'impegno di rinnovamento dell'azione educativa, anzi, si trasforma essa in una forma d'impegno educativo destinato ad incidere sia sulla prassi, sia sui modelli e sui processi di teorizzazione della prassi, sia, infine, sulle strategie dell'azione»⁵. Dunque: la teorizzazione pedagogica non solo è *causa essendi* della problematizzazione delle questioni educative, ma è la ragione del loro inverarsi nella prassi. Lo stretto legame tra la teoria e la prassi rimanda ad uno dei punti forti della pedagogia di Gaetano Santomauro, ovvero all'analisi del rapporto biunivoco "pedagogia-cultura" nella sua stratificazione storica.

1. *La ricerca pedagogica come "fatto di cultura"*

Che Gaetano Santomauro abbia delineato e definito la sua teoria pedagogica sempre correlandola con le istanze della società, in particolar modo di quella dell'Italia meridionale dalla quale proveniva e nella quale operava, è un dato acquisito dalla ricerca storico-pedagogica⁶. Ma quello che ancora oggi per il ricercatore rappresenta un ambito stimolante per studiare la genesi della teorizzazione pedagogica in Gaetano Santomauro è lo stretto legame stabilito dal Nostro tra la pedagogia e la cultura storicizzata.

Egli, a tal proposito, afferma:

la ricerca pedagogica trova la sua collocazione storica e fenomenologica e il suo orizzonte semantico anzitutto nell'ambito della tematica, della problematica e del quadro categoriale di una determinata cultura, intesa in senso sociologico, o di una subcultura, che rappresentano quindi le linee di forza e i poli di trazione di una particolare indagine pedagogica⁷.

Se per Santomauro ogni ricerca pedagogica è un "fatto di cultura", allora vorrà dire che in essa si ritrovano temi educativi che emergono da un determinato modello culturale. La ricerca pedagogica, dunque, nell'elaborare categorie pedagogiche è sempre tributaria al sistema sociale e culturale all'interno del quale è collocata e le categorie socio-culturali diventano categorie pedagogiche. Ma, com'è noto, ogni sistema culturale abbastanza evoluto è articolato, ha tensioni dialettiche sostenute, non è mai una totalità organica né tantomeno omogenea. Esso si presenta con caratteristiche sfumate e plurali di cultura. C'è una cultura egemone, ma c'è anche una cultura emergente se non addirittura alter-

⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁶ Cfr., tra gli altri, E. Giammancheri, *Gaetano Santomauro (1923-1976)*, «Pedagogia e vita», s. XXXVIII (1976-1977), 1, pp. 95-98; V. Caporale, *Per una pedagogia inserita nell'attualità storica e sociale*, «Scuola italiana moderna», LXXXIX (1979-1980), 18, pp. 15-17.

⁷ *Ibid.*, p. 25.

nativa o subalterna. Ebbene, Santomauro, consapevole di ciò, è convinto che la ricerca pedagogica proprio perché biunivocamente condizionata «non esclude in concreto la possibilità che mutui le proprie categorie, i propri moduli argomentativi e le proprie prospettive di valore all'interno dei diversi orizzonti culturali che si stagliano in un complesso sistema di cultura»⁸. La problematizzazione del rapporto tra la ricerca pedagogica e l'epoca storica nella quale essa si sviluppa, matura e si consolida con le sue inevitabili ricadute sul sociale è, senza dubbio, una delle questioni fondamentali per comprendere il pensiero pedagogico di Santomauro. Come ha ben sottolineato Giovanni Massaro, Santomauro «pone il problema di una pedagogia che vada oltre ogni confine di principi puri, che da universale si spinga a diventare "in situazione"»⁹. Quindi, ciò vuol dire che non può esistere una ricerca pedagogica che non tenga conto degli aspetti storici, culturali, empirici, e pragmatici. Se, dunque, la storicità è il carattere che contraddistingue la ricerca pedagogica, essa si presenta come relativa, modificabile, non tendente alla universalità, o meglio, come ribadisce Giovanni Massaro, «la universalità è una categoria basilare, ma insufficiente nel campo della ricerca pedagogica»¹⁰. È su questa "insufficienza" che ora soffermeremo l'attenzione perché è ricca di sollecitazioni teoretiche.

È lo stesso Santomauro che ci tiene a precisare che la ricerca pedagogica se pur legata alla storicità, non è «un momento meramente ripetitivo della tematica culturale ricorrente, né nega a tale momento la possibilità di assumere un suo profilo e una sua significazione singolari»¹¹. E non potrebbe essere diversamente perché altrimenti la ricerca pedagogica si ridurrebbe ad una ripetizione, ad una riproposizione di ciò che è già acquisito nel sistema sociale. Se fosse ripetizione si negherebbe il valore di progresso alla ricerca pedagogica, essa, cioè, sarebbe incagliata nelle secche della storicità. Avverte Santomauro che

se è fuor di dubbio che ogni ricerca pedagogica è sempre ricerca in situazione, e se è fuor di dubbio che la cifra interpretativa di un messaggio pedagogico va ricercata sempre nel sistema di cultura in cui essa è inserita e di essa è espressione: è fuor di dubbio anche che la personalità del ricercatore, la sua condizione di libertà, la sua sensibilità e la sua particolare vicenda sostanziale fondano la possibilità che il messaggio assuma, all'interno della stessa situazione, un significato e un carattere singolari che determinano apporti nuovi incidenti più o meno profondamente sulla dinamica e sul progresso stesso del sistema culturale¹².

La ricerca pedagogica, come ogni ricerca del resto, è plurale, è varia, è diversa perché è legata alla storicità, ma questa varietà e diversità è la sua ricchezza, è la sua possibilità di crescere. Il pedagogista è, al tempo stesso, il custode

⁸ *Ibid.*

⁹ G. Massaro, *Gaetano Santomauro, una pedagogia della modernità*, «Pedagogia e vita», serie 57, n. 2, marzo-aprile 1999, p. 41.

¹⁰ *Ibid.*, p. 40.

¹¹ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 26.

¹² *Ibid.*

della memoria dei valori educativi di una tradizione culturale e l'artefice del suo progresso. Lo spessore storico della ricerca pedagogica non ne rappresenta affatto un limite, un freno, semmai, poiché la caratterizza come dimensione temporale, è espressione della sua inevitabile contingenza e dei suoi limiti, quindi la caratterizza come mai conclusa, mai definitiva, anzi sempre desiderosa di essere messa alla prova e di superarsi.

Possiamo dire – afferma Santomauro – che ogni ricerca è sempre una ricerca *in itinere*, che implica in se stessa una richiesta di interiorità, un bisogno di perfezionamento, un'attesa di completamento, a che non può lasciare nell'animo del ricercatore un senso più o meno vivo di insoddisfazione, che lo induce a riprendere il suo lavoro e a trasformare i traguardi conseguiti in linee di terra per ulteriori avanzamenti¹³.

L'essere *in itinere* della ricerca pedagogica evidenzia altresì la sua dimensione sociale in quanto in essa affiora il lavoro degli altri, è un continuo dialogare tra i ricercatori che da questo dialogo traggono forza propulsiva per evitare forme di isolamento e per predisporre all'impegno e alla partecipazione. In questo modo la ricerca pedagogica intende servire la causa dell'educazione e il discorso pedagogico «cresce su se stesso, si fa più complesso, interpreta sempre più adeguatamente la problematica e le istanze emergenti dalla dinamica educativa, e realizza quel progresso pedagogico strettamente connesso alla dimensione storica della stessa pedagogia»¹⁴. Come si vede, in Gaetano Santomauro la dimensione storica è sempre molto presente e, come sostiene Luciano Pazzaglia, la «filosofia dello spirito» di Benedetto Croce, sia pur revisionata sotto la spinta di Guido de Ruggiero e di Gustavo Bontadini, con il quale peraltro si laureò¹⁵, «non andò del tutto perduta». E questo è talmente vero che più e più volte G. Santomauro riprese nel corso della sua intensa attività di ricerca la riflessione sul nesso inscindibile tra educazione e storia. Se guardiamo ad uno dei suoi primi scritti, *Educazione e storia*¹⁶, del 1950, e uno degli ultimi, *Il sociologismo pedagogico di Emile Durkheim*¹⁷, del 1976, appare evidente che nel Nostro l'attenzione alla storicità dell'evento educativo è sempre molto alta, se non addirittura inevitabile. Ma bisogna fare attenzione a non confondere, come, appunto, evitava di fare Santomauro, la storicità con lo storicismo. Infatti, Gaetano Santomauro, pur rimanendo fedele in un certo qual modo alla lezione crociana, critica la identificazione storicista fra educazione e storia. Egli propende più per una loro intrinseca correlazione tant'è che nell'articolo *Educazione e storia* di cui sopra così afferma:

¹³ *Ibid.*, p. 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹⁵ Cfr. L. Pazzaglia, *Sapere pedagogico e istanze della società nell'impegno di G. Santomauro*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze pedagogiche e didattiche», Università degli studi di Bari, n. 3, 2002, p. 30.

¹⁶ In «Supplemento pedagogico», n. 3, 1950-1951, pp. 245-250.

¹⁷ Bari, Adriatica, 1976.

Educazione e storia non sono termini estrinseci, il cui rapporto accidentale ed occasionale non incide sostanzialmente sulla problematica educativa o sul significato della storia. Essi si richiamano a vicenda nel loro concreto costituirsi e nel loro vario atteggiarsi. L'educazione è tale se si fa nella storia, non come momento statico dello svolgimento storico, né come sua parte quantitativamente differenziata, ma come momento dinamico qualitativamente differenziandosi. Il processo storico, a sua volta, non ignora l'educazione, perché costantemente la ritrova in se stesso, come sua forma essenziale, poiché essenziale e irriducibile è il momento educativo nella vita dell'uomo che è il soggetto della storia¹⁸.

Questa correlazione fra educazione e storia consente a Santomauro di dare risposte ad alcune domande che egli stesso si poneva e che, se non risolte, avrebbero rischiato di non avere da parte del pedagogista barese quelle chiarezze di fondo sul senso della ricerca pedagogica che, se è vero che sarà da lui sempre sottoposta a verifica, è anche vero che doveva fondarsi su alcuni punti assiomatici. Ebbene, Santomauro nella "correlazione" vede la possibilità di evitare alla ricerca pedagogica il pericolo di attestarsi sul presentismo e/o sulla singolarità comunicabile del ricercatore. Se il presentismo, negando il passato ed evitando di porre domande sul futuro, schiaccia la ricerca sull'esistenzialità, la singolarità, non meno pericolosa della prima, le impedisce di acquisire i tratti della interpretazione partecipata e condivisa. Dunque, per Santomauro è inevitabile superare le forme di solipsismo e di presentismo per offrire alla ricerca pedagogica valide argomentazioni al fine di «non dare credito alle forme più radicali e irrazionali di scetticismo pedagogico ed educativo»¹⁹. La stretta correlazione tra la ricerca pedagogica e il sistema di cultura affermatosi nella storia, sostenuta da Gaetano Santomauro, apre orizzonti educativi per rendere l'uomo più umano «essendo egli, in ogni momento del suo esistere – ribadisce Santomauro – una totalità esaustiva di tutte le sue possibilità, nella quale più che un processo di sviluppo si riscontrano dei salti qualitativi procedenti da una misteriosa e cieca forza vitale»²⁰.

La stessa correlazione, però, se, da un lato, valorizza l'educazione perché contribuisce all'umanità dell'umano, dall'altro lato, pone non poche questioni e problematiche alla ricerca pedagogica sia di natura fenomenologica sia in senso strettamente storico.

2. Il pluralismo culturale e il pluralismo pedagogico: un valore e non un limite

Il carattere squisitamente storico attribuito alla ricerca pedagogica potrebbe indurre ad interpretazioni relativistiche della pedagogia di Gaetano Santo-

¹⁸ G. Santomauro, *Educazione e storia*, «Supplemento pedagogico», n. 3, 1950-1951, pp. 5-14.

¹⁹ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., pp. 29-30.

²⁰ *Ibid.*, p. 30.

mauro. E allo stesso pedagogista pugliese questa possibile deriva relativistica non sfuggì affatto, anzi ne fu perfettamente consapevole. Ma la sua fu una riflessione che avrebbe portato la pedagogia su strade storiche, senza dubbio, ma non per questo deboli e/o relativistiche. È interessante su questa strada seguire la logica argomentativa di Gaetano Santomauro che è rivelatrice di una dimensione teoretica ricca di contenuti culturali e assai raffinata sul piano epistemologico. Egli ha una chiarezza di fondo: vuole liberare la pedagogia da qualsivoglia tentazione metafisica, da un sapere ottativo, destoricizzato, a carattere universalistico, insomma da rivendicazioni tese ad affermare un sapere pedagogico valido per sempre, in ogni luogo, in ogni contesto culturale e in ogni tempo. Avverte Santomauro che la stretta correlazione tra la ricerca pedagogica e il sistema di cultura apre sì a posizioni relativistiche, ma ad un relativismo che ha bisogno di essere precisato nelle linee tendenziali e sostanziali. Il pluralismo culturale, variamente sottolineato dalla sociologia e dalla antropologia, se messo in relazione con la ricerca pedagogica, non deve essere inteso come «un pluralismo monadistico o di tipo strettamente gerarchico e neppure di un pluralismo di tipo pseudo-qualitativo che pretende distinguere una cultura genuina da una cultura spuria e, conseguentemente, una ricerca autentica da una ricerca dubbia ed equivoca»²¹.

Questa iniziale precisazione serve a Santomauro per sgombrare subito il campo da false e pregiudiziali interpretazioni. Distinguendo il vero dal falso pluralismo (cioè quello monadistico e quello nominalistico) vuol dire accreditare la ricerca pedagogica come pluralisticamente e relativamente orientata, ma non relativisticheggiante. Essa non deve frantumarsi in una pluralità apparente che le impedisce di crescere e che tende alla conservazione dell'esistente. E allora, quale sarà per Santomauro il vero pluralismo? Al fine pedagogista la sottigliezza indagativa non manca certo. Egli sostiene che

il pluralismo è anzitutto espressione di ricchezze e di varietà culturali ed implica una forte valorizzazione del pensiero divergente. Appunto per questo, il pluralismo, correttamente inteso e razionalmente fondato, risulta sotteso sempre da processi interattivi, transattivi e insieme di autocritica e di problematizzazione di fatti e situazioni anche appartenenti a diversi universi di cultura²².

Per rafforzare l'idea del valore dei "diversi universi di cultura", Santomauro insiste sulla necessità di riconoscere ad essi una comune base antropologica senza la quale non potrebbero aspirare neppure a riconoscersi come razionali. Egli, appunto perché ritiene che ogni universo culturale acquista senso se è radicato nell'uomo, e questi non può non avere elementi comuni, considera che sia possibile «confrontare, assumere, valorizzare elementi e temi appartenenti a diversi universi di cultura e a promuovere processi di integrazione inter-

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*, p. 31.

culturale sulla base di quelle categorie universali che caratterizzano la realtà antropologica»²³. Sono dunque queste categorie universali che aprono ai processi di acculturazione, inculturazione, di crescita generale della cultura e che consentono il processo di un dialogo interculturale teso ad arricchirsi costantemente. Pertanto, è proprio il pluralismo culturale che sostanzia il principio della diversità dei caratteri e delle tematiche culturali e che fa da sostrato al principio del relativismo gnoseologico e conseguentemente del relativismo della ricerca pedagogica. Bandita ogni forma di chiusura delle diverse culture in se stesse e negata la deriva che esclude la esistenza di forme di conoscenza universale, a Santomauro non è difficile affermare che il principio relativistico «più che espressione di scetticismo, di soggettivismo e di irrazionalismo, è rivelatore della dimensione storica dell'uomo ed insieme dei limiti che individuano e caratterizzano il suo movimento esistenziale»²⁴. E questo rifiuto dello scetticismo non deve essere affatto dato per scontato solo perché Santomauro si muove nell'ambito della pedagogia personalistica. In quegli stessi anni, infatti, in cui Santomauro andava elaborando le sue teorizzazioni pedagogiche altri studiosi, anch'essi di stampo personalistico, come per esempio Giuseppe Catalfamo, non facevano nulla per nascondere il loro scetticismo e il loro rifiuto per qualsivoglia pedagogia dogmaticamente fondata²⁵. Per il Nostro il carattere storico della ricerca *tout court*, e quindi anche di quella pedagogica, non è un limite che la rinchiude nel relativo perché storico non è da confondere con storicistico. Ogni forma di conoscenza, compresa quella pedagogica, proprio in quanto storica, implica la possibilità di essere continuamente messa in discussione, criticata e, quindi, rielaborata.

Per cui – riafferma Santomauro – come non esistono conoscenze perenni, definitive, che trascendono la varietà delle culture e il movimento della storia, così non esistono pedagogie perenni, definitive, che trascendono la varietà delle culture e il movimento della storia, e che eccedono le stesse possibilità e gli stessi poteri critici della ragione²⁶.

Alla luce di queste argomentazioni non risulta contraddittoria la tesi di Santomauro che, da un lato, sostiene il carattere relativo della ricerca pedagogica e, dall'altro lato, ne afferma anche una sua dimensione universale e necessaria. Questa doppia combinazione è ciò che evita la caduta nello scetticismo. Dunque, la dimensione universale è una conquista della ragione e come tale è sempre sottoposta a critica. È evidente che a Santomauro sta a cuore una ricerca

²³ *Ibid.*, p. 32.

²⁴ *Ibid.*, p. 33.

²⁵ Cfr. R. Pagano, *Il personalismo in G. Catalfamo*, Brescia, La Scuola, 2004; G. Catalfamo, *Personalismo senza dogmi*, Roma, Armando, 1972; Id., *La pedagogia del personalismo storico*, Messina, Edizioni dell'Istituto, 1978; Id., *Saggio sulla scepsi pedagogica*, «Prospettive pedagogiche», 1981; Id., *Le illusioni della pedagogia*, Lecce, Milella, 1982.

²⁶ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 33.

pedagogica e una pedagogia non assoluta e incontestabile, anzi essa deve essere sempre legata alla sua base antropologica e deve essere aperta alle discussioni dialettiche, alle confutazioni senza, tuttavia, rinunciare a pretese universalistiche. Come ben sottolinea Giovanni Massaro,

Santomauro respinge ogni *esprit de système* che, per fare della pedagogia una costruzione razionalmente perfetta, finisce per cristallizzarla nell'ambito del definitivo e per renderla in realtà astratta e sterile perché distante dalla realtà, dall'uomo, dalla vita. Egli considera ogni pedagogia che sia attenta solo alla propria dimensione di universalità come sapere puro, essenzialistico, incapace di problematizzare e di avventurarsi nella vita, di collegarsi alla realtà, di commisurarsi con le reali condizioni dell'esistenza umana²⁷.

Nella prospettiva di una ricerca pedagogica problematizzante e pragmatica, Santomauro precisa che il suo essere relativo, se esaminato alla luce di un concetto di cultura di tipo politico-ideologico, assume un carattere diverso. Egli riprendendo a mo' di esempio il concetto di cultura di Paulo Freire («la cultura è l'insieme più o meno coerente delle risposte che un gruppo o un popolo elabora alle provocazioni dell'ambiente naturale e sociale, e che definisce il suo ruolo e il suo modo di trasformare tale ambiente») sostiene che in esso vi sono sottintesi politici ed ideologici ben evidenti che non possono non influenzare il ricercatore politico e sociale. Per Santomauro in questo caso ci troviamo di fronte ad una concezione del carattere pluralistico della ricerca pedagogica differente rispetto a quello precedentemente visto. Se il primo era collegato alla storicità, il secondo è contrassegnato da postulati ideologici, espressione di una classe al potere che, attraverso l'educazione, intende conservarlo e perpetuarlo.

Quando si ha a che fare, dunque, con principi ideologici la pluralità della ricerca pedagogica non è affatto negata, ma è colta nella sua dimensione politica che per sommi capi può essere preminentemente conservatrice, quando tende a razionalizzare e a tradurre in prassi educativa alcuni interessi fondamentali della classe egemone, o alternativa, quando pone strade e principi educativi diversi da quelli consolidati, o utopica, quando si pone al di là di ogni cultura sociologicamente costituitasi e evoca scenari sociali educativamente improntati su principi di solidarietà universale, di bene comune, di riscatto sociale²⁸. Del resto è sufficiente analizzare le diverse pedagogie affermatesi nelle diverse epoche storiche per rendersi conto della pluralità della ricerca pedagogica. Dato, quindi, per acquisito che la ricerca pedagogica è plurale, Santomauro ne definisce il suo carattere itinerante, ovvero del suo essere sempre in cammino. Ma tiene a precisare che questo cammino non è un "ricercare per ricercare", non è sottomesso al primato del *quaerere*, ma dell'*invenire*, ovvero è un cammino carico di tensione che consente alla ricerca pedagogica di crescere su se stessa, di aprirsi alla speranza mediante il senso da dare all'andare,

²⁷ G. Massaro, *Gaetano Santomauro, una pedagogia della modernità*, cit., p. 40.

²⁸ Cfr. G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 34.

al camminare. Lontano da logiche di immanenza hegeliane, Santomauro vede nella ricerca pedagogica «la espressione attuosa del pensiero umano [...] impegno della ragione a rispondere a quella fame di verità che la rende continuamente inquieta e che si rivela in una continua tensione verso ideali che eccedono sempre le conquiste e i risultati del movimento di ricerca»²⁹.

2.1. *Il nesso teoria/prassi*. Sottolinea Enzo Giammancheri che «Santomauro non fu soltanto un teorico e un cattedratico [...] non ci fu mai in lui separazione tra il pensiero, pur tanto acuto, e la vita: da qui deve partire chiunque voglia capirlo come uomo e come pedagogista»³⁰. Facciamo nostro questo consiglio e prendiamo ora in analisi il rapporto individuato da Santomauro tra la teoria pedagogica e la prassi educativa che contribuisce a delineare in maniera più precisa il senso della ricerca pedagogica come ricerca *in itinere*. Sostiene Santomauro che

il pensiero greco, da Platone ad Aristotele, aveva affermato il primato della teoria sulla prassi, del pensare sul fare, del filosofare sull'agire, introducendo così nel movimento generale di sviluppo della cultura greca prima, e poi più ampiamente di quella occidentale, una sorta di intellettualismo il quale, diversamente formulato, ha finito per caratterizzare gran parte della civiltà occidentale³¹.

Ebbene, il nostro pedagogista è proprio questo intellettualismo che rifiuta e nei confronti del quale prende posizione. L'intellettualismo cade quasi inevitabilmente nell'ideologico e nell'ideologismo e impedisce di avvicinarsi con animo sereno a quella ricerca della verità, che deve ispirare l'agire del ricercatore teso ad una idealità che non è importante raggiungere quanto assumerla come ideale regolativo, che arricchisce di intenzionalità fideisticamente orientata l'impegno responsabile di ciascuno di noi per creare nuovi significati dell'esperienza umana. In ambito pedagogico occorre dunque distinguere il piano della riflessione e della razionalità da quello della effettualità educativa. E questa distinzione in Santomauro è molto chiara tant'è che afferma che «solo una cieca ideologia conservatrice può ispirare e propugnare una pedagogia omologante, destinata ad essere, purtroppo, un discorso superfluo o a risolversi in una ripetizione stereotipata, non disposta a restituirsi al pensiero critico, per innovarsi e per verificare il proprio contenuto e le proprie ragioni»³². È noto che spesso nella storia nei confronti dell'intellettualismo si sono manifestati pensieri contrari che hanno inteso minarne la posizione egemonica. Tra queste

²⁹ *Ibid.*, p. 38.

³⁰ E. Giammancheri, *Gaetano Santomauro (1923-1976)*, «Pedagogia e vita», cit., p. 97.

³¹ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 39.

³² G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, Brescia, La Scuola, 1967, p. 83.

correnti di pensiero Santomauro considera positivamente il marxismo che ha tentato di scalzare una delle roccaforti dell'occidentalismo, Hegel, capovolgendone la sua dialettica e dando il primato alla prassi rispetto alla teoria.

Anche il positivismo, in opposizione alla metafisica tradizionale e in funzione di una metafisica evolucionistica e pratica, secondo Santomauro, intende reificare l'*homo faber*. Il nostro pedagogista, pur nella consapevolezza della diversità delle scuole del pensiero positivo, riconosce ad esse un denominatore comune individuabile nella importanza attribuita alla sociologia come *scientia scientiarum* e come indispensabile strumento di trasformazione e di evoluzione sociale³³.

Ma la reificazione dell'*homo faber* è presente anche in alcune correnti dello scientismo contemporaneo secondo le quali, per Santomauro, «la ricerca scientifica non vale tanto per la sua validità gnoseologica, quanto per la sua capacità di porre in essere e di dinamizzare un mondo tecnologico sempre più potente e sempre più capace di trasformare radicalmente l'uomo e il suo mondo»³⁴.

A Santomauro non sfugge, dunque, che la reificazione dell'*homo faber* avviene mediante una esaltazione della prassi mistificata e mistificatrice che addirittura si ritiene sovrana rispetto alla teoria, ribaltando così lo schema della tradizione classica precedentemente visto. Quale atteggiamento avere nei confronti di queste posizioni intransigenti? Al Nostro non piacciono le chiusure intellettualistiche come, del resto, neanche le derive del pensiero pragmatista, funzionalismo, efficientismo, produttivismo, operazionismo, panideologismo ecc. Quindi, né intellettualisti e neppure pragmatisti, ma piuttosto sostenitori di un intelletto e di una volontà, di una teoria e di una prassi che si implicano e si presuppongono.

E così lentamente emerge la cifra personalistica del pensiero pedagogico di Santomauro.

L'esame della realtà umana – egli afferma – nel suo *essere* e nel suo *avere*, mettendo in risalto l'unità fondamentale della persona, pur nella complessità della sua struttura e nella varietà e diversità delle sue reazioni, ci induce a scandagliare ulteriormente il rapporto teoria-prassi in quanto esso precisa e puntualizza meglio la funzione e il valore della ricerca pedagogica nei confronti della prassi educativa e, insieme, l'importanza e la funzione di quest'ultima nella stimolazione e nella canalizzazione della ricerca pedagogica³⁵.

³³ L'interesse e la valorizzazione della sociologia "pedagogica" in G. Santomauro è testimoniato dalle numerose pubblicazioni che ha dedicato a questo tema. Cfr., tra gli altri, *Il sociologismo pedagogico*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 219-258; Id., *Modelli educativi nella sociologia teorica*, Bari, Adriatica, 1970; Id., *Il sociologismo pedagogico di Émile Durkheim*, Bari, Adriatica, 1976.

³⁴ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 41.

³⁵ *Ibid.*, pp. 41-42.

2.2. *La riflessione pedagogica e l'azione educativa: dal "polimorfismo" alla "scelta privilegiata"*. Santomauro precisa in maniera inequivocabile che per lui il rapporto tra la teoria e la prassi, tra il pensiero e l'azione ha un carattere polimorfico perché è la vita personale che è complessa e complicata. La polimorficità è quasi una necessità per vivere adeguatamente la complessità del rapporto tra la coscienza e l'azione in quanto ora prevale l'una, ora prevale l'altra. Per questo motivo Santomauro non condivide la tesi marxista, di derivazione hegeliana, secondo la quale la coscienza è "epifenomeno della materia" perché è irta di contraddizioni, manca di passaggi logici giustificati razionalmente e, inoltre, è criticata anche da coloro che studiano Marx affrancandosi dal fanatismo ideologico e da posizioni dogmatiche.

Per quanto riguarda poi il campo d'indagine della ricerca pedagogica, il rapporto tra teoria e prassi è basato sulla complementarità: la prassi costituisce una verifica della teoria e la teoria il momento della progettazione della prassi. La complementarità, per Santomauro, esclude la "distinzione critica" tra teoria e prassi. Se ci fosse "distinzione" innanzitutto prevarrebbe la teoria che detterebbe le regole dell'attività umana e poi si sottolineerebbe la diversità dell'attività teoretica rispetto a quello della pratica. Diversità soprattutto perché non coinciderebbero le motivazioni e le finalità della ricerca teoretica con quelle della ricerca educativa di tipo prassico.

Se non è accettabile la tesi della "distinzione critica", altrettanto non lo è il rapporto di tipo dialettico. Anche qui sia che si accetti la dialettica platonica (dinamica) sia la dialettica hegeliana (basata sulla opposizione), non può non sfuggire che la sintesi, in entrambi i casi, non elimina il contrasto tra teoria e prassi che rimane latente e che è foriero di future rotture e di probabili contrasti.

Ma Santomauro, da attento e sottile teoretico, non si lascia ingannare neanche dalla prospettiva deweyana per la quale il rapporto teoria-prassi è di tipo "circolare" implicante la continuità vissuta nella stessa esperienza umana. Avverte Santomauro che Dewey non conferisce alla esperienza «una base antropologica, ma piuttosto una base naturalistica governata dal principio universale della evoluzione»³⁶. Questa prospettiva non è accettabile per Santomauro in quanto la continuità dell'esperienza è dell'intera natura e non solo dell'uomo.

Altra falsa interpretazione del rapporto teoria-prassi nella ricerca pedagogica è quella basata sul rapporto ideologico di tipo ratificante. In questo caso, sottolinea Santomauro, non è la pratica che ratifica la teoria, come abbiamo visto nel caso della "distinzione critica", ma viceversa: è la teoria che serve per ratificare la pratica.

In ultima analisi – ribadisce Santomauro – si può dire che la prassi educativa codificata, legata a certi interessi particolari della classe egemone di una società finisce per dettare i temi,

³⁶ *Ibid.*, p. 44.

i problemi e le soluzioni al discorso pedagogico che si risolve in un discorso di giustificazione e di convalida, in termini non sempre razionali, dell'ordine educativo costumizzato³⁷.

Se così fosse, dunque, la ricerca pedagogica si limiterebbe a giustificare sul piano teorico alcuni modelli prassici di educazione non ancora codificati che, nel migliore dei casi, riguarderebbero esperienze di gruppi sociali di emarginati, di oppressi e, nel peggiore, di gruppi anarchici, pseudo-libertari e utopisti. Si capisce bene che Santomauro vuole mettere in guardia da una ricerca pedagogica preoccupata solo di una mera giustificazione dell'esistente.

La disamina precisa e puntuale di Santomauro sul difficile rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa si conclude con un accenno all'approccio "problematico". Il richiamo è a quella concezione problematicista della realtà che, però, non solo nega qualsivoglia primato o alla teoria o alla pratica, ma rifiuta sia la circolarità deweyana sia la dialetticità platonico-hegeliana.

L'unica prospettiva che a questo rapporto si apre è quella della ambiguità o, più ampiamente, della problematicità, in virtù della quale la prassi può suggerire motivi di analisi, di riflessione e di autocritica al pensiero, come può anche lasciarlo indifferente e disimpegnato, e, come può, infine impegnarlo parzialmente lasciando che il suo movimento interno giunga addirittura sino alla manipolazione e alla mistificazione degli stessi temi che sottendono la prassi³⁸.

Anche in questo caso il ruolo della ricerca pedagogica è assai modesto. Essa si nega la possibilità di dirigere la prassi educativa e si dà l'unica possibilità nella problematizzazione di essa, inevitabilmente sottraendosi di indicare orizzonti di senso e dando primato al problema rispetto agli interrogativi che portano a sviscerare il problema.

La lucida ricognizione di Santomauro sulla difficile interpretazione del rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa mette in evidenza che i diversi approcci vanno recuperati nei loro aspetti di positività, ma per fare questo occorre un discorso critico seriamente fondato e con precisi punti di riferimento teoretico, oltre che con la consapevolezza di fasi metodologicamente corrette.

In Santomauro c'è la consapevolezza che dal polimorfismo, di cui abbiamo visto le linee essenziali, occorre passare ad un rapporto privilegiato tra la teoria pedagogica e la prassi educativa.

La molteplicità delle variabili (storico-fenomenologiche, socio-culturali ed esistenziali) che intervengono nella strutturazione del rapporto teoria-prassi senza dubbio incidono su di esso e «non è la grossolana concezione epifenomenistica della coscienza, la concezione autarchica e monadistica del pensiero, il naturalismo interazionistico del Dewey [...], il parallelismo di ispirazione car-

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*, p. 45.

tesiana, leibniziana o spinoziana [che può sostenere] la fondatezza, la validità e la fecondità di un rapporto tra la ricerca pedagogica e l'azione educativa»³⁹. Come si vede, Santomauro con coerenza logico-argomentativa si avvia a indicare con chiarezza la scelta di fondo da lui operata per dare al rapporto teoria-prassi in campo educativo solide basi teoretiche e punti di riferimento etico ben precisi. Egli stesso, senza alcun tentennamento, riproponendo la “circularità” sinergica al rapporto ricerca pedagogica/azione educativa, afferma che esso trova le sue ragioni forti «negli assunti fondamentali del personalismo comunitario che ebbero in E. Mounier un fervido assertore e un interprete dotato di grande spirito di finezza e di viva passione etico-politica»⁴⁰. Ma Santomauro dà una ulteriore indicazione di taglio teoretico. Egli ritiene che la lezione mouneriana debba essere presa nella versione di R. Garaudy⁴¹, cioè muovendo da posizioni marxiste, anche se di un marxismo umanistico e revisionistico della ortodossia leninista. Santomauro di Garaudy accetta le critiche mosse al pensiero mouneriano che, tuttavia, non ne intaccano gli assunti fondamentali del personalismo comunitario di cui però ne sollecita una maggiore attenzione nei confronti della realtà storico-sociale. Ecco, dunque, chiarirsi il quadro teoretico del personalismo di Santomauro. È un personalismo dialetticamente orientato, pronto a misurarsi con la realtà effettuale e con tutte le forze che in esse agiscono. La scelta del personalismo mouneriano-garaudyano ha implicazione sulla individuazione del rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa. La persona da educare è sempre un soggetto storico che vive in società; essa deve testimoniare la sua presenza nel mondo, deve impegnarsi nella realtà storico-sociale in cui è inserita senza, tuttavia, mai perdere di vista la dimensione dell'oltre, i significati ultimi verso cui orientare il proprio agire.

È quello di Santomauro un personalismo che risente della lezione di R. Guardini, di L. Stefanini, ovvero un personalismo sociale, concreto, attento alla complessità dell'uomo, non dogmatico. Questa particolare curvatura personalistica facilita la scelta di Santomauro per una ricerca pedagogica *engagé*.

Annodata dialetticamente alla prassi educativa [alla realtà effettuale], la ricerca pedagogica, quindi, non costituisce un'operazione tendente a creare un alibi all'impegno di rinnovamento dell'azione educativa, anzi si trasforma essa stessa in una forma di impegno educativo destinato ad incidere sia sulla prassi, sia, infine, sulle strategie dell'azione⁴².

Non si tratta affatto di esaltare la prassi educativa rispetto alla teoria pedagogica. La prassi, infatti, deve sempre essere sottoposta al vaglio della riflessione critica e va sempre posta in relazione con il mondo socio-culturale in cui è contestualmente inserita. Anche la teoria, dal canto suo, deve essere sempre

³⁹ *Ibid.*, pp. 46-46.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 47-48.

⁴¹ Cfr. R. Garaudy, *Karl Marx*, tr. it., Milano, Sonzogno, 1974.

⁴² *Ibid.*, p. 49.

sottoposta alla verifica dell'azione educativa. Si tratta, dunque, di stabilire un rapporto dialettico tra la teoria e la prassi educativa che liberi la prassi da una esasperata effettualità, da un lato, e la ricerca teoretica dalle secche di un teoreticismo puro o idealisticamente disimpegnato, dall'altro lato. E a questo punto ritorna in Santomauro la lezione crociana della "teoria dei distinti". Egli, infatti, sostiene che per capire veramente il rapporto tra la teoria e la prassi educativa occorre considerarle

non come due attività tra loro nettamente separate o radicalmente opposte, destinate, la prima a risolvere in uno sterile esercizio dell'intelletto astratto il cui risultato non può che essere mistificatore del senso autentico dell'educazione in quanto attività consapevole intenzionalmente promossa e funzionalmente organizzata, e l'altra a risolversi in un prassismo puro o in una reificazione dell'azione, di cui non si riesce a decifrare il senso e la meta⁴³.

Teoria e prassi sono due "distinti" che si coniugano a vicenda, si coinvolgono nel processo dialettico, partecipano al sistema di cultura in cui sono inseriti e di cui contribuiscono al processo di umanizzazione attraverso l'impegno formativo. Trattasi di circolarità sinergica, dialetticamente vissuta che non comporta affatto un completo parallelismo tra la teoria e la pratica educativa, così come dimostra la storia della pedagogia quando per esempio alcune idee pedagogiche trovano il loro invero solo dopo molto tempo la loro formulazione⁴⁴.

La storia della pedagogia, afferma Santomauro, pur essendo interconnessa con la storia dell'educazione e la storia sociale e culturale di un popolo, non coincide *tout court* con la storia dell'educazione, anch'essa in modi e forme diversi, strettamente correlata con l'insieme delle istituzioni formative e con l'intero stile di vita di una comunità e, ovviamente, anche con certe idee dominanti nel campo propriamente pedagogico⁴⁵. La distinzione tra storia della pedagogia e storia dell'educazione non è soltanto per il diverso campo d'indagine, ma anche, e soprattutto, per la diversa metodologia di ricerca perché diversa è la documentazione a cui fanno riferimento.

Come abbiamo visto, molte e significative sono le differenze tra la teoria pedagogica e la prassi educativa, tuttavia, entrambe hanno una comune dimensione: «sono espressioni di un impegno personale ad essere di più e ad aiutare gli altri ad essere di più, per promuovere ulteriormente quel processo di umanizzazione della vita sociale che viene sostenuto, anche se con argomentazioni diverse e in prospettive assiologiche diverse, sia dai marxisti sia dai personalisti»⁴⁶.

⁴³ *Ibid.*, p. 50.

⁴⁴ Santomauro riporta, a mo' di esempio, le tesi di Rousseau riscoperte nell'ultimo decennio del XIX secolo e le iniziative di Grundtwig sull'educazione degli adulti oggi di grande attualità. Cfr. *ibid.*, p. 51.

⁴⁵ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 51.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 52.

3. *La dimensione storica della ricerca pedagogica*

La grande attenzione rivolta da Santomauro alla dimensione pratica dell'educazione e al personalismo comunitario di E. Mounier ci fa capire che la sua riflessione sulla natura della ricerca pedagogica lo porta a studiare il fenomeno educativo non attraverso una teoreticità astratta, asettica, neutra, ma mediante un pensiero calato nella realtà, vissuta in tutta la sua problematicità, in tutta la sua conflittualità, difficoltà e limiti propri della condizione umana. Anche lo stesso ricercatore è vincolato alle proprie esperienze di vita che non poco incidono sulle sue elaborazioni teoretiche. Pertanto, emerge in Santomauro un forte e prepotente ruolo della soggettività, intesa come specificità della realtà umana e giammai ridotta a puro soggettivismo.

Il Nostro, abbandonata la iniziale infatuazione crociana e gentiliana, orientandosi verso un neo-umanesimo personalistico⁴⁷, è attento alla condizione “in situazione” della persona, ai suoi contesti relazionali, ma non per rimanere legato alla fenomenicità del contesto, quanto per renderlo testimone di significato, di esperienza civile, espressione di valori non dichiarati, ma praticati, ricco di istanze di senso e di tensione religiosa. Il pedagogista con la sua esperienza di vita personale condiziona la ricerca pedagogica

sia partecipando al movimento di crescita e di espansione dell'universo personale, come universo di libertà, di consapevolezza, di impegno, di attività costruttiva e creativa, sia approfondendo il significato e il valore della presenza dell'uomo nel mondo, sia denunciando la irrazionalità di certe situazioni frustranti e di certe prospettive alienanti, sia reagendo ad ogni tentativo di strumentalizzazione politica, ideologica o produttiva dell'uomo, sia collocando il proprio lavoro nella luce di una scelta e di un compito aventi una profonda valenza etica⁴⁸.

La ricerca pedagogica si muove su di un asse bipolare: tra un “dover essere” e un “essere in situazione”. Entrambi sono necessari perché il “dover essere” indica la direzione di senso, la meta da raggiungere, senza della quale la pedagogia sarebbe limitata a descrivere, a spiegare il reale, e l’“essere in situazione” richiama l'attenzione a un dato di fatto concreto che va interpretato e problematizzato, anch'esso necessario in quanto evita le cadute utopiche senza dubbio stimolanti, ma che allontanano dai veri problemi educativi. Questa continua tensione tra l'ideale e il reale è il luogo di riflessione del pedagogista, il luogo dove l'analitico-descrittivo s'intreccia con il noetico-ideativo. In questo intreccio matura la convinzione della storicità di ogni ricerca pedagogica,

⁴⁷ Non deve sfuggire l'influenza che ebbero studiosi del calibro di G. De Ruggiero, di G. Bonfadini, di V. La Via, di L. Stefanini, di N. Petruzzellis *et alii* che lo avvicinarono allo spiritualismo italiano ed europeo. Cfr. *l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia*, Università Cattolica di Brescia, *Fondo Santomauro* e in particolare il Faldone n. 6, fasc. 1, *Curriculum*.

⁴⁸ G. Santomauro, *Per una pedagogia in situazione*, cit., pp. 105-106.

ovvero del suo essere legata alla crociana “condizione storica dell’uomo”, con l’attenzione, però, che a Croce sfuggiva la distinzione tra *essere* e *dover essere*, tra *fatto* e *valore*, tra *particolare* e *universale*, tra *uomo* e *assoluto*, cioè mancava a Croce la prospettiva pedagogica che consente alla storicità di evitare derive relativistiche, contingentistiche e soggettivistiche. Nella visione relativistica della ricerca pedagogica è facile che si affaccino tentazioni scettiche che anziché fare dell’uomo l’artefice della storia, lo rendono schiavo dell’accidentalità e delle circostanze.

Avverte Santomauro che il principio della storicità, così come non intende seguire le derive relativistiche, vuole altresì evitare le tesi del culturalismo sia spengleriano sia kroeberiano.

Il culturalismo, infatti, considerando la cultura o, più propriamente, ogni sistema di cultura, come una realtà *superorganica* che trascende tutti gli individui che in un dato universo di cultura sono collocati e inseriti, e ritenendo che la dinamica stessa dei sistemi di cultura obbedisca ad una legislazione autonoma che non fa appello all’impegno, alla creatività, alla partecipazione, alla scelta dei soggetti, si pone perciò stesso al di fuori del controllo del pensiero e della ragione, assumendo i tratti di un fenomeno indecifrabile che defluisce verso le fonti oscure di un vitalismo naturalistico, metafisicamente irrazionale e teleologicamente cieco⁴⁹.

E allora in che cosa consisterà la storicità per Santomauro? Essa rileva la caratteristica fondamentale dell’uomo, ovvero il suo essere nel tempo, nel mondo, con gli altri. Un’esistenza quella dell’uomo che obbedisce «alle leggi e ai limiti dell’incarnazione e si svolge entro due coordinate fondamentali, quella della singolarità e quella dell’appartenenza»⁵⁰. Se con la singolarità si ribadisce l’irripetibilità dell’esistenza personale, con l’appartenenza si evidenziano i molteplici rapporti che uniscono l’uomo al suo passato e al suo presente. Il principio della storicità è indicatore della natura dialettica dei rapporti interpersonali e dei rapporti sociali. Da ciò si comprende la natura del progresso storico che è fatto di blocchi, di momenti di involuzione e di crisi, come anche di accelerazioni, di deviazioni, di esiti non previsti.

Secondo il principio della storicità la ricerca pedagogica ha, dunque, un passato, un presente e un futuro, cioè ha «uno spessore storico che la rende irriducibile ad una mera attività di tipo soggettivistico e la rende incompatibile con certe pretese del cosiddetto *presentismo*»⁵¹. Questa precisazione di Santomauro è molto importante ai fini della definizione del carattere della ricerca pedagogica. Questa, infatti, se possiede spessore storico vuol dire che deve essere sempre considerata come la ripresa di motivi che già in passato sono stati oggetto di studio e che non hanno mai una conclusione definitiva, anzi è con-

⁴⁹ G. Santomauro, *Dimensioni fondamentali della ricerca pedagogica*, cit., p. 53-54.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 54.

⁵¹ *Ibid.*

tinuamente ripresa, riesaminata e sviluppata. La ricerca pedagogica per questo si può dire che non ha un inizio e una fine e che cresce continuamente su se stessa. Da qui ne deriva che la ricerca pedagogica progredisce né in maniera lineare né per accumulo bensì si riveste di dialetticità e di problematicità, anche con momenti di incertezza e di contraddittorietà. Questo carattere del progresso della ricerca pedagogica è ulteriormente avallato dal duplice livello che la contraddistingue: «il livello individuale, [cioè] lo sviluppo graduale e progressivo della coscienza pedagogica nel singolo, [...] il livello storico-sociale [ovvero] lo sviluppo e l'approfondimento della coscienza pedagogica di un gruppo sociale, di una comunità o di un popolo»⁵².

È evidente che il doppio livello, individuale e collettivo, non prosegue in maniera parallela né tantomeno ha gli stessi tempi di maturazione. Non pochi sono i contrasti, talvolta anche molto duri. Malgrado ciò, tuttavia, non si può escludere che possa esistere una correlazione tra lo sviluppo della coscienza pedagogica individuale e quella collettiva. Di questo Santomauro è convinto e questa convinzione matura nelle radici dello statuto ontologico-esistenziale della persona.

Esso, per Santomauro, ci sottolinea che

l'individuo come pura individualità è una entità astratta, in quanto esso, in concreto, obbedisce non soltanto alla legge della singolarità irripetibile, ma anche alla legge dell'appartenenza che lo annoda alla catena storica delle generazioni, rendendolo erede di un patrimonio sociale e civile costituitosi nel corso dei secoli passati⁵³.

La persona, insomma, è mediatrice tra il passato e il futuro, essa vaglia criticamente il passato per costruire il futuro e per renderlo sempre più umano. È la legge dell'appartenenza rivelatrice di un nostro essere idealmente collegati a tutta l'umanità di ieri, di oggi e di domani. In ciascun essere, in ciascuna persona vi è il segno e il riconoscimento dell'unità del genere umano. L'uomo in questo modo è universalmente riconosciuto come sempre uguale a se stesso in quanto uomo, al di là di diversità di razza, di etnia, di cultura e di qualsivoglia altra cosa che possa essere presa a pretesto per giustificare differenze e presunte superiorità tra gli uomini. Se, dunque, l'uomo nella sua stessa radice ontologico-esistenziale scopre la presenza degli altri, della loro importanza per crescere e per maturare allora l'"alienità" «non costituisce semplicemente una realtà oggettiva esterna al nostro essere individuale, né tanto meno una realtà che si oppone alla nostra soggettività, ma essa – sostiene Santomauro – è dentro di noi e si riflette nel nostro modo di manipolare le cose e nel sistema categoriale che noi adottiamo nel processo di conoscenza e nella concreta organizzazione della nostra attività pratica»⁵⁴.

⁵² *Ibid.*, p. 55.

⁵³ *Ibid.*, p. 56.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 59.

Questo per Santomauro avvalorava pienamente quanto sosteneva Stefanini e cioè che la *societas inter homines* necessita preliminarmente di una *societas in interiore homine*: la presenza degli altri deve essere avvertita dentro di noi mediante la “internalizzazione” e la “identificazione” e solo dopo, attraverso la socializzazione, ci si può aprire al dialogo e alle forme di cooperazione. Vi è anche da dire che non c’è immediata corrispondenza tra la *societas in interiore homine* e la *societas inter homines* poiché non pochi sono i fattori che complessificano i rapporti tra il singolo e il gruppo sociale. Forte dei suoi studi sociologici a Santomauro non sfugge affatto che le pressioni sociali possono addirittura costringere il singolo ad avere atteggiamenti critici nei confronti della società in cui vive a tal punto da far pensare a modelli sociali alternativi da imporre con azioni “rivoluzionarie” tendenti a ribaltare l’ordine sociale costituito e le istituzioni che lo rappresentano. La presenza degli altri è, senza dubbio, ambivalente e può sortire esiti patologici sul piano sociale, tuttavia, è solo grazie ad essa che matura in noi il senso del passato storico e civile dell’umanità tramite il quale si può fare tesoro delle conquiste fatte anche quando sono soggette ad una riflessione critica indispensabile per favorire la crescita e l’ulteriore sviluppo storico. È solo la presenza degli altri che rende possibile la formazione della coscienza storica oltre che della coscienza sociale e che fa predisporre al dialogo, al confronto dialettico, così come all’accettazione del diverso e alla consapevolezza della diversità.

Grande attenzione Santomauro ripone sulla “alienità”, sulla sua importanza per la costruzione dei rapporti interpersonali e per il raggiungimento di quel senso dello spirito collettivo che tanto incide nella vita personale di ciascuno. Gli altri non sono altro da noi, ma rappresentano la nostra speranza, il nostro futuro. È grazie alla presenza degli altri che si costruisce continuamente e che acquista senso quello che noi facciamo con tanto sacrificio. Il peso dei rapporti sociali per la crescita dell’individuo in Santomauro, come abbiamo visto, è veramente decisivo. L’“alienità” anche nell’ottica pedagogica è determinante. Tutto ciò che è stato detto vale per la dimensione pedagogica dove, però, la presenza degli altri, avverte Santomauro, «non ha un carattere univoco, né esercita sempre una funzione positiva nel processo di liberazione dell’uomo dai vincoli della irrazionalità, del conformismo, e nel processo di formazione di personalità critiche, creative»⁵⁵. Ciò significa che il ricercatore in pedagogia deve essere il più possibile svincolato da presupposti ideologici, da posizioni dogmatiche, fondamentaliste per aprirsi a quella prospettiva di promozione della persona umana che in quanto pedagogista non dovrebbe mai perdere di vista.

Ma come si qualifica la presenza degli altri nella ricerca pedagogica secondo Santomauro? Il suo pensiero in proposito è alquanto articolato. Lo seguiamo nelle sue linee essenziali.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 62.

Gli altri sono presenti come gruppo sociale e, quindi, si mimetizzano nel patrimonio di esperienze, di conoscenze e di convinzioni che regolano la vita sociale. Ovviamente la ricerca di questa presenza storica non può fare a meno né tantomeno trascurarla. Questa presenza, tuttavia, può essere fonte di pregiudizi di vario tipo che possono influenzare negativamente la ricerca pedagogica. Poi vi è una modalità con cui vivere la presenza degli altri. È una presenza molto personalizzata in cui gli altri diventano i nostri interlocutori, sono da noi continuamente interpellati.

In questo modo essi partecipano attivamente alla ricerca e fanno sì che si esca dalla percezione individuale delle questioni per entrare in una dimensione più aperta, universale.

La ricerca pedagogica *in societate*, non è mai opera di un individuo monadisticamente separato dai suoi simili e dal suo contesto socio-culturale, ma è il frutto di una collaborazione [...] in cui l'apporto responsabile degli altri, accomunati dal medesimo interesse per l'educazione e dal medesimo impegno diretto a sviluppare una coscienza pedagogica sempre più alta e sempre più rispondente ai problemi e ai bisogni emergenti dal dinamismo del divenire storico⁵⁶.

La ricerca pedagogica, inoltre, è *in societate* anche perché i destinatari non sono gli stessi ricercatori, ma gli altri, tutti gli uomini⁵⁷, impegnati nel compito di educarsi e di educare per estendere il più possibile il processo di umanizzazione. In questo senso il divenire storico diventa un processo di riscatto e di liberazione dell'uomo da tutto ciò che è ostacolo alla sua realizzazione come soggetto libero autodeterminantesi. La presenza degli altri nella ricerca pedagogica, anche a vario titolo, come abbiamo visto, è sempre elemento di arricchimento sul piano del valore storico che la ricerca stessa viene assumendo. Il carattere storico è nella continua disponibilità a dialogare con il passato, con ciò che appartiene al patrimonio comune, senza però mai indulgere a tentazioni nostalgiche o addirittura conservatrici. Il monito di Santomauro è chiaro: la ricerca pedagogica ha nella storicità il suo valore più alto, una storicità responsabile e consapevole, attenta al passato, presente al presente e sempre prospettica in funzione «della trasformazione e della coscienza educativa e delle forme costumattizzate e istituzionalizzate»⁵⁸.

4. La “scientificità” della ricerca pedagogica

Dopo aver ribadito e dimostrato il carattere storico della ricerca pedagogica, Santomauro si interroga sulla sua scientificità, ovvero sulla sua possibilità

⁵⁶ *Ibid.*, p. 64.

⁵⁷ Cfr. *ibid.*

⁵⁸ *Ibid.* p. 66.

di essere connotata di una scientificità rigorosa e rispondente ai principi della dimostrazione e della verificabilità.

È interessante sul piano logico-argomentativo e sul piano metodologico-scientifico seguire l'analisi condotta da Santomauro per dimostrare che la ricerca pedagogica, poiché è inserita nella storia della cultura, è sempre tesa alla crescita, al rinnovamento, all'approfondimento delle sue strutture formali, a rivedere le interpretazioni delle problematiche educative e a guardare con criticità al rapporto assai complesso tra il sapere pedagogico e il mondo della cultura.

Proprio per questa ricchezza e complessità, lo spessore storico della ricerca pedagogica ha, per Santomauro, una dimensione "verticale" e una "orizzontale". È "verticale" se guardiamo la ricerca pedagogica sotto il profilo del suo statuto logico, del suo carattere scientifico, dei suoi paradigmi di riferimento e dei suoi metodi d'indagine. È orizzontale se, invece, essa è studiata dal punto di vista dell'ampliarsi del campo d'indagine, della crescita dei suoi settori di ricerca, della molteplicità delle prospettive pedagogiche in relazione al pluralismo culturale con il quale si rapporta. Verticalità e orizzontalità del carattere storico della ricerca pedagogica ci fanno comprendere

che varie tappe di sviluppo del pensiero pedagogico riflettono alcuni fenomeni molto più ampi, emergenti, o dal processo evolutivo di un sistema di cultura, o dal processo d'integrazione crescente che si instaura tra culture diverse, o dal carattere preminentemente adattivo, critico, contestativo, utopico, che individua la particolare posizione di una ricerca pedagogica nell'ambito di una cultura complessa ed evoluta⁵⁹.

Le pagine che Santomauro dedica alla analisi dello stretto rapporto tra ricerca pedagogica e mondo della cultura con il quale è in relazione e dal quale si alimenta sono dense di riferimenti storici e precise e puntuali nelle disamine teoretiche. Non potendole qui esaminare ad esse rinviemo⁶⁰, ma ci preme sottolinearne l'esito che, ancora oggi per chi si confronta con il difficile compito della delineazione dei caratteri della ricerca pedagogica, ci sembra quanto mai attuale e significativo.

Santomauro, dopo aver ben individuato sul piano storico il momento in cui la pedagogia viene costituendosi come riflessione teoretica, distaccandosi dalla commistione con la prassi educativa, mette in evidenza la nascita della frantumazione del sapere a cui fa seguito la necessità di dare un nuovo significato al termine scienza. Per il Nostro è accettabile la tesi dei positivisti contemporanei secondo la quale la pedagogia assume carattere scientifico solo se si libera dalla metafisica e se si apre alla esperienza, ai dati empirici, alla oggettività, alla misurazione e matematizzazione dei fenomeni. Tuttavia, per Santomauro, non poche sono le riserve nei confronti di coloro che vogliono rendere sperimentabile tutta la ricerca pedagogica. L'integralismo sperimentalistico è altrettanto

⁵⁹ *Ibid.* p. 68.

⁶⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 68-82.

pericoloso dello assolutismo identificativo di G. Gentile perché, mentre questo annulla la specificità della pedagogia nella filosofia, quello riduce la scienza pedagogica a “puri segni”, o a semplice verificabilità. Inoltre, bisogna essere attenti nei confronti dello specialismo pedagogico che, in nome delle competenze del ricercatore, perde di vista il divenire storico dell’educazione alla quale tende a dare una oggettivizzazione predeterminata che sembra sfuggire al movimento stesso della ricerca e «da qui una certa deformazione dell’oggetto pedagogico, la cui formulazione in termini apodittici e statici non solo lo rende arbitrario e predefinito, ma lo distacca assurdamente dal tessuto dinamico e dalle forze innovatrici dell’intero sistema di cultura»⁶¹.

Pertanto, a Santomauro preme di riesaminare il concetto di “oggetto pedagogico” al fine di inserirlo a pieno titolo nel movimento della ricerca pedagogica perché deve essere il frutto di una rivisitazione costante. L’oggetto pedagogico deve essere come un insieme di problemi in cui si ritrovano la storicità della cultura, i molteplici orientamenti interpretativi del fenomeno educativo. In quanto problema l’oggetto pedagogico non è mai definitivamente dato, anzi, poiché è un nodo di problemi, esso investe diverse aree perché ha come punto di riferimento l’uomo. Per comprendere veramente questa non facile identificazione dell’oggetto pedagogico le parole di Santomauro sono le più eloquenti possibili. Sostiene il Nostro che

la concezione problematica dell’oggetto pedagogico carica quest’ultimo di tutti gli apporti storico-culturali, facendone una espressione del dinamismo culturale, o anche espressione ideologica rappresentativa di certi orientamenti pedagogici di tipo egemonico, o, infine, anche l’espressione di una pedagogia emergente, diretta a rompere il quadro di certe idee ricorrenti, più o meno tradotte in termini di costume⁶².

Dunque: la disciplina pedagogica è un modo teoreticamente elaborato di partecipazione alla nostra cultura di cui ne favorisce e ne contribuisce lo sviluppo.

Riccardo Pagano
Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche
Università degli Studi di Bari
r.pagano@sc-edu.uniba.it

⁶¹ *Ibid.*, pp. 83-84.

⁶² *Ibid.*, p. 85.

Il volto nascosto della fiaba italiana di secondo Ottocento. Medicina, antropologia e folklore

Alberto Carli

1. *La fiaba moderna e la storia delle scienze*

Scrivendo in merito alla fiaba italiana di secondo Ottocento, ci si riferisce qui alla fiaba letteraria, di natura non tradizionale, nata sotto il segno della scrittura e non dell'oralità; diffusa a mezzo stampa tra le pagine delle numerose testate sorte dopo l'unificazione nazionale¹ – non tutte dedicate all'infanzia² –, o tra quelle di volumi apparentemente destinati agli *iuniores* e indirizzati, forse, a un più ampio pubblico popolare. Quello del fiabesco, assunto in area letteraria nel contesto dell'editoria e della pubblicistica popolare del XIX secolo, è un *iter* complesso per ragioni che vanno dalla difficoltà di catalogare il genere in un più riconosciuto canone fantastico; all'indeterminatezza del reale destinatario cui le fiabe stesse allora si rivolgevano; fino alle coniugazioni evidenti con la cultura scientifica, e addirittura scienziata, propria del Positivismo. Paradossalmente, per alcune fiabe letterarie in particolar modo, tale legame determinerebbe una più netta collocazione nel solco del fantastico di natura letteraria. Questo, infatti, ricchissimo e molto praticato anche in Italia – a voler contraddire Italo Calvino –, condivise più di uno scenario con la cultura della scienza, dotan-

¹ Cfr. G. Farinelli (a cura di), *La pubblicistica nel periodo della Scapigliatura*, Milano, IPL, 1984.

² Cfr. L. Capuana, *Le arance d'oro*, «La Domenica Letteraria», 14 maggio 1882; Id., *Spera di sole*, «Fanfulla della Domenica», 14 agosto 1882. Cfr. poi D. La Monaca, *Il Marchese e la maestrina*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia Editore, 2003.

dosi di luoghi e trame ben capaci di ritrarre, descrivere e manipolare in senso artistico il dato scientifico. Tali processi letterari sfruttavano *in primis* il coinvolgimento di un immaginario collettivo pronto ad assorbire tutto il potenziale immaginifico, spesso perturbante, del moderno mito delle scienze positive³. Alla base di una cultura che prevedeva un romanticismo della scienza e che sinergicamente avrebbe presto sviluppato una sincera e sperimentale attitudine della letteratura ai metri di questa, si ponevano i fondamentali *Principi di psicologia scientifica* di Herbert Spencer, *l'Introduzione alla storia della letteratura inglese* di Hyppolite Taine e *l'Introduzione allo studio della medicina sperimentale* di Claude Bernard, che tanto innervò il Naturalismo di Emile Zola, corrispondente e ispiratore di un Luigi Capuana già sospeso tra la fotografia scritta della realtà e la «deliziosa allucinazione»⁴ delle fiabe. Scriveva Enzo Petrini:

Quegli studiosi, persuasi che i principi delle scienze naturali riducibili a leggi per deduzione sperimentale potevano essere applicati a tutte le manifestazioni del pensiero, concludevano che anche la letteratura e l'arte dovevano essere considerate una scienza. L'uomo, prodotto dell'ambiente sociale, non era da considerare diversamente da qualunque altro oggetto d'indagine e, una volta accertate talune leggi sull'ereditarietà, sui fattori ambientali, sulle motivazioni della meccanica istintiva, le conclusioni dovevano essere rigorosamente quelle prevedibili⁵.

E ancora:

Fatti ci volevano e non più parole. E che altro chiedevano i filosofi, i quali, distaccandosi dall'idealismo, nocciolo della spiritualità romantica, si davano a commentare le dottrine di Augusto Comte e muovevano con Roberto Ardirò guerra alla metafisica? Fatti chiedevano e innalzavano templi alla scienza, ai cui procedimenti sottoponevano anche l'umano, e il positivismo rideva di tutto ciò che non fosse sperimentabile e tangibile⁶.

In Italia, nella seconda metà del XIX secolo soprattutto, artista e scienziato si incontravano «sul piano dello spettacolo della natura»⁷, che appariva a entrambi ugualmente meraviglioso, anche nei suoi aspetti più inconsueti. Del resto, la scienza condivideva con la letteratura e l'arte in genere «la potenzialità gnoseologica» di vedere oltre il visibile dell'apparenza e «di accedere a quel territorio razionalisticamente escluso dalla conoscenza»⁸. Il rapporto tra scienza, vita quotidiana, arte e letteratura si avvaleva inoltre del continuo e vicien-

³ Per una bibliografia aggiornata mi permetto di rimandare ad A. Carli, *Anatomie scapigliate. L'estetica della morte tra letteratura, arte e scienza*, Novara, Interlinea, 2004.

⁴ L. Capuana, *C'era una volta... Fiabe*, in Id., *Tutte le fiabe*, Roma, Newton & Compton, 2003, p. 4.

⁵ E. Petrini, *Luigi Capuana*, Firenze, Le Monnier, 1966, p. 43.

⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁷ U. Spirito, *L'arte nel mondo della scienza e della tecnica*, in Piero Nardi (a cura di), *Arte e cultura nella civiltà contemporanea*, Firenze, Sansoni 1966, pp. 21-28.

⁸ C. Verbaro, *Il castello di carta*, Rende, Centro editoriale e librario – Università della Calabria, 2001, p. 23.

debole scambio di registri tra autori letterari e scienziati. I primi facevano infatti sempre maggior uso di una forma stilistica capace, nel suo evolversi, di condurre dal ritratto romantico della scienza all'uso del suo metro in letteratura; i secondi intuivano, invece, che la divulgazione più efficace non poteva che passare attraverso le maglie di una scrittura quanto più avvincente possibile, parletteraria e ben capace di interessare e suggestionare il grande pubblico. Pertanto, se non è inusuale rinvenire nella narrativa e nella pubblicistica popolare teorie scientifiche allora all'avanguardia e numerosi nomi di medici, frenologi e antropologi celebri, altrettanto non ci si stupisce di notare in quale misura un altrettanto congruo numero di autori, titoli di romanzi e novelle, interi brani citati da questo o da quello scrittore invada letteralmente buona parte della pubblicistica e dell'editoria divulgativa di natura scientifica.

La fiaba letteraria di secondo Ottocento, in Italia, per molti versi, non costituisce un'eccezione in seno al rapporto tra ricerca scientifica, divulgazione e creazione artistica. Il fiabesco, fin dalle sue origini perse nella notte dei tempi e indissolubilmente legate a quelle del mito⁹, rappresenta da sempre la totalità complessa dell'uomo stesso nell'epoca in cui egli narra, rendendone metaforicamente l'immagine in *quel* tempo e in *quel* momento. Gli antropologi e i demopsicologi della seconda metà del XIX secolo fissavano per mezzo della scrittura – come un entomologo i propri insetti – il corpo volatile della tradizione orale, che andava ormai scomparendo, vittima dell'avvento della modernità. Anche e soprattutto dal fascino suggestivo dell'indagine demopsicologica di natura scientifica prendeva avvio l'ispirazione letteraria di autori come Luigi Capuana o Emma Perodi, i quali, nel riproporre al pubblico popolare italiano il genere della fiaba, seguivano una regola propria del fantastico ottocentesco, legandosi alla cultura scientifica, in questo caso antropologica. Realizzare nuove fiabe significava, comunque, dare vita a trame originali che ben sapessero legarsi ai temi propri della narrativa di consumo, non tradendo però i canoni strutturali che il genere, per eccellenza rigido nella sua struttura narrativa, imponeva. Capuana non infrange l'impianto della fiaba folklorica rinvenuta da raccoglitori e demopsicologi, ma ne arricchisce comunque i termini letterari; Emma Perodi, invece, lega alla letteratura di appendice componenti mutate dal fascino del folklorico, del primitivo e, spesso, del gotico rurale con intenti diversi rispetto a quelli dello scrittore siciliano. Se infatti Capuana è tutto compreso in un gioco di ricostruzione accurata e *mimesis* della tradizione folklorica, in uno sperimentalismo che intende l'antropologia come metro e strumento della creazione artistica, la Perodi si cimenta in un *cross-over* di competenze letterarie molto moderne che, nella rappresentazione cosmetica del materiale folklorico lega le esigenze narrative imposte dai gusti di un pubblico variegato a quelle della letteratura per l'infanzia¹⁰.

⁹ Cfr. G. Gatto, *La fiaba di tradizione orale*, Milano, LED, 2006.

¹⁰ Cfr. M. Colin, *Fiabe della nonna o novelle fantastiche? Emma Perodi tra tradizione e modernità*, in V. Agostini Ouafi (a cura di), *Casentino in fabula. Cento anni di fiabe fantastiche*, Firenze, Polistampa, 2000, pp. 81-95.

La radice dell'immaginario della società letteraria di allora andrebbe quindi ricercata anche nella storia delle scienze e nelle sue complicate ramificazioni, capaci di suggerire a numerosi scrittori ispirazioni non certo banali. Parte della complessità della ricerca sulla fiaba moderna, nel caso di Capuana e della Perodi in particolare, risiede proprio nel fatto che, per certi versi, non ci si possa avventurare nell'analisi storica e critica della loro opera fiabesca senza sondare con estrema attenzione il continuo sottofondo scientifico che accompagnò l'ispirazione di operazioni culturali ed editoriali di sicuro interesse, come *C'era una volta... Fiabe* (1882¹; 1889²)¹¹ del primo, o *Le novelle della nonna* (1892-1893) della seconda. Si rende necessario, pertanto, uno studio sistematico dei nomi e delle opere dei protagonisti della cultura scientifica dell'epoca, declinata soprattutto sotto il profilo antropologico, etnologico, paleontologico, demopsicologico. Infatti, la ricerca sulla fiaba letteraria ottocentesca, talvolta in modo quasi paradossale, appare quanto mai proficua se praticata investigando le biblioteche più propriamente scientifiche, spesso neglette dagli umanisti. Il volto nascosto della fiaba di Capuana e della Perodi, con modalità estremamente diverse tra loro, è dunque quello elaborato dalla demopsicologia, figlia di una neonata etnologia, a sua volta partorita dall'antropologia dei Nicolucci, dei Mantegazza e dei Lombroso, tutti medici – a dire il vero – prima che antropologi.

2. *Fiabe patologiche*

L'antropologia, non ancora rigidamente definita come disciplina scientifica in una sua epistemologia indipendente e molto soggetta, invece, all'indagine anatomica (soprattutto comparata), assunse un ruolo di deciso primo piano nel *milieu* delle ricerche scientifiche di secondo Ottocento. Concorrevano a facilitare un'evoluzione della materia, sempre meglio definita e capace di specializzazioni molto differenziate, la profondissima attenzione dedicata al soggetto *Homo sapiens*, alla sua origine, alla sua struttura fisica, paragonata per la prima volta a quella dei grandi primati. Questi, dopo la traduzione italiana dell'*Origine della specie* di Charles Darwin – edita in Italia nel 1864 a cura di Giovanni Canestrini e Leonardo Salimbeni e, più che probabilmente, argomento di discussione nei luoghi di conversazione in cui letterati, artisti e scienziati si davano comune convegno¹² –, erano osservati con occhio molto diver-

¹¹ La traduzione in lingua inglese della prima raccolta fiabesca di Luigi Capuana, a dieci anni dalla *princeps* italiana, sottolinea ancora maggiormente un successo editoriale riconosciuto. Cfr. Capuana, *Once upon a time: fairy tales translated from the Italian of Luigi Capuana, illustrated by Mazzanti*, London, T. Fisher Unwin, 1892.

¹² T. Tentori, *Cultori di scienze antropologiche in Italia*, in F. Fedele e A. Baldi (a cura di), *Alle origini dell'antropologia italiana*, Napoli, Guida, 1988, p. 88: «Le persone che politicamente contavano non apparivano spaventate da coloro che [...] avevano introdotto [...] la riflessione sul darwinismo nell'Università».

so rispetto a pochi anni prima. La nota teoria dell'atavismo (ovvero il residuo selvaggio, animale e primordiale, indagato anatomicamente e – secondo gli studiosi dell'epoca – presente in alcuni individui potenzialmente dannosi alla società) portò presto molti alienisti, come Cesare Lombroso¹³ o Carlo Giacomini¹⁴ – e altrettanti veterinari, come Lorenzo Tenchini¹⁵ – alla comparazione tra uomini e animali; così come all'ipotesi – ispirata dalla fisiognomica¹⁶, ma fondata ormai su riscontri morfologici ritenuti allora oggettivi – secondo la quale sussistevano coniugazioni evidenti tra la supposta conformazione patologica di alcuni criminali, quella di molti animali e, addirittura, quella di esseri umani non occidentali ritenuti inferiori dal punto di vista evolutivo, perché apparentemente prossimi, per abitudini e tratti somatici, agli uomini preistorici che, per la ricerca medico-antropologica, rappresentavano allora il vero fulcro di interesse. Il confronto e il legame tra i numerosi resti umani fossili rinvenuti in questo periodo, le calotte craniche delle scimmie antropoidi e l'interesse per ogni manifestazione culturale non occidentale condusse velocemente allo studio etnografico ed etnologico di popolazioni primitive, o ritenute tali, grazie alle quali si cercava di intendere usanze e costumi di quegli antenati che non avevano lasciato altro se non dipinti rupestri, resti fossili e qualche utensile scheggiato. Il legame tra antropologia e medicina patologica, invece, non appare evidente, ma sussiste anch'esso, dal momento che i lunghi studi di Lombroso, Valenti, Mantegazza, Zoja sui rapporti tra microcefalia e atavismo tendevano ad avvicinare le due discipline. Punto di partenza erano state le teorie di Carl Vogt, secondo il quale la microcefalia esprimeva nell'uomo una condizione ancestrale. Tale primitivismo inscritto nei luoghi patologici di molti infelici, ne fece dei "soggetti pericolosi", ritenuti instabili, spesso considerati prossimi alle scimmie – da qui la condizione ancestrale che richiamava la preistoria dell'uomo. L'impronta di studi tanto complessi è più che evidente in buona parte della letteratura popolare italiana coeva e il motivo è presto detto. Attraverso giornali, novelle, romanzi, bollettini e strenne, l'immagine medica e

¹³ Per Cesare Lombroso, a voler semplificare molto le teorie dell'antropologo, il criminale è spesso un "sub-uomo" che presenta evidenti residui di ferinità identificabili anatomicamente in complicazioni cerebrali di varia natura. Cfr. L. Bulferetti, *Cesare Lombroso*, Torino, UTET 1975; Colombo, *La scienza infelice...*, cit.; Rondini, *Cose da pazzi...*, cit.; D. Frigessi, *Cesare Lombroso*, Torino, Einaudi 2003.

¹⁴ F. Loreti, *Carlo Giacomini. Contributo alla storia dello studio anatomico della Università di Torino*, Torino, Accademia delle Scienze, 1963.

¹⁵ A. Carli e B. Cozzi, *Anatomia comparata, antropologia criminale e arte ai tempi della Scapigliatura lombarda*, in A. Veggetti e I. Zoccarato (a cura di), *Atti del XXXV Congresso Nazionale di Storia della Medicina Veterinaria*, Brescia, Fondazione Iniziative Zooprofilattiche e Zootecniche di Brescia, 2005, pp. 369-377.

¹⁶ J.C. Lavater, *Della fisiognomica*, Milano, Tea, 1993. Nel 1992 all'Albertina di Vienna si è tenuta un'esposizione di parte del materiale prodotto da Johann Caspar Lavater relativamente ai suoi studi di fisiognomica. Cfr. I. Barta Fliedl e C. Geissmar (a cura di), *Die Beredsamkeit des Leibes - Zur Körpersprache in der Kunst*, Wien, Residenz Verlag, 1992.

antropologica si inserisce prepotentemente nel vissuto quotidiano di un'Italia in via di progressiva alfabetizzazione; mentre lo spirito di un Romanticismo non ancora sopito, con tutti i suoi corollari di abissi baudelairiani e sublimi burckhardiani, esalta ancora certa estetica dell'orrido che finisce poi per ritrovare, modernamente, nelle notizie di cronaca nera o nelle numerose esposizioni museologiche di ordine scientifico e naturalistico, allora tanto diffuse.

La contrapposizione tra l'anima fantastico-decadente di secondo Ottocento e quella del vero declinato in senso scientifico e artistico (espresso dal mito della fotografia, tanto quanto da quello del reperto museale, entrambi intesi come possibilità di fissare per sempre l'attimo fuggente), non è certo netta, né stride¹⁷. Per quanto riguarda molte prove letterarie di matrice fantastica, la patina di credibilità che si desidera dare alla narrazione dell'evento incredibile richiama, paradossalmente, la necessità culturale di legarsi al credibile, al dimostrabile, in una parola al "fatto". Lo stesso stratagemma narrativo dimostra, peraltro, il bisogno di evadere dalla sfera sensibile dall'esattezza scientifica. Il tema del "bel caso di scienza", trasformato in materia letteraria, diviene predominante proprio perché era in grado di assolvere a entrambe le esigenze del lettore: quella del reale – nella descrizione della malattia, della morte, delle condizioni sociali in cui queste si verificavano – e quella della costruzione fantastica. Se la Scapigliatura e il realismo proto-verista non nascosero mai l'inclinazione alla descrizione artistica, spesso "nera", della modernità scientifica, dedicando al ritratto di una medicina poco rispettosa dell'anima numerose pagine, in modo forse meno evidente, la Perodi e il Capuana delle fiabe non sono certamente immuni da ispirazioni simili. Già nella novella *Il dottor Cymbalus*, decisamente dedicata al pubblico adulto, Capuana aveva abilmente sfruttato un sentore clinico allora molto di moda nell'ispirazione letteraria d'appendice; del resto, nemmeno in altri successivi contesti, l'autore di Mineo dimenticava le ragioni del materialismo positivista, concordandole con quelle dell'indagine narrativa sulla realtà e con il desiderio continuo della fuga nel sogno. Un caso evidente di tale intreccio è testimoniato dalla fiaba *Ranocchino*, raccolta nella seconda edizione di *C'era una volta*. La trama della fiaba, a prima vista, appare di impianto tradizionale: c'è il "pollicino" di turno, c'è l'abbandono, ci sono le prove da superare e c'è un lieto fine. C'è però anche il sospetto che l'autore celi sotto la prima epidermide della narrazione significati ben più profondi. Infatti, nella fiaba in questione, un «povero diavolo», costretto dalla malasorte, decide di vendere i propri figli. Ranocchino, di due anni, è il più piccolo ed è così soprannominato perché «piccino quanto un

¹⁷ Non è certo casuale che numerosi racconti fantastici propri della letteratura popolare di secondo Ottocento, vedano l'autore spendersi in lunghi preludi, talvolta fin troppo pedanti, volti ad avvalorare l'inoppugnabilità di quanto si è sul punto di riferire, promovendo testimonianze più o meno attendibili, prove bibliografiche non sempre credibili, diari incompiuti, manoscritti perduti, talvolta esistenti e tal'altra, secondo un usato espediente romantico, di pura invenzione.

ranocchio»¹⁸. Può essere utile ricordare che, ancora nel 1926, in *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*, a proposito delle disagiate condizioni infantili, si leggeva:

Vengono su [...] piccoli, con ritardi nella dentizione e nella deambulazione, con rughe precoci, torace piccolo, addome grosso, gambe esili, sì da essere derisi col nome di *ranocchi*¹⁹.

Nella fiaba di Capuana, Ranocchino sta quasi per venire ucciso dal genitore, che non riesce a vendere «un cosino a quella maniera»²⁰. Qui entra in gioco il magico che, inaspettatamente, salva la situazione: una strega trasforma il piccolo rachitico in una vera rana, sottraendolo alla morte e imponendogli il percorso di prove e ostacoli iscritti nella natura fisica del proprio soprannome e della propria sciagura²¹. Al di là della trama di cui vive la fiaba, è interessante ricordare che, nel 1880, due anni prima rispetto alla pubblicazione di *C'era una volta*, Giovanni Verga pubblicava le novelle di *Vita dei campi*. Tra queste, in *Rosso Malpelo*, Ranocchio è un bambino sciancato. Non è improbabile che vi sia una derivazione dal Ranocchio di Verga al *Ranocchino* di Capuana. Infatti, non solo avvalorava l'ipotesi l'indagine di Zanotti Bianco, che indica come «*ranocchi*» i bambini rachitici, ma si nota anche che gli scambi epistolari tra Capuana e Verga in merito a *Vita dei campi* sono numerosi²². Inoltre, la triste vicenda verghiana era stata precedentemente pubblicata sul «*Fanfulla*» del 2 e del 4 agosto 1878; tra le pagine cioè di un giornale ben noto allo stesso Capuana, che ne frequentava la redazione e che, dal 1881, ne avrebbe diretto il supplemento domenicale. L'ipotesi di una discendenza ideale tra il Ranocchio di Verga e il *Ranocchino* di Capuana comporta l'idea di un passaggio di ruoli e tipi dalla letteratura di marca adulta alla letteratura per l'infanzia, pronta ad assorbire i modelli culturali proposti dall'epoca e a rilasciar-

¹⁸ Capuana, *Ranocchino*, in Id., *C'era una volta*, cit., p. 17.

¹⁹ U. Zanotti Bianco, *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1926, p. 45.

²⁰ Capuana, *Ranocchino*, in Id., *Tutte le fiabe*, cit., p. 17.

²¹ Probabilmente, i bambini cui veniva letta o che leggevano la fiaba di Luigi Capuana non intendevano chiaramente il riferimento a storpi e rachitici (*ranocchi*), ma il crudo riferimento al «cosino a quella maniera» non doveva mancare di colpire gli adulti, proprio come, sull'onda di un meno celato realismo, sarebbero rimasti colpiti dal figlio di Girolamo Lamola, nato morto e conservato dal padre in un barattolo casalingo per poterne sempre dimostrare le fattezze non patologiche. F. De Roberto, *L'eredità*, Catania, Il Girasole di Valverde, 2001, p. 46: «Quando le visite stavano per andarsene, nell'anticamera, Gerolamo faceva un segno con la mano, che aspettassero, e andava a prendere la boccia. Nello spirito, il feto messo di traverso, con la faccia contro il vetro, prendeva una tinta giallastra, come quelli che aveva visto conservati al museo anatomico. Ma questo non gli faceva schifo, lo mostrava ai visitatori, girava la boccia da una parte e da un'altra, per dimostrare che era già tutto sviluppato, con la soddisfazione almeno di averlo fatto lui».

²² Cfr. G. Raya (a cura di), *Carteggio Verga-Capuana*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1984.

li al proprio pubblico opportunamente rivisitati e spuntati. Ranocchino vive nel contesto di una fiaba di magia in cui però sembra continuamente insinuarsi il germe della realtà. In virtù di questo cortocircuito tra quotidianità e immaginazione nella fiaba di Capuana, per certi versi, potrebbero trovarsi tracce di fantastico, ancor più che di fiabesco. La malattia, poi, è il *trait d'union* dell'impasto tra immaginario e realtà. Si tratta di una realtà difficile, come indicava Pio Blasi nel 1895:

Una dolorosa verità statistica, concernente la vitalità della popolazione in Italia, porta che da noi muoiono più bambini che negli altri principali Stati europei [...]. I soggetti [...] nelle prime età maltrattati dalle malattie o dal malgoverno della famiglia scamparono bensì dalla morte, ma a prezzo di una vita infermiccia e colle incancellabili tracce delle sopportate sofferenze. Quindi deformità di membra, organismi perpetuamente deboli, stabili lesioni viscerali²³.

Altrettanto “difficile” all’occhio odierno è la conclusione del ragionamento espresso:

Individui, in una parola, incapaci di essere utili a sé stessi, alle famiglie ed allo Stato. Né qui si arresta il male; giacché nei periodi consecutivi della vita, questo stuolo d’infelici non manca di dare alla società discendenze egualmente malsane che contribuiscono non poco alla degenerazione della nostra razza²⁴.

Naturalmente, si cerca un rimedio:

Noi siamo convinti che stia nel nostro potere il migliorare di molto questa funesta situazione e corregger molte delle sue conseguenze, sì da equiparare la nostra mortalità e morbidità infantile (e con ciò pure la morale educazione dell’infanzia, che colla sanità del corpo è tanto collegata) a quelle delle popolazioni che ci avanzano nella civiltà [...]. Tutto sommato [...] noi non possediamo leggi protettive adeguate ed efficaci, non una sapiente organizzazione nell’opera delle Congregazioni di carità [...], onde garantire a sufficienza la sanità e l’educazione prima di una grande parte di quella popolazione che, per la sua età, maggiormente ne abbisogna²⁵.

Guido Baccelli, sempre nel 1895, ancora individuava nei vizi dei genitori le deformità dei figli:

Ma qual colpa mai ebbero ed hanno que’ pargoli per essere nati infelici? – Nessuna. – Il delitto fu di altri – il danno loro. Le sbrigliate passioni, gli abusi di ogni genere preparano una figliuolanza grama e miserevole [...] e ci si vede dattorno per lunghi giorni quegli esseri infelici, grandi di capo, aridi e scarsi i capelli, ceruleo l’occhio talora splendidissimo;

²³ P. Blasi, *Al lettore*, in *Pro Infantia. Pubblicazione fatta dal Comitato Promotore della Società Nazionale di Protezione dell’Infanzia per cura del Dr. Pio Blasi*, Roma, Forzani, 1895, p. 11.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, pp. 11-15.

macri le estremità toraciche [...] colla spina in varie guise ricurva e deformante il torace [...] col ventre teso, rigonfio²⁶.

Lo stesso medico continuava così:

E vi ha danno più grave. Perocché non infrequenti volte accade che il tempo arresti i progressi della rachitide, la quale dopo aver siffattamente viziate umane creature, può permetter loro che entrino nella sfera attiva della società, operando quel poco che consentono le umili forze. Ed allora l'incontrerete per via. Ma se, frutto de' maritali amplessi, entro voi palpiteranno due cuori, torcete lo sguardo da quella miseranda veduta: ché una sinistra profonda impressione potrebb'essere a' danni del nascituro²⁷.

Dal punto di vista narrativo, il rachitismo fu uno dei più importanti protagonisti di certa letteratura popolare di carattere preventivo ed educativo che, proprio grazie al nascosto intreccio tra realtà storica e immaginazione fantastica, riecheggia anche in *Ranocchino*. Già nel 1879 Carlo Baravalle aveva composto in versi una «storia semplice» e drammatica, *Il fanciullo rachitico*²⁸, mentre Tommasina Guidi pubblicava la novella, altrettanto amara, *L'uno si diverte, l'altro muore*. La Guidi narra qui la vicenda del rachitico Raffaele, prendendo le mosse dall'infanzia di questo. Al di là della carica emotiva di cui il racconto si avvale, sarà da notare che, stranamente, Raffaele è nato e cresciuto in campagna, senza per questo ricavarne alcun vantaggio in salute:

L'aria salubre della campagna non erasi infiltrata in quel povero sangue, e gli effluvi di dieci primavere non avevano rattivata quella fisionomia sofferente. Tutte le volte che io andava in campagna col figlio di mio fratello, si intuiva un confronto fra i due coetanei: e il florido sviluppo del nostro Tonino faceva fare le meraviglie dinanzi all'esile apparenza di quell'altro corpicino rachitico e diafano²⁹.

I natali rurali di Raffaele tradiscono un cardine dei precetti scientifici espressi da certa pedagogia popolare incentrata sull'educazione all'igiene. L'«aria salubre», la campagna o «i bagni», il movimento e la ginnastica da praticarsi all'aperto sono normalmente indicati dalla pedagogia dell'epoca come efficaci abitudini preventive volte a scongiurare l'insorgere della patologia. Basti pensare all'esemplificativo *Testa*³⁰ di Paolo Mantegazza, paradigmatico nella sua forma scientifico-pedagogica esplicitamente rivolta ai più giovani. Mantegazza dedicava la propria fatica a Edmondo De Amicis, immaginando nuove ed

²⁶ G. Baccelli, *Bimbi rachitici*, in *Pro infantia*, cit., p. 69.

²⁷ *Ibid.*, p. 70.

²⁸ C. Baravalle, *Il fanciullo rachitico (storia semplice)*, «Il Nuovo Presagio. Strenna del Pio Istituto dei Rachitici», I, 1879, pp. 21-29. Sul «Nuovo Presagio», cfr. S. Polenghi, *Gaetano Pini e il Pio Istituto dei Rachitici di Milano*, «Archivio Storico Lombardo», XI, 2005-2006, pp. 265-305.

²⁹ T. Guidi, *L'uno si diverte, l'altro muore*, «Il Nuovo Presagio. Strenna del Pio Istituto dei Rachitici», I, 1879, p. 77.

³⁰ P. Mantegazza, *Testa. Libro per i giovinetti*, Milano, Treves, 1887.

educative esperienze per l'Enrico Bottini del *Cuore*, ormai tanto provato dalle veglie notturne dedicate allo studio da ammalarsi e, dunque, da essere costretto a trascorrere una salutare e istruttiva convalescenza in compagnia dello zio pedagogo Baciccia. Nel 1886, proprio in *Cuore*, lo stesso De Amicis non aveva tralasciato di ritrarre i bambini rachitici, descrivendone le condizioni ed esaltando invece le virtù della «buona alimentazione» e della «ginnastica»³¹, in perfetto accordo con i *desiderata* della pedagogia dell'igiene. *Il povero Cavatappi*, infine, è un racconto di Felicita Morandi. La scrittrice tratteggiava qui le disavventure di una coppia di giovani coniugi. Trovato con grande difficoltà un povero alloggio («era un nido da gufi: due bugigattoli, un sopra l'altro, nei quali entrava da un solo finestrino la luce scialba e umidiccia del cortile»), il parto della giovane madre, costretta dagli stenti a una gestazione vissuta fra «umide e scure pareti», ovviamente, ha conseguenze molto tristi:

Ma ah, che misero bimbo! [...] Aveva un testone grosso e accasciato nelle spalle magrissime; due occhini rotondi, coperti da una gonfia palpebra; due braccia [...] sottilissime [...]. La spina dorsale avea deviato verso la spalla destra, e le sue gambe erano contorte. I vicini [...] gli diedero il nomignolo di Cavatappi³².

Il continuo protagonismo della malattia tra scrittura realistica, fantastica e fiabesca fa in modo che anche nelle *Novelle della Nonna* di Emma Perodi si trovino casi macroscopici in cui la patologia, deformata per via letteraria nel senso del grottesco in un verso e del pietismo nell'altro, si rivela chiaramente in una suggestione artistica dettata dalla mostruosità del diverso. Tuttavia, anche nel caso della Perodi, la rappresentazione più concreta della malattia si coglie nella parte maggiormente realistica dell'opera. Dalla cornice che lega tra loro le fiabe di cui la raccolta si compone (ma nelle quali non si esaurisce), il lettore apprende infatti che la novellatrice Regina Marcucci ha sperimentato in prima persona il dolore di un parto patologico. Al termine della fiaba *Monna Bice e i tre figli storpi*, infatti, Vezzosa, moglie di Cecco Marcucci, si rivolge alla matriarca:

– Anche voi [...] siete invidiata per aver d'intorno una nidiata di figliuoli sani, buoni e operosi; ma a voi sono state risparmiate le prove dolorose che ebbe a sopportare madonna Bice prima di conseguire quella felicità, non è vero?³³

Una domanda incauta, certo; soprattutto nella seconda metà del XIX secolo, quando la profilassi dell'ostetricia non era impeccabile, tanto più nelle campagne; quando, altrettanto, i parti mostruosi erano frequenti. Non avendo ricevuto risposta, Vezzosa non resiste alla curiosità e chiede al marito il perché di

³¹ E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886. Si cita qui da Id., Milano, Treves, 1934, p. 202.

³² F. Morandi, *Il povero Cavatappi*, «Il Nuovo Presagio. Strenna del Pio Istituto dei Rachitici», I, 1879, pp. 35, 36.

³³ E. Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, Torino, Einaudi, 1974, p. 296.

un tanto repentino cambiamento di umore da parte della suocera. La risposta giunge inattesa e trasporta il lettore fra le tragedie del corpo, allora protagoniste della scena medica, dei musei anatomici e dell'ispirazione clinica di narratori e poeti:

Cecco le aveva narrato che nei primi anni del matrimonio, le era nato un figlio infelice, assolutamente scemo, e che la vista di quel ragazzo con un testone che non poteva regger sulle spalle, era il tormento del vecchio Marcucci. Per quel povero bambino egli non aveva mai sentito altro che repulsione, e la Regina [...] si affliggeva [...] di vederlo trascurato dal padre. Quella creatura melensa, vogliosa soltanto di mangiare, era campata cinque anni, e quelli erano stati cinque anni di tortura per la madre, sopportati con vera abnegazione³⁴.

La Perodi non si sottrae alla descrizione più realistica di un macrocefalo. Né dimentica, accanto al senso della diversità mostruosa, il valore di una pietà materna disperata. Deformità e malattia trovano luogo nelle fiabe perodiane sotto la forma consueta della metafora, che spesso indica un ostacolo da superare. Il caso più evidente è quello rappresentato dalla fiaba *Il ragazzo con due teste*, in cui la diversità del protagonista – che nel clima culturale del momento doveva richiamare i molti e divulgati studi di teratologia – si lega alle profezie di una megera³⁵. «Aveva due teste» scrive la Perodi «perfettamente uguali, che si staccavano dallo stesso busto: una, voltata davanti, e l'altra, di dietro; ma due teste grosse, aiutatemi a dire grosse»³⁶. La descrizione di un mostro doppio non usa preterizione e nella grave malformazione del protagonista, che dovrà compiere un percorso iniziatico prima di trasformarsi in uomo con «una sola testa»³⁷, si coglie ancora una volta il riferimento a una maternità ben poco agevole, che comportava frequentemente la nascita di bambini malati. Anche la fiaba che induce Regina Marcucci ai suoi più tristi ricordi abbonda di figure patologicamente oscure ed è proprio la patologia dei fratelli partoriti dalla protagonista a rappresentare il danno iniziale che avvia l'azione fiabesca:

Dopo pochi mesi che madonna Beatrice era a Poppi, mise al mondo un maschietto; ma un po' forse per la vita disagiata, un po' per gli spaventi avuti mentre lo portava al seno, il bambino nacque con un piede rivoltato in dentro. Ser Bindo appena lo vide, invece di consolare la madre piangente, disse con la sua vociaccia di disprezzo:

– Meriterebbe che lo gettassi dal merlo più alto della torre; per i deformi non ci dovrebbe essere posto nel mondo.

– Che nome gli daremo? [...]

– Quello che ti pare; per me sarà sempre lo storpio.

[...]

³⁴ *Ibid.*, p. 301.

³⁵ Cfr. G. Cerina, M. Domenichelli, P. Tucci, M. Viridis (a cura di), *Metamorfosi, mostri, labirinti*, Roma, Bulzoni, 1991. Altrettanto cfr. C.J. Samuel Thompson, *The mystery and lore of monsters*, William and Borgate, London, 1930, trad. it. *I veri mostri. Storia e tradizione*, Milano, Mondadori, 2001.

³⁶ *Ibid.*, p. 359.

³⁷ *Ibid.*, p. 367.

In capo a un anno, Monna Bice mise al mondo un altro bambino, ed anche questo aveva una gamba storpia.

[...]

In capo al second'anno, Madonna Bice mise al mondo un terzo bambino, e l'infelice donna si sentì morire quando vide che invece di essere storpio da una gamba sola, come i due fratellini maggiori, costui lo era da tutte e due.

– Questo è troppo! – esclamò ser Bindo quando vide il suo terzo figlio, – questo è un malefizio di Madonna Bice; e se ella è capace di malefizio, deve essere trattata da strega³⁸.

Se il danno iniziale è rappresentato dalla patologia che, ripetutasi per tre volte, lascia Monna Bice sospettata di stregoneria, la punizione che permette a Bindo di ravvedersi è rappresentata, altrettanto, da una strana cancrena:

Una specie di cancrena gli aveva mangiato la polpa delle gambe, e da tutto il suo corpo emanava un puzzo così forte, che nessuno poteva avvicinarsi. Il temuto e prepotente signore era dunque costretto a raccomandarsi ai servi che gli portavano il vitto, i quali spesso, neppur con le raccomandazioni più umili, riuscivano a sormontare la ripugnanza che provavano³⁹.

La malattia genera diffidenza, oltre che pietà, nella distanza metaforica dall'ordine costituito⁴⁰. Questo, nella norma da cui lo stato patologico si allontana, configurava idealmente un equilibrio sul quale reggersi fra dubbi metafisici, paure ancestrali e avanzamenti scientifici. Il malato incute paura al di là del suo male e l'elaborazione artistica della malattia da parte di una letteratura votata a suscitare emozioni "forti" in un pubblico popolare non può che farne un simbolo inquietante di dolore. In questo senso, un altro caso interessante è rappresentato dalla fiaba *Il lupo mannaro*, sempre di Emma Perodi, che fonde l'archetipo dell'uomo selvatico con gli assunti della medicina moderna. Non solo il protagonista è soggetto al celebre "mal di luna", con cui più che alla licanropia si alludeva all'epilessia, ma la stessa autrice, senza indugi, indica nel lupo mannaro un «malato»⁴¹.

3. Musei di carta

Al di là dei riferimenti scientifici e pertinenti alla storia della medicina, per la rinascita moderna della fiaba fu fondamentale, come già si diceva, che, attraverso la divulgazione del darwinismo, diventasse improvvisamente plausibile l'ipotesi di un'origine animalesca dell'uomo. Presto, dal problema dell'origine

³⁸ Perodi, *Monna Bice e i tre figli storpi*, in Ead. *Fiabe fantastiche...*, cit., pp. 287-288.

³⁹ *Ibid.*, p. 291.

⁴⁰ L. Bellatalla, *Il "deforme" nella fiaba popolare*, in F. Cambi (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Firenze, Le Monnier, 2002, pp. 91-103.

⁴¹ Perodi, *Il lupo mannaro*, in Ead., *Fiabe fantastiche...*, cit., p. 546.

umana, sul quale potevano essere prodotte proposte plausibili (ma non prove incontrovertibili), buona parte della ricerca antropologica si spostò gradualmente sul settore limitrofo degli studi sulle razze, che avevano l'indubbio vantaggio di essere più a portata di mano. Le popolazioni primitive non occidentali, indagate nei loro rapporti con il senso del preistorico, non erano le uniche protagoniste di una tale disagiata classificazione. È noto che lo studio si estese anche a ceppi regionali, e soprattutto rurali, della stessa penisola: in particolare, furono soggetti a tanto interesse gli italiani di un Meridione disagiato, dove le truppe regolari dell'esercito vennero inviate a combattere la sanguinosa guerra civile contro il brigantaggio. Le visite di leva permettevano a numerosi medici e alienisti di annotare differenze e somiglianze tra gli uomini dell'Italia settentrionale e quelli del Meridione, mettendo in evidenza anche la babele di una nazione non ancora unificata né linguisticamente, né psicologicamente. Nella moltitudine di dialetti e tradizioni regionali si annidava il nucleo di uno studio antropologico che, distaccandosi, almeno in parte, dalla fisicità, cominciava a indagare le differenti culture, disegnando distanze e avvicinamenti non solo fra idiomi e comunicazione (dando vita anche a nuove forme di glottologia e studi linguistici debitori, almeno in parte, allo studio scientifico), ma anche fra tradizioni folkloriche regionali, antiche, sempre più esili e perdute nel tempo. Alla nascita delle raccolte di crani preistorici e primitivi, così come al museo anatomico, si lega quindi velocemente e per gemmazione, la nascita dell'esposizione etnologica, così come la stessa demopsicologia, il cui interesse in merito alla forma della narrativa orale (fiabe, leggende, miti minori, ma anche stornelli, proverbi e preghiere) imbalsama letteralmente la tradizione. Essa viene conservata nelle numerose raccolte dei più importanti pionieri di questa scienza, proprio come medici e alienisti allestivano impressionanti musei scientifici in cui il mantenimento del reperto organico si faceva, oltre che necessità espositiva, forma d'arte a scopo didattico. Il museo naturalistico che da *turris eburnea* per rari specialisti apre le porte al pubblico borghese indica una volontà di dirozzamento, educazione e insegnamento che, forse, avrebbe dovuto trovare fin dalle origini una maggiore interazione con l'agenzia scolastica⁴². Italo Calvino, tuttavia, descrivendo un celebre museo ottocentesco di cere anatomiche a soggetto patologico, sottolinea l'«intento educativo e moralizzante» insito nella gelida esposizione della malattia e della morte, offerte a un occhio pubblico impudico e insieme desideroso di apprendere:

Per più di ottant'anni, a partire dal 1856, il museo delle cere anatomiche del Dottor Spitzner è stato un'attrazione [...] sempre proclamando il suo intento educativo e moraliz-

⁴² Sull'origine, la storia e la funzione didattica del museo moderno si vedano P. Poldi Allai (a cura di), *Pedagogie del museo*, Genova, Sagep, 1991. Particolarmente importante nell'identificazione della città post-risorgimentale come museo a cielo aperto è invece B. Tobia, *Una patria per gli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 1991. Cfr., poi, M.L. Tomea Gavazzoli, *Manuale di Museologia*, Milano, Etas, 2003.

zante: l'opuscolo del programma si apriva con una specie di decalogo di propaganda per la salute, prima gioia e primo dovere dei buoni cittadini; le visioni orripilanti che il museo presentava (tumori e ulcere e bubboni, o fegati cirrotici e stomaci fibrosi) dovevano inculcare nei giovani il terrore delle malattie veneree e dell'alcolismo⁴³.

Inoltre, anche nel museo Spitzner, in piena epoca di «positivismo e scientismo e pedagogia divulgativa»⁴⁴, il legame tra anatomia e antropologia è assicurato:

A questa pedagogia del raccapriccio, veniva unita stranamente la documentazione etnologica: una sfilata di statue di cera che rappresentavano i selvaggi boscimani o australiani o indiani d'America, in grandezza naturale, una visione che in quei tempi pre-cinematografici doveva essere molto più "d'effetto" di quanto non possiamo oggi immaginare. A ben vedere, anche in questa sezione etnologica dominava il motivo comune a tutto il museo: la nudità "diversa", intima come ogni nudità ma resa distante dalla malattia, dalla deformità o dall'estraneità di civiltà o di razza⁴⁵.

Ad avallare ancora maggiormente l'ipotesi di un profondo rapporto tra conservazione, anatomia comparata, paleontologia e raccolte demopsicologiche interviene anche una fiaba di Capuana, raccolta nell'edizione definitiva di *C'era una volta*. Si tratta del *Raccontafiabe*. La vicenda narra il caso di un «povero diavolo»⁴⁶ che, avendo fallito in ogni altro «lavoro», decide di girare il mondo per narrare fiabe ai bambini. Tuttavia le fiabe che egli racconta sono già ben note, dei classici, e i bambini, di paese in paese, contravvenendo anche alla supposta "necessità" infantile di sentire e risentire innumerevoli volte lo stesso racconto, si allontanano, annoiati. Il viandante, depresso, si rifugia allora in un bosco e qui, durante la notte, assiste alla «fiera delle Fate»⁴⁷, che gli consigliano di andare a far visita al misterioso Mago Tre-Pi. È chiaro che nel mago Tre-Pi si riconosce facilmente il raccoglitore Giuseppe Pitrè, medico e ben noto al conterraneo Luigi Capuana. Lo scrittore voleva indicare nell'antropologo un vero e proprio conservatore, un preparatore, un imbalsamatore di fiabe. E

⁴³ I. Calvino, *Il museo dei mostri di cera*, in Id., *Collezione di sabbia*, Milano, Garzanti, 1984, p. 31. Del resto, quella che lo stesso Calvino non esita a definire in modo icastico «pedagogia del raccapriccio» non era praticata solo tra le bacheche asettiche dei musei scientifici. Così, infatti, M. Bacigalupi e P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 83: «Gli ospedali, presentati dai libri educativi come gli inferni della miseria e della degradazione umana di cui la carità pubblica si fa carico, meta assieme alle prigioni di pellegrinaggi di pedagoghi zelanti che vi conducono i fanciulli per mostrare gli effetti del vizio e dell'ozio [...]. Le visite agli ospedali come espediente pedagogico [...] continuano nei primi decenni del Novecento». Tuttavia è bene sottolineare che in questo caso, l'effetto educativo «è affidato alla vista del dolore che [...] viene lenito piuttosto che all'orrore di un'umanità reietta» (*ibid.*).

⁴⁴ Calvino, *Il museo...*, cit., p. 33.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 32.

⁴⁶ Capuana, *Il racconta-fiabe*, in Id., *C'era una volta*, cit., p. 111.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 112.

proprio come un preparatore, fiero del proprio operare al limite fra arte e scienza, il mago così si rivolge al Raccontafiabe, invitandolo ad entrare nel suo laboratorio:

Fiabe nuove non ce n'è più; se n'è perduto il seme. Di quelle che ho io tu non sapresti che fartene. E poi, servono a me, per conservarle imbalsamate. Vuoi vederle? [...] C'erano tutte le fiabe del mondo, situate nei cassetti fatti a posta, classate e numerate; e il mago Tre-Pi gli guardava sempre le mani, per paura che quello non gliene portasse via qualcuna⁴⁸.

L'invito a visitare la collezione di «fiabe imbalsamate» che Tre-Pi rivolge al Raccontafiabe suona tematicamente simile, pur in una fiaba, ai più neri e umoristici inviti di ben altri anatomisti letterari:

– Vieni a vedere il bel pezzo – disse allegrementemente il dottore [...], di sulla porta del luogo, che, sì temuto dai poveretti, noi chiamiamo il *teatro* [...] e, traendomi seco mi addusse a una marmorea tavola sulla quale giaceva, nudo e bianchissimo, il corpo di una giovane morta⁴⁹.

Il mago Tre-Pi non è poi lontano dal mago Martino di *Vita di Alberto Pisani*, scritto da Carlo Dossi nel 1870. Dossi, sotto i panni di Martino, celava il preparatore Paolo Gorini, ben noto alla Milano della Scapigliatura e del Verismo. La “magia”, sia nel caso di Gorini che in quello di Pitré, resi entrambi personaggi-metafora di una scienza avvertita come lume e mistero, entrambi “maghi” e rappresentanti di uno scientismo magico perché custodi di saperi segreti e meravigliosi, è quella del mantenimento, della custodia e della conservazione di supposti arcani sconosciuti ai più, sempre più obliati dalla modernità, sempre maggiormente frammentati dal tempo. Il mago Martino di Dossi, detentore del “segreto” attraverso il quale sconfiggere la corruzione della carne, perde il sonno sull'«umano bamboccio»⁵⁰, domandandosi dove porre il confine tra la vita e la morte e facendo dei morti stessi statue incorruttibili, esposte allo sguardo dei vivi e, quindi, paradossalmente, ancora vive esse stesse⁵¹. Il Mago Tre-Pi, sapendo che di certa cultura popolare si è «perso il seme», conserva le fiabe «imbalsamate» e le offre sì allo sguardo meravigliato di un «povero diavolo», ma ben si trattiene dal rivelargli i segreti con cui le conserva o anche solo dal lasciargliene qualcuna. Così nell'ottica di Capuana si instaura un delicato duello metaforico, che vede lo scienziato nelle vesti di custode negromante di un sapere imbalsamato e musealizzato; lo scrittore, invece, veste i panni dell'alfiere capace di riportare a nuova vita tale sapere conservato scientificamente, dotandolo dell'anima

⁴⁸ *Ibid.*, p. 113.

⁴⁹ C. Dossi, *Ritratti umani. Dal Calamjo di un medico*, Milano, IPL, 1992, p. 81.

⁵⁰ Dossi, *Vita di Alberto Pisani*, in Id., *Opere*, Milano, Adelphi, 1995, pp. 164-165.

⁵¹ S. Luzzatto, *La mummia della Repubblica. Storia di Mazzini imbalsamato*, Milano, Rizzoli, 2001; A. Carli (a cura di), *Storia di uno scienziato. La collezione anatomica “Paolo Gorini”*, Bolis, Azzano S. Paolo, 2005.

perduta, per ridistribuirlo, modernamente revisionato, a un pubblico fruitore onnivoro⁵². La fiaba raccolta dal folklorista, nell'ottica di Luigi Capuana, è un organismo morto e collezionato, catalogato nelle sue varianti, nei differenti finali a seconda della raccolta alla quale ci si vuole riferire. Proprio come accade nel museo scientifico di forme preparate, le pagine delle raccolte si fanno ideali vetrine illustrative: sotto il cristallo di una metaforica bacheca di carta, che nel caso della raccolta è rappresentata dalla rigida scientificità del folklorista, riposa la preparazione della fiaba che una volta fu viva, ma che della vita pare conservare solo le forme esterne. Tra le pagine stampate, spenta l'oralità di cui queste forme narrative vivevano – come se l'oralità stessa fosse l'anima della fiaba tradizionale –, i corpi delle narrazioni appaiono perfettamente fissati, ma privi di *pneuma*. Il concetto che sostiene, allora, la raccolta folklorica di natura scientifica e demopsicologica è quello del museo ideale in cui raccogliere e mostrare al pubblico la preistoria imbalsamata del raccontare (ancor più che del racconto in sé), sempre capace di riassumere, tra metafora e allusione al reale, il “fossile” narrativo, che si concretizza in una pari dignità con il reperto anatomico e antropologico. In sostanza, si potrebbe dire, sia nel caso del preparato che in quello della fiaba popolare trascritta, che la conservazione del ricordo ne permei la fisicità, ma non la sostanza ultima.

4. *L'antropologia culturale e i bambini*

Sebbene l'antropologo di secondo Ottocento appaia maggiormente interessato alla fisicità, nello stesso periodo «un largo numero di studiosi [...] non sottace e alle volte mostra anzi di tenere in debito conto l'importanza dei fattori socio-culturali e linguistici per la comprensione dello sviluppo umano. Interesse che si manifesterà [...] in ambito etnografico, ma che determinerà pure incursioni in campo folklorico»⁵³. Fin dai suoi esordi, lo studio fisico-razziale e biologico-evolutivo dell'uomo si era fuso con competenze etnografiche, costituendo un patrimonio comune nella formazione scientifica degli specialisti. A partire dalla seconda metà del XIX secolo, l'antropologia diede i natali a un fit-tissimo intrico non solo di intuizioni razionali, ma anche di recuperi narrativi di varia portata e differente significato⁵⁴. Inoltre, alla realtà storica degli studi demopsicologici di secondo Ottocento, si lega il ritratto non scientifico, ma

⁵² Petrini, *Luigi Capuana*, cit., p. 49: «Senza punto preoccuparsi delle fonti ario-indiane, greche o nostrane, pago che i temi risalissero ai filoni della narrativa popolare, il Capuana adoperò quel materiale imbalsamato da esca e diede fuoco alla fantasia».

⁵³ A. Baldi, *Antropologia italiana della seconda metà dell'Ottocento*, in Fedele e Baldi (a cura di), *Alle origini...*, cit., p. 125.

⁵⁴ G. Cocchiara, *Gli studi delle tradizioni popolari in Sicilia*, Palermo-Roma, Sandron, 1928, pp. 40-41.

letterario, che molti autori offrono sia della disciplina antropologica in sé che dell'effetto artistico da questa generato. L'editoria popolare di romanzi, novelle e racconti d'appendice, dunque, sfruttò molto abilmente una vera "moda" scientifica che fornì all'ispirazione letteraria d'invenzione un impulso considerevole nella rinascita della fiaba sotto forma di scrittura autoriale. Per adulti, per bambini o per entrambi, le raccolte di fiabe letterarie richiamavano il gusto antico di certe narrazioni riscoperte dalla demopsicologia, intesa come scienza esatta, e trasposte dai fragili archivi imperfetti della memoria orale sul supporto della trascrizione e della pubblicazione.

Incentivata dagli studi di antropologi e demopsicologi, la fiaba diventava così una vera consuetudine editoriale, caratterizzata da un forte senso di primitivismo e dal turbinio continuo di simboli e luoghi tematici archetipi. Il senso estremamente romantico (ma attuato secondo modalità scientifiche) del rispolvero di radici narrative popolari, che sapessero cogliere e riferire l'evoluzione dell'immaginario tanto quanto le differenze tra reperti fossili diversi sapevano raccontare l'evoluzione fisica dell'uomo, comportava una continua e assidua ricerca dell'ispirazione primigenia. Questa si intrecciava, con grande profitto, alla cultura dell'«avvenire» proposta dal Positivismo. C'è dunque un profondo paradosso nell'arte e nella scienza dell'«avvenire»: entrambe, desiderose di novità e di rivolgimenti culturali, si volgono all'ancestrale e al primitivo sia in campo letterario (con la lapidea semplicità del verismo verghiano, ma anche con le fiabe di Capuana) sia in campo scientifico (con tutta quella serie di studi che legano medicina, anatomia, antropologia e, addirittura, prima psicologia nella ricerca assidua dell'«origine»). In questo implicito «desiderio di verginità» si è voluto individuare uno dei motori culturali di una civiltà «dove sentimenti e comportamenti erano offuscati e nascosti da troppe regole e prescrizioni o da abitudini acquisite, ormai contraffatte e innaturali»⁵⁵. A partire dalla fine del Settecento, inoltre, soprattutto in ambito straniero, la letteratura neogotica tende a considerare «i termini come *popolare*, *primitivo* o *selvaggio* [...] sinonimi di *lirico* e *poetico*»⁵⁶. Ad anticipare lo studio dei "primitivi" e della loro cultura nella speranza di recuperare i segreti dell'atavismo e nel contempo le radici della storia biologica dell'uomo, nel secondo Ottocento è ancora più evidente il ricordo settecentesco del "buon selvaggio", che, nella seconda metà del XIX secolo, «diventa il "documento" storico più vicino [...]. È importante ricordare che lo studio del folklore è un trasferimento di interessi» dal mito del buon selvaggio verso le tradizioni popolari. In un caso del genere non è più il selvaggio primitivo a vivere vicino a noi, bensì l'europeo "primitivo" e mentre la scienza del mito già inaugurata da Vico «è lo studio di ciò che non c'è in quanto contenuto, il folklore e l'etnologia costituiscono lo studio di

⁵⁵ A. Altamira, *Miti romantici. Simboli e inconscio dell'era industriale*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 79.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 80.

una realtà pienamente esistente e documentabile ancora oggi»⁵⁷. Il mito e la fiaba vengono intesi allora come la condizione pre-logica di un'umanità bambina in un evidente parallelismo che basterebbe di per sé a spiegare il perché, con l'avvento della modernità, la fiaba in particolare diventi, nella sua forma d'invenzione, esclusivo appannaggio, o quasi, della letteratura per l'infanzia. In realtà, «è ciò che succede nel fanciullo: dalla situazione iniziale di animismo e artificialismo egli passa per stadi successivi al pensiero concreto, poi a quello astratto. Quando scriviamo sulla condizione “pre-logica” della vita dell'umanità [...] ci riferiamo a questo: gli antichi non hanno avuto la consapevolezza di vivere in essa e neppure ne hanno compreso il perché; tuttavia più tardi sono state applicate al loro modo di vivere le categorie scientifiche del pensiero, allora la comprensione della loro condizione prelogica è stata un risultato ottenuto nel momento in cui queste categorie sono intervenute a far luce»⁵⁸. L'antropologia di secondo Ottocento, così come le altre scienze, votata alla conoscenza dell'uomo in sé, anche a scopi apertamente filantropici oltre che di pura speculazione scientifica, cercava dunque di indagare il vissuto psicologico, creativo e artistico ancestrale del proprio soggetto, ricavando da esso una moltitudine di elementi. Questi, opportunamente riportati alla luce dallo “scavo”, avrebbero finito per arricchirne la conoscenza. Non fosse che tali reperti narrativi, ben lontani dalla concretezza materiale di un cranio più o meno dolicocefalo – come già si è detto – avevano natura immaginativa, legata ad uno sviluppo primigenio del racconto e del raccontare come attività umana di collettività. I pionieri dello studio antropologico culturale vissero in un «periodo che vedeva prendere nuova forma le curiosità dell'uomo sull'uomo, gli antichi interrogativi dell'umanità sulla sua vera storia»:

Non che tali curiosità fossero prima mancate: ma in quei decenni e più in generale sull'impulso delle speculazioni illuministiche, in Europa, esse cominciarono a prendere la forma metodica, comparativa, sperimentale, che oggi chiamiamo “scientifica”. Da una parte v'erano gli interrogativi sulla varietà dell'uomo, ciò che chiamiamo la variabilità biologica [...]. Sull'altro binario, ma senza una distinzione sempre chiara dal primo, correva lo studio della variabilità dei “popoli”: ossia le istituzioni sociali, il comportamento e le credenze collettive, i manufatti, il modo di vestire, e ovviamente la lingua, tutto ciò che alla fine dell'Ottocento sarebbe stato chiamato “cultura”⁵⁹.

Nella più famosa definizione di «cultura» Edward Burnett Tylor affermava che questa è l'insieme complesso che comprende la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine

⁵⁷ B. Bellanova, *Fiaba e letteratura giovanile*, in A. Bertondini, *Letteratura popolare giovanile e fantastica*, Urbino, Quattro Venti, 1989, pp. 204-205. Cfr. poi G. Cocchiara, *Storia del folklore in Europa*, Torino, Einaudi, 1952.

⁵⁸ Bellanova, *Fiaba e letteratura giovanile*, cit., pp. 208-209.

⁵⁹ F. Fedele, *Giustiniano Nicolucci e la fondazione dell'antropologia in Italia*, in Fedele e Baldi (a cura di), *Alle origini...*, cit., p. 38.

acquisita dall'uomo in quanto membro di una società⁶⁰. Dalla seconda metà dell'Ottocento in poi si sarebbe sempre meglio distinto tra antropologia fisica, antropologia culturale, etnologia e paleontologia. Ancora nel 1857, infatti, Giustiniano Nicolucci, noto antropologo napoletano, scriveva:

E non ostante gli sforzi di tanti uomini eminenti, mi è paruto che qualche cosa poteva farsi ancora in servizio dell'Etnologia, ciò è riunire in un sol corpo le sparse membra di questa scienza, coordinarle sotto un punto di vista generale, e presentarle in forma semplice, chiara, ordinata, di guisa che fosse facile ad ognuno di scorgere le attinenze che i vari popoli hanno fra di loro, e le relazioni che gli odierni congiungono con quelli della più remota antichità⁶¹.

La paleoarcheologia svelava poi un passato ancestrale connotato di tratti feroci. Non si trattava soltanto di una questione cronologica: prima ancora del “quanto tempo fa?” balenava il problema del “chi”: si trattava di un'umanità simile a quella dell'uomo moderno o di una umanità in qualche modo diversa, ferina?⁶² Suggestivamente, si comprende allora che il «c'era una volta» della demopsicologia aveva un forte legame con la domanda posta dalla paleoantropologia. La demopsicologia, in fondo, recuperava narrazioni che nei loro nuclei primordiali erano antiche quanto l'uomo, quanto i fossili dei crani e dei resti che venivano scoperti in sempre maggior numero e che, sempre più interessanti, popolavano musei etnografici, raccolte private e mostre itineranti. Ma un osso fossile e una fiaba orale, vale sottolinearlo ancora, pur legati dal comune *status* di “reperto” paleoantropologico, non erano certo materiali paragonabili e le implicazioni umanistiche della demopsicologia non erano indifferenti. Il libro di fiabe di secondo

⁶⁰ E. Burnett Tylor, *Primitive culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*, London, Murray, 1871.

⁶¹ G. Nicolucci, *Delle razze umane (Saggio etnologico)*, Napoli, Fibreno, 1857, pp. VII-VIII.

⁶² Sorge poi il sospetto che alle molte suggestioni si debba aggiungere anche l'ispirazione dettata dai ritrovamenti di bambini e ragazzi “selvaggi” (dal bambino-lupo dell'Assia alla ragazza-scrofa di Salzburg). Cfr. L. Malson, *I ragazzi selvaggi*, Milano Rizzoli, 1971. Già Linneo, del resto, rifacendosi ai casi citati da Rousseau nel *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1754), aggiungeva altri particolari e raccontava di un bambino selvatico condotto alla corte d'Inghilterra. Si trattava di Peter di Hameln, abbandonato nella foresta da un padre in miseria, proprio come in una fiaba cui manca il lieto fine. Ancor prima, Valmont De Bonnare nel suo *Dictionnaire d'Histoire Naturelle* (1661) descrive un bambino-orso lituano; mentre nel 1672, il celebre anatomista olandese Nicolaes Tulp, già ritratto in un'opera celebre (Harmenszoon Van Rijn Rembrandt, *La lezione di Anatomia del Dottor Tulp*, 1632, Olio su tela, Mauritshuis Museum, L'Aja), ricordava un *juvenis ovinus hibernus*. La nota storia di Victor, il ragazzo selvaggio dell'Aveyron, e di Jean Itard ha inizio, invece, nel 1797, quando nel bosco di Lacaune viene avvistato un ragazzo simile negli atteggiamenti a una fiera. Il ‘selvaggio’ viene catturato nel 1800 per diventare subito oggetto di osservazione scientifica da parte, tra gli altri, di Itard stesso, il medico considerato uno degli iniziatori della pedagogia moderna. Cfr. C. Pancera, *L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del diverso prima di Itard*, «I problemi della pedagogia», XL, 5-6, 1994, pp. 233-262; A. Carli e M. Turchetto, *Tarzan of the apes: tra suggestione archetipica e riflesso scientifico*, «Hamelin», II, 13, 2005, pp. 29-32.

Ottocento è, in realtà, soprattutto quello dei folkloristi. Questi particolari antropologi del raccontare, con assoluta precisione e intenti classificatori, raccoglievano dalla viva voce di narratrici e narratori, molto spesso analfabeti, le più antiche trame popolari italiane e non, collezionandole, collazionandole, schedandole, scovandone varianti e finali tra loro diversi. Il canale di diffusione primario, in questo caso, è naturalmente quello di una ricerca scientifica di non sempre facile accostamento per un popolo ancora sulla via di una difficile alfabetizzazione nazionale. A compiere una vera e propria opera di mediazione culturale ci pensano autori come Emma Perodi o Luigi Capuana. I due, tutto sommato, condividono la stessa intuizione – quella del fascino giocato dalla fiaba tradizionale riportata in auge dalle raccolte demopsicologiche –, ma seguono sviluppi diversi nei fatti e negli intenti. Il minimo comune denominatore, probabilmente, è quello che vede i bambini intesi nominalmente come loro ideali lettori. Eppure, Capuana cerca di far entrare il proprio pubblico nella logica della fiaba stessa, recuperandola nella sua struttura primigenia e riproponendo quindi la forma narrativa della tradizione inscritta in trame nuove; Emma Perodi, invece, descrive il quadro culturale in cui nacque la fiaba, provvedendo così ad una ricostruzione puramente letteraria di un sentimento del folklorico allora molto in voga sia dal punto di vista scientifico che dal punto di vista artistico. Il rapporto che i due autori tendono a instaurare con la demopsicologia è la più evidente esemplificazione del rapporto più generale che molta letteratura popolare intrattenne con il carattere scientifico coevo. Il valore sacrale del racconto orale, tramandato per generazioni, e teso a rappresentare il nucleo della fiaba folklorica, viene letteralmente “copiato” nel suo sentire e re-inventato (come propone Emma Perodi, ma anche, per altri versi, una Grazia Deledda o una Giselda Foianesi), interpretato mimeticamente in un gioco di moderno primitivismo (come nel caso di Luigi Capuana), riprodotto con modalità antropologiche (come per i molti demopsicologi) o riproposto in edizioni rivolte al grande pubblico (come accade della *Novellaja fiorentina* di Vittorio Imbriani).

Negli stessi anni, del resto, con intenti evidentemente volti a un'educazione scientifica, noti studiosi del calibro di Antonio Stoppani (geologo di fama internazionale), Camillo Marinoni (conservatore presso il Museo di Storia Naturale di Milano) o Michele Lessona (zoologo come il padre, il celebre Carlo Lessona) vengono puntualmente invitati a scrivere sulle pagine di testate dedicate all'infanzia, tra cui le «Prime letture» di Luigi Sailer o, in seguito, il «Giornale per i bambini» di Ferdinando Martini e poi di Carlo Collodi. A questi scienziati-scrittori si affidava il compito (che prevedeva simultaneamente un gesto artistico, un gesto scientifico e un gesto didattico⁶³) di aprire lo scrigno delle proprie osservazioni in fatto di geologia, geografia, scienze naturali e fisica. La chia-

⁶³ A proposito della divulgazione scientifica per gli alunni della scuola primaria si ricorderà il fortunato G. Milani, *Il primo passo alla scienza. Principii di scienze fisiche e naturali*, Milano, Treves, 1873.

ve è quella della divulgazione letteraria per l'infanzia, forse la più difficile, date *in primis* la naturale curiosità del pubblico cui questa si rivolgeva e, soprattutto, l'esigenza di attribuire alla natura scientificamente indagata la meraviglia precedentemente espressa dalla magia delle fiabe e dal meraviglioso dei racconti folklorici. Qualche cosa di simile accadeva anche per la demopsicologia, altrettanto offerta ai bambini come vero e proprio gioco istruttivo. Così come è assolutamente improbabile che le fiabe della Perodi si rivolgessero ai soli bambini, o che così facesse la prima raccolta di Capuana, non è infatti casuale che Vittorio Imbriani, nella dedica apposta alla sua raccolta *La Novellaja fiorentina*, ricordasse le figure di due bambine. Addirittura, lo scrittore napoletano lascia che a parlare siano proprio «Marta e Gigina», alle quali la madre, avveduta, vieta di leggere i lavori più propriamente letterari dell'autore:

Signor Imbriani, sia compiacente! Scriva un po' qualche libro che faccia anche per noi altre. La mamma dice sempre che le cose Sue non le possiamo leggere; ed appena il postino ha recato qualche opuscolo di Lei, la lo chiude a chiave e non ce lo lascia vedere⁶⁴.

Imbriani risponde pronto:

La mamma, care le mie ragazze, fa più che benissimo [...]. Non che impermalirmi del divieto di leggermi a voi fatto, io l'approvo; anzi io, volendovi un gran bene, sono sempre il primo a raccomandar di custodir lontano dagli occhi vostri ogni mia scrittura⁶⁵.

Le ragioni materne, intese solo per le scritture d'invenzione dell'Imbriani, nell'idea dell'autore avrebbero dovuto mutare radicalmente nei confronti di una raccolta di novelle tradizionali. In altre parole, Imbriani, come per altri versi Luigi Capuana ed Emma Perodi, conduce i bambini a occupare nuovamente un posto in prima fila nello spettacolo della narrazione tradizionale folklorica, dal quale la scienza esatta della demopsicologia li ha evidentemente esclusi, relegando le fiabe popolari in libri-museo estremamente specializzati e facendo delle veglie oggetti di studio antropologico. Non preoccupandosi di riorganizzare secondo modalità autoriali le novelle della tradizione, ma stenografandole dalla vera voce popolare e analfabeta delle campagne, Imbriani le dedica senza esitazione «a Marta e Gigina», raccontandone loro l'origine:

Intendevo a dar le novelle tali e quali m'erano state raccontate, e c'era il suo perché. Certo [...] mi stava a cuore di ritrarre esattamente la maniera in cui fraseggia e concatena il pensiero il volgo⁶⁶.

⁶⁴ Vittorio Imbriani, *A Marta e Gigina*, dedica alla prima edizione della *Novellaja fiorentina*, in Id., *La novellaja fiorentina. Fiabe e Novelline stenografate dal dettato popolare da Vittorio Imbriani. Ristampa accresciuta di molte novelle inedite e di numerosi riscontri e di note nelle quali è accolta integralmente La Novellaja Milanese dello stesso raccoglitore*, Livorno, Vigo, 1877, p. 1.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 2.

⁶⁶ *Ibid.*, p. VI.

E ancora:

Insomma, non ho mutato od omissso od aggiunto nulla [...]. Le differenze notevoli di stile dipendono dalla diversità di sesso, di età, di carattere, di educazione, di condizione sociale in chi narra. E lasciatemelo dire, le persone più colte son generalmente quelle che peggio raccontano queste ingenuie novelle tradizionali⁶⁷.

Proprio in questa spiegazione, nello svelare alle bambine che si tratta di prodotti di una fantasia antica – tale da essere non solo godibile letteratura, ma anche oggetto di studio scientifico –; nell'affidare, cioè, alle loro menti e ai loro occhi reperti demopsicologici in piena regola, si situa l'idea di una nascente educazione al folklore, tesa a conservare, a tramandare, a studiare l'universo simbolico dell'archetipo, più o meno letterariamente mediato, talvolta nascondendone l'essenza in fiabe d'autore apparentemente destinate all'infanzia o mantenendola rivelata, senza intervento letterario alcuno. Proprio come nel caso di Imbriani che, rivolgendosi alle piccole dedicatee, spiega loro l'essenza stessa della demopsicologia:

Voi sapete che da molti anni io raccolgo con diligenza i prodotti della fantasia popolare italiana in qualsiasi dialetto: canti, racconti, proverbi. Mi avete visto stenografare anche in casa vostra le novelline narrate dalla Giovannina e dalla Peppina. Ora io vi offro un gruzzoletto di fiabe o facezie [...]. Le ho poste in carta con sommo zelo, tali e quali uscivan di bocca a qualche cechino, a qualche vecchietta, a qualche balia, a qualche nonna usa ad intrattener con esse i nepotini⁶⁸.

Nella figura di questa «nonna usa ad intrattener [...] i nepotini» con le fiabe della tradizione orale si riscopre il personaggio-tipo che sarà poi di Regina Marcucci nelle *Novelle della nonna* e per via demopsicologia si ricorda invece la Agatuzza Messia di Giuseppe Pitre o la zia Angiola di Capuana. In fondo, le fiabe della tradizione, tanto allontanate dalla scuola dello stato unitario perché troppo ricche di prodigi e di fatalità incredibili, furono da sempre materiale immaginifico di prima importanza nell'educazione di intere generazioni. Così la Tibaldi Chiesa:

Verso la metà dell'Ottocento s'inizia in Italia l'attività dei cultori delle tradizioni popolari [...]. Tutti questi, e altri ancora, non sono scrittori per l'infanzia, naturalmente: ma li abbiamo qui ricordati perché nei loro libri sono preservate le novelle e le canzoni che per tanti e tanti secoli fecero la delizia dei bambini nelle varie regioni d'Italia⁶⁹.

Vittorio Imbriani, pertanto, offre a Marta e Gigina racconti folklorici reali, ricavandosi una nicchia da scrittore intermedio, sospeso tra produzione d'autore e indagine scientifica. Questa, evidentemente, viene spiegata ai bambini e

⁶⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁶⁹ M. Tibaldi Chiesa, Garzanti, Milano, 1948, pp. 82-83.

offerta loro nella sua naturale propensione all'arcaismo che non sottende situazioni paurose e truculente. Tale lezione romantica di fantasia scientifica non viene celata alla «censura della mamma»:

Sottopongo senza palpiti il mio lavoro alla censura della mamma: vi sarà forse qualche goffaggine [...]; ma di sconcio, di pericoloso non ci so vedere niente [...]. La convenienza di siffatti racconti a quelle menti infantili è dimostrata dal venir essi da parecchi millenni tradizionalmente trasmessi di generazione in generazione. E non v'ha Italiano cui tali storielle non venissero narrate durante la puerizia nel vernacolo natio; che non vi riannodi sante memorie, reminiscenze carissime. Queste favole, se convengono all'infanzia, sono anche oggetto di ricerche scientifiche⁷⁰.

La commistione tra recupero folklorico e sua reinvenzione letteraria sancisce allora l'osmosi di cui vive in parte la fiaba moderna. La scrittura di fiabe o di narrazioni che muovessero da regole retoriche proprie del racconto di magia, fece in tutto e per tutto parte di quel Romanticismo sospeso tra realismo, scienzismo e finzione da tempo interessato alla tradizione popolare in genere. Ciò non spiega interamente il carattere della fiaba letteraria per l'infanzia di secondo Ottocento, ma forse ne rischiara in parte radici profonde. L'ala scientifica del movimento culturale che si delinea, dunque, raccoglie le fiabe e le tratta come reperti di studio; l'ala letteraria, invece, inventa sui canoni reali raccolti dagli antropologi, fiabe moderne originali o calchi delle precedenti o ancora veri e propri *remakes*. La diffusione del racconto fantastico modulato sulle tinte delle fiabe recuperate dai demopsicologi, avviene soprattutto per mano di letterati che non raramente dedicano le proprie fatiche, almeno nelle intenzioni rivelate, al pubblico infantile.

Alberto Carli
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
alberto.carli@unicatt.it

⁷⁰ Imbriani, *La novellaja fiorentina...*, cit., pp. 3-4.

Instruction and economic development: agricultural schools in The Marche in the 1800's

Marco Moroni

1. *Agricultural instruction in Italian history in the last decades*

The theme of agricultural instruction is certainly not a new one in the history of Italy following the Second World War. Some significant studies have been published since the early 1960's when Ildebrando Imberciadori highlighted the pioneer role of the school promoted by Cosimo Ridolfi¹ and Franco Venturi reconstructed the links between the first agrarian academies and the reformism of the Enlightenment of the second half of the 1700's². Furthermore, in the *Dizionario biografico degli Italiani* several voices appear which are dedicated to the authors of agronomic manuals such as Giambattista Battarra³. This first phase ideally concludes in 1970 with the work in of Mario Zucchini which examines the experience of the mobile agrarian teaching posts⁴. Many other studies dedicated to specific themes or to singular

¹ See I. Imberciadori, *Sulle origini dell'istruzione agraria in Toscana*, «Economia e Storia», 1961, then published again in «Rivista di storia dell'agricoltura», XXIII, 1983, pp. 245-277.

² F. Venturi, *Settecento riformatore*, vol. I, *Da Muratori a Beccaria*, Torino, Einaudi, 1969, pp. 334-343; as regards the Papal State see Id., *Elementi e tentativi di riforme nello Stato pontificio del Settecento*, «Rivista storica italiana», vol. LXXV, 1963.

³ I. Zicari, *Giambattista Battarra*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, vol. VII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1965, pp. 235-237. Battarra is especially well known for his work *Pratica agraria distribuita in vari dialoghi*, Roma 1778, afterwards reprinted at various times.

⁴ M. Zucchini, *Le cattedre ambulanti di agricoltura*, Roma, Volpe, 1970.

scholastic experiences were then published, but which, however, were often considered from a circumscribed point of view. There was even a work by Diomede Ivone on agrarian instruction and the work of the country folk in a united Italy⁵. However, the approach was prevalently institutional or with a generic reference to the links between the new agriculture and agricultural progress.

A new phase began at the end of the 1980's, with the convention organised in Trento in 1988 by the study group for the history of agriculture and of the rural world organised by the *Consiglio Nazionale delle Ricerche*, on the theme of «Agrarian knowledge and its diffusion in Italy in the 1800's», and whose proceedings were then published and edited by Sergio Zaninelli in 1990⁶. This new awareness gave way to some essays which appeared in the *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea* and which were published by Marsilio of Piero Bevilacqua⁷, as well as to the volume which was dedicated by the University of Bologna to the history of the agricultural society of Bologna⁸. The central moment of this new approach, however, was the period which led from 1991 to the congress in 1994, which celebrated the 150° anniversary of the opening of the Agrarian Institute of the University of Pisa. Preceded by various preparatory interviews held in Pisa (1991), in Cortona (1992) and in Castelfiorentino (1993)⁹, the congress in Pisa considered the theme of agrarian instruction in a European context, with a more detailed examination of the economic, social and cultural context, and with a further examination dedicated to the pre-unification scholastic experiences which were present in the single states of the Italian peninsula in order to form a clear picture of secondary instruction and the process of professional education of agricultural technicians which was being realised at the end of the 1800's¹⁰. The research, which was promoted by the Department of History of the University of Pisa and coordinated by Mario Mirri and Giuliana Biagioli, aimed at confronting

⁵ D. Ivone, *Istruzione agraria e lavoro contadino nel riformismo agricolo dell'Italia unita*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1982.

⁶ S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione in Italia nell'Ottocento*, Torino, Giappichelli, 1990.

⁷ M. Petruszewicz, *Agromania: innovatori agrari nelle periferie europee dell'Ottocento*; C. Fumian, *Gli agronomi da cetto a mestiere*, both published in P. Bevilacqua (ed.), *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea*, Venezia, Marsilio, 1991, vol. II.

⁸ R. Finzi (ed.), *Fra studio, politica ed economia: la Società agraria dalle origini all'età giolittiana: Atti del 6° Convegno, Bologna 13-15 dicembre 1990*, Istituto per la storia di Bologna, Grafiche Galeati, Imola 1992.

⁹ R. Pazzagli, *Verso un convegno su "Agricoltura come manifattura". Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, «Società e storia», n. 61, 1993, pp. 633-636.

¹⁰ A.M. Pult Quaglia, *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento (Pisa, 22-25 febbraio 1994)*, «Proposte e ricerche», n. 33, 1994, pp. 223-226. The proceedings of the conference held in Pisa were published in 2004 by Olschki in Florence, with the same title and edited by Giuliana Biagioli e Rossano Pazzagli.

some precise problematic questions. Not only the diffusion and circulation of agrarian knowledge but also the institutionalisation of its transmission in schools, as well as the emergence of a more modern agriculture and the necessity to form technicians (landowners and non-landowners) who were capable of using the multiple acquisitions of the new agronomic science – starting with agrarian chemistry. It also considered the role which the State assumed and how it progressively substituted private initiative until it arrived at the point of promoting several agricultural secondary schools; and finally, the role played by the new system of instruction in middle and secondary schools in the development of Italian agriculture between the end of the 1800's and the early of the 1900's¹¹.

2. From agrarian academies to agricultural schools

The first forms of transmission of knowledge considered to be essential to the renewal of agriculture were experimented in the agrarian academies; this type of tendency to form associations was beginning to appear starting from the middle of the 1700's due to the autonomous initiative of the more innovative landowners, but it was soon sustained, and in some cases encouraged, by the same central authorities. The agrarian academies might have had different names (agricultural society in Austria, the society of the *Amigos de Pais* in Spain, the patriotic society in the Kingdom of the Two Sicilies etc.) but they all had as their objective the aim of contributing to the improvement of agriculture¹². In Italy, the most famous was the Florentine *Accademia dei Georgofili*, which, although a private assembly, was tightly linked to the political reforms of the Grand Duke Pietro Leopoldo¹³.

Despite its elite characters, the experience of the eighteenth century academies should not be underestimated, as economic historians have often done¹⁴.

¹¹ M. Mirri, *Andare a scuola di agricoltura*, in G. Biagioli e R. Pazzagli (ed.), *Agricoltura come manifattura. Istruzione agraria, professionalizzazione e sviluppo agricolo nell'Ottocento*, Firenze, Olschki, 2004, pp. 13-59.

¹² M. Petruszewicz, *Agromania: innovatori agrari nelle periferie europee*, cit., pp. 303-311.

¹³ M. Mirri, *Proprietari e contadini toscani nelle riforme leopoldine*, «Movimento operaio», 1955, pp. 173-229; Z. Ciuffoletti, *L'Accademia economico-agraria dei Georgofili*, «Quaderni storici», n. 36, 1977, pp. 865-875; R. Pasta, *L'Accademia dei Georgofili e la riforma dell'agricoltura*, «Rivista storica italiana», 1993, fasc. 2, pp. 484-501.

¹⁴ Also according to a careful historian like Sergio Anselmi, the Academies of the seventeenth-eighteenth centuries limited themselves to promoting the «la discussione fra pochi dei tanti proprietari» («debate among a few of the many landowners»); see *Tra Romagna, Marche e Abruzzo: sapere è potere, podere è potere*, in S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit., p. 247. Similar considerations have been expressed by Anselmi in *La cultura agronomica delle Marche nel XIX secolo*, in R. Finzi (ed.), *Fra studio, politica ed economia*, cit., pp. 135-155.

In fact, they did not limit themselves to encouraging discussions between more enlightened landowners and the cultured ecclesiastics on the innovations which were being experimented in the more advanced agriculture, especially the English one, but also stimulated a concrete experimentation of the new techniques and, in the end, contributed to the publication of pamphlets, essays and encyclopaedic works which would in their turn have favoured the diffusion of the new scientific acquisitions¹⁵. Convinced that agriculture was the base of the wealth of the nation, the reformist landowners aimed at fighting ignorance and spreading the new knowledge amongst the country folk. The methods which were considered valid for “educating the people” were many: instruction of the masses, that is, publications «breve e scritte in un linguaggio adattato al volgo»¹⁶, as well as agrarian catechisms, calendars and almanacs¹⁷. They turned to the parishes for help because, as Francesco Grisellini wrote in 1775, «gli strumenti, per dir meglio gli organi più adattati, e più a portata d’ogni altro per istruire i contadini nelle migliori maniere d’amministrare la rustica economia sono i parrochi, i loro curati»¹⁸. In actual fact, following the example of what had happened from the beginning of the century in a Lutheran Europe, in the second half of the 1700’s numerous country parishes took part in a vast operation not only of religious proselytism and of social mediation¹⁹, but also in agronomic education and it is in fact to many of them that we owe those «agrarian catechisms» which we have already mentioned²⁰.

Amongst the known instruments of the eighteenth century academics, were the schools. Nevertheless, while the work of spreading the new knowledge and the new techniques had an undoubted success, despite the slowness imposed by the social and economic conditions of the time, the opening of special schools met with long term insurmountable difficulties. This is demonstrated by the discussion in the early 1870’s within the *Accademia dei Georgofili*. As known, in 1771, the Florentine academics decided to announce a contest for «a sys-

¹⁵ G. Torcellan, *Un tema di ricerca: le Accademie agrarie del Settecento*, «Rivista storica italiana», a. 76, 1964, fasc. 2, pp. 534-552. It is still useful to read F. Coletti, *Le associazioni agrarie in Italia dalla metà del secolo decimottavo alla fine del secolo decimonono e la Società degli agricoltori italiani*, Roma 1900.

¹⁶ «short, and written in a language suitable to the lower classes».

¹⁷ M. Petruszewicz, *Agromania: innovatori agrari nelle periferie europee*, cit., pp. 311-318.

¹⁸ «parishes and their curates are the tools, or rather, the organs, which are the most suitable and most easily reached, for educating farmers in best running the country». See F. Landi, *Il parroco maestro dei contadini. Modelli di controllo sociale e di informazione agronomica nella pubblicistica del Settecento*, «Proposte e ricerche», n. 24, 1990, p. 133. Landi quotes the work *Del Debito che hanno i parrochi e i curati della campagna di educare ed istruire i contadini nelle migliore regole dell’agricoltura ed in qualunque ramo dell’economia rurale* in the Venice edition of 1787 (p. 10), but recalls a previous edition which had been published in 1775, also in Venice.

¹⁹ L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in *Storia d’Italia, Annali*, vol. IV, Torino, Einaudi, 1981, p. 897-939.

²⁰ F. Landi, *Il parroco maestro dei contadini*, cit., pp. 133-152.

tem of education for the children of the countryside», with the aim of establishing an agricultural school. Amongst the many proposals, the most innovative was presented by Francesco Pagnini, a doctor from Bientina, who suggested opening a school, to all effects real, and equipped with dormitories and offering a course of several years of study aimed at the formation of bailiffs. However, despite the fact that the discussion continued until 1775, no concrete result was reached²¹.

At the same time, in countries abroad, especially in France, numerous initiatives starting from the end of the 1760's had been noticed (the most famous were those of the Abbot Rozier in France and Emanuel Felleberg in Switzerland, both active in the last decades of the century)²². In Italy the most significant experience were the lessons held by Pietro Arduino at the botanical gardens of the University of Padua²³ and especially with the agricultural teaching posts which were opened in every secondary school department during the Napoleonic era.

On a European level, the real turning point ("the invention" of the true first institute of agrarian instruction²⁴) was noted by Mario Mirri in the school opened in 1802 by Albrecht von Thaer in Celle, in the territory of Hanover. Transferred two years later to Möglin, on behalf of the request of the Prussian authorities, Thaer founded an institute of agrarian instruction which, in the first decades of the 1800's, was held as a model for all of Europe. It consisted of a school which was inserted into a large farm and aimed at the young who would one day assume the management of farms run according to the teachings of the "new agriculture". And so the schools of Hohenheim and Grignon emerged, followed by Roville, under the direction of Mathieu de Dombasle, and Meleto, created in 1834 following the wishes of Cosimo Ridolfi. They were a kind of institute which were promoted and financed by private owners and in which a theoretical and practical instruction was given in such a way that the students would become capable not only of applying the new techniques, but also at scientifically organising their farms, thus contributing to the agricultural development of their country²⁵. Perhaps it is excessive to state, as Mario Mirri has done, that in these schools a «real educational revolution» was beginning to take place. But it is certain that a new technique of instruction was being experimented which had little to do with the secondary instruction which had dominated until then, one which was «di tradizione umanistica, a base classicista»²⁶.

²¹ E. Luttazzi Gregori, *Fattori e fattorie nella pubblicistica toscana fra Settecento e Ottocento*, in *Contadini e proprietari nella Toscana moderna*, Firenze, Olschki, 1982, vol. II, pp. 18-25.

²² A.J. Bourde, *Agronomie et agronomes en France au XVIII^e siècle*, Paris, Éditions de l'ÉHESS, 1967, vol. III, pp. 1203-1216.

²³ C. Fumian, *Gli agronomi da ceto a mestiere*, cit., pp. 375-376.

²⁴ M. Mirri, *Andare a scuola di agricoltura*, cit., p. 21.

²⁵ *Ibid.*, 14-18.

²⁶ «the traditional humanistic one, founded on classicist bases» (*ibid.*, p. 38).

3. *Papal Marche between the Eighteenth and Nineteenth Centuries*

In the Marche too, the initiatives of the 1800's had their roots in the experience of the agrarian academies of the end of the 1700's and in the agronomic culture of the Napoleonic age. As noted, starting from the 1770's and in particular during the papacy of Pius VI, some of the more enlightened landowners had promoted the formation of various agrarian academies: the most significant were built at Treia, Macerata, Urbania²⁷ and Corinaldo²⁸, near Ancona. The most important was surely that of Treia, not far from Macerata, not only because being created in 1778 it was the first agrarian academy of the Papal State²⁹, but also due to the personality of Fortunato Benigni, the vivacity of the environment of Macerata (in those years Macerata was the seat of the General Governor of the Marche) and for its links with Roman culture and in particular with Luigi Riccomanni, originally from the Marche but who had moved to Rome, and who was a leading force of the «Diario economico di agricoltura, manifattura e commercio» and a careful reader of Adam Smith and Arthur Young³⁰.

While the *Geoponic Academy* in Macerata paid particular attention to such things as technical problems, discussing fertilization, agricultural rotation and new cultivations³¹, the *Georgic Academy* of Treia did not disdain from discussing political and economical topics of a more general character, manifesting its support for the reformist politics of Pius XI and taking the side, at least initially, of the *laissez faire* position and openly supporting the physiocratic doctrine³². The *Georgic Society* began immediately to publish its own periodical, the «Giornale delle Arti e del Commercio», which contained articles by noted agronomists, among whom Giambattista Battarra³³, from Rimini. However, both the societies favoured the publication of many of the records which were presented at the academic meetings. It was also in those years that the work which was considered as one of the best expressions of the new agro-

²⁷ About the Academy of Urbania, see: R. Paci, *L'avventura spirituale di un arcivescovo: monsignor Berlioli di Urbino*, «Quaderni storici delle Marche», n. 5, 1967, p. 300; C. Leonardi, *Progetto di un centro per l'istruzione agraria teorico-pratica a Urbania negli anni della Unificazione*, «Proposte e ricerche», n. 14, 1985, p. 89.

²⁸ About the Academy of Corinaldo, see M. Moroni, *Figure e temi del dibattito agronomico a Macerata tra Sette e Ottocento*, «Studi maceratesi», n. 36, 2000, pp. 312-317.

²⁹ A.M. Napolioni, *L'Accademia Georgica di Treia nel primo triennio di attività (1778-1780)*, «Proposte e ricerche», n. 2, 1978.

³⁰ About Luigi Riccomanni see F. Venturi, *Elementi e tentativi di riforme*, cit., pp. 800-803.

³¹ A.M. Napolioni, *Accademie e Società di agricoltura nel Maceratese dalla fine del Settecento all'Unità*, in *Macerata dal primo Ottocento all'Unità*, Macerata, Agenzia Libreria Einaudi, 1984, pp. 103-124.

³² A.M. Napolioni, *Tra mercantilismo e fisiocrazia: cultura e proposte degli Accademici georgici di Treia*, in R. Paci (ed.), *Scritti storici in memoria di Enzo Piscitelli*, Padova, Antenore, 1982.

³³ A.M. Napolioni, «Il Giornale delle Arti e del Commercio» dell'Accademia Georgica di Treia, «Proposte e ricerche», n. 14, 1985, pp. 56-65.

conomic culture of the 1700's, the *Istruzione al suo fattore di campagna* by Giovanni Salvini³⁴, was published in Osimo. Furthermore, it was in the first years of the new century that the text which would become for a long time the most noted agronomic text of the Marche region *Il dottore della villa su tutti i principali oggetti dell'agricoltura* by Don Angelantonio Rastelli was published. It was a work with a clearly popular intent, published in Jesi in 1808 and reprinted several times in the following decades³⁵.

These experiences must be remembered because amongst the reformers who supported the renewal of agriculture in the Napoleonic age, we find many of the agronomists who had attended the agrarian academies of Treia and Macerata and who, in the last few decades of the eighteenth century, had clearly criticised the irrationality of agricultural rotation and the defects of a monoculture of cereal growing which in the Marche had provoked, other than a vast deforestation, a serious deterioration in the soil. However, more consistent novelties came in the Napoleonic age. In fact, it is at the beginning of the nineteenth century, that the Marche, becoming part of the Kingdom of Italy (it was one of the most southern regions), strengthened its contacts with the Emilian area and in particular linked itself economically and culturally to the area around the Po Valley. In the three departments into which the area was divided (Metauro, Musone and Tronto) three liceo were established based in Urbino, Macerata and Fermo, each of which had an agrarian and botanical teaching post. Giovanni Brignoli taught in Urbino, Paolo Spadoni in Macerata and Orazio Valeriani (and then Vincenzo Miotti) in Fermo. In fact, both Brignoli and Miotti are exponents of the agronomic culture of Northern Italy³⁶.

The work of Filippo Re, which put all of the preceding agronomic production under a close scrutiny, was fundamental in these years. In his «Annali di Agricoltura», Filippo Re promoted the research which was considered as «la prima inchiesta agraria dell'Italia moderna»³⁷. The 33 predisposed queries referred to the state of cultivation, the criteria for working the soil, cultivation techniques, the state of the «factories which served agriculture», the woods, the bees, the silkworms, as well as the type of management of the earth and the cost of labour. There were twenty four contributions regarding the arguments of the Marche and were written by, apart from the agrarian professors already

³⁴ G. Salvini, *Istruzioni al suo fattore di campagna*, Osimo 1775.

³⁵ A. Rastelli, *Il dottore della villa su tutti i principali oggetti dell'agricoltura*, Jesi 1808. On the figure of Rastelli see R. Paci, *Don Angelantonio Rastelli, dalla rettorica all'agronomia*, «Proposte e ricerche», n. 46, 1996, pp. 111-122.

³⁶ The most leading figure is without doubt Giovanni Brignoli who afterwards was appointed as a replacement for Filippo Re at the University of Modena: about him see the relevant item, edited by Carlo Poni, in the *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 14, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1971, pp. 301-304.

³⁷ «the first rural survey in Modern Italy» (see M.M. Butera, *Le campagne italiane nell'età napoleonica*, Milano, Angeli, 1981, p. 9).

mentioned, experts of agronomy from the region³⁸. This initiative of Filippo Re forced them to confront themselves with the more evolved agriculture of Central and Northern Italy. For the Marche as well, to quote Sergio Zaninelli, the contribution of Filippo Re «costituisce come una sorta di scriminante tra il modo settecentesco di produrre sapere agronomico e quello che si andava prospettando con l'Ottocento»³⁹.

In the age of the Restoration, despite the continuing traditional weakness in agronomic knowledge⁴⁰, the attention given to agrarian instruction was strengthened in Italy. The interest for agriculture and agronomy grew to such a point that we can talk of an "agromania". The tendency to form agrarian associations became, as described, a manifestation characteristic of the attempt by the landed classes to modernise the agricultural economy without however, losing control of it⁴¹. In these years of great activism on behalf of the agricultural *élite* in Italy and Europe, the interest for agrarian instruction made a leap of quality, not only because it underwent an evident acceleration, but also because the theme began to be imposed in a deeply different manner: it was no-longer an agrarian instruction separate from the productive world, but an agrarian instruction which was functional to the economic development, in the agricultural field which, to repeat Ridolfi, tended to be seen «come manifattura»⁴².

In the Papal State as well some of the more receptive landowners continued, with a greater technical and scientific preparation, the work which had been started by the agronomists at the end of the 1700's and early 1800's. During the age of the Restoration, when the last attempt to modernise the Church State was in act, the *Agrarian Academy in Pesaro*, the *Agrarian Society in Jesi*, the *Agricultural Society in Macerata* and the *Provincial Agrarian Academy of Fermo* were all active. It was in this period that the four academies of the region lived their best years and they all considered the problem of agrarian instruction to be their priority⁴³.

The *Agrarian Academy* of Pesaro, formed in 1827, had already in 1828 given life to an agricultural school which had an experimental garden. How-

³⁸ S. Anselmi, *Contributi marchigiani agli "Annali di Agricoltura" di Filippo Re*, «Proposte e ricerche», n. 14, 1985, pp. 76-86.

³⁹ «it constitutes a sort of discriminating factor between the seventeenth-century way of producing agronomy knowledge and the one which was appearing in the Eighteenth Century Era». See S. Zaninelli, *Evoluzione agricola italiana ed evoluzione delle conoscenze agrarie nell'Italia dell'Ottocento*, in Id. (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit., p. 5.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁴¹ M. Petruszewicz, *Agromania: innovatori agrari nelle periferie europee*, cit., pp. 295-303.

⁴² «like a manufactory» (see G. Biagioli, "Agricoltura come manifattura". *Le condizioni per lo sviluppo agricolo*, in G. Biagioli e R. Pazzagli, ed., *Agricoltura come manifattura*, cit., pp. 63-80).

⁴³ More information about the activities in the several agrarian schools in the Marche, I take the liberty of referring to M. Moroni, *Istruzione agraria e sviluppo agricolo nelle Marche dell'Ottocento*, Ancona, Quaderni di «Proposte e ricerche», n. 25, 1999.

ever, in 1831 the academy, considered a secret society, was dissolved and the school was closed. It re-opened only in 1840 when the teaching post was entrusted to Francesco Luigi Botter, who was already assistant to the chair of agriculture and natural history at the University of Padua⁴⁴. Since its creation in 1838, the *Agrarian Society in Jesi* had always had an experimental farm put at its disposition by Roux de Damiani, quartermaster general of the Ducal Home of Leuchtenberg, to which the annuities of Prince Eugenio of Beauharnis had been granted. This theoretical and practical school was established in 1840 but had to interrupt its work in 1842 when, for political reasons, its principal leading force, the Professor Vincenzo Rinaldi, who had participated at the first congresses of Italian scientists, held in Pisa in 1839 and Turin in 1840, was dismissed. The lessons began again in 1849 and Antonio Galanti was awarded the agricultural teaching post. He was originally a student of the school of Meleto and then of the agrarian institute of Pisa⁴⁵. The *Society of Agriculture and Industry in Macerata*, which was created in 1841, aimed immediately at creating an agricultural teaching post, but the school itself only opened in 1858⁴⁶. Finally, the *Provincial Agrarian Academy of Fermo*, formed in 1848, was able to establish an agricultural school in 1850. It is in that year, in fact, that Antonio Galanti moved there from Jesi⁴⁷.

With regard to the experience of the Marche, apart from the high number of schools, the close relationship with the best agronomic culture of the penin-

⁴⁴ About the Agrarian Academy in Pesaro, the bibliography is by now large enough: P. Calvori, *Accademia Agraria di Pesaro. Cenni storici dalla fondazione ad oggi in occasione del suo primo centenario (1828-1928)*, Federici, Pesaro 1928; A. Fraccacreta, *L'Accademia Agraria di Pesaro e la sua opera prima dell'Unità*, «Quaderni storici delle Marche», n. 8, 1968; G. Crescentini Anderlini, *Sulla storia dell'Accademia Agraria di Pesaro*, «Proposte e ricerche», n. 6, 1981; Id., *Sull'insegnamento agrario impartito dall'Accademia Agraria di Pesaro*, «Proposte e ricerche», n. 14, 1985; S. Pretelli, *La diffusione delle conoscenze agrarie: il Pesarese*, in S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit.

⁴⁵ About the beginning phases of the academy in Jesi, see A.M. Napolioni, *La Società Agraria Jesina dalla fondazione all'Unità*, in S. Anselmi (ed.), *Nelle Marche centrali. Territorio, economia, società tra Medioevo e Novecento: l'area esino-misena*, Jesi, Cassa di Risparmio, 1979, vol. II, pp. 1169-1220; see also V. Bonazzoli, *La diffusione delle conoscenze agrarie e delle innovazioni nella provincia di Ancona da metà Ottocento al 1914*, in S. Zaninelli, a cura, *Le conoscenze agrarie*, cit., pp. 329-357.

⁴⁶ *Società di Agricoltura e industria di Macerata. Stato nominativo dei Soci*, «Atti accademici della Società di Agricoltura e Industria della provincia di Macerata», Vol. I, 1843, pp. 5-6. The Regulations, which were endorsed with the recognition act, are published in A.M. Napolioni, *Accademie e società di Agricoltura nel Maceratese dalla fine del Settecento all'Unità*, in *Macerata dal primo Ottocento all'Unità*, cit., Appendix 3.

⁴⁷ About the academy in Fermo and the agrarian school which it promoted, see: G. Pacini, *Sull'agricoltura della Provincia di Fermo: osservazioni del dottor Giuseppe Pacini*, Fermo, dalla tipografia provinciale Bazzi, 1852; L. Vinci, *L'Accademia agraria provinciale e Comizio agrario riuniti di Fermo dal 1848 al 1928*, Fermo, Stab. Coop. Tipografico, 1928; L. Rossi, *Le conoscenze agrarie e la loro diffusione nelle province di Ascoli Piceno e Teramo*, in S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit., p. 291.

sula, both that of Tuscany and of the Po Valley, is striking. In the periodicals of the academies of the Marche the most important agronomists of the Po Valley are repeatedly quoted, concerning themselves with such matters as fertilisers, mulberry silk-worm breeding and agrarian rotation. With regards to Tuscany, the contacts between the Marche and Georgofili, well documented since the 1700's, intensified in the 1830's, when the fame of the initiative taken by Cosimo Ridolfi grew. Landowners looked to Meleto and Tuscany, for ways of innovating the running of their own farms and to have new equipment and farm machinery, but especially for the practical management of the schools⁴⁸. The academics of the Marche looked to the agrarian institute of Meleto not only for its general setting up, but also for the central role which the presence of a model farm had after the experience of Ridolfi. While in Pesaro at the end of the 1820's people were still thinking of an experimental garden, in Jesi, Fermo and Macerata they were looking at model farms.

4. *Scientific development and agrarian instruction: the study plans*

In the 1800's scientific development brought about the formation of a patrimony of knowledge which could be used in different sectors of production and therefore, as so happens in industry, in agriculture too a need was created to form a young class of workers who were able to put into practice the knowledge which the new science offered. If the problem of agrarian instruction emerges only when the need to favour the spreading of the new scientific acquisitions which have begun to transform agriculture is understood, it is clear that the progressive development of science will coincide with the defining of a study plan and of the programmes of the new scholastic institutions and will therefore constantly condition them. This is clearly understood if, entering into the specifics of teaching methods, one analyses the disciplines which were inserted into the study plan of each single school.

At Meleto, Ridolfi had foreseen a lengthy study plan, articulated in three phases: «una iniziale comprendente l'istruzione elementare degli allievi e le prime nozioni di geografia fisico-statistica; un secondo periodo in cui l'insegnamento avrebbe riguardato essenzialmente la fisiologia delle piante, la chimica e la meccanica; una terza fase dedicata più propriamente alla preparazione del fattore, caratterizzata dal prevalere dell'attività pratica»⁴⁹. In this last

⁴⁸ R. Pazzagli, *Il ruolo della Toscana nella circolazione delle conoscenze agrarie in Italia durante la prima metà dell'800*, in S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit., pp. 257-278.

⁴⁹ «a beginning [i.e. phase], which comprehends the elementary education for learners, with the first elements of physical-statistical geography; a second period, where teaching would essentially regard botanical physiology, chemistry and mechanics; a third phase, more focused on the education of the farmer and with a prevailing attention to practical activities» (see *ibid.*, p. 267).

phase, as Ridolfi wrote, there would be a constant attention for veterinary science, pastoral farming, the manipulation of products, commerce, agricultural accountability and farm management⁵⁰.

To be accepted into the schools in the Marche, one had to be, however, at least fifteen years old and to demonstrate a solid educational base. In the schools in Pesaro and Jesi, for which we have information relative to the study plans, the course lasted for three years. In Pesaro, as the same Botter tells us, the first year lessons were dedicated to botany, rural economy and natural history⁵¹. Botter presides that «alle lezioni di fisiologia venìa aggiungendo applicazioni pratiche d'ogni maniera, facendo così chiaro apparire il nesso strettissimo che la botanica accoppia all'agricoltura, la quale in fine non è che l'applicazione dell'altra»⁵². The second term was «impiegato nello sviluppo dei seguenti trattati: dei capitali, della possessione in generale, dei diritti e servitù, dei pesi e privilegi annessi ai fondi; dell'amministrazione, del modo di compilare e tenere i registri della contabilità generale e parziale, degli affitti, degli animali e dei lavoratori»⁵³. As regards the elements of natural history, «dovetti piuttosto – Botter writes again – scorrere con rapido volo la mineralogia e la chimica agraria per disporre i giovani al trattato successivo dei terreni»⁵⁴. The second year «si apriva col trattato di agronomia: alcune nozioni sulla stratificazione del suolo, le proprietà delle terre, de' loro miscugli e dei terreni, la loro nomenclatura e classificazione»⁵⁵.

As results from the «general outline of the subjects treated» published in 1844, Calindri, (who took the place of Botter), after having recovered the elements of natural history and dealing in particular with mineralogy, geology and zoology, concentrated his attention between March 1843 and March 1844 on «special cultivations» («fodder, horticulture, grass and trees»), on rural architecture and on district improvements (that is, on improvements which were feasible in the area around Pesaro)⁵⁶. In the «classification of the subjects of the

⁵⁰ C. Ridolfi, *Sopra un Istituto teorico-pratico d'agricoltura*, «Continuazione degli Atti dell'Accademia dei Georgofili», a. IX, 1831, p. 261.

⁵¹ F.L. Botter, *Sullo Stabilimento agronomico di proprietà di S.A. I.R. Massimiliano Duca di Leuchtenberg. Rapporto all'Accademia Agraria*, «Esercitazioni dell'Accademia agraria di Pesaro», Vol. IX, sem. I, 1842, pp. 108-111.

⁵² «to the physiology lessons he added every kind of practical application, making it clear that the link between botanic and agriculture was very strong, since the last one is nothing else than the application of the first one».

⁵³ «[term] used in developing the following treatises: about money, about property in general, about rights and servitudes, weights and privileges connected to lands; about administration about ways of compiling and looking after the registers of general and partial account books, about rent, animals and workers».

⁵⁴ «I rather had to quickly look through mineralogy and agrarian chemistry, in order to get the young learners ready to the following treatise about soils» (*ibid.*, pp. 109-110).

⁵⁵ The second year «began with the agronomy treatise: some elements about the soil stratification, the characteristics of soils, their mixtures and lands, their nomenclature and classification» (*ibid.*, p. 110).

⁵⁶ *Scuola teorico-pratica di agricoltura nella Legazione d'Urbino e Pesaro*, «Annali ed Atti della Società di Agricoltura Jesina», Vol. II, 1844, pp. 65-66.

course of lectures in the district» of Pesaro, indicated in 1844 by Calindri, a tri-partition was foreseen which, however, did not seem to correspond to the annual division of the material. In the first part, after natural history (divided into mineralogy and botany), lessons of natural philosophy, that is of agricultural chemistry and physics were planned; the second part was dedicated to agriculture; and the third part was dedicated expressively to «agronomy». The term was intended in the most general sense, because it dealt with statistics and agricultural laws, of morality and the education of the labourers and of the already mentioned «district improvements». However, the rural economy was central, as was the environment in which cultivation systems and the raising of livestock were studied as well as the acquisition, assessment and evaluation of farms⁵⁷.

«Agronomy» is also mentioned in the Regulation for the theoretical-practical School which was drafted in Jesi in 1848 by the secretary of the Society Sante Latini. In this case the study plan explicitly distinguished the materials of the three years. In the first year the teaching of the first elements of botany, natural history and rural economy was planned. In the second year, one moved onto agronomy, that is, as was mentioned in the regulation, «notions of soils, of manures, and mineral characteristic of the lands», and then to the study of the real agriculture, as read once more in the regulation as being, «natural and artificial fields, reclaimed land from mountains and from the flat, special cultivation of plants, vegetables, gardens and rural rotation». Finally, the third year was dedicated to the reproduction of animals and to the perfection of the breeds, to agricultural technology and to the improvement in the territory around Jesi⁵⁸. When in 1849 the teaching post was assigned to Antonio Galanti, the first year which was dedicated to the general notions of chemistry, geology, botany and zoology, was followed by a second year which was centred on agronomy, that is, on geoscopy, climatology, chemical and mechanical agriculture, hydraulics, botany, arboriculture and horticulture. Finally, in the third year the «additional skills» predominated: pastoral farming, technology and in the context of a rural economy, agrarian accountancy⁵⁹.

The «teaching programme» in the 1850's of Ruggero Rosi in Jesi⁶⁰ and Luigi Guidi in Pesaro⁶¹ followed these same lines. After a «preparatory course» which

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 66-71.

⁵⁸ The Regulations, developed by the secretarian Sante latini after «consulting, for this purpose, the rules already adopted by the Agrarian Institute of Milan, and by the other one in Pesaro», is published in «Annali ed Atti della Società di Agricoltura Jesina», vol. VI, 1848, pp. 232-237.

⁵⁹ *Avviso per l'apertura della Scuola*, 24 novembre 1849, «Annali ed Atti della Società di Agricoltura Jesina», vol. VII, 1849, pp. 308-310.

⁶⁰ *Programma d'insegnamento per un corso preparatorio a quello di economia rurale adottato dal Sig. Dott. Ruggero Rosi, Prof. interino nella cattedra di Jesi*, «Annali ed Atti della Società di Agricoltura Jesina», vol. XV, 1857, pp. 5-12.

⁶¹ L. Guidi, *Lettera del professore di Agricoltura al presidente dell'Accademia intorno all'andamento della Scuola*, «Esercitazioni dell'Accademia agraria di Pesaro», vol. XIII, sem. I, 1861, pp. 25-34.

was dedicated to physics, chemistry (but which was now distinguished between organic and inorganic chemistry), geology, botany, zoology and meteorology, followed the proper rural economy which concluded with lessons dedicated to «agricultural accountancy» intended as an instrument to assess the outcome of single operations and of the company's complete accounts. In fact, Guidi wrote in 1859 that «per la buona riuscita di una intrapresa agraria non basta che ciascuna delle diverse operazioni venga eseguita secondo le regole dell'arte, ma è necessario che queste siano collegate fra loro in modo che mettendole a riscontro non ve ne sia alcuna che turbi l'armonia dell'insieme. Mediante questa maniera di sintesi [...] il calcolo dell'intrapresa riesce chiarissimo»⁶².

5. Pupils and careers in the first agricultural schools

To whom were the schools to focus on? Who should attend the agricultural schools? The problem of the pupils was raised from the beginning of the first experiences at the end of the 1700's. Thaer had planned an annual course aimed at youngsters aged 16 to 17 «who already had their own traditional grounding education» and who, being the sons of landowners or lease-holders were destined to «a impegnarsi stabilmente nel settore della produzione agricola con funzioni tecnico-direttive»⁶³. The school in Meleto, however, as Ridolfi wrote, aimed at «all'istruzione dei piccoli proprietari e di quelli che si destinano ad impiegarsi presso i grandi possidenti in qualità di fattori»⁶⁴. However, with respect to the Möglin model, it foresaw a much longer study period (that could last for up to ten years) and for this reason it accepted students between the ages of ten to twelve, along with the imbalances which this type of «professionalizzazione precoce» («precocious professionalization») could bring⁶⁵.

With a difference from Meleto, as we have already seen, the problem of having to provide an elementary instruction in the Marche did not exist; the pupils who enrolled, at around the age of fifteen, already had an education, having been obliged to attend the local schools. They were in fact, the sons of

⁶² «for the success of an agrarian enterprise, it is not enough that any of the several operations has been made perfectly, but it is necessary that all of them are connected to the others so that – if compared – none can disturb the harmony of the whole. Through this way of synthesis, [...] the calculation of the enterprise will result clear» (*ibid.*, pp. 32-33).

⁶³ «[were destined] to be permanently involved, with technical-directional functions, in the field of the agrarian production» (M. Mirri, *Andare a scuola di agricoltura*, cit., p. 35).

⁶⁴ «the instruction of small landowners and those destined to work as bailiffs for the large property owners» (C. Ridolfi, *Sopra un Istituto teorico-pratico d'agricoltura*, cit., p. 256).

⁶⁵ L. Ambrosoli, *La scuola secondaria*, in G. Cives (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 109.

property owners or bailiffs, but the presence of a few apprentices from the local grammar school was allowed. In Jesi in 1848 it was stated that among the «apprentices» who were admitted, there could be those who «avranno compiuti gli studi di matematica e fisica o almeno che frequenteranno contemporaneamente queste scuole nel primo anno d'istruzione agraria»⁶⁶. In Pesaro, the school was aimed at the sons of the landowners of the area and had clearly declared its intention of creating bailiffs who were able to competently manage the farms of the province, so much so that in the new Regulation laid out by Giuseppe Mamiani in 1841 the intention was to limit the practice of the profession of bailiff or land agent to those who had attended the three years of the course with good results. It was on the precise request of the Apostolic Delegate, that the article 18 was modified and in fact the regulation which was approved on the 1° May 1841 foresaw that «senza obbligare alcuno di servirsi di fattori prefissi, si ecciti però a sceglierli fra quelli che approfitteranno della scuola agraria»⁶⁷.

Unfortunately it is impossible to comment much on the social extraction of the first pupils, considering that for some we know only their name and for others not even this. With regard to their professional itinerary it is obvious that some of them, that is the sons of the property owners, dedicated themselves mainly to the administration of their property; others surely found work as bailiffs in important farms. If in the early 1840's the quartermaster general of the Ducal Home of Leuchtenberg, Roux de Damiani, asked Ridolfi for two pupils from Meleto to employ in estates in the Marche⁶⁸, twenty years later Ruggero Rosi testified that the «ricchi proprietari della Toscana e delle Province meridionali sono venuti ricercando alla presidenza dell'istituto giovani da occupare come agenti di campagna e [...] taluno di essi è già nell'esercizio di tale incarico e vi fa buona prova»⁶⁹. This was the case, for example, of Costantino Grilli who, on gaining his diploma from Jesi immediately after the unification of Italy, administered a large estate in Puglia which belonged to the Prince of San Severo; in 1872 he went on to manage the agrarian Institute of

⁶⁶ «[who] had finished their studies of maths and physics or who at least had attended at the same time these schools in the first year of agricultural instruction» (Archivio di Stato di Ancona, *Delegazione apostolica*, tit. XIII, b. 25, Regolamento per la Scuola Agraria teorico-pratica da istituirsi in Jesi, 1848).

⁶⁷ «without obligating anyone to make use of the set bailiffs, it is encouraged however to choose from those who have made the most of the agricultural schools» (Archivio di Stato di Pesaro, *Amministrazione provinciale*, 1841, Progetto di regolamento dell'Accademia Agraria per la Scuola teorico-pratica di Agricoltura, presentato all'approvazione del Delegato Apostolico il 5 aprile 1841; *ibid.*, Nota del cardinale Riario Sforza al vice-presidente dell'Accademia, 7 aprile 1841; *ibid.*, Regolamento emendato, approvato il 1° maggio 1841).

⁶⁸ «rich landowners of Tuscany and the southern provinces have come asking the headmaster of the institute for young people as land agents and [...] each of them who is already employed in such a position is giving a good account of himself» (see R. Pazzagli, *Il ruolo della Toscana*, cit., p. 271).

⁶⁹ *Relazione generale sulle Scuole pubbliche di Jesi, letta nella premiazione solenne del 13 dicembre 1868*, «L'Esio», III, 1868, p. 275.

Pianzolo which belonged to the *Congregazione di Carità di Orvieto* and in 1876 he transferred to the agrarian colony in Pesaro⁷⁰.

Therefore, as in everywhere else, in the Marche too, some pupils found new occupations in the agricultural schools. In 1855, one of the students of Botter and Calindri, Raffaele Forlani, after having administered a private farm, obtained the position of land agent in the «model farm» which the agricultural academy of Pesaro was finally able to purchase⁷¹. Luigi Guidi, who, after having studied in Florence and Urbino, and having followed the lessons of Galvani in 1847, was assigned the agricultural teaching post in the school in Pesaro in 1857⁷². From Jesi, apart from the already mentioned Costantino Grilli, there was Bruto Gemelli who went on to direct the practical *Regia Scuola di Agricoltura di Sant'Ilario Ligure*⁷³. Other pupils, eventually, continued their studies away from the Marche; we know of six pupils who in 1864 received funding from the province of Ascoli Piceno to attend the school of *Corte del Palasio*, but most of them enrolled in Pisa and in the schools of Milan and Portici; in 1870 Pietro Celli, obtaining his diploma from the agricultural school of Pesaro, won the interview for a free position at the *Istituto di Glembleux*, in Belgium where he graduated in agronomy⁷⁴. In 1874 he was called to teach in the agronomy and land surveying faculty of the technical institute of Pesaro⁷⁵.

6. Agricultural schools and the role of the state

For a long time the productive activity did not receive the right attention and the necessary support from the state. The traditional classicist approach maintained its dominion in public instruction and the universities continued to form jurists, theologians and doctors. This situation began to change following the creation of the first *grandes écoles* in France (starting with the *Ecole des Ponts et Chaussées*) when the route (soon followed by other European countries), which led to the creation of the first polytechnics began⁷⁶. The Polytechnic of Milan, which was inspired by the German model, opened in 1863.

In Italy, this process began late: in particular agricultural instruction remained for a long time the appanage of initiatives promoted by private indi-

⁷⁰ R. Ranocchi, *L'Accademia agraria*, cit., pp. 178-179.

⁷¹ *Ibid.*, p. 148.

⁷² *Ibid.*, pp. 149-150.

⁷³ A. Felcini, *Il Regio Istituto tecnico di Jesi nel suo cinquantesimo anno di fondazione*, Jesi 1914, p. 153.

⁷⁴ P. Calvori, *Cenni storici*, cit., p. 14. The information was also given by Giuseppe Nigrisoli in «Il Piceno», 1870, n. 22.

⁷⁵ R. Ranocchi, *L'Accademia di Agricoltura in Pesaro e l'istruzione agraria, 1829-1888*, «Esercitazioni dell'Accademia agraria di Pesaro», s. III, n. 5, 1972, p. 177.

⁷⁶ M. Mirri, *Andare a scuola di agricoltura*, cit., pp. 32-47.

viduals, even if often they had the support of local institutes. Following the unification, when the state faced the problem of public instruction, the theme of the teaching of agronomy presented itself at both secondary school and university level. In Italy the first institute of higher instruction was in Pisa, which opened in 1840, but did not actually start working until 1843. However it had a rather troubled existence until the 1860's when the state, apart from reviving the agrarian institute of Pisa, gave new life to the universities of Milan and Portici⁷⁷. As regards secondary education, the men of the Historical Right Wing, in the wake of what had already been foreseen in Piemonte by the Casati law of 1859, favoured the setting up of technical institutes in which four study courses were planned, one of which was "agronomic". Therefore, not a separate system of agrarian instruction, as in other countries, but rather «un unico tipo di istruzione tecnica, all'interno del quale l'istruzione agraria era collocata in posizione autonoma, ma non separata»⁷⁸.

For these reasons, in the years which followed the unification, the most important pre-unification experiences remained active in the Marche; in Pesaro, in Jesi and in Fermo, in the new establishments of technical institutes a section of agronomy and land surveying was created, enlarging the pre-existing agricultural teaching posts. On a local level, Piero Giuliani, a professor of commercial law and political economy at the University of Macerata, politically on the side of the Liberal Left, a journalist and «intellectual close to the interests of an active and productive middle class»⁷⁹, strongly expressed himself for this line. Harshly critical of the two agricultural academies of the province (those of Macerata and Camerino) and advocate however of technical instruction capable of «promoting the development of our productive forces»⁸⁰, in 1864 Giuliani obtained the decision of the Provincial Council to create a technical institute, articulated in three sections: mechanical-constructional (then, physics and maths), administrative-commercial and agronomy-land surveying⁸¹. Only through a technical institute and not, as he sustained, through «rickety academies» which were only interested in scholarly dissertations which had «no practical use», was it possible to spread an agrarian sci-

⁷⁷ L. D'Antone, *L' "intelligenza" dell'agricoltura. Istruzione superiore, profili intellettuali e identità professionali*, in P. Bevilacqua, a cura, *Storia dell'agricoltura*, cit., vol. II, pp. 391-426.

⁷⁸ «a sole type of technical instruction, in which agricultural instruction was placed in an autonomous position but not separate» (see M. Mirri, *Andare a scuola di agricoltura*, cit., pp. 46-47).

⁷⁹ D. Fioretti, *Università, seminari, scuole tecniche: la via marchigiana all'istruzione*, in S. Anselmi (ed.), *Le Marche*, Torino, Einaudi, 1987, p. 735. About the figure of Giuliani see: *Piero Giuliani*, «La Rassegna Provinciale», a. II, n. 65, 13 luglio 1880; *Piero Giuliani. Commemorazione*, Civitanova Marche 1882; A. Caracciolo, *Ghino Valenti e l'agricoltura delle Marche*, «Quaderni storici delle Marche», n. 7, 1968, p. 87.

⁸⁰ P. Giuliani, *Intorno allo Istituto tecnico professionale di Macerata. Rapporto al Consiglio della Provincia*, Macerata, 1866, p. 9.

⁸¹ P. Giuliani, *Annali dell'Istituto tecnico provinciale di Macerata dall'anno 1864-65 all'anno 1873-74. Primo decennio dalla sua fondazione*, Macerata, 1874, p. 7.

ence which «encouraged itself with practical results» and convinced the landowners to improve agriculture «with the rational application of large investment»⁸².

The solution of inserting the agronomy teaching posts into the new technical institutes was also adopted, as already mentioned, in Pesaro, Jesi and Fermo. In Pesaro, the request that the agricultural school of the Academy be put into the local technical institute as a section equal to agronomy and land surveying, next to the already existing section of mechanics and construction, was put forward by Luigi Guidi on behalf of the Academy⁸³. In Jesi the institute only had an agronomy and land surveying section and in 1864 Ruggero Rosi, for several years a teacher in a local agricultural school, was appointed to direct it⁸⁴. Finally, in Fermo, it was the same president of the Academy, the Marquess Giuseppe Ignazio Trevisani, who created in 1863 the first industrial mechanical institute in Italy⁸⁵. Trevisani, who was mayor of Fermo from 1860, but who had previously emigrated to France for political reasons, called Hyppolite Langlois and Ernest Hallié, two engineers from the Conservatory of Art and Craft of Paris, to direct the new school. From the beginning the institute in Fermo specialised in the preparation of technicians for the emerging industry, «mechanics for the railways and the steamboats, foremen and vice-foremen for the workshops and plants», so much so that in 1877 it was taken as a model for the industrial school which Alessandro Rossi established in Vicenza⁸⁶. The Provincial Council, on the suggestion of Trevisani, united the agricultural school with the technical institute and confirmed the teaching position of Professor Giuseppe Nigrisoli⁸⁷.

In the same years a brief but highly innovative experience occurred in Ascoli Piceno. Following the wishes of the prefect Giacinto Scelsi and organised by Giuseppe Antonio Ottavi, an agronomist from Piemonte, a travelling school, or rather an articulated series of evening and Sunday conferences in the cities and in the principal rural communities of the province were organised. Held by Niccolò Meloni, a student of Professor Ottavi, the school does in fact appear as one of the first «travelling teaching posts» of the Peninsula. However, the

⁸² P. Giuliani, *Intorno allo Istituto tecnico*, cit., pp. 14-15.

⁸³ R. Ranocchi, *L'Accademia di Agricoltura*, cit., pp. 164-165.

⁸⁴ A. Felcini, *Il Regio Istituto tecnico di Jesi*, cit., pp. 5-7; F. Bonasera, *L'azienda agraria dell'Istituto tecnico "Pietro Cuppari" di Jesi (1879-1979)*, «Proposte e ricerche», n. 14, 1985, p. 109.

⁸⁵ L. Vinci, *L'Accademia agraria*, cit., p. 11; D. Fioretti, *Università, seminari*, cit., pp. 741-742. About the institute in Fermo see: G. Levi, *Capitale umano e industrializzazione: l'Istituto Tecnico Industriale "G. e M. Montani" di Fermo, 1854-1970*, «Proposte e ricerche», n. 42, 1999, pp. 115-142; M. Moroni, *Istruzione tecnica e mercato del lavoro in Italia tra Otto e Novecento: alcuni casi regionali*, in S. Zaninelli and M. Taccolini (eds.), *Il lavoro come fattore produttivo e come risorsa nella storia economica italiana*, Milano, V&P Università, 2002, pp. 385-406.

⁸⁶ D. Fioretti, *Università, seminari*, cit., p. 742.

⁸⁷ L. Vinci, *L'Accademia agraria*, cit., p. 11. See also G. Castelli, *L'istruzione nella provincia di Ascoli Piceno dai tempi più antichi ai giorni nostri. Notizie, tavole statistiche e documenti*, Ascoli Piceno, Luigi Cardi Edit., 1899, pp. 638-644.

attempt to create an agrarian institute in the chief town which would have existed alongside that of Fermo, failed⁸⁸. The school programme was arranged by the above mentioned Ottavi⁸⁹, but the initiative was blocked after the transfer of Scelsi as well as due to economic difficulties⁹⁰.

There were then further developments, in Macerata. Due to the initiative of Piero Giuliani who in the meantime had become headmaster of the technical institute, and of the agrarian professor, Angelo Monà, several «experimental fields» for a total surface of eighty hectares were assigned to the agronomy section⁹¹. In 1868 the Provincial Council decided on the establishment of an agricultural colony in these fields; at the beginning of its activity in February 1869, the colony received 36 pupils, «who belonged to country families». The course lasted three years and the best pupils were permitted to attend a fourth year which would qualify them as bailiffs⁹². The first director of the colony was Angelo Monà and when he was called in the early 1870's to direct the agrarian institute of Gorizia⁹³, he was replaced by Pergentino Doni, a figure whose importance has emerged in various research carried out in the last few years⁹⁴.

An initiative which was for many aspects analogous was taken by the agrarian Academy of Pesaro. When in 1874 the section of agronomy and land surveying was transformed from «officially recognised» («pareggiata») into «royal» («regia») to all effects, the Academy decided to purchase *Villa Caprile*, country home of the Marquess Mosca, and to use it as an agricultural colony⁹⁵. The position of agrarian professor was won by Costantino Grilli of Jesi, who was a pupil of Ruggero Rosi, and who began his lessons in December 1876⁹⁶. The colony in Pesaro was aimed essentially at the sons of the farmers of the

⁸⁸ About this event see: Istituto tecnico agrario «C. Ulpiani» (ed.), *La Scuola agraria di Ascoli Piceno nel centenario della istituzione (1882-1982)*, Ascoli Piceno (tip. Cesari), 1982, p. 22. Regarding the figure of Giacinto Scelsi, see also L. Gambi, *Le «statistiche» di un prefetto del Regno*, «Quaderni storici», n. 45, 1980, pp. 823-866; P. Sabbatucci Severini, *L'«aurea mediocritas» le Marche attraverso le statistiche, le inchieste e il dibattito politico-economico*, in S. Anselmi, *Le Marche*, cit., pp. 210-215.

⁸⁹ The Octavi's programme is published in: Istituto tecnico agrario «C. Ulpiani» (ed.), *La Scuola agraria di Ascoli Piceno*, cit., pp. 22-30.

⁹⁰ *Ibid.*, pp. 30-32.

⁹¹ P. Giuliani, *Annali dell'Istituto tecnico*, cit., p. 7.

⁹² *Ibid.*, pp. 7-9. The programme of the Colony is published in «Annali della Colonia agricola provinciale di Macerata», vol. I, nn. 10-11-12, 1870, pp. 168-169.

⁹³ V. Testini, *Relazione sull'ordinamento e sull'attività della R. Scuola Pratica di Agricoltura per la provincia di Macerata dal 1884 al 1905*, Macerata 1905, p. 2.

⁹⁴ F. Bettoni, *L'istruzione agraria nell'Umbria: tendenze, obiettivi, istituzioni (1802-1920)*, in S. Zaninelli (ed.), *Le conoscenze agrarie*, cit., pp. 364-365; Id., *Dibattiti, proposte, iniziative per il rinnovamento dell'agricoltura di Spoleto (1846-1866)*, «Spoletium», n. 34-35, 1990, pp. 110-120.

⁹⁵ R. Ranocchi, *L'Accademia agraria*, cit., pp. 177-183.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 183. Regarding the figure of Costantino Grilli see F. Raffaelli, *Commemorazione del professor cavalier Costantino Grilli, direttore della Regia Scuola Pratica di Agricoltura in Villa Mosca in Pesaro, tenuta nel dì anniversario della sua morte*, Pesaro 1905.

area: in fact, the pupils had to have been born in the Province of Pesaro and Urbino and to have lived there for at least ten years. Those who distinguished themselves during the three years were given the possibility to attend a second two year course which aimed to create «good country bailiffs»⁹⁷.

7. *From agricultural meetings to practical schools*

Starting at the end of the 1870's, following the crisis which hit agriculture not only in Italy but in the whole of western Europe, there was a deep reconsideration. The solution of inserting the agronomy teaching posts into the technical institutes had soon proved to be inadequate: the major part of the pupils who had enrolled in the agrarian section chose to take their diploma in land surveying, rather than in agronomy. For this reason, as seen in Macerata and Pesaro, with the help of local institutions two agricultural colonies were created which once again aimed at «instructing the country folk». In the early 1880's the dissatisfaction of the managing class in the Marche for the low number of students taking diplomas in agronomy and the low level of instruction offered by the agricultural colonies manifested itself in occasion of the agrarian enquiry chaired by the Senator Stefano Jacini. In the records of the enquiry it is clearly stated that the agrarian instruction given by the technical institutes «has given scarce results» and «major results had not been achieved by the agricultural colonies»⁹⁸. Analogous valuations were had on a national level, while a scarce capacity to affect on the real conditions of agriculture was being shown by the Agricultural Meetings.

The institutive law of 1886 entrusted to the Agricultural Meetings the job of favouring «the agricultural improvement» of the Peninsula, promoting crop experiments and innovations and improving agricultural instruction. Being autonomous associations, the Agricultural Meetings were not distributed in a homogeneous manner over the national territory, and ended up being concentrated «in the areas with a more advanced agriculture and with a greater tradition of membership»⁹⁹. In the Marche the agricultural meetings were largely present in all of the principal departmental centres, but generally speaking they had limited themselves to promoting conferences, agricultural exhibitions and competitions with prizes and therefore at least until the end of the 1880's they were not able to make a significant contribution to the modernization of the regional agriculture.

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 183-186.

⁹⁸ *Atti della Giunta per l'Inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola. Provincia di Ancona, Ascoli Piceno, Macerata e Pesaro*, Roma, Forzani, 1884, p. 113.

⁹⁹ P. Corti, *Fortuna e decadenza dei comizi agrari*, «Quaderni storici», n. 36, 1977, p. 739.

It was in this climate, made more difficult by the explosion of the agrarian crisis, that there was a reform of the organisation of the schools, which gave life to the practical schools of agriculture. The initiative was taken by the Minister of Agriculture who aimed at the creation of a practical school in every province. Under pressure from the Ministry, in 1879 the colony in Pesaro had already changed, at least in part, its functions: it no-longer accepted illiterate pupils and aimed at the formation of bailiffs and competent landowners. It could then in 1881, not without some resistance from within the Academy, be turned into a Royal practical school of agriculture¹⁰⁰. The same thing happened in the same years in Macerata¹⁰¹.

In the schools of Pesaro and Macerata, in the immediate years afterwards, two analogous schools were created in Ascoli Piceno and Fabriano. The act with which the opening of the school in Ascoli Piceno was decided, did however, signal the end of the agronomy section in Fermo, because the Provincial Council awarded to Ascoli the funding which had previously been awarded to Fermo¹⁰². With regards Fabriano, the school was promoted by the Marquess Nicolò Serafini, president of the local Agricultural Meeting and Giovan Battista Miliani, a noted entrepreneur and owner of one of the largest paper factories of the city¹⁰³.

The aims which Miliani assigned to the initiative, though within the limits imposed by the choice of remaining within the field of the sharecropping structure which dominated in the region, demonstrate the progress made in agricultural instruction in the Marche in half a century of activity. The school in Fabriano, in the intents of its promoter, had to focus on the formation of farm directors who were able to manage the landed property according to the criteria of an industrial enterprise:

Anche l'agricoltura deve essere considerata come una industria, anzi come la regina delle industrie, se si vuole – Miliani writes – che vada a conquistare quel primato che di diritto le spetta, come il più grande fattore della vita del Paese. [...] Vedete una fabbrica: questa ha il suo direttore tecnico, vice-direttori, sorveglianti, capi-sala, magazzinieri, contabili ecc., un ordinamento insomma razionale ed un personale dirigente che ha cognizioni tecniche e pratiche di molto superiori alla comune degli operai addetti allo stabilimento. Guardate invece un'azienda agricola, che per ipotesi abbia un'importanza uguale a quella della fabbrica e poi osservate che cosa si trova. Tutt'al più un meschino scritturale che tiene una incompleta e zoppicante amministrazione ed un fattore che dovrebbe rappresentare la

¹⁰⁰ *Ibid.*, pp. 189-195. See also B. Bruni, *L'Accademia e l'insegnamento agrario dal 1889 ai giorni nostri*, «Esercitazioni dell'Accademia agraria di Pesaro», s. III, n. 11, 1979, pp. 171-182.

¹⁰¹ M. Moroni, *L'istruzione agraria a Macerata dalla prima Scuola di agricoltura all'Istituto agrario*, «Studi maceratesi», n. 35, 1999, pp. 477-498.

¹⁰² L. Vinci, *L'Accademia agraria*, cit., pp. 11-13; Istituto tecnico agrario "C. Ulpiani" (ed.), *La Scuola agraria di Ascoli Piceno*, cit., pp. 45-48.

¹⁰³ Scuola Pratica di agricoltura di Fabriano, *Brevi notizie storiche e statistiche dell'operato della scuola nel cinquantennio della sua fondazione*, Fabriano 1933, pp. 5-10; V. Bonazzoli, *La diffusione delle conoscenze agrarie*, cit., pp. 344-345; P. Magnarelli, *Associazionismo ed istituzioni agrarie fra 1860 e primo Novecento*, in S. Anselmi (ed.), *Nelle Marche centrali*, cit., pp. 1379-1380.

parte tecnica e dirigente; e dico dovrebbe, perché in realtà non dirige nulla, e solo rappresenta con la propria ignoranza quella del padrone¹⁰⁴.

In reality, the presence of four agricultural schools in the Marche at the end of the 1800's, (Macerata, Pesaro, Ascoli Piceno and Fabriano), apart from the still active agronomy section of the technical institute of Jesi and a multitude of other initiatives, some of which private, and despite the weighty judgement of them by the modernization of agriculture in the region, is evidence of the remarkable expectations entrusted to agricultural instruction by the local ruling class.

8. *The professional destinies of the pupils at the end of the 1800's*

In evaluating the role carried out by these schools the scarce knowledge of the professional destiny of the pupils is often felt. In the case of the Marche, data relative to the careers of the pupils who obtained their diploma from the agricultural colony of Macerata in the years 1872-1881, and from the schools of Pesaro and Jesi in the last two decades of the 1800's, is available. There is also data with regard to the years 1867-1881 for the technical institute of Jesi but it is data which is not very significant, because the large part of the pupils obtained their diploma in land surveying¹⁰⁵.

In Macerata, according to a report by Pergentino Doni published in 1884 by the new director Vittorio Felcini¹⁰⁶, in the ten years of 1872-1881, 74 pupils obtained their diploma; 47 of them, that is almost two thirds of the total, found work as bailiffs or as administrators of large farms; a further 7 were employed as head farmers in the agricultural schools of Cosenza, Ascoli Piceno, Osimo, Cesena and Sant'Ilario Ligure, and in the administration of the estates princes Simonetti of Osimo and in the same school of Macerata; 4 worked managing

¹⁰⁴ «Agriculture as well must be considered as an industry, or rather as the queen of industries, if one wishes that goes to conquer that supremacy which rightly is hers, as the greatest factor of life in the country. [...] You see a factory: this has its technical director, vice-director, supervisors, foremen, storekeepers, book-keepers etc., an organisation in short rational and a managing personale with technical and practical knowledge far superior to that of the workers assigned to the factory. Look, however, at a farm, that for a hypothesis is as important as that factory and then observe what you see. Nothing more than a miserable clerk who keeps an incomplete and shaky administration and a bailiff who should represent the technical and managing part; and I say should because in reality he directs nothing and is only representative of the ignorance of the owner» (see G.B. Miliani, *Il Comizio agrario di Fabriano nei suoi rapporti con l'agricoltura locale. Relazione del Presidente*, Fabriano, Tip. Gentile, 1889, pp. 7-8).

¹⁰⁵ *Atti della Giunta per l'Inchiesta agraria*, cit., pp. 110-111.

¹⁰⁶ The report of Pergentino Doni, with some additions by the new director Vittorio Testini, is referred in V. Testini (ed.), *Scuola pratica di agricoltura di Macerata. Relazione sull'operato della scuola dal suo impianto sino alla fine del 1883*, in Ministero di Agricoltura Industria e Commercio, *Annali di Agricoltura*, Roma 1884, pp. 401-444, Appendix 9.

their own property, one specialised in veterinary science and if we exclude those who died and those whose work was ignored, only 5 worked in non-agricultural jobs. Pergentino Doni, therefore can proudly affirm that «the so mentioned 54 amongst whom there were bailiffs, head farm managers and their vice managers, administer 806 farms with 24,000 hectares of land»¹⁰⁷.

In both Jesi and Pesaro more than a quarter of the graduates in the years 1880-1900 dedicated themselves to the administration of their own property. For the rest, however, some noticeable differences between the two schools emerge. The agronomy section of the technical institute of Jesi favoured theoretical instruction, offering a wide cultural preparation; in fact, in Jesi there was a higher number of pupils who decided to continue their studies or who found work in state administration; few, however (only 5%) became land agents or farm managers¹⁰⁸. Some of them who continued their studies found work as teachers in the agricultural schools; of those who obtained their diploma before 1878, the year in which it is possible to distinguish agronomists from land surveyors – apart from the already mentioned Costantino Grilli and Bruto Gemelli – Tito Vigoni and Arzeglio Felcini¹⁰⁹ result both as «professors of agriculture in the Royal technical Institutes». In fact, Felcini in 1897, following the death of Rosi, became headmaster of the technical Institute and president of the agricultural committee of Ancona which was based in Jesi¹¹⁰. After 1878 both Gino Repanai and Antonio Giacobelli became teachers of agriculture, while Alvise Pierucci became «director in the practical schools of agriculture»¹¹¹.

However, in the practical school of Pesaro, in which the practical instruction obviously held an important role, 34% of the pupils who obtained their diplomas became bailiffs; if we add to this number the landowners who administered their own rural property and the workers who were employed in various jobs in the farms of the region (from head farmer to head gardener), then three quarters of the pupils with diplomas from the institute were actively employed in agriculture with roles of responsibility¹¹². The different organisation of the two schools emerges also from other data which comes from the situation regarding the Pesaro area; at *Villa Caprile*, in the period of time considered, only five of the pupils continued their studies in the agricultural high schools (no-one before 1901), while the only teacher of whom we have news is Dante Massaioli from Urbino, «botany teacher in Santa Fe, in the Republic of Argentina»¹¹³.

¹⁰⁷ V. Testini (ed.), *Scuola pratica di agricoltura di Macerata*, cit., p. 433.

¹⁰⁸ A. Felcini, *Il Regio Istituto tecnico di Jesi*, cit., pp. 152-183.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pp. 156-157.

¹¹⁰ F. Bonasera, *L'azienda agraria*, cit. p. 110; P. Magnarelli, *Associazionismo e istituzioni agrarie*, cit. p. 1372.

¹¹¹ A. Felcini, *Il Regio Istituto tecnico di Jesi*, cit., pp. 159, 161 e 179.

¹¹² G. Ghinetti, *Notizie statistiche sugli alunni licenziati [dalla] r. Scuola pratica di agricoltura per la provincia di Pesaro e Urbino, dall'origine della Scuola a tutto il 1905*, Pesaro, Tip. G. Federici, 1906, pp. 12-27.

¹¹³ *Ibid.*, p. 15.

With regards to Pesaro, we also have data relative to the profession of the fathers of the pupils who obtained their diplomas. It clearly emerges that, before the transformation into practical schools, the agricultural colonies took on above all the sons of country folk; after the transformation the school was mainly attended by sons of land agents and small/medium landowners. It was only in the last years of the century that the number of «sons of parents with professional trades different from agriculture»¹¹⁴ grew. This phenomenon is common also to the other schools of the region, but it worried their directors because as Vincenzo Testini wrote in 1904 in his report on the practical agricultural schools of Macerata, among the pupils coming from «small town families» there is always a «strong contingent of dropouts»¹¹⁵. The pupils, obtaining their diplomas, from «agricultural families» however, have almost all found work as country agents and do their work «very well»¹¹⁶.

We do not have precise data for the other schools in the Marche. However, it is probable that the five hundred plus pupils who obtained their diploma from the practical schools of the region, that is Fabriano, Macerata and Ascoli Piceno, would have had the same professional future as the pupils from Pesaro. In Ascoli Piceno, in fact, «la maggior parte degli alunni licenziati esercita l'agricoltura, sia coltivando i propri beni, sia in qualità di agenti di campagna»¹¹⁷; it was so also in Macerata, where almost all of the graduates («except a few») «si trovano a dirigere aziende o come agenti o come sotto-agenti di campagna»¹¹⁸.

In 1893 the provincial delegation of Macerata invited Testini to work so that the school should form «buoni lavoratori, esecutori e sorveglianti capaci di razionali lavori campestri, non amministratori, non contabili, non direttori di vaste aziende agrarie»¹¹⁹, without doubt a surprising request, which however, if on the one hand signals the resistance of local landowners to give the control of their farms to others, on the other hand indirectly confirms the tendency of a greater qualification which was happening in the institute of Macerata. It was the hoped for direction of the authors of the Jacini agricultural enquiry, for which the practical schools of agriculture had to «impartire quella istruzione media atta a formare abili agenti di campagna o fattori»¹²⁰.

¹¹⁴ *Ibid.*, pp. 35-41.

¹¹⁵ V. Testini, *Relazione sull'ordinamento*, cit., p. 18 e 21.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

¹¹⁷ «the major part of the graduating pupils works in agriculture, be it cultivating their own property, be it as country agents Istituto tecnico agrario» (see C. Ulpiani (ed.), *La Scuola agraria di Ascoli Piceno*, cit., p. 51).

¹¹⁸ «found work managing farms or as land agents or vice land agents» (see V. Testini, *Relazione sull'ordinamento*, cit., p. 21).

¹¹⁹ «good workers, executors and supervisors capable of rational country work, not administrators, nor accountants nor directors of enormous farms» (see *ibid.*, p. 195).

¹²⁰ «give that average instruction needed to form capable country agents or bailiffs» (see *Atti della Giunta per l'Inchiesta agraria*, cit., pp. 115-116).

9. *Agricultural instruction and agricultural development: closing considerations*

During the years of the agricultural crisis the managing class of the region, apart from working towards the constitution of the practical agricultural schools and creating associations, worked towards the creation of travelling teaching classes and, above all, farmers' unions. The economical historiography has often insisted on the role carried out by these new "agencies", from the growing intervention of the state, from the activity of the productive success of the new technology and the "invisible hand of the market", in the increase of productivity and more generally the modernisation of agriculture minimizing however the importance of the agronomic academies and the schools¹²¹.

Despite the studies carried out in the last few decades it is not easy to map the process of diffusion of the innovations as some quantitative scholars of various disciplines would like to do¹²². Historians naturally favour the early examples documented of an innovation but, more than the initial introduction, the true indicators of the level of agricultural change are the wide-spreading diffusion and the general adoption¹²³. An English protagonist at the end of the eighteenth century, Thomas Coke, who was committed to the promotion through public lessons of the new techniques of sheep-shearing, calculated that his advice travelled «at a speed not superior to a mile a year»¹²⁴. It is even more difficult to distinguish how much the circulation of ideas and processes which had been copied contributed to the improvement of agricultural activity and how much was due to the information given in an agronomic journal or the educational formation given by a school. One cannot deny, however, that there is a close causative relationship between the existence of experience or of institutions on the one hand, and the diffusion of technical-scientific knowledge in an agronomic field and, more generally the consolidation of the agricultural process, on the other.

Analogous problems emerge when we confront the relationship between instruction and development. In the 1960's, in the field of studies on the importance of human resource to economic development, historians and economists have agreed on the importance of literacy, seen as a variable representative of instruction¹²⁵; Anderson and Bowman claim that they can identify a threshold of human capital necessary for growth, and they estimate it at around 40% literacy with respect to the total population¹²⁶. According to Vera Zamagni,

¹²¹ S. Anselmi, *Tra Romagna, Marche e Abruzzo*, cit., pp. 252-255.

¹²² D. Grigg, *La dinamica del mutamento in agricoltura*, It. ed., Bologna, Il mulino, 1985, pp. 197-211; Id., *Storia dell'agricoltura in Occidente*, It. ed., Bologna, Il mulino, 1994, pp. 145-163.

¹²³ D. Grigg, *La dinamica del mutamento in agricoltura*, cit., p. 202.

¹²⁴ D. Grigg, *Storia dell'agricoltura in Occidente*, cit., p. 158.

¹²⁵ C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1969.

¹²⁶ V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico. Il caso italiano, 1861-1913*, in G. Toniolo (ed.), *L'economia italiana, 1861-1940*, Roma-Bari, Laterza, 1978, pp. 168-169; R. Giannetti, *Tecnologia e sviluppo economico italiano, 1870-1990*, Bologna, Il mulino, 1998, p. 24.

who, in a study dedicated to the Italian case, confirmed the importance of this «education threshold» («soglia educativa»), and that «da 2/5 a 1/2 di popolazione con almeno un livello di istruzione elementare per poter percorrere con successo i primi stadi dello sviluppo in una economia di mercato»¹²⁷ was needed. In the following decades, various economists carrying out more sophisticated empirical analysis have re-dimensioned the importance of instruction, reducing it to a simple pre-requisite or, in even more generic terms a favourable factor to that more general phenomenon of social transformation known as “modernisation”. Analysing specific cases, other economists have noticed that between instruction and economic growth there is a more reciprocal, rather than causative, relationship; others, with reference to the Second World War, have even theorized the irrelevance of instruction for growth, insisting, however, on the role of farms as stock capital, foreign commerce and the diffusion of the new technology¹²⁸.

As regards the period of time considered here, the major part of the studies claim that, starting from the middle of the nineteenth century, instruction had an essential role allowing the economies of western Europe to introduce the technological innovations which scientific progress had made possible¹²⁹. This was true also for the agricultural sector where adopting innovations was a complex process which was slowed due to structural causes and not only, as it is often too quickly claimed, due to the farmers attachment to their traditional ways. It was the different environmental conditions, the characteristics of the innovations being introduced and the lack of institutions capable of managing the risks associated with change which required an extra impulse¹³⁰, which came, apart from the actions of the landowners and the State, from a more general improvement in instruction and from the work carried out by the technicians which were formed in the agricultural schools.

Even in the case of the primary sector it is difficult to establish with a greater precision (that is to the point of measuring it, as economists would like) the weight of the role of agrarian instruction in the process which led to agricultural development. Considering the situation over a long period of time, from the early academies of the 1700's, to the first agricultural schools and

¹²⁷ «from 2/5 to 1/2 of the population with at least an elementary level of instruction in order to continue with success the first stages of development in a market economy» (see V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico*, cit. p. 169).

¹²⁸ R. Giannetti, *L'istruzione e la formazione del capitale umano*, in P.A. Toninelli (ed.), *Lo sviluppo economico moderno dalla rivoluzione industriale alla crisi energetica (1750-1973)*, Venezia, Marsilio, 1997, pp. 513-515.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 516. See also G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971; C.G. Lacaia, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia, 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbera, 1973.

¹³⁰ G. Federico, *Agricoltura e crescita economica*, in P.A. Toninelli (ed.), *Lo sviluppo economico moderno*, cit., pp. 398-401.

the agrarian committees, and then to the farmer's associations and the traveling schools, we can identify a substantial continuity not only in the objectives but in the methods. If we look for a radical change, we can find it in the decades between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, when the work of a century of experimentation, formation and spreading of ideas matured. With respect to the Marche, the one thousand plus students (800 of whom graduated in the twenty five years between 1880 and 1905) who graduated from the agricultural schools of the region contributed to this radical change. In fact, it is in those years that the analysis which was carried out in various European countries, and in particular, in Germany, confirmed «the importance of instruction in the genesis and spreading of many innovations»¹³¹.

In the Marche region, the answer to the need for measurement expressed by economists is probably not to be found in the number of pupils (even if one thousand graduates in agronomy is undoubtedly many for a region which in the last years of the 1800's counted barely one million inhabitants), but in the profound transformation which took place in the agriculture in the Marche and in the whole of the Peninsula between the end of the nineteenth century and the First World War: in the number of machines and in the amount of seeds selected and of chemical fertilizers sold by the farmers' associations and in the high growth of the added value rate¹³². With regards to the outcome of this process, it is known that the experiments conflicted with the structures which were at the base of agriculture in the Marche and in particular with the geopedologic base and the articulated and widespread farming network: all the technical innovations therefore, were introduced but without questioning the sharecropping system¹³³.

Marco Moroni
Dipartimento di Scienze Sociali
Università Politecnica delle Marche (Italy)
m.moroni@univpm.it

¹³¹ R. Giannetti, *L'istruzione e la formazione del capitale umano*, cit., p. 524.

¹³² S. Pretelli, *Ferro, chimica e vapore nello sviluppo agricolo*, in S. Anselmi (ed.), *Le Marche*, cit., pp. 561-587; G. Corona and G. Massullo, *La terra e le tecniche. Innovazioni produttive e lavoro agricolo nei secoli XIX e XX*, in P. Bevilacqua (ed.), *Storia dell'agricoltura italiana in età contemporanea*, Venezia, Marsilio, 1989, vol. I, pp. 367-381.

¹³³ About these issues see: S. Anselmi, *Chi ha letame non avrà mai fame. Studi di storia dell'agricoltura, 1975-1999*, Ancona, Quaderni di «Proposte e ricerche», n. 26, 2000; *Id.*, *Agricoltura e mondo contadino*, Bologna, Il mulino, 2001; M. Moroni, *L'Italia delle colline. Uomini, terre e paesaggi nell'Italia centrale (secoli XV-XX)*, Ancona, Quaderni di «Proposte e ricerche», n. 29, 2003.

Origins and development of the experimental culture in educational field

Katia Montalbetti

1. Directions in the scientific debate between XIX and XX century in Western Europe

In the second half of the nineteenth century Europe is the centre of important economic and political changes. Apart from the clash in Crimea in 1854 and from the French-Prussian war, the period was marked by a widespread peace and by the European expansion in Africa and in Asia¹.

Such conditions encouraged the industrial revolution's recovery, defined by D.S. Landes as «complex of technological innovation which, by substituting machines for human skill and inanimate power for human and animal force, brings about a shift from handcraft to manufacture and, so doing, gives birth to a modern economy»². Such rapid progress is due to endogenous and exogenous stimulus; on one hand, the internal pressures tending to the change under the suppression of the pre-capitalist institutions; on the other hand, the reactions of the continent to the new methods applied in the English context³. The traditional organization of the job is set in discussion, then the «marriage between science and technology»⁴ starts to be the foundation of the production

¹ K. Polanyi, *La grande trasformazione*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1974, pp. 7-8.

² D.S. Landes, *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa dal 1750 ai giorni nostri*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1978, p. 3.

³ *Ibid.*, pp. 255-260.

⁴ *Ibid.*, p. 422.

system and the resource management adopts the optimization of the profit. In his *Principles of Scientific Management*⁵, published in 1911, F.W. Taylor expresses such directions emblematically. In fact Taylor wants to point out the importance of the human element in the production system⁶ in a time where successful business was due to the industrial mentality, founded on advanced machinery and low wages; according to this outlook there is a new technical point of view and worker is thought to be a living-engine⁷. «The replacement of the habit with the reason»⁸ is the aim. The new scientific course judges the unscientific method negatively and the experimental planned research is centred on the innovations⁹.

The economic and social progress, owing to the industrialization, presents new demands as a new settlement of the targets and of the educational tools. According to H.J. Graff the relationship between literacy and industrialization is not yet consistent but it is rather complex¹⁰. Education development takes place only in the second period of the Industrial Revolution, because of the increasing skilled labour requirement¹¹. When the battle against illiteracy starts off, several European countries introduce the compulsory schooling¹², therefore it begins the spread of a lot of primary schools. According to G. Vigo «the industrial society asks for a new kind of man; the farmer can be illiterate, but this low cultural status is inconsistent with the new economic background. To live and to survive in the new social context, man needs several years of schooling and an open-mindedness, in which intuition must be replaced with rationality, approximation with precision, emotion with calculation»¹³. There is a school classes reorganization according to the new administrative and character-forming methods, because of the functional job management and of the need of people that succeed in becoming part of the production cycle, profiting of some technological tools. Such trend and the awareness of the need to renew the traditional pedagogical practice, underline the requirement to replace the usual educational formalities with new procedures founded on «a controlled and claimable behaviour on a large scale»¹⁴. In this sense realism and rationality methods, applied to the working sphere, reach the pedagogical context.

Industrial development transmits a new dynamism, so the research makes a great deal of progress in a lot of fields: mathematics, geometry, physics, chem-

⁵ F.W. Taylor, *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Milano, Edizioni di Comunità, 1952.

⁶ *L'organizzazione scientifica del lavoro*, «Civiltà Cattolica», 1928, 1, p. 409.

⁷ D.S. Landes, *Prometeo liberato*, cit., p. 420.

⁸ *Ibid.*, p. 420.

⁹ *Ibid.*, p. 420.

¹⁰ H.J. Graff, *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1989, vol. III, p. 10.

¹¹ *Ibid.*, p. 84.

¹² *Ibid.*, p. 85.

¹³ G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, Industria libraria tipografica editrice, 1971, p. 127.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 11-12.

istry, biology, physics and medicine¹⁵. The employment of the scientific experimentation becomes more intense and «application effectiveness to the experimental method is recognized to larger and larger research fields»¹⁶. At first it was employed in pure science area because It was considered to be the only suitable area for this research. Afterwards its extension to social sciences was imminent. C. Bernard's work¹⁷ reflects this view: not only he attests the experimentation's value in medicine's field, but he makes a great effort to establish the doctrine, the value and the effects of the new method¹⁸. In this way he establishes a fundamental point of reference in the transition among the well-established experimental practice in physics sciences and the rising formulation of the methodological principles of the social ones.

In philosophical circles, the positivism interprets and promotes science fervour. In *Cours de philosophie positive*¹⁹ A. Comte simplifies human knowledge to the data study of the sensitive world, eliminating every metaphysical reference. The trust in reason and science's power is boundless, so there is the spread of the never-ending advance's ideal directed to man's superiority over nature. The positivist concept reaches the historical and philosophic spheres and, in general, human knowledge. This conception contemplates also man's education question. The science's task of fixing the educational laws sets up a propitious circumstance to pedagogical experimentation²⁰.

As a consequence of the spreading in 1859 of *On the Origin of Species*²¹ by C. Darwin, there is a change of the meaning that man assumes in nature circle. Man takes part into natural selection's products and he is placed in a secular dimension²². This naturalistic conception has meaningful influences in pedagogic field and it encourages childish development study, with peculiar attention to hereditary and environmental factors.

Industrialization process, science developments, positivist attitude and the Theory of Evolution work combined and differently to the introduction of the experimentation in pedagogical field²³. In Western Europe, with the outbreak

¹⁵ J.D. Bernal, *Storia della scienza*, Firenze, Editori Riuniti, 1956, p. 414.

¹⁶ V.A. Baldassarre, *Metodologia della ricerca sperimentale in educazione*, Palermo, Herbita, 1982, p. 11.

¹⁷ C. Bernard, *Introduction à la médecine expérimentale*, Paris, Flammarion, 1865.

¹⁸ A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, p. 866.

¹⁹ A. Comte, *Cours de philosophie positive*, Paris, Librairie J.B. Baillière et Fils, 1877 (IV ed.).

²⁰ A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 866.

²¹ C. Darwin, *L'origine della specie*, Torino, Edizioni scientifiche Einaudi, 1959 (original title: *On the Origins of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle of Life*, London, John Murray, 1872, VI ed.).

²² M. Depaeppe, *La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etas-Unis*, in R. Hofstetter, B. Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998, p. 32.

²³ *Ibid.*, pp. 31-33.

of the First World War, there is a rest for the experimental research in educational field movement²⁴.

2. *Toward the pedagogic experimentation: pedology and psychology contribution*

The European cultural situation between the end of XIX century and the beginning of the XX one is marked out by a considerable trusting attitude towards scientific and technological progress, that in its turn is directed to man's standard of living improvement. The Positivist current of thought, the Theory of Evolution, the experimental method applied to human sciences promote a scientific orientation also in pedagogy, where there is the requirement to define a solid epistemological statute²⁵. In psychology there is the most rapid and systematic spread of scientific research methods about naturalist and positivist anthropological directions.

Up to XIX century, psychology advances within philosophical limits. Only in the last decades of the century it relies itself to experimental method's employment. After a starting phase marked by E. Weber²⁶ and G. Fechner's ways of thinking²⁷, W. Wundt reaches an independent and experimental psychic process science²⁸. In 1879 in Leipzig, he sets up the first experimental psychology laboratory and it soon becomes a model for other institutions in the world. Wundt's ideal is a strictly scientific psychology that is based on the experiment for the easier psychic process and on the observation for «the higher psychic processes and developments one». The experimentation and quantification method adopted by psychology science, it also has an influence on pedagogy, to the point that to M. Depaepe it represents «the realest inspiring source that improves experimental pedagogy development»²⁹.

Psychologists carry out a lot of typical researches of psychophysics and of physiological psychology, such as feeling, perception, imagination, stimulus intensity, reaction time. Besides these researches, psychologists start to study the educational problems and they start up the pedagogic psychology. The lat-

²⁴ G. Mialaret, J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. IV, Paris, PUF, 1988, p. 485.

²⁵ M. Depaepe, *Science, Technology and Paedology. The Concept of Science at the Faculté Internationale de pédologie in Brussel*, «Scientia Pedagogica Experimentalis. International Journal of Experimental Research in Education», 1985, 1, p. 14.

²⁶ R.I. Watson, *The Great Psychologists*, New York-Toronto-Philadelphia, J.B. Lippincott Company, pp. 239-240.

²⁷ *Ibid.*, pp. 241-242.

²⁸ W. Wundt, *Compendio di psicologia*, Torino, Carlo Causen, 1900, p. 19 (trasl. from the 3rd German ed. by L. Agliardi).

²⁹ M. Depaepe, *La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940*, cit., p. 32.

ter is directed to identify the psychological bases of the educational action. This outlook motivates the studies about learning conditions (H. Ebbinghaus³⁰, G.E. Muller³¹), scholastic overload (A. Binet, V. Henry³²), reading's mental process analysis mental (J.M. Cattell³³, E.L. Thorndike³⁴). Traditional pedagogy is charged of being an unscientific science, so the educational theorist study is supplemented with educational facts observation. S. Hall's work appears representative to this view. He completed his advanced studies to the Jena's University, then he went back to United States in 1893, where he started the *National Association for The Study of Children*. The association's aim was to promote child psychology researches in order to create educational laws and to improve the formative practice³⁵.

The Hall's follower O. Chrisman proposes the systematization of the manifold child studies in an only science called Pedology. In his thesis *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*³⁶, Chrisman asserts that the only object pedology is the child study from every point of view to deeply know his nature³⁷. The article *La Pédologie. L'idée, le mot, la chose*³⁸, published in 1899 by E. Blum, helps in spreading of this term and of the equivalent idea that is peculiar to the Francophone scientific circles³⁹. Blum's words shows the pedology's aim of taking the traditional pedagogy's place: «the art of education is replaced by the educational science [...] that is nothing but pedology, or the child science; it is a new science now being drawn up»⁴⁰. Pedology aims at being the experimental and complete child science; it intends to apply the natural science's methods to the study of all sides of childish development. Pedological movement has a rapids spread in Western Europe; in Germany E. Meumann and A.W. Lay publish «Die Experimentelle Pädagogik», in France the Binet's «Année Psychologique» starts analysing educational problems with an experimental overture; in Great Britain it starts «The Paidologist»⁴¹. The above

³⁰ H. Ebbinghaus, *Über das Gedächtnis*, Leipzig, Dunker und Humbold, 1885 (It. transl.: *La memoria. Un contributo alla psicologia sperimentale*, Bologna, Zanichelli, 1975).

³¹ G.E. Muller, *Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs*, Leipzig, Barth, 1911.

³² A. Binet, V. Henry, *La fatigue intellectuelle*, Paris, Schleicher, 1898.

³³ J.M. Cattell, *Über die Ziet der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben*, «Wundts Philosophische Studien», 1885, II, pp. 535-650.

³⁴ E.L. Thorndike, *Educational Psychology*, New York, Teachers College, Columbia University, 1903.

³⁵ R.I. Watson, *The Great Psychologists*, cit., pp. 383-387.

³⁶ O. Crisman, *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*, Jena, Faculty of Philosophy, Doctoral Dissertation, 1896.

³⁷ J. Sanbartolome-Boira, *Tobie Jonckheere et sa conception de la Pédagogie Expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1961, p. 9.

³⁸ E. Blum, *La pédologie: l'idée, le mot, la chose*, «Année psychologique», 1899, 5, pp. 300-310.

³⁹ R. Buyse, *Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne*, «Questions actuelles de pédagogie», Janvisy, Les Editions du Cerf, 1931, p. 155.

⁴⁰ E. Blum, *La pédologie: l'idée, le mot, la chose*, cit., p. 303.

⁴¹ Official organ of the *British Child Study Association*, founded in 1898.

mentioned reviews indicate a new method in the childish study and they participate in the child science processing, founded on the conceptual model of the natural disciplines.

The Belgian context eagerly welcomes the pedological appeal: M. Schuyten, I. Iotejko, O. Decroly and T. Jonckheere of the Free University of Bruxelles, J.J. Van Biervliet of the University of Gands, participate in the development of the new science⁴². According to Schuyten pedology is based on physiology and psychology's discoveries. It has to comply itself to pure sciences model and it has to get over metaphysical thoughts and over the empiricism base typical of those years.

Iotejko's scientific activity at the University of Brussels takes place at the same time of the dawning of this current of thought. Pedology arouses a keen interest in Iotejko, so in 1906 she publishes the textbook of the pedology course at the Normal School of the Hainaut⁴³. In 1908 she launches «La Revue Psychologique» to promote the pedological and psychological research and she gives a pedology seminar at the University of Brussels⁴⁴. Her commitments peaks in 1911 with the organization of the First International Pedology Congress in Brussels. The opening of the International Faculty of pedology in 1912 follows up the Congress. The sources of these initiatives are the trust in science and in progress and the overemphasizing of the quantitative methods. Concerning this the Polish researcher says: «the discovery of mathematics laws is the better results that any science can hope to get»⁴⁵.

Together with Iotejko and with Schuyten, the activity developed by Jonckheere is significant. In 1905 he is in charge of giving a pedology course which is entrusted of to hold the course of pedology at the Normal Schools and in 1919 he is called to Brussels on the occasion of the opening of the Pedagogy Department⁴⁶. The Free University is not the only centre where the pedological direction develops. In 1891 Van Biervliet had founded a laboratory of experimental psychology at the University of Gand. In 1909 he takes the chair of the National Belgian Institute of Pedology, so he promotes the spread of this pedological view. With his official body, the «Annales Pédologiques», the Institute wants to encourage the knowledge of pedology in the teaching staff, to fill in the gap between they who deal with education and the experts⁴⁷.

Among the concepts stressed by the pedology, there is the distinction between pure science and the applied one: the first has the task to get new ele-

⁴² M. Depaepe, *Science, Technology and Paedology*, cit., p. 15.

⁴³ E. Smorscek, *L'oeuvre psycho-pédagogique de Jozefa Joteyko*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Thèse de doctorat, 1956, pp. 7-8.

⁴⁴ A. Thomann, *La pedotechnie chronique d'une mort annoncée*, Genève, Université de Genève, Thèse de doctorat, 1998, p. 137.

⁴⁵ M. Depaepe, *Science, Technology and Paedology*, cit., p. 25.

⁴⁶ J. Sanbartolome-Boira, *Tobie Jonckheere et sa conception de la Pédagogie Expérimentale*, cit., p. 29.

⁴⁷ E. Smorscek, *L'oeuvre psycho-pédagogique de Jozefa Joteyko*, cit., p. 4.

ments, while the second one has to put into effect these elements so that the community could take advantage of them. The child technique (applied science) is a necessary complement to pedology (pure science). Child technique is an applied science that keeps up the pedology's advances; it is guided by the latter and it looks for the practical means to aid the normal evolution of the human being, from the birth to the adolescence⁴⁸. The child technique's concept is less widespread than the pedology's one, in fact it seems to be under the latter. In 1906 there is an important event, that is the foundation of the *Belgian society of child technique*, «for the scientific study of subjects related to the child complete culture child and its practical realization»⁴⁹. Decroly, A. Nymms, A. Ley and N. Smelter take part in this society⁵⁰.

With the First World War the pedological fervour suffers a heavy decline: the faculty stops its work, Iotejko takes refuge in France because she fears the persecutions. At the end of the war material and human resources are not enough to relaunch this scientific trend. Above all pedological movement's ideal looks compromised. This ideal is the hope of a civilization evolution in virtue of the education and the knowledge of the biological, psychological and social behaviours. According to Depaepe, the pedology's rapid decline is due not only to the historical circumstances, but actually it is also caused by the intrinsic weakness of its conceptual system. In fact pedology is influenced by a limited outlook on science, by the complete trust in the scientific advance's power to resolve any problems, by the absolute faith in the objectivity of the positive method⁵¹.

Beyond its essential weakness, it is not possible to leave pedology out of consideration to examine the origins of the experimentation in educational field. With the pedological movement, the necessity of the scientific search about educational problems is called for. In any case the pedological contribution is very important for the several data about child psychology, but it is necessary to admit that it is not enough to compose the basis of the experimental pedagogy⁵². Pedology researches sometimes are not so precise, in fact they correspond to an "experience" pedagogy, rather than an "expérimentale" one⁵³. The first one «draws his inspiration from the clairvoyance of the classical pedagogists's genius and from the own leaders insight. In spite of this it doesn't object to employ the pedagogue's indications». The second one «deals with the educational problem as a true scientific research»⁵⁴.

⁴⁸ «Revue de pédotechnie», 1913, 1, p. 13.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁰ A. Thomann, *La pédotechnie chronique d'une mort annoncée*, cit., p. 9.

⁵¹ M. Depaepe, *Science, Technology and Paedology*, cit., p. 26.

⁵² R. Buyse, *Origen y desarrollo de la pedagogia experimental*, «Revista española de pedagogia del Instituto S. José de Calasanz», 1949, 28, p. 11.

⁵³ A. Montelaegre, *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*, Louvain, Nauwelaerts, 1959, p. 306.

⁵⁴ R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935, pp. 165-166.

By the light of an in-depth historical-criticism examination of the pedagogical movement, Depaepe underlines its role in the scientific knowledge's methods employment to education study. Pedology renews the interest in childish study and it acts as a go-between in the experimentation's passage from the psychological sphere to the pedagogical one. Even so, to Montelaegre, «experimentation has furnished to the educational system with an inadequate basis»⁵⁵. In effect its analysis's topic is not a pupil, but the child and, what's more, the employed methods of survey are not so rigorous. In the light of this it is possible to realize the reasons for the dual and, at times, conflicting pedagogic trends: the experiential tendency and the experimental one.

3. Development directions of the pedagogic experimentation in the main European scientific and university background

In the main European countries the experimentation development in pedagogy benefits from scientific and university activity of several researchers which encourage the spread of the scientific attitude in the educational phenomena research.

The German background. In his degree thesis *Les origines allemandes de la pédagogie expérimentale*, O. Drese advances the hypothesis that the experimental pedagogy arises from Germany⁵⁶. The German context is marked by a broad outlook signs, ever since the last decades of the XIX century. In fact in 1879 there is the foundation of the first Experimental Psychology Laboratory, or a point of reference on an international scale for a long period. At the beginning of the twentieth-century the traditional pedagogy is criticized: «everywhere there are protests against the Herbartian's intellectualism [...] and above all against the doctrine according to which every subject must be treated in conformity with the four moments of the lesson»⁵⁷. Among the orientations that contest these methods, the experimental approach suggests a scientific basis for pedagogy and for the educational system⁵⁸. In the German circle, the

⁵⁵ A. Montelaegre, *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*, cit., p. 306.

⁵⁶ O. Drese, *Les origines allemandes de la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Thèse de doctorat, 1948; see G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986, p. 41; A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 870; E. De Corte, T. Geerligs, J. Peters, N. Lagerweij, R. Vandenberghe, *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1990, p. 334

⁵⁷ O. Drese, *La didactique expérimentale de W.A. Lay*, Louvain, E. Nauwelaerts, 1956, p. 38.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 39.

pedagogic experimentation benefits both of the scientific approach achievement in psychology, and of the widespread turmoil in the educational general rule, that is changing⁵⁹.

Meumann's work represents the first orientation. He has a psychological education and, from 1891 to 1897, Wundt is his teacher in the laboratory of Leipzig. In 1897 he is appointed to teach "Inductive Philosophy and general Pedagogy" at the University of Zurich. This experience steers his studies to educational problems. By virtue of the contact with pupils and with teachers of the Zurich's schools, he elaborates some innovative ideas for the educational sphere. «He is open-minded, a famous psychologist directed to the experimental method. In the educational context, he gives his talent to a new psychological processing, or the pedagogy, in order to create the experimental pedagogy, or rather the educational psychology, that is based on the experimentation»⁶⁰. His concept of experimentation reveals the influence of his youthful psychological studies and, in particular, of Wundt's thought, as it shows his thought related to educational psychology⁶¹. According to the education received in the laboratory of Leipzig, He chooses an individual and analytical approach⁶². Likewise the psychological experiment, he points out a pedagogical experiment, in order to analyse the effectiveness of the teaching methods, although he doesn't deepen the methodological details of his concept. That is why, although there is interest in his work, «there are, in it the rudiments of the educational psychology, rather than an effective methodology of the pedagogical research and, above all, a true experimental teaching method»⁶³.

E. Becchi points out that Meumann's pedagogic conception seems to be also influenced by the youthful theological education, that he completed during the university years before the choice for the psychological studies⁶⁴. In his *Weltanschauung* there is a system of values that gives order to the empirical research. This system is close to the operating plane and it is independent by this programme. According to this formulation, in pedagogy there are two complementary areas: the systematic pedagogy, for the determination of the aims and of the values, which has to inspire the educational practice and the experimental pedagogy, that deals in the events research⁶⁵.

Lay's vocational training and his interests make different his approach to experimentation, that he thinks to be an innovation mean of educational practice. Meumann strengthens the analytical and individual experiment, instead Lay gives value to the analysis of a whole people as an experiment, or rather

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 58-59.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 42.

⁶¹ A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 870.

⁶² O. Drese, *Les origines allemandes de la pédagogie expérimentale*, cit., p. 262.

⁶³ R. Buyse, *Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne*, cit., p. 87.

⁶⁴ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., p. 57.

⁶⁵ O. Drese, *La didactique expérimentale de W.A. Lay*, cit., pp. 52-53.

of a whole school class⁶⁶. He points out the specificity of the teaching context, rather than the psychological one because, according to him, there is a great difference between the methodological problems and the psychological science's solving of it; in fact the latter is only a pre-research. It is possible to reach right, reliable and complete results only with an experiment based on teaching methodology that involves the use of psychology (psycho-didactics)⁶⁷. Lay's contribution stands out for his aim to introduce the experimentation in the school. He also refuses to subordinate the pedagogic research to the psychological's model. This effort is meaningful, above all because it takes place in a peculiar context such as the German one, in which scientific psychology represented an almost dogmatic reference⁶⁸.

Lay refuses the distinction between the systematic pedagogy and the experimental one; the latter is the whole pedagogy. The research of the aims and methods research and the systematic presentation of the research's results make all the same thing; it is not possible to separate theory from the art and from the educational practice. The method distinguishes the new pedagogy from the traditional one: the descriptions and the occasional and subjective observations are replaced by scientific processes, such as the statistical method and the experimentation⁶⁹. To Lay the new pedagogy «doesn't argue from the top, as they make the traditional systems, but it starts to create from the lower part»⁷⁰. His independence comes from his specific approach, as the biological and sociological processes become pedagogic contents when they are studied according to an educational optics.

In 1897-98 Lay publishes two monographs about spelling and about elementary calculation. Here he shows the right methodology to the teach of these subjects. In 1903 the success of his two publications is nevertheless clouded by to his degree thesis in Philosophy at the University of Hall. That thesis is entitled *Experimentelle Didaktik*, in which, according to Montelaegre «Lay's main fault is the systematic confusion between the experimental didactic system and the experimental pedagogy and, what's more, between this latter and the general or integral pedagogy as he calls it»⁷¹. As a consequence of these failures the scientific community alienates Lay; the breakdown in relationship with Meumann and the compulsory renunciation of the review edited by both increase his isolation, determined by political motivations as well as scientific reasons.

With reference to the run down of German pedagogic context, Meumann and Lay both define the experimental pedagogic discipline⁷². The first one employs the term «experimental pedagogy» and in 1901 he offers a synthesis

⁶⁶ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., p. 42.

⁶⁷ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, Roma, Armando, 1969, p. 39.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁶⁹ A.W. Lay, *Experimentelle Didaktik*, Leipzig, Nemnich, 1909, pp. 6-7.

⁷⁰ O. Drese, *La didactique expérimentale de W.A. Lay*, cit., p. 88.

⁷¹ A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 872.

⁷² F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 97.

of the field of appliance and of reflection of this subject; in 1897/8 the second one goes into the scholastic subjects methodology's problems. The different formative route and professional activity of the two authors justify the accentuation of different spheres of action. Lay wants to safeguard the connection between pedagogy and scholastic activity, whereas Meumann preserves the psychological analysis.

The French background. Between the end of the XIX century and the beginning of the XX one, French pedagogy's scientific trend stands out in a educational renewal atmosphere, that is typical of the European context in the transition from the nineteenth century to the twentieth-century.

French experimental pedagogy developments proceed according to a double outlook: on one hand, a theoretic trend of positivist inspiration; on the other hand, a practical approach to school problems. In the first decade of the twentieth-century the publication of *Pédagogie expérimentale* of G. Richard⁷³ and of *Les idées modernes sur les enfants*⁷⁴ of Binet point out the coexistence of these approaches; some people consider pedagogy as an extension of scientific psychology methods to education, others as an independent science. This latter concept seems to be on the same wavelength as German, Belgian and United States's ideas⁷⁵.

Binet is considered to be the main inspirer of the experimental trend in French pedagogy. The preface to the *Fatigue intellectuelle*⁷⁶, that was written together with V. Henry, describes his conception according to which pedagogy «must be established on observation and on experience. It has to be above all experimental. This term doesn't sketch the vague impressionism of he who has seen a lot; in an experimental study, in the scientific sense of the term, there are documents picked with method and precisely reported. They have to contain enough details in order to enable the researcher study, to verify it or to point out problems that he has omitted»⁷⁷. Traditional pedagogy is charged with verbalism; concerning this, Binet affirms that «it is not necessary to reform the traditional pedagogy, but a new pedagogy elaboration»⁷⁸.

Twenty years later, with the publication of *Les idées modernes sur les enfants*, this opinion is quite re-evaluated; this book is the synthesis of the pedagogic concept of the author; in it he affirms that the limit of the traditional

⁷³ G. Richard, *Pédagogie expérimentale*, Paris, Doin, 1911.

⁷⁴ A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1918.

⁷⁵ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., p. 112; F. Zuza, *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, cit., p. 153.

⁷⁶ A. Binet, V. Henry, *La fatigue intellectuelle*, cit.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 1-2.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 1.

pedagogy is given by the lack of a qualified method: so traditional pedagogy must not be completely refused, since in the past it has singled actual and important problems out. In spite of this it is necessary to get over its methodological inadequacy. The new pedagogy's task is the elaboration of a method that is in keeping with educational situations. Instead the traditional one's task is to point out real and considerable problems⁷⁹. In particular, the pedagogic experimentation refers to three subjects: the research programmes analysis, the teaching methods close examination, the pupil's aptitudes study. Binet studies in detail above all this last aspect that, according to him, represents «the most important teaching and educational problem, as it is necessary to educate the students and to advise them to their job according to their aptitudes»⁸⁰. Even if the pupils' knowledge examination is the basis of the experimental pedagogy, this latter is not reduced to the didactics, which represents rather a privileged field for the introduction of this examination.

The new pedagogy refers to the experimental method. It consists in the systematic employment of the experience that is understood as scientific process; the data collection, their interpretation and the results control are the stages of every process. On one hand, Binet underlines the pedagogic science independence in order to analyse the educational facts, to study the conditions and to fix their rules; on the other hand, he recognizes the methodological debt of the pedagogy⁸¹, which needs the scientific psychology aid. Binet's thought is not only unfolded on theory, but also on an operational scale with the foundation of two centres for educational psychology studies. His activity in the *Société libre pour les études psychologiques de l'enfant* and in the laboratory-school of street Grange aux Belles in Paris approaches him to scholastic world⁸²; in particular his researches are focused on the physical, intellectual and ethics pupil's aptitudes and on the teaching methods effectiveness analysis.

With his theoretical reflection and with his engagement in the experimental method, Binet spreads the testing culture in school world. In fact he is thought to be a pioneer of educational experimentation not so much for his researches results as for his engagement in the systematic use of the experimentation in school problems. In his opinion, the renewal of the educational context depends on the employment of the experimental method⁸³; teaching staff has to boast a scientific in order to benefit of some up-to-date scientific techniques as tests, scales, objective examinations. In this way the teaching methods are subject to the experimental control⁸⁴.

⁷⁹ L. Calonghi, *Alfredo Binet*, «Orientamenti pedagogici», 1954, 2, pp. 165-166.

⁸⁰ A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, cit., p. 11.

⁸¹ F. Zuza, *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, cit., p. 139.

⁸² A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 874.

⁸³ *Ibid.*, p. 873.

⁸⁴ F. Zuza, *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1948, p. 155.

The Binet's collaborator, Simon, goes on with his teacher's line of thought. In 1924 He publishes an experimental pedagogical treatise, in which he affirms that the pedagogy progress brings about two trends: «one lies in analysing the pedagogic facts, in studying its conditions and in determining its rules». Binet is the starter of this trend. «The other consists in an attempt to break the classical pedagogy's habits, in order to replace verbalism by an active collaboration of the student and by experimental methods use». This tendency is represented by J. Dewey and by Decroly⁸⁵. Some aspects of Simon's work get over Binet's psychologism. In fact the difference between pedagogy and psychology is stressed. Concerning psychology he affirms that Binet's researches doesn't constitute the experimental pedagogy⁸⁶. According to Simon the experimental pedagogy is the «methodological study of the student's reactions to the teaching methods»⁸⁷; moreover, he favours the student's point of view, rather than the teacher's one. Binet and Simon can be considered to be the researchers that have promoted the pedagogic experimentation development in French context of that period. Their contribution hasn't been fundamental about the pedagogic reflection. They both don't deny validity to a theory in education, but they prefer to study in depth the methodological dimension, in order to improve the educational practice.

The Swiss background. The activity of the group of scholars gathered around the J.J. Rousseau institute represents the emblematic expression of the Swiss pedagogical orientation in the first half of the XX century. At the beginning of the twentieth century, the city of Geneva, cosmopolitan and pacifistic, is at the centre of a vast movement of educational innovation, particularly sustained by E. Claparède, by P. Bovet, by S. Roller and by R. Dottrens. In this context, the developments of the Swiss experimental pedagogy are entwined with the origins of the movement for the new education, argued by A. Ferrière⁸⁸.

In 1912 Claparède founded, as it is known, the J.J. Rousseau Institute, with the objective «to prepare teachers, find effective methods and educators for special classes for those less gifted that had already been instituted in Geneva, in 1900»⁸⁹. The annexation of a laboratory-school, *l'Ecole du Mail*, under the direction of Dottrens, intervenes in 1929 with the objectives of verifying the methods and the educative organisation of Genevan schools. The presence of J. Piaget is an incentive for Claparède towards the objectives of «scientific stud-

⁸⁵ Th. Simon, *Pédagogie expérimentale*, Paris, Colin, 1930, pp. 1-2.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 6.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁸ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., p. 96.

⁸⁹ P. Bovet, *Vingt ans de vie: l'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*, Genève-Paris, Delachaux et Niestlé, 1952, pp. 5-6.

ies of the child» and of the «training of educators». In 1925, with the creation of the *Bureau International d'Education* the Institute gains international exposure⁹⁰. Claparède opted in favour of an experimental approach to the educational problems even if a psychological formulation prevails in his observations. He asserts, many times, that the internal renewal of the pedagogic discipline can and must happen in virtue of psychological discoveries⁹¹. «Pedagogy must be based on the knowledge of the child, the same as horticulture is founded on the knowledge of plants»⁹²; psychology doesn't have to suggest to pedagogy the ultimate educational goals; it can, although point out the most appropriate means to achieve them⁹³. In such sense, Claparède's educative intervention is congruous with the principles of a psychology based on experience and on measure.

In the pedagogic outlook of the Genevan author, in addition to the psychological fundamentals are co-present two trends: a teleological one and an experimental one. To the first one pertains to define the ultimate goals of education in harmony with the moral, religious and political disciplines; to the second pertains the «knowledge or the research of the favourable conditions for the development of the child and for the means to educate it to a determined purpose»⁹⁴. Experimental pedagogy proceeds with an intent that is given and on which it doesn't pronounce value judgements; it is therefore of its pertinence the matter of how to achieve the goals⁹⁵.

In *L'école et la psychologie expérimentale*, Claparède argues that psychology has the duty of guiding educators in the choice of the appropriate instruments to achieve the educative goal; in such sense, experimental pedagogy and psychology seem to have the same role⁹⁶. The latter provides indications to educative practice on implementation modalities, the same as experimental pedagogy directs the choice of the appropriate means to the objectives. In *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* the author better clarifies the relations between the two disciplines and states precisely that experimental pedagogy is a specific application of educational pedotechnique that, in turn, is an application of psychology or science of the child⁹⁷. To solve the problems outlined by considerations of the psychology of the child it is necessary to perform a research of the facts, namely, experience⁹⁸. The dogmatic method, based

⁹⁰ *Ibid.*, p. 75.

⁹¹ E. Claparède, *L'école et la psychologie expérimentale*, Lausanne, Payot, 1916, pp. 3-4.

⁹² E. Claparède, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Firenze, Edizione Universitaria, 1964, p. 1.

⁹³ E. Claparède, *L'école et la psychologie expérimentale*, cit., p. 5.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 36.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 57.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 5.

⁹⁷ E. Claparède, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, cit., p. 40.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 64.

on opinions, has to be substituted with the experimental one; «[...] by means of deduction we derive the tangible instruments to act on the child and on its development from the existing laws of psychology or of pedagogy. But the solutions obtained with this deductive method are always subject to some doubts coming from the indefinite laws on which they are founded and on the lack of attention to unforeseen events that modify the results»⁹⁹. For such reasons, it is always necessary to verify the conclusions of the deductive method appealing to experience, which not only verifies the theory but also suggests practical solutions to educative problems. Claparède gives support on principle and a significant methodological consideration to experimental psychology¹⁰⁰. In his work the pragmatic dimension prevails on the theoretical one even if the proposal for a teaching approach lacks scheduling and a clear predisposition to result-verification¹⁰¹.

Among the J.J. Rousseau Institute's scholars, Dottrens contributes in a peculiar manner to putting into effect the experimental research in the scholastic context. He takes over Bovet's professorship in experimental pedagogy at the University of Geneva, takes the direction of the *Ecole du Mail* and in 1945 founds the Laboratory of experimental pedagogy¹⁰². He defines experimental pedagogy's field of action with the following words: «it applies the rules of the experimental method to the examination of the problems of teaching that are prone to be measured; it is founded on observation and experimentation»¹⁰³. In his pedagogic outlook he accentuates the pragmatic dimension, already present in Claparède, while he leaves out the problem of the purposes: «experimental pedagogy elaborates the appropriate means to reach the educational goals; it tries to base the educative art on objective principles, the same as the art of medicine becomes richer day by day in virtue of the results coming from laboratory medicine»¹⁰⁴. The main problem in the educative field is the elaboration of the goal towards which one can tend to, in experimental pedagogy it is the indication of the means that have to be used. This last one is interested by the following questions: how to ascertain the methods used in schools to teach and educate? How to improve them? How to make objective comparisons to assume the best method?¹⁰⁵ Dottrens's contribution sets the action field in experimental pedagogy with more precision, compared to his predecessors. In the text *Un laboratoire de pédagogie expérimentale* dated 1953, the scholar ponders on the role and functions of the laboratories: «An experimental

⁹⁹ E. Claparède, *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia, 1952, p. 57.

¹⁰⁰ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., p. 52.

¹⁰¹ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., p. 102.

¹⁰² *Ibid.*, pp. 110-111.

¹⁰³ R. Dottrens, *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Genève-Paris, Delachaux et Niestlé, 1956, p. 40.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 40.

¹⁰⁵ R. Dottrens, *Pedagogia sperimentale e sperimentazione*, Roma, Armando, 1971, p. 44.

pedagogy laboratory is not a classroom! If at times this last one can become a laboratory in specific circumstances, the scholars who work in it don't have before them students and don't have to teach; they analyze documents»¹⁰⁶. Laboratory activity is in a tight connection with the scholastic reality and pertains to the analysis of educational facts subject to measurement. In particular, in experimental pedagogy, research points at establishing the learning degree of the notions by the pupils¹⁰⁷.

Scholars gathered around the J.J. Rousseau Institute contribute in different ways to the introduction of the experimental approach in the educative field. However, with the exception of Dottren's position, it is possible to recognize in their views the co-presence of both experimental and experienced orientations. On one side, precision is required to give scientific value to the educational procedures; on the other side, it is present the desire to innovate the educative praxis making use of academics' intuition. On the whole, the Institute's fame, without ignoring its significant contribution to the definition of an experimental science of educative problems, is attributed especially to the primary role played in support to and to spread pedagogic activism¹⁰⁸.

The English background. In the first half of the twentieth century in the English context psychology applied to education and the creation of new measuring techniques, such as *tests*, have a quick development; different is the situation of the experimental perspective in pedagogy. W. Bréhaut, scholar of the English scientific community, reduces such condition to some factors: insularity, the lack of trust in the analytical approach for the study of human facts and the aversion towards Germany and America¹⁰⁹.

The English contribution is remarkable in statistical terms; among various scholars who have participated in it, F. Galton has a primary role, with the introduction of evolutionistic orientation, the study of interindividual differences, the proposition of eugenics as a new science for the improvement of human race¹¹⁰. In 1884 he arranges a little anthropometric laboratory in which the subjects undergo somatic measurements. Such a structure, as part of the University College in London, represents the first European psychological centre that precedes the foundation of research institutes serving the school. To Galton, and to his student K. Pearson, is attributed the elaboration of the sta-

¹⁰⁶ Id., *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1953, p. 2.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 5-6.

¹⁰⁸ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 30.

¹⁰⁹ W. Brehaut, *British Research in Education: Some Aspects of its Development*, in H.J. Butcher, H.B. Pont, *Educational Research in Britain*, London, University of London Press, 1973, pp. 1-18.

¹¹⁰ R.I. Watson, *The Great Psychologists*, cit., pp. 313-314.

tistic measurement of correlation and “centilaggio” (a statistic method to order from 1 to 100), often used to compare teaching methods and for the study of learning in literature and arithmetic¹¹¹.

The elaboration of statistical techniques is an essential aspect in the experimental approach in the educative field, which however postulates a more complex and articulated consideration. As for the origins of such an approach in the British context, there are various hypothesis. According to Winch the collaboration between some teachers and Galton, in the occasion of a research, directed by him in 1888, marks the beginning of experimental pedagogy; others judge the foundation of the *British Child Study Association* in 1893 as the significant event; to others yet, the genesis of experimental orientation in pedagogy is connected to Winch’s concepts and work¹¹². He shows interest in the problem of pedagogic scientific consolidation even if his commitment is towards an intense research work rather than the elaboration of an experimentation theory. Moving from the results of his activities, others after him have formulated the experimental research methodology; on this respect, it is exemplary the arrangement proposed by W.A. McCall in *How to Measure in Education* and *How to Experiment in Education*¹¹³.

Winch underlines the distinction between pedagogy and psychology; he admits the relationship between the two sciences but emphasizes the specificity of the educative dimension, where follows the impossibility, for the psychologist, to extend the behavioural model typical of the laboratory situation to the scholastic context¹¹⁴. Moreover, he indicates some aspects that differentiate the psychological science from the pedagogical one: the subjects, the conditions of the experience, the material and the object of the research¹¹⁵. Pedagogy does not exhaust its universe with experimentation, since next to the principles and techniques of pedagogical research there are dimensions that elude it, for example the definition of educative goals, that pertains to philosophy and moral¹¹⁶. In the author’s thought often recurs the ideal of collaboration between researchers and teachers; his researches have a practical orientation and are pointed mostly towards the improvement of the scholastic procedure¹¹⁷. The most frequent study

¹¹¹ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., pp. 79, 85; cfr. G.U. Yule, *An Introduction to the Theory of Statistics*, London, Griffin, 1911; C. Spearman, *General Intelligence, Objectively Determined and Measured*, «American Journal of Psychology», 1904, 15, pp. 201-292; R.A. Fisher, *Statistical Methods for Research Workers*, Edimbourg-London, Oliver and Boyd, 1925; Id., *The Design of Experiments*, London, Oliver and Boyd, 1935.

¹¹² G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., p. 79.

¹¹³ J. Baras, W.H. Winch, *Pionnier anglais de la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1940, p. 30.

¹¹⁴ W.H. Winch, *Children’s Perceptions, An Experimental Study of Observation and Report in School Children*, Baltimore, Warwick and York, 1914, p. 213.

¹¹⁵ J. Baras, W.H. Winch, *Pionnier anglais de la pédagogie expérimentale*, cit., p. 193.

¹¹⁶ A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 875.

¹¹⁷ W.H. Winch, *Inductive versus Deductive Method, An Experimental Research*, Baltimore, Warwick and York, 1914, pp. 3-4.

fields are the disciplines which are teaching subjects, such as writing, reading, orthography and arithmetic; a better programmes articulation and adaptation to the student's capacities constitute the instruments for the renovation of the educative practice. Winch's researches concern experimental didactics topics rather than the general issue of educative experimentation since the first context appears to be appropriate to the introduction of measurement; in such perspective, the British scholar pursues innovations not only on contents but also on instruments.

C.W. Valentine, R. Rusk and C. Burt develop contributes that are complementary to Winch's. The activity of the first one is connected to the foundation, in 1911, of the «Journal of Experimental Pedagogy», characterized by a specific interest in educational problems¹¹⁸. Rusk's contribute is also not secondary since in the text *Introduction to Experimental Education*¹¹⁹ he operates a synthesis between researches conducted by Maumann and orientations widespread in America. His opinion is that the problem of the determination of educative purposes does not pertain to such discipline, to which pertains instead to evaluate if the set goals are adequate to the nature of the learning subject and indicate the means to reach them. Burt's¹²⁰ contribution regards the field of in-depth examination of statistical applications, to which he gives prominence given his role of first scholastic psychologist in England¹²¹.

In general, in the English context the developing of experimental pedagogy is neither fast nor it originates original in-depth elaborates since the main contributions pertain to the statistical field. It is to Winch's merit to have understood that affirmations of principle are not sufficient to achieve a renovation in pedagogy and that what it is needed is to root the scientific attitude in the everyday educative practice. The understanding of the limits of the experimental approach in education, in particular the acknowledgment that the determination of the purposes pertains to philosophy and ethics, puts the scholar in tune with European orientation; nevertheless he in-depth studies the measurement techniques in view of the educative and particularly of the didactic renovation, in agreement with the pragmatic emphasis typical of the English context.

The Italian background. Between the nineteenth and twentieth century Europe is characterized by a renovation tendency in the pedagogic field, encouraged on one side by the promoters of the new schools, and on the other

¹¹⁸ C.W. Valentine, *Psychology and its Bearing on Education*, London, 1950.

¹¹⁹ R. Rusk, *Introduction to Experimental Education*, London, Longmans, 1912.

¹²⁰ C. Burt, *Mental and Scholastic Tests*, London, London County Council, 1921.

¹²¹ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., pp. 80-82.

by those who wish an experimental orientation in education, both having in common the desire to go over the traditional pedagogic schemes¹²². The emphasis on the active role of the subject in the educative process and the willingness to submit the educative practice to scientific control determine a favourable environment to innovations that permeates the Italian context in a delimited way¹²³.

Credaro's «Rivista pedagogica» hosts a column in which are published the results of some experimental researches carried out abroad¹²⁴; it is translated into Italian Claparède's volume *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale* appeared in Geneva in 1905 (1912); however, next to these signals of openness towards experimental contributions, rejection attitudes aren't lacking either, such as G. Della Valle¹²⁵ criticism to M. Montessori's first important work, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*¹²⁶, published in 1909. As for the knowledge of the new education movement, particularly of Dewey's work, it is supported by the editorial activity of G. Lombardo-Radice, who promotes the translations of the American's first works appeared in the «Année pédagogique», and from initiatives such as the publication of the «La nostra scuola» magazine, appeared in Florence in 1913 with the support of a group of elementary school teachers among whom were Angelo Colombo, Giulio Cesare Pico, Francesco Bettini, Maurilio Salvoni, Giuseppina Pizzigoni, Guido Santini, eager to update the didactic practice with the assistance of Giovanni Prezzolini and of Lombardo-Radice. In general, in the first decade of the twentieth century more information on the developments of “experienced” pedagogy is coming in, rather than on the experimental one.

Unlike other main European countries in which, with the observed peculiarities, it is possible to indicate the “leaders” of experimentation in the educative field, in Italy the situation is different¹²⁷. The attempts to re-organize the educative processes are started by individual educators but there isn't an in-depth consideration and moreover the desire to renew the educative praxis has priority on the need to give pedagogy scientific value¹²⁸.

U. Pizzoli's work is symbolic of a peculiar way of interpreting the scientific instance. Having graduated in medicine in 1888, he further studies psychology, pedagogy and anthropology, attending courses of philosophy and psychol-

¹²² G. Milaret, J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. IV, Paris, PUF, 1981, p. 485.

¹²³ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., pp. 16-18.

¹²⁴ See E. Meumann, *Experimentelle Pädagogik und Schulreform*, «Rivista pedagogica», 1911, 2, p. 455.

¹²⁵ G. Della Valle, *Le case dei bambini e la pedagogia scientifica di M. Montessori*, *ibid.*, pp. 67-80.

¹²⁶ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, Roma, Loescher, 1913 (IInd ed.).

¹²⁷ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 97.

¹²⁸ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., p. 163.

ogy at the universities of Bologna and Pavia. In 1899, in Crevalcore, he founds the first Italian laboratory of scientific pedagogy; three years later he creates a school in which he organizes summer courses on this topic and begins the publication of a «*Bollettino del Laboratorio di pedagogia scientifica*» (1903)¹²⁹. In 1905 this laboratory becomes Institute of experimental pedagogy and in 1907 it is named Laboratory of pure and applied psychology, under the direction of Z. Treves. Pizzoli's scientific pedagogy «doesn't start from philosophical assumptions, but flows in a direct way from the group of sciences situated around the human being that go from biology to sociology»¹³⁰; in such sense, it has the characteristics of a *pedagogic biology*.

The improper use of the term experimental is found also in the experience of the *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale* by G. Pizzigoni, founded in 1911 in the Ghisolfa rural area in the municipality of Milan¹³¹. Primary aspects of such initiative are the importance of outdoors living, the observation of nature, student's participation to the government of the little community, the abolition of teaching, reading and writing in the wake of the criticism to the verbalism of traditional school¹³². Foundation of this scholastic proposal is a formative methodology the most evident aspect of which is the reference to the personal experience of each student and the recall to individualization of the educative process.

Pizzoli and Pizzigoni's experiences are emblematic of the ambiguity, not only linguistic, about the genesis of the experimental orientation in the Italian context in which is worth nevertheless mentioning Montessori's contribute because characterized by higher orderliness¹³³. Following the degree in medicine at the University of Rome in 1896, she becomes an assistant at the psychiatric clinic in the same university, committing herself to studying and dealing with children suffering from severe mental deficiencies¹³⁴. During the Ist Pedagogic Congress, held in Turin in 1898, she announces the results of her researches in the field of re-education of the mentally impaired and emphasizes the importance of an educative intervention for their rehabilitation. Following the interest aroused by such an intervention, she is given by the Minister of Public Education, G. Bacelli, the assignment to hold a course on the education of phrenasthenic children, later inserted in the Orthophrenic training college for primary schoolteachers¹³⁵. The frequency of the courses of anthropologist and psy-

¹²⁹ A. Bellerate, *Le origini della pedagogia sperimentale in Italia*, in C. Nanni (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica. Studi in onore del Prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS, 1997, pp. 181-182.

¹³⁰ U. Pizzoli, *Pedagogia scientifica*, Milano, Vallardi, 1909, p. 3.

¹³¹ F. De Bartolomeis, *G. Pizzigoni e la Rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.

¹³² F.V. Lombardi (item ed. by), *G. Pizzigoni*, in *Enciclopedia pedagogica*, col. 9149.

¹³³ See P. Trabalzini, *Maria Montessori*, Roma, Aracne, 2003.

¹³⁴ A. Leonarduzzi (item ed. by), *Maria Montessori*, in *Enciclopedia pedagogica*, col. 7854.

¹³⁵ C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Roma, Edizioni Anicia, 1990, pp. 55-56.

chologist G. Sergi in the Faculty of liberal-arts of the University of Rome (1902) supports Montessori's scientific and didactic effort, that culminates with teaching philosophical anthropology in the same university between 1906 and 1910¹³⁶.

In 1906, during the slum clearance in the capital, engineer E. Talamo, director of a State owned institution taking care of public housing called "Istituto dei Beni Stabili" in Rome, entrusts her with the direction of the kindergartens intended for children between three and six years old from S. Lorenzo district: «on the 6th January 1907, in via dei Marsi 53, was inaugurated, with the name *Casa dei bambini*, the first montessorian institution for pre-school childhood» in which «started the first experimentation of the techniques already adopted for re-education of mental impaired»¹³⁷.

The two-year experience of *Casa dei bambini* in S. Lorenzo district constitutes the subject of consideration in the volume *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*; in this contribution the scholar outlines pedagogy's developmental lines which, «same as medicine already did, tends to be outside of purely speculative fields, to found its basis on positive investigations of experience»¹³⁸. Particularly important is the position taken on the matter of the relations with experimental psychology and with anthropology; in Montessori's belief, in fact, the recourse to measuring instruments elaborated in psychological and psychometric areas do not induce by themselves the renewal of the school¹³⁹. Necessary condition for the scholastic innovation is the scientific preparation of teachers which regards not so much the correct application of the instruments, as instead the development of the scientific spirit¹⁴⁰. It is teacher's duty to perform a correct observation activity and moreover, support «the child's inner energy», often frustrated and mortified in a «freed» formative environment; observation has no sense in a pedantic school where the child is «only a butterfly pinned on a needle»¹⁴¹. «It is useless to prepare the scientist teacher: what is needed is to prepare him the school», that has to allow «the free natural manifestations of the child, so that scientific pedagogy can come into existence»¹⁴².

Pedagogy's intuition on the necessity to know the subject to be able to educate it becomes «feasible, practical and therefore achievable only with the contribution of last century's experimental sciences»¹⁴³. It's up to the pedagogists,

¹³⁶ A. Leonarduzzi, *Maria Montessori*, cit., col. 7865.

¹³⁷ C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, cit., p. 56.

¹³⁸ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, cit., p. 5.

¹³⁹ C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, cit., 70.

¹⁴⁰ M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, cit., p. 11.

¹⁴¹ Opera Nazionale Montessori (ed.), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, Teramo, Giunti Lisciani Editori, 1993, p. 69.

¹⁴² M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, cit., p. 14.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 15.

clarifies Montessori, to start «a real fusion» between such sciences and teachers' educative art, to promote a true educative renovation. Scientific pedagogy represents an essential achievement since it «will have to necessarily originate from the group of experimental and positive sciences that have renewed nineteenth century thought, because the human being who has created a new world for himself, in the scientific environment has to be prepared by a new pedagogy»¹⁴⁴. In general, in Montessori's concept it is possible to detect a complementarity between the experimental and the “experienced” instances; on one side, it confirms the active role of the subject in learning and wishes the individualization of methods founded on the understanding of the student; on the other side, it considers scientific orientation necessary to the renewal of pedagogy.

In the 1920s and 1930s, the knowledge of the pedagogy of activism increases with the help of different informative channels, among which are Padre Barbera's articles appeared in «Civiltà Cattolica»¹⁴⁵ and the magazines «Levana» by E. Codignola and «L'educazione nazionale» by Lombardo-Radice¹⁴⁶; the appeal to experimentation is instead contrasted by idealism, that considers pedagogy as part of philosophy and does not admit empirical checks and verifications¹⁴⁷.

4. *Belgium: cradle of experimental pedagogy*

Between the nineteenth and twentieth century, pedagogic orientations in Europe are articulated around three main movements: pedagogy, experienced pedagogy, and the experimental pedagogy¹⁴⁸. The first one wished the scientific study of the child and the knowledge of its physical and psychic dynamics. The second one expresses the need to innovate the educative practice that animates the action of some educators and school people, who propose the introduction of innovative ideas in the scholastic field. Such an intention is not sustained by a clear concept of experimentation though: proposals are based on personal experience and aim at an improvement of education, but they don't have in verification the criteria for their implementation. The third one shares

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 5.

¹⁴⁵ See *L'educazione nuova a Congresso*, «Civiltà Cattolica», 1928, 2, pp. 289-304; *Un'esperienza sull'educazione nuova*, *Ibid.*, 1930, 4, pp. 385-397; *Un'esperienza sull'educazione nuova*, *ibid.*, 1930, 4, pp. 506-518.

¹⁴⁶ G. Chiosso, *La pedagogia dell'attivismo cattolico*, cit., pp. 6.

¹⁴⁷ A. Bellerate, *Le origini della pedagogia sperimentale in Italia*, in C. Nanni (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica. Studi in onore del Prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS, 1997, pp. 179-180.

¹⁴⁸ Cfr. K. Montalbetti, *La pedagogia sperimentale di R. Buysse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 55-60.

the instance for a pedagogic-educative renewal, to be pursued however following the dictates of *esprit scientifique*; the measurement of the scholastic performance is considered necessary to rearrange the educative praxis on exact principles. The concept of “experimentation”, founded on the verification of the educative action, takes over from the concept of “expérimentation”¹⁴⁹.

Belgium has a primary role in the progress of the pedologic movement, with the foundation of the first laboratory of pedology in Antwerp by Schuyten in 1899, the organisation of the first International Pedology Congress in Brussels in 1911, the opening of the International Faculty of Pedology in 1912¹⁵⁰. Next to Schuyten, many scholars contribute to the development of the pedologic orientation in a direct or indirect way: Iotejko, J. Demoor, A. Sluys, Decroly and Jonckheere¹⁵¹. Even on the editorial ground the titles of various volumes are emblematic of the emphasized interest: *La pédologie*¹⁵², *Essai de pédologie générale*¹⁵³, *Pédologie et pédotecnie*¹⁵⁴, *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*¹⁵⁵, *Les principales applications de la pédagogie expérimentale*¹⁵⁶, *La science de l'enfant*¹⁵⁷. Apart from different phraseology, in the mentioned texts there aren't substantial differences, which denotes overlapping and sometimes confusion among the various orientations. Only in the following years will be assumed a clearer distinction between the pedologic approach, tending to a diagnosis of the childlike environment, and the pedagogic perspective that accentuates the practical and operational dimension¹⁵⁸.

Significant contributions are also registered in the field of childhood abnormal education, among others, works by Demoor¹⁵⁹ and Decroly¹⁶⁰. Both affirm the necessity to elaborate an educative method congruous with the needs of such subjects, in respect of their personality. Between normality and abnor-

¹⁴⁹ M.A. Baratech, *Etude comparé de la conception de la pédagogie expérimentale selon T. Jockheere, R. Buyse et V. Garcia Hoz*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1970, p. 5.

¹⁵⁰ M. Depaape, *La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940*, cit., p. 34.

¹⁵¹ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., pp. 90-95.

¹⁵² I. Iotejko, *La pédologie*, «Revue de l'Université de Bruxelles», 1907-8, 13, pp. 297-315.

¹⁵³ G. Persigout, *Essai de pédologie générale*, Paris, H. Paulin, 1908.

¹⁵⁴ M.C. Schuyten, *Pédologie et pédotecnie*, «Minerva», 1910, 1, p. 183.

¹⁵⁵ J.J. Van Biervliet, *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*, Gand-Paris, Vanderpoorten-Felix Alcan, 1912.

¹⁵⁶ Id., *Les principales applications de la pédagogie expérimentale*, Gand-Paris, Vanderpoorten-Felix Alcan, 1913.

¹⁵⁷ T. Jonckheere, *La science de l'enfant*, Bruxelles, Imprimerie A. Maeck-Jammon, 1909.

¹⁵⁸ E. Becchi, *Problemi di sperimentalismo educativo*, cit., pp. 140-142.

¹⁵⁹ T. Jonckheere, *Les idées pédagogiques du Dr Jean Demoor*, Bruxelles, Office de publicité, 1945, p. 4.

¹⁶⁰ O. Decroly, *Classification des enfants irréguliers*, en VI^e Congrès international de psychologie, tenu à Genève du 2 au 7 août 1909 sous le présidence de Th. Flournoy. *Rapports et comptes rendus*. Publiés par le soins de Ed. Claparède, secrétaire general du Congrès, Geneve, Librairie Kundig, 1910.

mality is postulated a difference of quantitative type rather than qualitative; the same laws regulate psychological functioning but abnormal subjects show a delay in the mental development. In the light of such beliefs, Decroly begins to take care of the education of “irréguliers” children in 1901¹⁶¹; at the beginning he receives them in his house, then in 1907 founds the *Ermitage School* directed to minors between three and eighteen years old. The *continuum* between normality and abnormality postulates that also in the educative praxis are adopted undifferentiated principles; the use of a scientific attitude is mandatory in education both of normal subjects and of those abnormal. The introduction of measuring techniques allows in fact to make progress moving away pedagogy from opinions and confirming the rigorous observation of facts¹⁶²; scholastic reality starts to be organized following the criteria of the scientific regulation of work with particular attention to problems linked to exams, public administration’s exams, elaboration of programmes, evaluation of performance.

Also Demoor, that in 1897 founds the first school for special education to mentally retarded children, welcomes the instance for a scientific pedagogy and indicates the study of the child from a biologic perspective as the initial datum where to start to solve the educative problems¹⁶³. From his point of view, pedagogy is «the science that studies the evolution of living organisms from birth to maturity. It investigates the subject in the physical, moral and intellectual dimensions, researches the laws of development and indicates the adequate conduct to the situation»¹⁶⁴.

As for the practical-operational profile numerous proposals and initiatives certify the widespread will of innovation but on the theoretic ground the quality of pedagogic studies is not as refined. Until 1919, the teaching of pedagogy is not present at university level; only in Normal Schools it is introduced a pedology course, accompanied in some cases by a pedologic laboratory¹⁶⁵. The necessity, underlined by many, of a university-level teaching finds systematic expression and tangible implementation with the work of Jonckheere¹⁶⁶. The Université libre de Bruxelles, at the centre of an ample movement of study on the student and its education, starts this process with the foundation in 1919 of the *Section de pédagogie*, transformed in school in 1926, independent both from the Faculty of Science and Medicine and from the Faculty of liberal-

¹⁶¹ Royaume De Belgique, *Hommage à Ovide Decroly*, 1964, p. 7.

¹⁶² J.M. Besse, *Ovide Decroly*, Toulouse, Privat, 1982, pp. 82-84.

¹⁶³ J. Sambartolome-Boira, *Tobie Jonckheere et sa conception de la Pédagogie Expérimentale*, cit., p. 64.

¹⁶⁴ T. Jonckheere, *Les idées pédagogiques du Dr Jean Demoor*, cit., pp. 4-5.

¹⁶⁵ Id., *L'école de pédagogie*, in *Volume commémoratif de l'Université de Bruxelles 1909-1934*, Bruxelles, 1934, p. 169.

¹⁶⁶ J. Sambartolome-Boira, *Tobie Jonckheere et sa conception de la Pédagogie Expérimentale*, cit., p. 32.

arts¹⁶⁷. This school has a rapid development: at first it is bi-annual and issues a *certificat*; then in 1926 it is transformed in triennial that grants a *licence*; in the end, in 1930 it is created a *doctorat* in pedagogy taking four years¹⁶⁸. This institution fulfils a widespread need, as denoted in the years immediately after the foundation of pedagogy schools in other Belgian universities.

In 1923 the Université Catholique de Louvain creates the *Ecole Supérieure de Pédagogie*, with the objective to «give all the students a religious and philosophical, scientific and pedagogic formation, in virtue of the teaching of the principles, the fundamentals and the methods of education and culture»¹⁶⁹. In the course programme are included religion, metaphysic, moral, natural right, logic and rational psychology, biology, physiology, anatomy, experimental psychology, political economy and statistics. Pedagogy teaching is both theoretic and practical at the same time: the traditional educative approach, namely rational, includes education principles, pedagogic methodology and history; the technical courses include experimental pedagogy, applied psychology, individual psychology and child psychology; intelligence *tests* and educative methods are also subjects of study¹⁷⁰. In 1927, a similar initiative starts also in the State Universities of Ghent and Liege¹⁷¹.

The entirety of the studies carried out in all its universities makes Belgium «the most important country in Europe in the field of experimental pedagogy»¹⁷². The activity of medical doctors, psychologists and educators, the academic innovations, the strategic geographical position in the centre of the main communication routes contribute to make such context the cradle of experimental pedagogy¹⁷³. The need for post-war reconstruction after 1918, together with significant contacts with countries across the ocean, sustains the effort in the technical direction in pedagogy¹⁷⁴. However, the development of a true experimentation finds its implementation only in the mid 1930s with the thought and work of R. Buyse¹⁷⁵. The scholars who preceded him or his coeval, with their scientific and practical commitment in favour of the experimental attitude in pedagogy have given a significant contribute but, in reality, none among them has put together the topic of the general value and of epistemology in experimental pedagogy in relation to the wider universe of pedagogy.

¹⁶⁷ T. Jonckheere, *L'école de pédagogie*, cit., p. 170.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 169-173.

¹⁶⁹ *Ecole de Pédagogie et de Psychologie appliquée à l'éducation*, Université Catholique de Louvain, 1931, p. 3.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹⁷¹ E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Tournai, Casterman, 1948, p. 150.

¹⁷² A. Montelaegre, *La sperimentazione in pedagogia*, cit., p. 885.

¹⁷³ E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, cit., p. 148.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp. 149-150.

¹⁷⁵ See K. Montalbetti, *La pedagogia sperimentale di R. Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*, cit., pp. 61-168.

Not even Decroly who opts in favour of a quantitative pedagogy, examines the matter of the fundamentals of such a thing; he is considered a psychologist oriented towards educative problems rather than a specialist in experimental pedagogy. In his work are present both the attention to the subject and the objective instance connected with the organisation of scholastic work and with the control of performance¹⁷⁶. They find an occasion for an in-depth analysis thanks to the collaboration with Buyse, which consequences are three publications: *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*¹⁷⁷ in 1923, *La pratique des tests mentaux*¹⁷⁸ in 1928 and *L'introduction à la pédagogie quantitative*¹⁷⁹ in 1929. With reference to the two scholars, De Landsheere affirms that «in Decroly it is accentuated the influx of pedagogy in virtue of which he makes the concept of *expérimentation* his own; in Buyse dominates instead the concept of *experimentation*»¹⁸⁰. This last one defends pedagogy's specificity which, in his view, is constituted by three areas: moral, educative art and experimental pedagogy; he refuses therefore the identification either with pedagogy or with psychology as both of them make him lose sight of his objective of study and the specificity of his approach¹⁸¹. Pedagogy's content can not completely be revealed by the scientific approach; therefore «seems logic to maintain the old term “pedagogy” to indicate the science and art of education, with the condition to add the adjective “experimental” to underline the scientific part»¹⁸².

With the distinction between the technical and the philosophical dimensions, Buyse limits the field of investigation of the experimental method, it is an appropriate instrument to study the technical-applicative aspects connected with the educative methods, but useless in the definition of formative goals. Outlined in the above mentioned terms, experimentation in pedagogy «it is not compatible neither with the dignity of the child, nor with the supreme goals of the educative action, nor with the educative art»¹⁸³. Therefore experimental pedagogy «does not propose a new educative concept, but implies the assumption of an attitude tending to the objective evaluation of traditional and modern pedagogic theories»¹⁸⁴. Experimental methodology in itself does not

¹⁷⁶ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., p. 93.

¹⁷⁷ R. Buyse, O. Decroly, *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*, Bruxelles, Lamertin, 1923.

¹⁷⁸ R. Buyse, O. Decroly, *La pratique des tests mentaux*, Louvain, Librairie Félix Alcan, 1928.

¹⁷⁹ Idd., *Introduction à la pédagogie quantitative*, Bruxelles, Lamertin, 1929.

¹⁸⁰ G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, cit., 94.

¹⁸¹ Buyse's conception is described in exhaustive way in the volume *L'expérimentation en Pédagogie* which represents the organic synthesis of the author's thought (R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935).

¹⁸² R. Buyse, *Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne*, cit., p. 182.

¹⁸³ A. Montelaegre, *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*, cit., p. 335.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 335.

jeopardize the axiological dimension set as the foundation of the educative relation; rather, the peculiarity of such object of research imposes the adoption of criteria suitable to protect the value of people.

In Buyse's conception it is possible to find the awareness of the danger in which pedagogy of his time is, taking a defensive position on the fundamental principles, to the point of refusing the contribution of innovative heuristic and methodological orientations, it risks to become unpopular and incapable to confront the challenges of modernity; positive methodology represents therefore an instrument of renewal to be valued as its use does not conflict with the philosophical and epistemological assumptions set as the foundation of pedagogic thought.

Both the traditional theoretical-deductive and the positivistic experimentalism orientations imply the risk to jeopardize the ideal of freedom as the objective of humanization of the subject and as final goal of the educative process. The first orientation, lacking the instruments for a circumstantiated and objective knowledge of educative processes, appears to be itself an insufficient and useless remark; the second, moving on a descriptive ground, results in turn inadequate to formulate indications of prescriptive nature, arbitrarily formulated from the generalization of the tendencies detected with the observation of facts. Buyse legitimates the use of objective instruments of knowledge, without entering in contradiction with pedagogy's normative ground in which he recognizes himself too. He welcomes in fact the appeal to objectivity in the analysis and intervention on educative reality but objects to the anthropological vision where positivism moved from and remains faithful to an educative conception oriented in a individualistic sense.

Main bibliographic reference

- Baldassarre, V.A., *Metodologia della ricerca sperimentale in educazione*, Palermo, Herbita, 1982.
- Baras, J., W.H. *Winch, Pionnier anglais de la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1940.
- Becchi, E., *Problemi di sperimentalismo educativo*, Roma, Armando, 1969.
- Bernal, J.D., *Storia della scienza*, Firenze, Editori Riuniti, 1956.
- Bernard, C., *Introduzione alla medicina sperimentale*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- Binet, A., *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1918.
- Binet, A., Henri, V., *La fatigue intellectuelle*, Paris, Scleicher, 1898.
- Blum, E., *La pédologie: l'idée, le mot, la chose*, «Année Psychologique», 1899, 5, pp. 300-310.
- Bovet, P., *Vingt ans de vie; l'Institut J.J. Rousseau*, Genève-Paris, Delachaux et Niestlé, 1952.

- Buyse, R., *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935.
- *Étude critique sur les origines de la pédagogie moderne*, «Questions actuelles de pédagogie», Janvisy, Les Editions du Cerf, 1931, pp. 151-184.
- Buyse, R., Decroly, O., *La pédagogie universitaire aux Etats-Unis*, Bruxelles, Weissenbruch, 1924.
- *L'enseignement spécial et l'assistance aux enfants anormaux aux Etats-Unis*, Bruxelles, A. Jonckheere, 1924.
 - *La pratique des tests mentaux*, Louvain, Librairie Félix Alcan, 1928.
 - *Introduction à la pédagogie quantitative*, Bruxelles, Lamertin, 1929.
- Calonghi, L., *Alfredo Binet*, «Orientamenti pedagogici», 1954, 2, pp. 162-172.
- Cambi, F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Chiosso, G., *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Claparède, E., *Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle*, Zurich, Druck von Zurcher e Furrer, 1915.
- *L'école et la psychologie expérimentale*, Lausanne, Payot, 1916.
 - *Tests d'aptitude*, «Archives de psychologie», Tome XVII, 68, Genève, 1919, pp. 313-334.
 - *Pedagogia sperimentale. I metodi*, Firenze, Edizione Universitaria, 1956.
 - *La scuola su misura*, Firenze, La Nuova Italia, 1952.
 - *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Firenze, Edizione Universitaria, 1964.
- Comte, A., *Cours de philosophie positive*, Paris, Librairie J.B. Baillièrre et Fils, 1977 (IV^e ed.).
- Credaro, L., *I corsi filosofici all'Università di Lipsia*, Roma, Tipografia Prasca alle terme diocleziane, 1888.
- Crisman, O., *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*, Jena, Facoltà di filosofia, tesi di dottorato, 1896.
- Darwin, C., *L'origine della specie*, Torino, Edizioni Scientifiche Einaudi, 1959.
- De Landsheere, G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- *L'investigation expérimentale en éducation*, Paris, UNESCO, 1982.
 - *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986.
- Della Valle, G., *Le case dei bambini e la pedagogia scientifica di M. Montessori*, «Rivista pedagogica», 1911, 2, pp. 67-80.
- Depaepe, M., *Science, Tecnology and Paedology. The concept of Science at the Faculté Internationale de Pédologie*, «Scientia Pedagogica Experimentalis. International Journal of Experimental Research in Education», 1985, 1, pp. 14-29.
- *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie end experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*, Leuven, Leuven University Press, 1993.
 - *Social and Personal Factors in the Inception of Experimental Research in Education: an Exploratory Study*, «History of Education. The Journal of the History of Education Society», 1987, 4, pp. 275-298.
 - *The International Organisation of Paidology Before World War I*, in S. Komlosi, *History of International Relations in Education. Conference Papers for the 9th Session of the I.S.C.H.E., Regional Committee at Pécs of the Hungarian Acade-*

- my of Sciences*, Janus Pannonius University, Institute of Education, 1987, pp. 129-138.
- *A never Ending Story? Rivalries between Psychologists and Educationalists in the Development of an Experimental Science of Education*, «International Journal of Psychology», 1992, 17, p. 534.
 - *La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis*, in R. Hofstetter, B. Schneuwly (eds.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998, pp. 25-35.
- Dottrens, R., *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, «Quaderni del Cenobio», 1944, 15, pp. 9-42.
- *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1953.
 - *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*, Genève-Paris, Delachaux et Niestlé, 1956.
 - *Pedagogia sperimentale e sperimentazione*, Roma, Armando, 1971.
 - *La scuola sperimentale del Mail*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Drese, O., *Les origines allemandes de la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Thèse doctorale, 1947.
- *La didactique expérimentale de W.A. Lay*, Louvain, E. Nauwelaerts, 1956.
- Ebbinghaus, H., *Über das Gedächtnis*, Leipzig, Dunker und Humboldt, 1885 (trad. it, *La memoria. Un contributo alla psicologia sperimentale*, Bologna, Zanichelli, 1975).
- Graff, H.J., *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, Bologna, Il Mulino, 1989.
- Grasso, P.G., *Il caposcuola della pedagogia sperimentale in Europa: Raymond Buyse*, in «Orientamenti pedagogici», 1954, 1, pp. 54-70.
- Ioteyko, J., *La pédologie*, «Revue de l'Université de Bruxelles», 1907-8, 13, pp. 297-315.
- *Aide-mémoire de psychologie expérimentale et de pédologie*, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 1909.
 - (sous le soin), *Premier Congrès international de pédologie*, Bruxelles, Librairie Misch et Thron, 1912.
- Jonckheere, T., *La science de l'enfant*, Bruxelles, Imprimerie A. Maeck-Jammon, 1909.
- *L'école de pédagogie*, in *L'Université de Bruxelles*, Bruxelles, Imprimerie Scripta, 1934, pp. 169-179.
 - *Les idées pédagogiques du Dr. Jean Demoor*, «Collection Nationale», 1945, 60, pp. 5-15.
- Landes, D.S., *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa dal 1750 ai giorni nostri*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1978.
- Lay, A.W., *Experimentelle Didaktik*, Leipzig, Nemnich, 1909.
- Lombardi, F.V. (item ed. by), G. Pizzigoni, in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, col. 9149.
- McCall, W.A., *How to Measure in Education*, New York, McMillan, 1922.
- *How to Experiment in Education*, New York, McMillan, 1923.
- Meumann, E., *Experimentelle Pädagogik und Schulreform*, «Rivista pedagogica», 1911, 2, pp. 455-460.

- *Vorlesugen fur Einfuhrung in die experimentelle Pädagogik*, Leipzig, Engelmann, 1913.
- Mialaret, G., *Introduzione alla pedagogia sperimentale*, Torino, Loescher, 1965.
- *La recherche scientifique et la pratique pédagogique*, «Revue internationale», 1968, 3-4, pp. 17-24.
- *Teoria, pratica e ricerca in pedagogia*, in M. Debesse, G. Mialaret (eds.), *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando Editore, 1971, pp. 119-140.
- Mialaret, G., *La pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1984.
- Mialaret, G., Vial J. (eds.), *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.
- Montelaegre, A., *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*, Louvain, Nauwelaerts, 1959.
- *La sperimentazione in pedagogia*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 861-888.
- Montessori, M., *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alle case dei bambini*, Roma, Loescher, 1913.
- Nanni, C. (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica*, Roma, LAS, 1997.
- Opera Nazionale Montessori (ed.), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, Teramo, Giunti Lisciani Editori, 1993.
- Pizzoli, U., *Pedagogia scientifica*, Milano, Dottor Francesco Vallardi, 1909.
- Planchard, E., *La pédagogie scolaire contemporaine*, Tournai, Casterman, 1948.
- Polanyi, K., *La grande trasformazione*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1974.
- Richard, G., *Pédagogie expérimentale*, Paris, Doin, 1911.
- Simon, TH., *Pédagogie expérimentale*, Paris, Colin, 1930.
- Smorscek, E., *L'oeuvre psycho-pédagogique de Jozefa Joteyko*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Thèse de doctorat, 1956.
- Taylor, F.W., *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Milano, Edizioni di Comunità, 1952.
- Thomann, A., *La pedotecnie chronique d'une morte annoncée*, Genève, Université de Genève, Thèse de doctorat, 1998.
- Tornar, C., *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Roma, Edizioni Anicia, 1990.
- Trombetta, C. (ed.), *Inediti psicologici di E. Claparède*, Roma, Bulzoni Editore, 1982.
- (item ed. by), Ugo Pizzoli, in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, colonna 9152.
- Van Biervliet, J.J., *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*, Gand, Vanderpoorten-Felix Alcan, 1912.
- *Les principales applications de la pédagogie expérimentale*, Gand-Paris, Vanderpoorten-Felix Alcan, 1913.
- Vigo, G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, Industria libraria tipografica editrice, 1971.
- Watson, R.I., *The Great Psychologists*, New York, Toronto, Philadelphia, J.B. Lippincott Company, 1971.
- Winch, W.H., *Children's Perceptions. An Experimental Study of Observation and Report in School Children*, Baltimore, Warwick and York, 1914.
- *The Necessity of Experimental Pedagogy*, «Forum of Education», 1914, 5, pp. 1-15.

- *Inductive versus Deductive Method. An Experimental Research*, Baltimore, Warwick and York, 1914.
- Zuza, F., *Alfred Binet et la pédagogie expérimentale*, Louvain, Université Catholique de Louvain, Mémoire de licence, 1948.

Katia Montalbetti
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica di Milano
katia.montalbetti@unicatt.it

Libri e giovani lettori tra XIX e XX secolo: un percorso di tipo qualitativo

Davide Montino

Libri e lettori: un problema aperto

Un problema complesso e al contempo ricco di suggestioni è quello relativo alla definizione del pubblico dei lettori e dei loro gusti. In particolare quando i lettori che interessano sono bambini e ragazzi. A questo proposito è significativo il saggio di Martyn Lyons, *I nuovi lettori del XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, in cui accostandosi al tema dei bambini, risolve la maggior parte delle sue pagine in un discorso sulla scolarizzazione e sui metodi di insegnamento della lettura¹. Se tutto ciò che scrive, da un lato, è corretto, dall'altro, manca la capacità di cogliere da vicino le reali pratiche e scelte messe in atto dai bambini. Insomma, se è relativamente più facile misurare la diffusione e la crescita dell'offerta libraria, che ovviamente ci fa supporre un connesso allargamento del consumo, meno scontato è capire come e con quale gusto si usa il libro. In questa direzione si è mosso il recente volume di Marina Roggero che, seppur dedicato all'età moderna, ha messo in rilievo significative questioni di metodo, ed ha fornito indicazioni e suggestioni utili in termini generali. Intanto, ha mostrato la complessità della fruizione di un testo (letto, ascoltato, memorizzato, recitato, etc...), e poi come, pur lungo differenze sociali anche molto nette, si venga a costruire un insieme di opere – dall'Ariosto al Tasso,

¹ M. Lyons, *I nuovi lettori del XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, in G. Cavallo e R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Roma-Bari, Laterza, 1999 pp. 371-410.

dall'Alfieri a Goldoni alle storie cavalleresche – che circolano, più o meno trasposte e adattate, abbondantemente oltre i rigidi confini di classe. Infine, nella sua ricostruzione la Roggero ha attinto largamente alle testimonianze individuali, alle memorie e alle autobiografie, le quali hanno mostrato tutta la complessità del fenomeno della lettura e della circolazione del testo nelle sue diverse forme in età moderna. In questo quadro, i bambini – che sono l'oggetto che qui più interessa – sono considerati come dei «frontalieri» che stanno tra cultura bassa e alta, tra mondo scritto e mondo orale, tra uomini e donne e finiscono così con «rimettere in circolo opere e storie provenienti da ambienti diversi, che venivano scovate in soffitta, prese in prestito o acquisite di seconda mano per soddisfare un appetito spesso onnivoro»². In età contemporanea, però, i bambini tendono ad essere sempre più separati dal mondo adulto, anche sul fronte del leggere, e sono relegati, almeno negli intenti di pedagogisti ed educatori, nell'ambito più ristretto delle letture educative e della letteratura per l'infanzia. In Italia, se vogliamo dare una data d'avvio a questo fenomeno, occorrerà guardare al premio istituito dal conte Carlo Bettoni nel 1775, con 100 zecchini d'oro in palio per chi avrebbe scritto una raccolta di «storiette», «utili a insegnare una morale filosofica» ai fanciulli tra i 12 e i 13 anni. Il premio non venne assegnato, ma furono segnalate la *Novella delle novelle* del conte Padovani e soprattutto le *Novelle* di padre Francesco Soave che verranno pubblicate nel 1782 con il titolo di *Novelle morali* e saranno utilizzate a lungo, ancora ai primi del Novecento, come libro di lettura ameno e scolastico³. Ma dire che da quel momento ci sono libri scritti e pensati per i bambini, e dire che i bambini li leggono davvero e li preferiscono ad altre letture sono due cose diverse. Pertanto, se possiamo individuare la nascita e l'affermarsi di una letteratura infantile, in questo contributo cercheremo di capire quando i bambini cominciano a leggere, in modo significativo, i libri destinati a loro, e se queste restano le uniche letture che fanno o se si mescolano ad altre, ed, infine, dove è possibile rintracciare il piacere di leggere come scelta autonoma e svincolata da necessità pedagogiche e strumentali.

Per cercare di dare queste risposte abbiamo scelto di privilegiare testimonianze ed esperienze di singoli lettori, più o meno noti e più o meno consapevoli degli indizi che ci hanno lasciato. A tracciare le coordinate di fondo del presente lavoro, infatti, sono in modo principale le testimonianze autobiografiche e memoriali, alle quali affiancheremo altri documenti – inchieste, diari, quaderni e registri di scuola –, nel tentativo di dare corpo ad una serie di suggestioni di tipo qualitativo, sicuri che questa è la via privilegiata se si vuole scendere sul terreno delle pratiche di lettura e dei gusti individuali. Non è tanto

² M. Roggero, *Le carte piene di sogni. Testi e lettori in età moderna*, Bologna, il Mulino, 2006, p. 8.

³ A. Cibaldi, *Storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, La Scuola, 1965, p. 141.

la diffusione del libro per l'infanzia che qui interessa, e nemmeno la quantità dei lettori; piuttosto, si cercherà di sondare il coinvolgimento emotivo, le preferenze, i modi e i significati che i singoli testimoni citati danno alla lettura, tentando di coinvolgere nella narrazione anche lettori appartenenti ai ceti subalterni e al mondo popolare. Sarà così possibile, in via approssimativa, dare contorni meno sfumati al pubblico giovane che via via andremo a considerare.

Istantanee di giovani lettori dell'Ottocento

Per meglio comprendere le dinamiche che vedremo affermarsi tra il XIX e il XX secolo, occorre assumere un punto di vista che parta da lontano, che preceda gli sviluppi che si determineranno nei decenni successivi. A questo proposito, sono particolarmente utili le testimonianze tratte dai ricordi di due autorevoli personaggi della vita culturale e politica italiana, che ci permettono di definire in modo netto due differenti modalità di accesso alla lettura. La prima memoria è quella di Massimo D'Azeglio (nato nel 1798), in cui vediamo la poco o nulla predisposizione per i romanzi d'amore, sostituiti piuttosto dai classici della letteratura italiana, Dante, Ariosto e Tasso su tutti, e poi dai libri di Plutarco e da molti testi di storia. Ma di particolare interesse è il passo seguente, in cui il giovane D'Azeglio viene condotto nel mondo dei libri per mano del padre, che consiglia e soprattutto vigila, determinando così il gusto dei figli:

A quell'epoca la mia mente cominciava a mobilitarsi ed aprirsi discretamente bene. Mentre il prete insegnava a noi fratelli il latino, sola cosa che sapesse, nostro padre s'occupava di noi onde variare la nostra istruzione nei molti rami della coltura. Si facevano con lui letture seguitate d'opere letterarie, di poeti, di romanzieri. Dante, il Tasso, il Pulci, l'Ariosto, ecc. ecc., furono passati in rivista. Ben inteso che non ci venivano concessi per intero; ma le parti leggibili anche ai giovani bastavano a darci idea e gusto di stile ed a servir di tema ai commenti che ci faceva nostro padre, uomo di ferrea memoria e d'immense letture.

Io preferivo Dante ed Ariosto a tutti, e ancora oggi li preferisco⁴.

Diverso il rapporto con i libri di Niccolò Tommaseo, nato nel 1802 e dunque della stessa generazione di D'Azeglio. Tommaseo mostra fin dalla più tenera età una vera passione per i libri, tanto che ancor prima di saper leggere desiderava «a' libri com'altri ai balocchi», ma fino ai dodici anni le sue letture sono piuttosto limitate: vite di santi, leggende delle Vergini e vite dei Padri del deserto. In seminario incontra Virgilio, Tasso, Omero e poca prosa contemporanea,

⁴ M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, in *Ricordi e Opere varie*, a cura di Alberto Maria Ghisalberti, Milano, Mursia, 1966, p. 154

e si dedica allo studio della filosofia che «nondimeno mi nutriva l'ingegno, e mi tirava a sé pure per l'amore di conoscere con quell'austero diletto misto di ribrezzo che ti fa sentire e t'accresce la vita. Di libri nuovi nulla, nulla delle cose del mondo, del consorzio umano pochissimo: tutta la vita raccolta nelle pratiche di cristiano, nel corso di filosofia, ed in Virgilio». A scatenare una vera e propria apertura verso il mondo della lettura, sentita come libera e, in qualche modo, liberante, è il primo viaggio che Tommaseo fa in Italia, in cui la sua «povera mente fece, parte aiutata, e più da sé, qualche passo». Arrivò allora il momento dei drammi e delle molte commedie, soprattutto quelle del Goldoni, dell'Alfieri e del Metastasio – il canone, insomma, del grande teatro italiano settecentesco –, poi dell'*Omero vernacolo* del Boaretti, del *Boezio* del Varchi e dell'*Ossian* del Cesarotti, cui aggiunge «pochi latini del cinquecento» e «qualcosa dei canzonieri italiani»⁵.

In queste memorie, la lettura descritta come pratica autonoma assume una piena valenza di acquisizione del mondo: si fa varia e articolata secondo gusti che non appaiono vincolati da schemi educativi, né tanto meno hanno valenze puramente di intrattenimento formativo.

Un bel ricordo, che mette in contrasto questo duplice canone – letture fatte in casa sotto la guida dei genitori, e quindi come elementi di un accrescimento culturale, e letture libere, in grado di suscitare passioni e sentimenti – è quello che ci fornisce Luigi Settembrini (nato nel 1813) nelle sue *Ricordanze*. I primi testi che affronta, sotto la guida del padre, poeta ed amante dei classici latini, sono soprattutto Orazio e Livio. Poi, al tempo della prima istruzione, impartita da un insegnante privato, è Virgilio ad essere letto e studiato. Ma in quei giorni, nelle passeggiate pomeridiane con l'amico Salvatore, Settembrini scopre anche il piacere di leggere e di abbandonarsi alla fantasia stuzzicata dai libri: «noi passeggiavamo leggendo l'Atala dello Chateaubriand, e quando l'uno era stanco, leggeva l'altro. Oh che libro fu quello per me! Io vedevo con la fantasia le vergini foreste dell'America, e quelle donne indiane, e quell'Atala, e quei pappagalli sulle rive del Meschacabi. Poi leggemmo l'Ariosto, e ne imparammo a mente i canti più belli. Intanto facevamo le nostre osservazioni sulle cose che ci circondavano»⁶. La lettura diventa un tempo a parte rispetto agli impegni dello studio, un tempo in cui spartire emozioni e confrontarsi. Una lettura fatta a due, che ancora non è intimo rapporto con se stessi, ma scambio collettivo, atto da spartire.

Un altro personaggio, lo scultore Giovanni Duprè (nato nel 1817), ci porta all'interno di un quadro differente, contiguo alle classi popolari. Figlio di un bottegaio sempre alle prese con le ristrettezze economiche ma con una certa cultura e almeno minime capacità scritte, egli ha un rapporto difficoltoso

⁵ N. Tommaseo, *Memorie poetiche: edizione del 1838 con appendice di poesie e redazione del 1858 intitolata Educazione dell'ingegno*, a cura di M. Pecoraro, Roma-Bari, Laterza, 1964, pp. 9-17

⁶ L. Settembrini, *Ricordanze della mia vita*, a cura di G. De Rienzo, Torino, UTET, 1971, p. 16

con la scuola: i primi rudimenti gli vengono impartiti da una maestra pigionale della famiglia, mentre alla sera «il babbo leggeva non so qual libro latino che mi spiegava, forse coll'innocente soddisfazione di farci sapere che egli aveva studiato, ma certo con nessun profitto per me, che nulla intendevo e mi annoiavo di molto»⁷. Questo primo approccio, difficoltoso anche perché – come ricorda lo stesso Duprè – continuava ad avere parecchi problemi con la scuola, specialmente l'aritmetica e la calligrafia, non gli impedì di sviluppare un gusto autonomo per i libri, che andava procurandosi a poco prezzo nei mercati di Siena e che conservava gelosamente in una piccola cassa nella sua camera. I libri del suo incontro con la lettura erano «un volume dei *Capitani del Berni, Paolo e Virginia*, e *Atala e Chatta* (tradotti s'intende), un volume delle *Commedie* d'Alberto Nota, e la *Gerusalemme liberata*, *Guerrino Meschino agli alberi del sole*, *Oreste* e la *Congiura de' Pazzi*». All'inizio

non intesi quasi nulla, – scrive Duprè – tranne alcune delle avventure di Guerrino, poi *Atala e Chatta* e *Paolo e Virginia* divennero la mia lettura prediletta e tanto m'andavano a genio che gli rileggevo sì spesso, che alcune pagine mi restavano in mente; poi la *Gerusalemme* m'innamorò anche di più, e questa più facilmente ritenni a memoria, anzi alcune ottave mi provai a scrivere a memoria in carattere corsivo piccolo, ricopiando quello delle lettere del babbo⁸.

Ritroviamo qui una lettura che si fa mnemonica – riprendendo modalità tipiche dell'età moderna –, nel tentativo di fissare le scene più coinvolgenti, ma soprattutto che arriva ad incentivare la scrittura stessa, che Duprè non apprendeva a scuola («non gl'intendevo, quelle aste, quelle lettere grandi, su due righe, non m'andavano giù») ma impara da solo per poter ricopiare i passi che più lo hanno colpito.

Grande divoratore di libri fu, fin dalla tenera età, Francesco De Sanctis (anch'egli nato nel 1817), che scoprì la lettura presso la casa dello zio Carlo, il quale gli fece anche da maestro negli anni Venti dell'Ottocento. È interessante notare come la molla che fa scattare il desiderio di leggere sia un divieto, dovuto alla giovane età di Francesco, non ritenuto pronto a leggere certi testi, che lo zio gli impartisce:

Un giorno vidi molti libri in un cassone. – E che libri son questi? – dissi. – Sono la *Storia Romana* di Rollin e di Crèvier, disse lui; ma non la puoi leggere, se non quando sarai giunto alla terza classe. – Io stetti zitto, ma avevo una matta voglia di leggere, e in segreto mi divorai in pochi mesi tutti quei volumi. Me ne stavo chiuso nella mia cameretta da letto, che avevo comune con Giovannino, e leggevo, leggevo. Una volta mi capitò il *Telemaco*, e mi c'ingolfai tanto, che dimenticai il mangiare, e fu un gran ridere in casa. Leggevo tutto ciò che mi veniva nelle mani, soprattutto tragedie, commedie e romanzi⁹.

⁷ G. Duprè, *Ricordi autobiografici*, scelti e commentati da L. Consolo, Firenze, Le Monnier, 1926, p. 2

⁸ Duprè, *Ricordi autobiografici*, cit., p. 12.

⁹ F. De Sanctis, *La giovinezza. Frammento autobiografico*, Catania, Edizioni Paoline, 1964, p. 20.

Ormai ragazzo, De Sanctis ha un rapporto maniacale con i libri, che lo porta a scegliere gli angoli più nascosti della casa, dove ottenere un minimo di solitudine per leggere. La lettura qui si definisce come fatto intimo, dialogo e divertimento con se stessi: «avevo una febbre di lettura che mi divorava, e stavo le intere giornate con un libro avanti, e in un angolo di casa, chiuso da un paravento e illuminato fiocamente da una finestra che metteva nel cortile»¹⁰. Soprattutto, era la dimensione dell'avventura e della guerra che lo coinvolgeva, tanto che anche quando leggeva opere storiche, come *Le guerre di Fiandra* del Bentivoglio o le *Guerre civili* del Devila, le leggeva «vago sempre di fatti guerreschi [...] come un romanzo»¹¹.

Più tardi, incontriamo un altro grande consumatore di libri. Giosue Carducci, nato nel 1835, compie nella seconda metà degli anni Quaranta dell'Ottocento la prima forte esperienza di lettura, che così riassume nei suoi ricordi autobiografici:

Da bambino leggevo e rileggevo, con un fervore con cui non ho mai letto romanzi, la Iliade tradotta da Monti e l'Eneide del Caro. A 13 anni avevo letto questi due poemi 4 volte, e 3 volte il Tasso. L'Ariosto, da bambino non potetti mai leggerlo. Ma la rabbia con cui leggevo Omero e Virgilio e [il] Tasso è inesplicabile.

A 11 anni presi l'Allighieri [sic], lessi in un giorno (e mi ricordo era una domenica d'estate) tutto l'Inferno. Intesi poco, ma quella dura e muscolosa espressione di verso mi rapiva. Il Purgatorio e il Paradiso però non li lessi. Con più avidità leggevo storie di qualunque genere si fossero, e la storia universale del Cantù, che ora leggo tanto mal volentieri, era allora la mia prediletta. E i romanzi del Rosini e quello del Grossi e il Manzoni e il D'Azeglio io avevo letto più volte, 3 quello del Manzoni e la *Disfida di Barletta*. L'entusiasmo a cui mi levava cotesto libro, e le poesie di Berchet, è delle mie memorie infantili che non scorderò mai¹².

Accanto ai classici, che ormai possiamo considerare l'orizzonte di riferimento di queste prime letture, rappresentati dall'Ariosto, dal Tasso, da Dante e da Omero e Virgilio, vediamo apparire diversi romanzi e soprattutto *I promessi sposi* del Manzoni (1840-42) e la *Disfida di Barletta* di D'Azeglio (1833). Un'apertura significativa su opere contemporanee, che non tutti apprezzavano. Solo qualche anno prima, Marco Minghetti (nato nel 1818), appassionato lettore di Petrarca, Dante e del teatro dell'Alfieri, di Pellico e di Nicolini, ricorda come con i suoi amici «si criticavano i nuovi libri di letteratura così detta romantica»¹³, intendendo in generale le opere a lui contemporanee. Estimatore dell'arte romantica, ed in particolare di Byron, è per esempio un altro memorialista, Luigi Luzzati, ebreo veneziano nato nel 1841 che, a metà del XIX secolo, amava il poeta ungherese Petöfi, Schiller e Shakeaspeare, ma soprattutto alternava «gli

¹⁰ *Ibid.*, p. 47

¹¹ *Ibid.*, p. 78.

¹² G. Carducci, *Ricordi autobiografici, saggi e frammenti*, in *Edizione Nazionale delle Opere di Giosue Carducci*, Vol. XXX, Bologna, Zanichelli, 1952, p. 10.

¹³ M.Minghetti, *I miei ricordi*, Torino, L. Roux e C. Editori, 1888, p. 45.

studi severi [...] colla recitazione per ore intere del Childe Harold o di qualche altro carme divino Byroniano, che non impallidi più nella mia mente»¹⁴.

Un'altra testimonianza, quella lasciata da Alessandro D'Ancona, ci porta alla fine dell'Ottocento, e risulta particolarmente interessante per due aspetti: da un lato, infatti, mostra come le prime letture della figlia Matilde (nata nel 1874) fossero guidate dal padre, che per lei sceglieva e leggeva, mentre dall'altro, accanto a testi come *I promessi sposi*, fanno la comparsa alcuni libri tipicamente ritenuti per ragazzi:

Nei mesi che passavamo in villa, ero io quegli che le faceva una quotidiana lezioncina. Quando ancora non era ben esperta alla lettura, le lessi io il *Robinson svizzero*, poi il *Robinson Crusoe*, per ultimo, quando fu più grandicella, i *Promessi sposi*, ascoltando essa con interesse sempre maggiore, secondo lo sviluppo dell'intelletto¹⁵.

Nella prima metà dell'Ottocento, dunque, assistiamo ad un certo modificarsi dell'orizzonte letterario in cui pescano le loro letture questi giovani. È possibile, quindi, avanzare l'ipotesi che al canone dei grandi scrittori classici – Orazio, Livio, Cicerone, Virgilio, Dante, Ariosto e Tasso, per restare a quelli più citati – si venga a sostituire un panorama più articolato di testi e autori. Soprattutto, sembrano fare breccia i romanzi storici (Manzoni e D'Azeglio, ma anche Tommaso Grossi e Giovanni Rosini, autori del *Marco Visconti* e de *La Monaca di Monza*, a loro modo emuli di Walter Scott), di matrice romantica e le prime testimonianze di letture ritenute specifiche per i bambini, come il *Robinson* di De Foe e le successive «robinsonade».

Da questa breve rassegna di testimonianze appare evidente come i libri letti non siano letture pensate e composte specificatamente per bambini e ragazzi, ma vengano dal patrimonio comune letterario del loro tempo. Davvero, i bambini che abbiamo intravisto tramite i loro ricordi, sono immersi nelle opere che tutti, fanciulli e grandi, leggono. Non per questo, manca il controllo degli adulti, significativamente maschi. Il padre di D'Azeglio, quello di Settembrini e, per quello che può, anche il padre di Duprè, indirizzano e propongono le letture dei figli, i quali, in genere, ricorrono poi ad altri testi – o perché proibiti, come per De Sanctis, o perché inebrianti sul piano della fantasia, o perché sentiti come liberatori, nel caso di Tommaseo.

Lettori e scolari

In Italia è solo con gli ultimi vent'anni dell'Ottocento che si struttura una vera e propria letteratura per l'infanzia. In particolare, nel 1883 esce in

¹⁴ L. Luzzatti, *Memorie autobiografiche e carteggi: 1841-1876*, Bologna, Zanichelli, 1931, p. 5.

¹⁵ A. D'Ancona, *Ricordi ed affetti*, Milano, Treves, 1908, p. 574.

volume *Pinocchio* di Collodi e nel 1886 *Cuore* di De Amicis, due libri destinati a largo successo e grande diffusione. In qualche modo antesignani del *best seller* di massa per l'infanzia, aprono la strada, nei decenni successivi, ad una vasta proliferazione di testi per bambini e ragazzi: dopo Collodi e De Amicis, Emilio Salgàri, Antonio Rubino, Enrico Novelli (Yambo), Luigi Bertelli (Vamba), Marino Moretti, Guido Gozzano, Ernesto G. Nuccio, Ugo Mioni, Luigi Motta, Collodi nipote, Salvator Gotta, Laura Orvieto e Sergio Tofano (Sto)¹⁶, solo per citare alcuni dei più diffusi e spesso dei più ricordati, vanno a riempire gli scaffali di un'ideale biblioteca per ragazzi, definendo i contorni precisi di un'offerta letteraria davvero specifica e mirata. Ora anche i giovani hanno la loro riserva di titoli da cui trarre esperienze di lettura, sia sul fronte più squisitamente pedagogico che su quello dell'intrattenimento, confine sul quale genitori ed educatori armeggiano per indirizzare i gusti dei ragazzi, terreno di conquista per scrittori ed editori in cerca di guadagni e conferme di pubblico. Insieme a romanzi e racconti non bisogna poi dimenticare un altro fenomeno, quello della nascita e della diffusione dei giornalini per l'infanzia, da «Cordelia» (1881) a «Il Giornale dei bambini» (1883), da «Cenerentola» (1893) al «Novellino» (1899) a «La domenica dei fanciulli» (1900). Anzi, sul versante meno educativo in senso stretto, e quindi con un certo margine per la lettura dilettevole, testate come il «Corriere dei Piccoli» (1908) e «Il Giornalino della Domenica» (1906), paiono elementi di modernizzazione del mercato editoriale rivolto ai giovani, e per certi versi anche della loro inclusione nei ranghi di un pubblico di consumatori ben definito, da allettare e da sfruttare economicamente¹⁷. Oltre tutto, questi giornali avevano una certa capacità di andare oltre le rigide barriere sociali, coinvolgendo un pubblico sempre più vasto e dei più svariati ceti. A conferma, basti qui citare la testimonianza di Pierino Vallauri, figlio di contadini nato nel 1922 in un piccolo paese del cuneese. Per lui, balilla e scolaro elementare tra il 1928 e il 1933, il «Corrierino» era un desiderio che andava appagato anche quando i soldi non bastavano a comprarlo tutte le settimane:

Il «Corriere dei Piccoli» che era il mio grande desiderio e che mio padre mi comprava soltanto a settimane alterne, costava dei soldi. E la settimana no mi recavo con una qualche scusa da mia zia sarta, assidua lettrice del Corrierino, e rovistando nella grande cesta

¹⁶ Per una puntuale rassegna dei testi e degli autori per l'infanzia in questo periodo si veda P. Boero e C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, in particolare i capitoli III e IV.

¹⁷ Pino Boero ha giustamente notato, a proposito di «Corriere dei Piccoli», come i suoi lettori venissero interessati dalla novità editoriale, che si presentava moderna e dinamica: prose, poesie, immagini, i primi fumetti, il cinematografo, tutto senza cedimenti alla retorica e alla didattica; grandi autori sia italiani che stranieri, con un contorno di pubblicità che ammiccava alle biciclette, alle «penne a serbatoio», al Macrografo (sorta di cinema domestico tra la lanterna magica e il proiettore) al Grafofono; Cfr. *Un regalo di Natale del 1908. Viaggio nel primissimo «Corriere dei Piccoli»*, in *Inchiostri per l'infanzia. Letteratura ed editoria in Italia dal 1880 al 1965*, Catalogo della mostra, Roma, Edizioni de Luca, 1998, p. 21.

di vimini in mezzo a stoffa, filo ed accessori del suo mestiere, trovo immancabilmente il giornale che leggevo avidamente per non perdere almeno i racconti a puntate¹⁸.

Se gli anni a cavallo tra XIX e XX secolo possono dunque considerarsi la coordinata temporale in cui inserire la nascita di una solida offerta di lettura specifica per i giovani¹⁹, se vogliamo tentare di cogliere gusti e scelte effettive, converrà guardare ad una scuola sempre più diffusa – si pensi solo all'aumento degli iscritti alla scuola di base, che passano da 1.976.135 alunni del 1881-82 ai 3.634.000 del 1926-27 fino ai 5.051.306 del 1937-38²⁰ – come al luogo in cui catturare testimonianze in grado di fornire almeno alcuni elementi orientativi su tale questione. E proprio nella scuola, nei primi anni del Novecento, sembra si diffonda una certa pratica volta a censire e poi capire i desideri dei giovani lettori. Uno dei primi esempi, a questo proposito, è l'inchiesta fatta tra il 1906 e il 1909 da un maestro milanese, Giovanni Cerri, e pubblicata nel 1911²¹. L'opera di Cerri, pur essendo svolta su un campione ridotto di alunni, fornisce indicazioni suggestive e ci permette di fermare un'immagine abbastanza precisa, anche per le considerazioni che svolge lo stesso insegnante nel commentare i risultati. L'indagine, compiuta utilizzando come modello di lettura l'antologia *Lecture* di Raffaello Zeno, riguardava in totale 132 scolari, 268 brani e 400 «esperimenti» distribuiti sui tre anni, dalla quarta alla sesta elementare. A risultare la più gradita era la prosa narrativa, specialmente quella storico-patriottica, nella versione «aneddotica», rappresentata da *La piccola vedetta lombarda* e *Re Umberto* di De Amicis, *Carlo Alberto* di Bersezio, *Garibaldi a Caprera* di Guerzoni, *I Cairoli* di Abba; seguivano, poi, la vita e i costumi degli animali, le autobiografie, le narrazioni etico-sentimentali. Meno amate erano le parabole del Vangelo e i racconti a tema religioso, mentre la prosa epistolare era la meno gradita in assoluto. Il maestro era però abbastanza attento a non limitarsi alle proposte dell'antologia, che non conteneva racconti d'avventure, di viaggio o di sport, quindi integrò le sue rilevazioni statistiche con l'osservazione attenta dell'utilizzo della biblioteca di classe e, più in generale, delle abitudini di lettura dei suoi allievi. Non senza qualche timore di tipo pedagogico, infatti, annotava:

ebbi modo di constatare il grande trasporto che [per i libri di viaggio e d'avventure] sentono gli adolescenti dalla maggior ricerca di certi volumi della bibliotechina scolastica,

¹⁸ P. Vallauri, *La belle époque (Diario)*, in *L'eto almanach 1990*, a cura di C. Martini, G. Chiapasco e L. Pellegrino, supplemento al «Giornale di Boves» n. 11, novembre 1989, p. 199.

¹⁹ Non a caso Mariella Colín ha intitolato il suo ultimo lavoro, dedicato alla letteratura giovanile italiana tra il 1880 e il 1920, *L'âge d'or de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2005.

²⁰ F. Pesci, *Cronologia, grafici e statistiche*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 474-475.

²¹ G. Cerri, *Le predilezioni letterarie degli adolescenti e la letteratura scolastica elementare*, Milano, Bemporad, 1911. Sull'attività del Cerri e la sua inchiesta rimando a R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 84-103.

dagli acquisti e dagli scambi frequenti e, talvolta, furtivi di libri, di pubblicazioni a dispense, di giornalotti del genere. Ciò succede specialmente nella classi quinta e sesta. Ma questa inclinazione, nei tipi nervosi ed immaginativi, dev'essere frenata in tempo e tenuta entro buoni e giusti limiti, perché assume sovente una forma morbosa, che sconvolge il senso della realtà e forma dei piccoli Don Chisciotte, che tutto ingrandiscono e vedono attraverso il prisma dell'avventura. Parecchie volte dovetti nella scuola usar tutta la mia influenza e chieder perfino l'intervento coercitivo dei genitori per certi innamorati di Salgàri o, peggio, per gli accaniti lettori di certi romanzi polizieschi americani, venduti a dispense, i quali, attirando le simpatie dei giovinetti su le avventure di malfattori o poliziotti, attutivano o guastavano in essi il senso morale.

Possiamo leggere, in filigrana, le scelte e i gusti di ragazzi appartenenti ad un ceto urbano ed agiato, che frequentano i libri, si permettono dispense e leggono i giornalini a loro dedicati. Ma vediamo anche la tensione tra una lettura educativa – rappresentata dall'antologia – e una lettura libera, sulla quale interviene il maestro e devono intervenire anche i genitori. Lettura scolastica, da un lato, e lettura privata, che si scambia in modo «furtivo», quasi a contrabbandare quei generi di intrattenimento e di evasione che sembrano avere la meglio sui gusti dei ragazzi. Il fascino dell'avventura, sia esotica che urbana, pirati, poliziotti e criminali, fumetti e giornalini in cui testo ed immagine si inseguono e si integrano tentando sintesi innovative, sono i fari che, in forma approssimativa, vediamo orientare la lettura dei giovani dell'Italia giolittiana.

L'esempio del Cerri non è isolato. Nell'ambito del variegato mondo delle Biblioteche popolari e circolanti che fornivano libri alle scuole, un altro maestro milanese, Alberto Simonini, nell'anno scolastico 1909/10 su un campione di 40 alunni svolge un sondaggio simile, spostando l'attenzione dai brani delle antologie, e quindi selezionati per uso didattico, al mondo della letteratura infantile nel suo insieme. Agli alunni venne chiesto di esprimere un parere («bellissimo», «bello», «discreto», «brutto», «difficile») in merito ai 47 libri (di autori, tra gli altri, come Capuana, Collodi Nipote, Emma Perodi, Jules Verne, Ida Baccini, i fratelli Grimm, Fiorenza) forniti dalla Biblioteca durante l'anno²². Tra i libri maggiormente preferiti dagli scolari ci sono *Raccontafiabe* e *C'era una volta* di Capuana, *Sussi e Biribissi* di Collodi Nipote, *Piccolo eroe delle Amazzoni* di Morice, *Mestolini I Re* di Orsi, *Moccolo* di Cioci, *Prodigi delle fate* di De Segur, le *Novelle straordinarie* e il *Libro delle fiabe* dei fratelli Grimm, *Bacchetta fatata* di Perodi, *Le mie prigioni* di Pellico; tra quelli che sono piaciuti meno, invece, troviamo *Cavalier Mirtillo* e *I Tamburini* di Catani, *Figli del popolo* di Muzzi e *I bambini* di Perodi. Poco letti e poco apprezzati, infine, risultano i romanzi di Jules Verne, classificati, mediamente, come più difficili.

Nei primi anni del Novecento pare si diffonda un certo gusto per la ricerca empirica, per la rilevazione statistica, anche tra gli specialisti della letteratura

²² L'inchiesta venne poi pubblicata sul «Bollettino delle biblioteche popolari», 48, 1910, pp. 9-13.

per l'infanzia. Ne è un esempio Giorgio Gabrielli, che nel volume *La letteratura infantile*²³ riporta i risultati di un referendum, così lo chiama, svolto tra il 1909 e il 1911 in 79 classi coinvolgendo ben 2.657 studenti siciliani. L'inchiesta si era resa possibile grazie all'apporto dell'Associazione pro Biblioteche Popolari di Palermo, che aveva aperto proprio in quegli anni, in tutta l'isola, quasi 150 biblioteche in altrettante classi elementari. A differenza dei questionari di Cerri e Simonini, i quali chiedevano un giudizio di merito su una serie di letture, quello di Gabrielli si limitava alla semplice domanda «fra i libri che hai letto, quali ti sono piaciuti di più?», da riferirsi esclusivamente a letture amene. Gli intervistati dovevano dare al massimo cinque preferenze. I ragazzi potevano dunque esprimere un sentimento, quale appunto è il piacere, e in questo senso aiutare gli adulti a scegliere le letture più adatte a loro. D'altra parte, il primo compito che Gabrielli affidava alle letture «libere e amene» era quello di divertire, interessare, far svagare i ragazzi, non rinunciando ad istruirli, ma senza diventare per questo pedanti e didascaliche.

Ma veniamo, nel dettaglio, al sondaggio. Intanto, la somma dei quasi tremila alunni era così suddivisa: delle 79 classi (terza, quarta elementare e quinta e sesta popolare), 41 erano maschili e 38 femminili, per un totale, rispettivamente, di 1379 ragazzi e 1278 ragazze. Per classi dello stesso grado e sesso c'era un minimo di almeno 300 elementi, dato che garantiva una rappresentatività di tutto rispetto al già cospicuo campione. Per quanto concerne i gusti degli interpellati, questi i risultati. Nelle terze classi maschili *Pinocchio* di Colodi era la prima preferenza, seguito da *Cardello* del Capuana, da *Cuore* di De Amicis, da *Cugino Pinocchio* di Piccioni e da *L'eroe* di Magni. Venivano poi *Meo* di Bertinetti, *Piccolo mondo, piccole storie* di Magnarapa, *Le Novelle* di Andersen, e *Occhiali delle nonna* e *Il libro d'oro* di Cappelli. Nelle terze femminili, invece, ai primi cinque posti troviamo le *Pagine sorridenti* di Capuana, *Meo*, *C'è chi sa* di Ferrara, *Pinocchio*, *Piccolo mondo* di Magnarapa. Seguivano *Carina* di Roux e *Ricordi d'una bambola* di Mercedes, *Cuore*, Andersen, i *Racconti alla mia figliolina* di Renneville, e Ida Baccini con *Famiglia di saltimbanchi*. Nelle quarte maschili ai primi tre posti si collocavano *Pinocchio*, *Ciuffettino* di Yambo e *Cardello*, mentre uno su due aveva indicato *L'eroe*, *Salatapicchio* di Piccioni e *Cuore*. Le ragazze mettevano ai primi quattro posti *Le 7 strade* di Berta, *C'era una volta* di Capuana, *Cuore* e *Pinocchio*. Venivano poi *Bambola* di Cioci, *Cuoricini ben fatti* di De Ritis, le *Memorie di un pulcino* di Ida Baccini, Fava con *Serate invernali*, padre Giulio Tarra con i *Racconti* e Cordelia con *Piccoli eroi*. Infine le classi del corso popolare. In quelle maschili dominavano *Francolino* di Fava, *Mucillagine in Sicilia* di Barboni, la *Storia dei mille* di Abba e *Burchiello* di Yambo. Quasi uno su due aveva poi scelto *Topinino* di Rosselli, *Alla corte d'un gorilla* della Baccini, *Satanello* di Lipparini.

²³ G. Gabrielli, *La letteratura infantile*, Palermo, Sandron, 1912.

Infine venivano *Cardello*, *Pinocchio* e *Cuore* – ora scesi rispettivamente al dodicesimo, al tredicesimo e al quattordicesimo posto. In quelle femminili, al primo posto il Capuana di *Chi vuol fiabe*, seguito da *Cuore*, e ancora dal *Raccontafiabe* sempre di Capuana, cui tenevano dietro *Il paradiso dei fanciulli* di Rontini, *Famiglia di saltimbanchi* e *Omini e donnine* di Sofia Bisi Albini, i *Racconti d'una madre* di Tarra, le *Novelle lunghe* di Vamba e *Istruzione in famiglia* di Anna Vertua Gentile.

Vediamo, intanto, una sicura tenuta dei classici per l'infanzia, *Cuore* e *Pinocchio* su tutti, ma anche la forte presenza dell'opera di Capuana, cui si affiancano diversi altri libri. Per i maschi sembra che ci sia una sorta di progressione, dai libri d'evasione, legati alla narrazione fantastica e fiabesca (*Pinocchio*, *Ciuffettino*, *Salta-picchio*), a quelli di natura scientifica e storico-patriottica. Le femmine, invece, sembrano preferire con continuità le fiabe e le avventure fantastiche. Secondo Gabrielli, questa tendenza si deve alla «legge della vita e del vivere sociale che s'impone, che trascina l'uomo alle forme rumorose della attività e dell'espansione di tutte le sue energie personali; lascia la donna, almeno nel Mezzogiorno, nel suo ambiente primitivo, circondata delle cose care e infantili». E in effetti, più che ad un gusto individuale, le scelte delle bambine sembrano rispondere ad uno stereotipo culturale e sociale. Mentre per i bambini si rende necessaria un'educazione alla vita pubblica, fatta anche di letture patriottiche e di nozioni varie, le bambine hanno davanti un futuro da donne di casa, ristrette nell'ambito privato, e dunque si devono accontentare di un'innocua evasione nel mondo del fiabesco. Questa osservazione ci porta poi a rilevare come, in qualche misura, le scelte siano state in parte obbligate. Ad interferire sulla scientificità dei dati non è tanto – come afferma Gabrielli – il fatto che si tratta di predilezioni infantili, e quindi non sufficientemente ponderate, ma che gli alunni abbiano scelto tra i libri che sono stati proposti loro. Infatti, i bambini avevano scelto esclusivamente tra i libri che erano stati donati dall'Associazione pro Biblioteche Popolari. In questo senso, appaiono illuminanti le osservazioni che abbiamo visto fare a Cerri sulle preferenze dei suoi allievi al di fuori dei brani delle letture scolastiche su cui aveva condotto la ricerca. Ciò non di meno, l'inchiesta fornisce dati preziosi. Mostra come non ci siano generi preferiti, ma una propensione a seguire un po' tutte le suggestioni letterarie, dall'avventura alla fiaba alla narrazione storica (*L'eroe*, libro dedicato a Garibaldi, è tra i preferiti già dalla terza classe) e come, fin dalla giovane età, si profilino gusti e tendenze rivolti in primo luogo a soddisfare il piacere di leggere. A questo proposito è notevole la posizione di Gabrielli, che afferma: «i nostri lettori hanno dato l'ostracismo a molti libri didascalici, manierati nella forma, infarciti di cognizioni, insomma artificiosi. La lettura amena deve ispirare anzitutto l'amore alla lettura stessa; poi servirà per educare ed istruire»²⁴.

Altre due inchieste, svolte più di vent'anni dopo, risultano particolarmente interessanti per due ragioni. In primo luogo, perché affrontano il tema della

²⁴ *Ibid.*, p. 137.

lettura durante il fascismo, a ridosso di quel convegno del 1938 che denuncerà i limiti e i ritardi di una letteratura infantile consona al regime²⁵, e poi perché non chiedono il parere su un *corpus* dato di testi, ma sondano le preferenze autonome degli intervistati. La prima di queste inchieste venne fatta dal «Popolo di Brescia» in sette istituti superiori della città e pubblicata nel 1937²⁶. Le linee generali che emersero mostravano come «il giovane bresciano del 1936 – scrive Adolfo Scotto di Luzio – intratteneva con i libri un rapporto debole e casuale; leggeva cosa gli capitava sotto mano senza operare alcuna selezione, almeno sulla base di un principio intellegibile»²⁷. Tuttavia, alcune differenze si segnalavano. Gli studenti degli istituti tecnici sceglievano per lo più letture occasionali, mutuata dal repertorio scolastico (*Le mie prigioni*, *I promessi sposi*), integrato con i libri d'avventura tipici del periodo e i romanzi (tra gli altri, *Il libro dei corsari*, *I miserabili*, *I tre Moschettieri*, *Guerra e pace*). Dove era attivo un corso di preparazione aviatoria, invece, il tema del volo dominava nelle letture, con titoli come *Viaggi Intorno al Mondo*, di Beonio Brocchieri, o *Centuria alata*, di Italo Balbo. Gli studenti delle professionali spaziavano da *Resurrezione* di Tolstoj a *La Giovinezza di Tarzan* di Burroughs passando per Sue e Pitigrilli. Al Liceo Scientifico, le letture sembravano guidate da ideali patriottici o militari, venendo preferite quelle sul Risorgimento (ad esempio le *Noterelle di uno dei Mille* di Giuseppe Cesare Abba). Al Classico, invece, trovavano spazio le letture politiche: *Cronache del regime* di Roberto Forges Davanzati, la *Vita di Arnaldo* di Benito Mussolini, e l'immane *Dux* di Margherita Sarfatti, accanto a Salgàri e Motta.

L'altra inchiesta, svolta tra gli studenti di Palermo e pubblicata dal «Giornale di Sicilia»²⁸, se da un lato testimoniava che anche nelle scuole tecniche si accedeva alle buone (secondo la visione di regime) letture, dall'altro confermava l'assoluta casualità e varietà della scelta. Accanto ai libri di Starace, Badoglio e Graziani, e a quelli a tema bellico (*L'esercito e la marina della Germania*) venivano preferiti testi d'avventura (soprattutto Salgàri ma anche Gotta) e gialli, i grandi autori dell'Ottocento (Hugo, Tolstoj, Dostoevskij, Verga, Fogazzaro), e le tipiche letture per ragazzi del periodo pre-fascista, *Cuore* e *Pinocchio*.

Insomma, l'arcipelago delle letture degli studenti era quanto mai frastagliato ed informe, e solo in parte rispondente alla volontà formatrice del regime fascista. Una lettura politicamente orientata, rivolta ai testi dei gerarchi e degli intel-

²⁵ Sul convegno bolognese del 1938, si veda A. Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, pp. 267-273.

²⁶ *Che cosa leggono i nostri ragazzi? Inchiesta del «Popolo di Brescia» tra gli allievi delle scuole medie superiori della città*, «Accademie e biblioteche d'Italia», 5, 1937, pp. 429-473.

²⁷ Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta*, cit., p. 259. L'autore dedica un'approfondita riflessione alle due inchieste alle pp. 258-267.

²⁸ L. Marinese, *Le inchieste interessanti: le letture degli studenti delle scuole di Palermo*, «Accademie e biblioteche d'Italia», 1, 1939, pp. 12-25.

lettuali fascisti, spesso doveva cedere il campo ai classici della letteratura, o più in generale alla letteratura d'evasione, avventurosa. Ma anche questo genere di libri, in qualche modo, poteva essere orientato dalle scelte di regime. Il mito aviatorio, per esempio, rispondeva alle celebrazioni che il fascismo faceva della nuova arma e delle capacità tecnologiche dell'ingegneria italiana e coniugava spirito d'avventura e spirito patriottico.

Altri documenti scolastici che possono rivelarsi particolarmente utili, e che ci permettono di allargare lo sguardo su realtà periferiche e marginali, sia in termini economici che sociali, sono i registri di classe e le cronache degli insegnanti. Intanto, essi ci possono fornire i limiti dell'offerta di lettura che quegli scolari avevano a disposizione. Si prenda ad esempio la composizione della piccola biblioteca di classe di un comune del Basso Piemonte, Monesiglio (CN), fotografata nell'anno scolastico 1936/37: la biblioteca esisteva fin dal 1914 ma, ancora alla metà degli anni Trenta, c'erano solo 5 volumi, non esisteva uno statuto, né un regolamento, ma solo un catalogo per autori. I libri non erano prestati gratuitamente, ma gli alunni dovevano pagare dei contributi mensili, pari a 5 centesimi (che diventavano 10 nelle scuole urbane). Su 25 scolari, 19 avevano richiesto libri in prestito²⁹. Un altro esempio è rappresentato dall'elenco dei libri disponibili nella scuola comunale di un frazione di Dego, piccolo paese nell'entroterra Savonese. Qui troviamo catalogati 61 libri, in gran parte letteratura per ragazzi di tipo tradizionale ma soprattutto una cospicua presenza di autori molto in voga nel periodo e con una certa storia letteraria alle spalle come Arpalice Cuman Pertile, Eugenia Graziani Camillucci, Giuseppe Fanciulli, Oreste Fava e Guido Fabiani, cui si devono aggiungere i classici dell'Ottocento, *Cuore*, *Pinocchio* e *Giannettino*. Quello che colpisce, se mai, è la scarsità di testi riferibili alla letteratura esplicitamente fascista. Non mancano autori allineati, come il già citato Fanciulli o Hedda, ma davvero pochi sono i titoli apertamente di propaganda: abbiamo solo *Balilla* di Bravetta e *Fasci giovanili di combattimento* di Starace. Nel piccolo paese di Consenti, situato nell'entroterra genovese e arroccato su un Appennino aspro, dove domina l'agricoltura e il pascolo, incontriamo altre indicazioni, che si spingono fino a delineare le preferenze dei giovani scolari³⁰. In una V classe, per esempio, sappiamo che nel 1944 è stato acquistato un solo libro, *Da ragazzi ad uomini*, di Camilla Del Soldato, ma apprendiamo anche, dalle annotazioni della maestra, quali sono i testi che circolano tra i suoi alunni: «fiabe e novelle del Grimm, dell'Andersen, del Capuana; alcuni volumetti del[la] Graziani Camillucci; *Senza famiglia* di Malat [sic] *Scurpiddu* e *Cardello* del Capuana. *Capitani coraggiosi* di Ripling [sic] ed altri volumetti di minore importanza»³¹.

²⁹ Scuola elementare di Monesiglio (CN), A.S. 1936/37, registro di IV classe mista.

³⁰ Ricavo le informazioni dai registri di classe delle scuole di questi comuni da F. Lagomarsino, *Scuola e vita quotidiana nel Chiavarese tra fascismo e dopoguerra*, Tesi di laurea, A. A. 2003/04, Facoltà di Lettere e filosofia, Università di Genova.

³¹ Scuola elementare di Consenti (GE), A.S. 1944/45, registro di V classe.

Un'altra serie di utili testimonianze, in seno al mondo della scuola, è rappresentata dai quaderni scolastici, i quali permettono significativi sguardi anche sulle forme – spesso imprecise e precarie – di ricezione dei testi. Tra i quasi cinquecento esemplari depositati presso l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare di Genova, è possibile selezionare alcune pagine di diario che narrano delle letture fatte da alunni comuni, bambini e bambine come tanti se ne incontravano nelle scuole italiane, e dei loro commenti. Per primo troviamo Giacomo, IV classe elementare nel 1928, che scrive: «Ieri mattina essendo Domenica mi preparai per andare alla Santa Messa e al catechismo. Uscito di lì tornai a casa e finii di leggere il libro Don Chissiotte della Mancina che poco mi è piaciuto»³².

In altri casi possiamo incontrare riassunti i brani letti, riportati in un italiano stentato, come fa Giordana, anche lei alunna di IV elementare nell'anno scolastico 1928-29:

La signora maestra ci ha letto un capitolo del libro Cuore. Esso parla di un fanciullo figlio di un mercante. Un giorno il mercante era andato a Forlì per comprare della merce per il negozio; e la sua madre era andata con lui a condurre una fanciulla dal medico. In casa [non] vi era che la nonna e il suo nipote ferruccio. Ferruccio quel giorno non tornò a casa che alle undici, dopo una scappata di molte ore e la nonna che era seduta in un seggiolone a braccioli l'aspettava a occhi aperti quando lo vide ritornare in casa lo rimproverò. Quella sera pioveva forte. Mentre la nonna rimproverava Ferruccio sentì uno scricchiolio di piedi nello stancino vicino alla cucina e comparvero due uomini assassini il quale il rubano il denaro e per non essere scoperti decisero d'uccidere la nonna. Ferruccio corse a riparare la nonna, e si prese lui stesso la fucilata nel dorso e morì³³.

Sempre dai suoi quaderni sappiamo che la settimana dopo, in classe, la maestra ha letto la vita di Sant'Agnese, ma in questo caso non abbiamo né commento né riassunto.

Ancora *Cuore*, nel diario di Luigi, che gli viene prestato da un vicino di casa. Al di là della segnalazione della lettura, è importante sottolineare uno dei modi informali – il prestito, appunto –, e quindi difficilmente registrabili, di diffusione e circolazione del libro, specie tra i ceti subalterni.

Oggi dopo cena, mi racchiusi nella stalla per stare un momento alla veglia³⁴, vidi un vicino di casa che aveva un libro. Non sapendo che libro fosse, e per pagarmi della curiosità li chiesi come era intitolato, subito mi disse che era cuore, giunto quella parola me lo feci imprestare e tra alcuni capitoli lessi un capitolo intitolato: Il tamburino Sardo, il quale

³² Archivio Ligure della Scrittura Popolare (d'ora in poi ALSP), *Fondo scuola*, quaderni di Giacomo G., Acceglio (CN), s.d. ma 1928.

³³ ALSP, *Fondo scuola*, quaderni di Giordana M., Stroppo (CN), 17 gennaio 1929.

³⁴ La «veglia» è una pratica contadina molto antica che consiste nello scambiarsi visite reciproche, presso le stalle e soprattutto d'inverno, in cui si trascorrono le ore serali discorrendo, non di rado anche leggendo, quando qualcuno ne era capace ed era disposto a farlo per gli altri. A questi incontri partecipavano anche i bambini, ed erano forme di socializzazione importanti, che introducevano i bimbi nel mondo degli adulti, dal quale non erano così separati come accadeva, di norma, in ambito borghese.

mi ha molto piaciuto, perché parlava d'un ragazzino di 14 anni, avendo la guerra nel suo paese, non volle partire con la sua famiglia, ma rimase presso la sua casa per vedere la vittoriosa guerra. Finito il capitolo ristitui il libro, e salutato la vegliata con buona notte mi inviai a letto³⁵.

Altro volume, che sappiamo di grande successo fin dall'anno della sua uscita (1926) e che circolava con una certa frequenza era *Il Piccolo alpino* di Salvatore Gotta, qui riassunto non senza qualche incertezza da una scrivente anonima nel 1936:

Che bel libro, à cominciato la nostra maestra! È il libro di una bambina, che avendo studiato tutto l'anno, lo guadagnò in premio. Molto commovente, è intitolato: «Il Piccolo Alpino»; un scrittore, che l'ha dedicato al figlio suo. Questo libro, racconta, «di un papà, una mamma e il figliuolo. La notte di Natale volevano andarla a passare nel Convento dei Frati, sul San Bernardo. Per la strada, faticarono non poco, perché la neve cominciava a cadere ben forte, raggiungendo poi il carattere di tormenta. I tre alpinisti, si sepolsero tra la neve; da lontano, si videro avvicinarsi delle persone, e un cane San Bernardo li seguiva. Trovato il bimbo, lo portò in una caverna ove dentro vi era un vecchio, che aveva la paralisi infantile alle gambe. Gli chiese notizie, e mentre gli parlava, il cane di nome Pin, incominciava a farsi amico».

Fin adesso siamo qui, e se domani mattina staremo brave, la nostra maestra ce ne leggerà un'altro pezzo³⁶.

Infine Annamaria, bimba genovese, così elenca le letture fatte nelle vacanze estive del 1942:

A me piace molto la lettura. Essa è molto necessaria per imparare a scrivere. Durante le vacanze ho letto Pinocchio, il quale mi è piaciuto molto parlava del grillo canterino parlante, della fata Turchina e di Lucignolo. L'altro libro che preferisco è «Cuore». Anche Don Chisciotte e Sancio Pancia è molto carino: un po' al trotto un po' al galoppo; tagliò nel mezzo tanti mulini a vento prendendoli per giganti con tanti bastoni. Leggo anche i Bollettini di guerra e gli atti di valore compiuti dai nostri valorosi soldati che ci daranno la vittoria³⁷.

L'insieme delle indicazioni fornite dai vari documenti citati ci permette di svolgere almeno tre considerazioni. Intanto, vediamo il consolidarsi di una forte tradizione letteraria per l'infanzia, con il predominio incontrastato di *Cuore* e *Pinocchio*, cui si aggiungono le opere di Capuana, di Ida Baccini, di Andersen e dei fratelli Grimm, di Motta, di Salgàri e di Gotta, e poi i grandi romanzi dell'Ottocento, mano a mano che si alzava l'età dei lettori; in secondo luogo, dobbiamo registrare il sostanziale fallimento del fascismo, che a quella tradizione voleva sostituire un proprio canone di letture ispirate alle idealità del regime. Un po' per i limiti materiali con cui si è scontrato il progetto tota-

³⁵ ALSP, *Fondo scuola*, quaderni di Luigi A., Stropo (CN), a.s. 1934-35.

³⁶ ALSP, *Fondo scuola*, quaderni anonimi, Boves (CN), 13 novembre 1936.

³⁷ ALSP, *Fondo scuola*, quaderni di Annamaria, Genova, estate 1942.

litario di Mussolini, impossibilitato a raggiungere con la stessa intensità ogni luogo, un po' perché bambini e ragazzi hanno continuato a scegliere quello che preferivano, l'incidenza di una letteratura per l'infanzia autenticamente fascista è stata poca o nulla. Infine, a dominare il gusto dei giovani, quando hanno potuto esprimere le loro predilezioni, in questa prima metà del XX secolo è stata una lettura d'evasione e di intrattenimento – fatta di avventure, di gialli, di libri di guerra –, piuttosto che una ritenuta educativa ed edificante.

Benché le notizie sopra riportate non siano che pochi frammenti sparsi, privi di una validità generale che al limite si può solo immaginare, non è irrilevante notare come sia proprio la scuola, intesa come istituzione, a diffondere in una direzione tendenzialmente di massa testi e autori per l'infanzia, determinando un canone preciso di riferimento. Così come varrà la pena, riconsiderando le osservazioni fatte da Cerri, sottolineare come la stessa scuola sia in competizione con altre pratiche di lettura, svolte per proprio conto e secondo preferenze personali. Insomma, la scuola aiuta a costruire un pubblico di lettori, sia in senso generale che inteso come fruitore di libri ad esso specificatamente indirizzati. Anzi, si può ragionevolmente sostenere che il confluire di processi quali la scolarizzazione di massa e lo sviluppo di un mercato editoriale di tipo industriale rivolto ai bambini e ai ragazzi, a partire dai primi anni del Novecento, sia stato il motivo determinante nel formare un pubblico giovane di massa. Resta da capire se quest'offerta specifica, fornita nelle aule scolastiche e spesso nelle famiglie, abbia assorbito tutte le possibilità di lettura disponibili, attraendo su di sé tutto il gusto e il piacere di leggere, oppure se quella linea di frattura tra una lettura dovuta e guidata dagli adulti, e una spontanea, autonomamente scelta dai ragazzi, che abbiamo registrato fin dalle testimonianze ottocentesche, non abbia continuato a caratterizzare scelte ed esperienze. Per cercare di dare una risposta, dovremo tornare alle memorie e ai diari di singoli lettori.

Istantanee di giovani lettori del Novecento

Una prima indicazione, relativa ad una duplice pratica di lettura – eterodiretta o individuale – ci arriva da uno dei militanti politici di base intervistati da Danilo Montaldi, Margit, che rievoca come prima della Grande Guerra il padre leggesse ad alta voce per tutta la famiglia la *Portatrice di pane*, i *Promessi sposi*, i *Misteri del popolo*, la *Piccola fiammiferaia*, mentre, dopo, lui preferiva Mantegazza, Guido da Verona, Notari, Paolo Valera, Salvator Gotta, insomma «gli uomini pionieri, tigrì, avventure»³⁸. Qui non è tanto importante notare le scel-

³⁸ D. Montaldi, *Militanti politici di base*, Torino, Einaudi, 1971, p. 164.

te differenti che il figlio compie, quanto l'idea che ad una lettura comunque scelta dal padre, Margit ad un certo punto contrappone la sua scelta, il suo gusto, e dunque la preferenza per lo svago, il divertimento, l'avventura. Ad una lettura «comune», spartita con il resto della famiglia, egli sostituisce una lettura autonoma, che compie in solitudine, come un fatto privato. A questa singola testimonianza, possiamo aggiungere il copioso lavoro svolto da Graziella Pagliano in *Testimonianze di lettura (1920-1940) da memorie e autobiografie*³⁹, in cui passa in rassegna 172 testi dai quali cerca di ricavare le letture fatte dagli autori, specie nella loro gioventù. Sono tutti testi editi, in gran parte di intellettuali, fotografano quindi una realtà parziale, non mancando, però, di mettere in evidenza in taluni casi aspetti centrali connessi con il leggere come, per esempio, la relazione che tanti autori provenienti da classi subalterne stabiliscono tra la lettura e il raggiungimento della coscienza politica, in cui il libro diventa una sorta di strumento di libertà e di comprensione del mondo. Seguendo le testimonianze riportate dalla Pagliano possiamo dunque ricavare alcune indicazioni.

Angerlo Filippuzzi (classe 1907), un insegnante, ricorda le letture fatte nella stalla prima della Grande Guerra, tra cui De Amicis, *Quo vadis*, *La capanna dello zio Tom*, i *Promessi sposi*. Carlo De Frede (classe 1922), figlio di uno stampatore napoletano, legge Hugo, Salgàri, Yambo, Moretti, Palazzeschi, letture che contrappone a quelle scolastiche, irretite in una funzione totalmente pedagogica: Pascoli, D'Annunzio e Chiarini su tutti. Giorgio Amendola, antifascista e dirigente del P.C.I., ricorda le letture che faceva a tredici anni: i grandi romanzi dell'Ottocento, Dumas, Scott, Stevenson, Dickens, Stendhal, Balzac, Dostoevskij e Hugo, cui si aggiungevano letture di storia, della tradizione risorgimentale (Abba) e le *Memorie di un Ottuagenario* di Nievo. Irene Gualandi (classe 1924), partigiana e poi sindacalista, con la sola licenza elementare, intorno ai quindici anni leggeva *Fantomas*, *Rocamboles*, il *Decameron*, *Delitto e castigo*. Infine, Marina Masu (classe 1925), militante comunista, a dodici anni leggeva Buffalo Bill, ma letture importanti furono quelle del liceo, alcune già orientate politicamente: Marx, Melville, Steinbeck, Dos Passos, Montale, Vittorini, Pirandello.

Da queste rapide note paiono evidenti alcune questioni. Innanzi tutto, da un lato ci sono le prime letture, disordinate e casuali, spesso d'evasione, che corrispondono in genere ai primi anni di scuola; dall'altro ci sono quelle più mature, che si fanno al liceo, spesso in risposta ad ideali etici e politici già sviluppati. Ad una lettura piacevole e di svago, quindi, subentra una lettura consapevole, secondo un percorso, per così dire, naturale. In secondo luogo, ci sono differenze sociali che si fanno sentire. Chi viene da una famiglia in cui ci sono libri e in cui c'è abitudine alla lettura, i titoli e gli autori sono spesso quel-

³⁹ In L. Finocchi e A. Gigli Marchetti, *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2000.

li del romanzo borghese ottocentesco (da Hugo a Balzac, da Tolstoj a Dickens): alta letteratura, insomma, con cui fare le prime esperienze di lettura autonoma. Vediamo poi scomparire del tutto il canone classico che era il riferimento sostanziale nelle memorie ottocentesche: Ariosto, Tasso, Dante, Alfieri, Virgilio ed Omero non sono più l'orizzonte letterario di riferimento. Ora a dominare è il romanzo, e tra gli autori sembrano più presenti gli stranieri, soprattutto francesi e russi. Ed è qui che trovano tanti ragazzi e bambini le loro letture formative, soprattutto per chi apparteneva a ceti abbienti. Chi proveniva dai ceti subalterni, invece, spesso si limitava a romanzi e racconti d'avventure, fino al momento di una maturazione personale, che molto sovente coincideva con una pari maturazione politica, in cui la lettura diventava la chiave con cui capire il mondo e farsi un'idea critica della società. Un'ultima considerazione, infine, riguarda la sostanziale differenza tra letture fatte a scuola e letture scelte personalmente: le prime sono poco ricordate, le seconde rappresentano l'ambito della libertà e della scoperta.

A queste testimonianze, in cui l'infanzia è parte di una autobiografia che mette al centro ben altre vicende, dalla guerra alla lotta partigiana, dalla militanza politica alla discriminazione razziale durante il fascismo, se ne possono affiancare altre, in cui l'età bambina è registrata in quanto centro focale della narrazione. È così possibile cogliere, più da vicino, altri tipi di letture, iscritte nel genere infantile, che nei testi studiati dalla Pagliano risultano un po' in ombra. Ad esempio, Giorgio Galazzi, ex ufficiale medico, ricorda con particolare nostalgia gli anni trascorsi della sua infanzia, tra la scuola e i balilla, e in questa memoria trovano spazio le sue letture preferite, non senza qualche commento, forse debitore più al senno di poi che al momento cui si riferisce:

La nonna materna si era più che generosamente profusa, nei miei confronti, in doni veramente squisiti: oltre ai dolci e giocattoli d'ogni tipo, caterve di libri istruttivi ed educativi, come l'antologia di Arnaldo Fucinato, i romanzi d'avventura di Emilio Salgari, «I ragazzi della via Pal» di Fernec Molnar, «Pinocchio» di Carlo Collodi, «Tom Sawyer» di Mark Twain, il «Cuore» di Edmondo de Amicis. [...] Evocando l'opera del De Amicis, ricca di episodi emozionanti, quali «Il piccolo scrivano fiorentino», «Il tamburino sardo», «La piccola vedetta lombarda», questo mio viaggio nella memoria torna sovente ai passi di maggior rilievo, fra i quali domina certamente quello che più di ogni altro può aver inciso sullo sviluppo di valori da me imprescindibili, come «L'amor di patria», ineguagliabilmente espresso e trasfuso da quell'Autore⁴⁰.

Un'altra bella testimonianza è quella resa da Tullio De Mauro in un suo recente libro, *Parole di giorni lontani* e riferita agli anni Trenta:

Mia madre mi aveva letto nell'altra casa Pinocchio, letto e riletto nella vecchia edizione Bemporad. All'Arenella cominciai letture tutte mie. I miei fratelli mi avevano decanta-

⁴⁰ G. Galazzi, *Psicologia di un Balilla (quel Balilla che c'è in me)*, Milano, Joppolo Editore, 1996, p. 83.

to la Storia di un naso di Vamba, ne conoscevano intere ottave a memoria. [...] Ma il libro si era perduto tra un trasloco e l'altro. Mi fu comprato in una nuova edizione Bemporad. E mi innamorai anch'io della storia di Maso. [...] Un secondo libro di grande fascino fu il Pifferaio di Hamelin. Poi venne il terzo: Il talismano del 23° stormo [...] e seguirono altri libri della fondamentale Biblioteca dei miei ragazzi. [...] Suor Rosa venne a trovarmi e, sapendomi precoce lettore, mi portò in regalo un libro: Senza famiglia di Malot. Altro best seller delle mie letture e riletture. Navigare sui canali abitando in una chiatto da allora è rimasto per me un sogno durevole, anche se inattuato⁴¹.

Interessante, per più aspetti, anche il ricordo di Ulderico Bernardi, riferito agli anni in cui era bambino nel Veneto attraversato dalla guerra partigiana:

Le spalle al muro, stavo come in un'alcova, al caldo. Era lì che passavo gran parte del pomeriggio a leggere. Spesso tenendomi in grembo *Mòci*, la nostra gatta, che sapeva battere con la zampina di dietro sul vetro della finestra quando voleva rientrare dalle sue sortite. «Guarda che diventerai cieco» mi diceva ogni tanto la mamma. «Non devi stancarti la vista.» Ma continuavo per ore. Lo farò per anni, anche trascurando i compiti scolastici. Mi piacevano i libri d'avventura. Salgari durò stagioni. *Le tigri della Malesia* e la loro roccaforte di Mompracem fornivano la trama di cento giochi con quei pochi amici che avevo. Compagni di scuola, figli di famiglie amiche. Io interpretavo Yanez, il compagno bianco di Sandokan. Le sue mille sigarette erano una tentazione da adulti. Un giorno provammo ad arrotolare un po' di foglie secche di platano triturate in un pezzetto di carta da giornale. Al colore era tabacco, ma bruciava subito e faceva solo tossire. Ero entusiasta di *Ventimila leghe sotto i mari*. Capitan Nemo, un eroe moderno. Troppo difficile da farci i giochi. Lo tenevo per le letture private. Leggere era un piacere forte, che ha messo radici salde e profonde in me da quei tempi⁴².

Emerge, in un contesto che è quello della media-piccola borghesia del Nord, legata agli impieghi pubblici – il padre, ucciso dai partigiani dopo aver aderito alla RSI, era economo comunale – il piacere della lettura come straniamento di sé da tutto il resto. Da questo ripiegarsi su se stesso, nell'atto di leggere, prende il via una fantasia che lega l'avventura del racconto con la realtà circostante, che viene a prendere le forme dell'imprevisto, e accompagna i bambini verso quelle tentazioni «da adulto» – come le tante sigarette che fuma Yanez – che segnano quasi un rito di passaggio che agisce tramite il libro. Si delinea un rimando tra lettura e gioco, piacere individuale e divertimento collettivo, che traccia il profilo di una complessa rete di significati intorno ad una lettura consapevole, maturata in un angolo della casa (che ricorda da vicino quello scelto da De Sanctis) come opzione autonoma, o quanto meno fatta propria dopo un suggerimento adulto che qui non viene registrato, tanto è residuale.

Se dalle memorie ci spostiamo verso i diari, compilati dai bambini e dai ragazzi nel momento stesso in cui leggono, riusciamo ad avvicinare ancora di

⁴¹ T. De Mauro, *Parole di giorni lontani*, Bologna, il Mulino, 2006, pp. 85-86.

⁴² U. Bernardi, *Un'infanzia nel '45. Nel veneto della guerra civile*, Venezia, Marsilio, 1999, p. 54.

più la lente, quasi a coglierli nell'atto stesso di sfogliare le pagine. Particolarmente interessanti per il nostro discorso, quasi paradigmatici, sono due diari, entrambi editi, scritti da una ragazza e un ragazzo che hanno vissuto a fondo la loro fanciullezza ed adolescenza, in un'Italia mortificata dal fascismo, prima, e tagliata in due dalla guerra di Liberazione, poi.

La prima è Gloria Chilanti, tredicenne figlia di un attivista comunista romano, la quale tiene un diario in cui racchiude le vicende, spesso drammatiche ma anche divertenti, della sua esperienza nella capitale d'Italia occupata dai tedeschi⁴³. Il diario diventa così il contenitore della vita quotidiana che affronta la bambina nel 1944, in cui spesso troviamo annotazioni circa i suoi amici, le commissioni che fa per la mamma, il cinema ed infine la lettura. Tra i libri che le porgono i genitori o che sceglie lei stessa troviamo *Kim* di Kipling, *Un piccolo eroe* di Dostoevskij, *Topolino alla corte di Re Artù* e «un bel libro di Edgar Poe *Le avventure di Gordon Pym*»⁴⁴. Oltre ad un elenco di titoli, Gloria ci fornisce anche quelli che sono i suoi pareri e i suoi gusti. Ad esempio, dopo aver iniziato a leggere *La Torre del Mago* di Lodolini, regalatole dal papà, così si esprime il 13 maggio: «Mi sto convincendo che il libro di Lodolini sia brutto e ciò mi dispiace per il povero Lodolini, anche perché dovrei recensirlo non ho il coraggio però di dirne male»⁴⁵. Allo stesso modo, il 19 aprile, non si limita a registrare le sue disordinate letture casalinghe, ma aggiunge un parere critico: «Oggi sono stata a casa e ho letto *I pinguini innamorati*, *L'officina di Papà Natale*, *Le favole di Topolino*, discreti ma non troppo interessanti»⁴⁶. La lettura è un piacere, che va curato e a cui bisogna riservare spazio. Sbrigliarsi dagli impegni quotidiani vuol dire trovare il tempo di leggere, e con il leggere si sviluppano, come abbiamo visto, gusto personale e senso critico. Il tipo di letture, poi, varia: dalla grande letteratura di Kipling e Dostoevskij, a Topolino e a racconti per l'infanzia, le scelte di Gloria sono quanto mai casuali e oltrepassano sistematicamente le barriere della letteratura specialistica.

Il secondo diario è quello di Giacomo Buranello, combattente genovese nella Resistenza, caduto per mano dei nazifascisti il 3 marzo 1944, ma che qui ci interessa come vorace e giovane lettore che ha lasciato delle annotazioni diaristiche stese tra il 1937 e il 1938 ricche di spunti e riflessioni particolareggiate. Figlio di un operaio, aveva per la scuola e per i libri un rispetto molto alto, che andava al di là dell'appagamento del proprio senso estetico. I libri erano importanti perché insegnavano, specialmente i saggi e i testi politico-filosofici ma anche i romanzi. Forse anche per questa sorta di valore attribuito al testo scritto, Giacomo redigeva dei precisi elenchi nel suo diario, con i titoli dei libri e la data esatta del-

⁴³ Il diario di Gloria Chilanti è stato pubblicato col titolo *Bandiera rossa e borsa nera. La resistenza di una adolescente*, Milano, Mursia, 1998.

⁴⁴ Chilanti, *Bandiera rossa e borsa nera*, cit., p. 47.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 31-32.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 51.

l'acquisto. Addirittura, quasi a voler appagare la curiosità di un possibile lettore, riporta, in data 8 marzo 1942, una sorta di riepilogo delle letture fatte fin dalla scuola elementare. E da queste partiamo. Tra il dicembre 1926 e il giugno 1931, ci informa di aver letto il primo sillabario, *Pinocchio*, *Guerrino detto il Meschino*, *Sul Mare delle Perle*, *Capitan Tempesta*, brani di *Cuore* e di Mazzini; all'istituto tecnico, tra l'ottobre 1931 e il giugno 1935, *Le veglie di Neri*, *All'aria aperta*, *Cuore*, *Avventure di un marinaio in Africa*, *Senza famiglia*, *Il Ventaglio*, *Da Quarto al Volturmo*, *Antologia della Vita* dell'Alfieri, *Il Bugiardo*, *Attilio Regolo*, vari libri sulla guerra, come quelli del genovese Pastorino, e poi London e La Bolina⁴⁷. Alle letture d'avventura si mescolano quelle risorgimentali, ai classici per l'infanzia, *Cuore* e *Pinocchio*, libri a tema guerresco o africano, in sintonia con il clima della metà degli anni Trenta. Ma è negli anni del liceo che la passione per il leggere si fa determinante, e si lega ad un processo di crescita e di formazione intellettuale e politica. A partire dall'estate del 1937 fino al settembre del 1938, acquista e legge vari libri di De Sanctis, tra cui *Storia della letteratura italiana* e *Saggio sul Petrarca*, di Macchiavelli, il *Don Chisciotte* di Cervantes e *Assommoir* di Zola, molti testi di Tolstoj, Gorkij e Dostoevskij, *Le liriche* e *I promessi sposi* di Manzoni, *Il Faust* di Goethe, le *Ricordanze* di Settembrini, e poi Omero e Virgilio, diversi filosofi (Kant, Croce, Nietzsche, Marx, Platone), Orazio, Cicerone, Foscolo, Leopardi, Goldoni, Alfieri, Parini, Shakespeare, Molière, e poi ancora diversi libri di storia e di storia della letteratura.

Un insieme vario e disordinato di letture, che vanno dalla poesia ai classici greci e latini, dai romanzi ai testi filosofici, dalla storia della letteratura a quella della filosofia, in cui c'è un nucleo forte di opere di autori russi. Giacomo legge voracemente, e spesso rileggeva, affidando al diario commenti ed impressioni, sia di carattere critico che emozionale («abbiamo letto assieme – scrive il 13 settembre 1938 – l'ultimo capitolo del «Principe» del Macchiavelli e alcune pagine dei «Discorsi» che ci hanno veramente commossi»). Ad esempio, a proposito de *I Demoni*, annota il 2 agosto 1938:

È senza dubbio un romanzo potente. Ma mi è piaciuto assai più «Delitto e Castigo» che ho letto in quattro giorni nello scorso luglio. Questo mi è sembrato il più grande romanzo ch'io finora abbia letto. [...] Nell'estate del '37 avevo letto «La Casa morta». Qui l'autore prepara i suoi strumenti di grandioso foggiatore d'anime e rivela le sue mirabili doti di psicologo [...] Sono esperimenti dell'artefice che si prepara alla mirabile rappresentazione di vite. Tale unità, tale armonia sono più notevoli nei «Demoni», sono perfette in «Delitto e castigo»⁴⁸.

Per Buranello leggere vuol dire trarre spunti per l'azione, la letteratura deve toccare il cuore e destare «un mondo di sentimenti di cui l'azione è conseguenza immediata»⁴⁹. L'arte per l'arte non è motto che piaccia al giovane Gia-

⁴⁷ M. Del Lungo, *Il diario di Giacomo Buranello*, «Storia e Memoria», 21997, p. 102.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 72.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 82.

como, l'arte deve persuadere, deve spingere all'azione. Tra gli autori di questo genere, che egli preferisce, ci sono Mazzini, Parini, Dante, De Amicis e i russi, che abbiamo visto presenti in abbondanza. Molto lucidamente, egli ci mostra anche il carattere formativo che ha per lui la lettura, o meglio, quello che trova di stimolante e di esaltante per esempio nel romanzo di Dostoevskij, in grado di mostrargli la tempra di uomini, anzi di eroi, che forse al suo tempo sono irrimediabilmente perduti. Tra l'altro, sullo sfondo, si agita il mito dei Risorgimento che tanto influenzò Giacomo nelle sue scelte politiche: «Voglia il cielo che vi siano ancora in qualche parte del mondo simili uomini! Ma talvolta m'assale il dubbio doloroso che tali uomini esistessero solo nell'Ottocento nel secolo dell'Epopea, che ha dato all'Italia il Risorgimento. Forse, mi dico, ora l'Umanità sta attraversando, pur nell'inevitabile progresso, una fase di decadenza»⁵⁰.

Tra gli autori italiani, quello che legge e rilegge più volte è Manzoni. Benché in un primo momento non consideri *I promessi sposi* come un vero e proprio romanzo, vi ritorna sopra in più occasioni, prendendo appunti e facendo brevi sintesi dei capitoli. Ecco il suo commento del 5 ottobre 1938, in cui accanto ai pregi letterari attribuisce al Manzoni capacità descrittive che nemmeno gli storici di professione sembrano avere:

ho terminato di rileggere i «promessi sposi»; di tutti i romanzi che ho letto questo è di gran lunga il migliore, benché gli stranieri siano certamente danneggiati dalla traduzione. L'azione nella sua semplicità tien sempre desta l'attenzione; anche là dove s'indugia per interi capitoli a dare una visione storica del tempo dimenticando a bella posta il romanzo, l'autore si fa sempre seguire con piacere [...] Il Manzoni infatti riesce a dare una rappresentazione compiuta di tutta la vita nel Seicento, mentre purtroppo non riescono gli storici, tutti intenti ai fatti rumorosi⁵¹.

Conclusioni

Il breve e sporadico percorso appena tracciato non permette generalizzazioni, però suggerisce alcune suggestioni di cui sarà bene tenere conto nelle auspicabili future ricerche. Intanto, la pratica della lettura, se vista attraverso l'esperienza di singoli testimoni, risulta quanto mai complessa e composita. Da un lato, c'è una lettura educativa, guidata e disciplinata dagli adulti, tutto sommato più facile da descrivere; dall'altro, ci sono le infinite variabili che corrispondono ai gusti personali. Se è vero, anche in questo secondo caso, che è possibile trarre delle costanti – come per esempio l'ampio ricorso al romanzo

⁵⁰ *Ibid.*, p. 90.

⁵¹ *Ibid.*, p. 92.

ottocentesco come lettura formativa liberamente scelta – bisogna riconoscere che a risultare come dato caratteristico è proprio l'assoluta frammentarietà delle scelte. I giovani lettori, infatti, pescano dove e quando possono tra i libri che sono a loro disposizione: mescolano generi alti e bassi, autori colti e popolari, testi scritti per adulti e testi per l'infanzia, dando così sfogo alla propria capacità di creare percorsi tra titoli e scrittori. E ciò che risulta essere il fatto più importante è che questi percorsi non seguono indicazioni prestabilite, neppure in modo autonomo. Sono frutto di una esplorazione continua, spesso casuale. Pertanto, se la lettura è libera e casuale, significa che si modula in base ad orientamenti del tutto individuali, quindi difficilmente serializzabili: stando così le cose, non possiamo prescindere da un approccio microstorico e dalle «storie di vita» per sondare questo tipo di terreno storiografico. Se mai, come in parte abbiamo visto, è in una prospettiva diacronica che si possono cogliere mutamenti anche sostanziali. Non tanto domandandoci se è possibile individuare criteri di scelta univoci che di volta in volta determinano le singole preferenze, quanto piuttosto osservando se e quali libri vengono scelti più di altri, tentando di definire così un canone di riferimento. In questo senso, leggere i classici latini o del Cinquecento aiuta ad organizzare un immaginario diverso rispetto alla lettura, per esempio, dei grandi romanzi francesi dell'Ottocento. Allo stesso modo, libri come i *Promessi sposi* o *l'Ettore Fieramosca*, oppure la letteratura romantica, hanno avuto un ruolo nel formare le generazioni cresciute nei turbolenti anni del Risorgimento, così come *Le noterelle di uno dei mille* e le imprese di Garibaldi hanno influito sulla generazione che ha combattuto nella Grande Guerra. Proprio a partire da tale constatazione risulta ancora più rilevante porre l'attenzione sulle testimonianze provenienti da singoli individui – nei loro quaderni, nei loro diari e nelle loro memorie – così come da documenti spesso marginali, quali i registri di classe: iniziare da contesti ben definiti, allineare esperienze personali e casi specifici, può essere il primo passo per ricomporre e tentare di comprendere quel variegato campo che è l'esperienza e la pratica di lettura, soprattutto di bambini e ragazzi, così come il definirsi, tramite i libri, di un certo immaginario generazionale.

Davide Montino
Dipartimento di Storia Moderna e Contemporanea
Università di Genova
davide.montino@unige.it

A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)

Francesca Borruso

The Historical Museum of Didactics, which is now dedicated to the memory of Mauro Laeng, is the oldest museum of the history of schools and educational institutions in Italy, and has emerged as an extremely important instrument in the reconstruction of their history. In fact, the history of this cultural institution is extremely useful in highlighting the political and cultural objectives and aims of the ruling class after the unification of Italy.

The political culture proposed by the post-unification ruling class reveals strange contradictions, typical of a political set-up still not entirely consolidated and divided by the conflicts of groups with opposing interests. In such a way was the history of the Museum outlined. From the beginning, it alternated periods of intense pedagogic projects with periods of disinterest and decline which were marked also by the dispersion of its patrimony. As Carmela Covato writes, one could hypothesize, «che tale oscillazione fra identità forte e oscuramento possa essere messa in collegamento con il carattere altalenante dell'interesse da parte delle autorità scolastiche e dei ceti dirigenti nei confronti della scuola come risorsa sociale»¹.

¹ «that such an oscillation between a strong identity and obscurity can be linked to the highly self-interested character on behalf of the scholastic authorities and the ranks of the managers with regards to the school as a social resource». C. Covato, *Il Museo Storico della didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani de Cumis (ed.), *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della 'Sapienza' (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005, p. 290 and following.

An intense discussion on the education of the population and on the reform of teaching methods began in Italy in the second half of the nineteenth century²: in this prospective it is not surprising that the Italian ruling class compared itself with the reality of institutions in other countries which were more evolved in the field of public education. In fact, it became almost fashionable in those years to travel and then to produce a written report, which at times was reserved to the authorities, and at other times given over to the opinion of the public concerned³.

Tra gli argomenti di indagine – la legislazione agraria, i sistemi penitenziari, le condizioni dei lavoratori, i problemi delle abitazioni, la questione delle successioni, il credito – spicca per la frequenza e la ricchezza dei testi, l'indagine su scuole e università, col confronto tra i diversi sistemi di istruzione, di educazione e di formazione alle professioni⁴.

In fact, it was following the suggestion of a journey to the Universal Exhibition⁵ in 1873 in Vienna in role as judge, that Ruggiero Bonghi – sent on behalf of the Ministers for Public Education and for Agriculture, Industry and Commerce – planned the creation of a permanent museum, to be linked to the Ministry of Public Education, and which would hold everything which was of competence and support to the world of public instruction. On his return, rather than limiting himself to a report on the items at the exhibition which were of relevance to the school, Bonghi proposed the creation of a permanent exhibition of scholastic and teaching instruments in Rome, with the aim of promoting public instruction, of identifying how to better it and by putting at disposition the means to do so, and to offer useful material for the comparison with the educational systems abroad.

The proposal of Bonghi was welcomed and the first premises of the Museum, which was still defined as the permanent exhibition, were at the Liceo Ennio Quirinio Visconti di Roma, ex-stronghold of Jesuitical education, and already the site of the Museum Kirkeriano, in Piazza del Collegio Romano no.

² Dina Bertoni Jovine has underlined how the debate on the education of the population gave rise to two opposing currents: on the one hand, those who thought that mass literacy would have promoted the independence and the unification process; and on the other, those who were afraid of a possible subversion of the class order, and the possible risks for the religion. See D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954; L. Ambrosoli, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia del Risorgimento*, in A. Semeraro (ed.), *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 95-103.

³ M. Raicich, *Hillebrand: scuole e università d'Europa a confronto*, in S. Soldani (ed.), *Storie di scuola da un'Italia lontana*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, p. 225 and following.

⁴ «Among the arguments being discussed – the agrarian legislation, the penal system, working conditions, housing problems, the question of succession, credit –, the enquiry into schools and universities, with the confrontation between different systems of instruction, education and professional formation stands out for the frequency and richness of the texts». *Ibid.*, p. 226.

⁵ The Universal Exhibition – which arose in the wake of the era of Positivist thinking, according to which scientific progress was seen as a means of social and moral improvement for the nations – is an international trade fare aiming at developing industrial and commercial activities. For these reasons, the nations which participated went to the Exhibition with an intense emulative spirit.

216⁶. Its patrimony, in part donated by exhibiting countries, especially France, Austria and Bavaria, and in part bought, was considerable from the beginning. It was, in fact, a rich collection of didactical material, of texts, of both Italian and foreign scholastic legislative works, of educational theory and practice, as well as the history of educational and scholastic institutions.

Nevertheless, in order to give the initiative a more incisive presence, Bonghi, newly nominated Minister of Public Instruction in 1874, presented a decree for the signature of King Vittorio Emanuele I, which instituted the Museum of Instruction and Education, and which confirmed its existence at the Liceo Ennio Quirino Visconti⁷. The decree also contemplated the institution of precise governing roles concerning the running of the museum; that is, of the appointing of a Director, to be directly nominated by the king, two assistants, one to be chosen by the Minister of Public Instruction from the professors of the Liceo, and the other to be chosen by the Minister for Agriculture, Industry and Commerce from the professors of the Technical Institute of Rome, and finally, a secretary and a caretaker. The pedagogic path to be followed through the institution of the Museum was clearly stated by Bonghi, not only by article 2 of the decree which listed its aim, but in a more incisive way as his speech which was given in 1876 at the Collegio Romano demonstrates:

Il Museo [è] inteso a svegliare l'amore della discussione come a migliorare e chiarire le idee intorno ai migliori ordinamenti didattici, e a fornire consigli ed esempi e modelli di ogni cosa attinente alle scuole del Regno elementari e secondarie, classiche e tecniche, ed a fornire di libri e di aiuti i Professori⁸.

⁶ The Liceo-Gymnasium Ennio Quirino Visconti was founded in 1870 and is located in the area of the Collegio Romano which was destined to schools during the time of the Jesuits. It is a prestigious Liceo, aimed at educating the ruling class and, therefore, somewhat supported by authorities. In the final report for the school year 1874-'75 that support emerged clear: «Nel 1875 le prime classi ginnasiali furono visitate da S. E. il ministro Bonghi insieme col signor prefetto senatore Gadda; i quali vi si trattennero a lungo assicurandosi minutamente del progresso degli studenti, e del modo onde s'impartiva l'insegnamento. Il signor ministro, avendo trovata la prima classe così numerosa che difficilmente avrebbe potuto esser bene istruita da un solo insegnante, provvide subito che fosse divisa in due sezioni, e nominò un secondo professore» («In 1875 the first grammar schools were visited by S.E. the Minister Bonghi and the Prefect Senator Gadda; they stayed long enough to fully understand the progress of the students and how the lesson was conducted. The Minister, having found the first class so numerous that it would have been difficult for one teacher to work well, immediately saw to the division of the class into two sections and nominated a second professor»; see *Il R. Liceo e Ginnasio E.Q. Visconti nell'anno scolastico 1874-75*, Roma, Tipografia Paravia e Comp., 1876, p. 61).

⁷ Royal Decree of 15 November 1874, n. 2212, series 2. Regarding the Decree see G. Dalla Vedova, *Regio Museo d'Istruzione e di Educazione*, Roma, Tipografia Sinimberghi, 1875, pp. 13-14.

⁸ «the museum is intended to awake the love of discussion such as how to better and clarify ideas regarding the best didactical arrangements, and to produce advice and examples and models of every type relating to the schools of the Kingdom, primary, secondary, classical and technical, and to supply books and help to the professors». R. Bonghi, *La biblioteca Vittorio Emanuele e i Musei. Discorso inaugurale di Ruggero Bonghi*, Roma, Tipografia Barbèra, 1876, p. 11.

Cultural stimulation to ensure the efficient running of the state school system, the elaboration of a strategic teaching methodology and the formation of teachers: these factors were repeated over time as being the crux or central problems of a nation – which was still strongly rural and slightly emarginated with respect to the growing industrialisation of the rest of Europe – which found itself engaged in a project of mass literacy and in the building of a strong national identity which would give a sense of belonging to the community.

In these early post-unification years, Italy, whilst battling against illiteracy, was characterized by the presence of two phenomena: the first, in the lee of 1860, was the undertaking of the diffusion of fundamental skills such as the ability to read, write and add up with the aim of creating a work force suitable to the economic development of the country in those years⁹. The second, immediately after, was the pursuit of an ideologization of the new political, social and economical values which were typical of a basically capitalistic society¹⁰. New values, linked to the need to build a strong national identity which, according to many exponents of the liberal government, would find a reason for cohesion in science and culture, and in alternatives to the Catholic religion, which up until that moment was almost the only bond of belonging to a collective reality¹¹. Ruggiero Bonghi, in his speech given on the occasion of the opening of the Library Vittorio Emanuele, highlighted the role linking a weak national identity, a role which the liberal ruling class of the new Kingdom assigned to culture and science:

Qui è l'avvenire che dobbiamo sperare per l'Italia nostra; un avvenire di libertà e di scienza; ed io lo spero da quel Dio che ci ha aiutati a rizzarla in piedi. Nella libertà, nella scienza educiamo alla patria una generazione che sia migliore di noi; la quale compie l'opera appena abbozzata dalle nostre mani. Poiché non ci lasciamo di vana lusinga; l'Italia che ha ricomposte le sue membra per l'ardire di un Re, ed il fermo volere dei migliori fra i suoi cittadini, ha quest'obbligo coll'antico suo nome; ch'ella non può rimanere una nazione mediocre... e se non vuole seppellirsi viva, mantenere innanzi ai suoi occhi un altissimo ideale di vita intellettuale e morale, ed essere tutta intesa... ad effettuarlo¹².

⁹ Statistics relating to literacy report an estimated 78% of illiteracy in Italy. According to the census of 1861, Italy was placed as one of the less developed European countries. See T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari-Roma, Laterza, 1970, p. 95.

¹⁰ The first programmes of Italian schools were promulgated by Minister Mariani in 1860. They recommended teachers to transmit «some good moral precepts, health rules, civic duties in order to arouse in pupils the sense of duty, love of country, polite manners», that is, to educate new generations to the values of the ruling class in the new national State. More than thirty years later, the Minister Baccelli reasserted the same educational aims in the introduction of the elementary programmes of 1894. See E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1895)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 197.

¹¹ See G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal 18 al 20 secolo*, Firenze, Giunti, 1999, pp. 77 and following.

¹² «Here the future which we must hope for Italy is this: a future of freedom and science; and I hope for it through that God who has helped us raise ourselves up. In freedom, in science we will educate a generation which will be better than us; which will finish our tentative work. Since we

The decree of the 31th January 1875 established the circulating library belonging to the Museum and which was destined for the training of teachers of primary and secondary schools, and considered also the opening hours, as well as the conditions for lending and facilitating the sending of books to state school teachers all over Italy. As Bonghi in the following circular wrote:

Si lamentava che molti insegnanti, collocati a vivere in luoghi, dove troppo tardi, o troppo scarsi arrivano i sussidi scientifici necessari a' loro studi, fossero condannati con poca loro colpa ad un sicuro deterioramento. Ma la Biblioteca circolante, fondata nel R. Museo, toglie ragione a questo lamento, e gl'insegnanti trovano sul giornale il catalogo delle opere che ciascuno di loro, senza veruno dispendio, e soltanto coll'osservanza delle norme indicate nel giornale stesso può richiedere a Roma, e ricevere nella propria città per l'uso dei propri studi¹³.

The need to facilitate contact with culture, not only through the use of the classics of educational literature, but also through more current considerations with regards to the experimentation of didactics, became requisites for the creation of a group of teachers able to carry out their duties and up to date with the times. Therefore, the Museum, as well as the circulating library – which consented the diffusion of an educational culture even in territories which occupied a position both geographically and culturally suburban with respect to the capital – had, within it, a reading cabinet open to the public, which was filled with both Italian and foreign educational papers, and which aimed at offering information and reflections on the contemporary educational debates. To make culture more accessible and information more democratic was a challenge undoubtedly ambitious for the times, even if we only consider the obstacles which were often put in the way of the progress of education by the town councils¹⁴.

The Museum was inaugurated with a speech given by Giuseppe Dalla Vedova on 19th June 1875 at the *Collegio Romano*, in the presence of many members of the political and cultural world¹⁵. The first director of the Museum,

do not cling to idle flattery; Italy which has reformed its members and dared a King, and the solid wish of the best of its citizens, has this duty with her ancient name; she cannot remain a mediocre nation... if she does not wish to be buried alive, to maintain before everything else the high ideal of intellectual and moral life in her eyes, to be in agreement... and to see it through». R. Bonghi, *La Biblioteca Vittorio Emanuele e i musei*, cit., p. 26-27.

¹³ «There are complaints that many teachers, called to work in places where the scientific allowances necessary for their studies arrive too late or are too scarce, are condemned to deteriorate through no fault of their own. But the circulating library, created in the R. Museum takes away the reason for this complaint and the teachers can find in journals the catalogue of the texts which each of them, with no cost to themselves, and only by observing the norms indicated in the same journal has only to request Rome and they will receive the text in their own city for their own studies.» R. Bonghi, Circular of 29 January 1876, n. 482, «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione» (from now on, cited as «BUMPI»), II, n. 3, 1876.

¹⁴ See G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal 18 al 20 secolo*, cit.

¹⁵ Amongst the people present at the Museum's inauguration, we must remember the Minister for Public Education, the Mayor of Rome, the Rector of the Royal University, the Headmaster of

Tommaso Casini, who had a provisory role, limited himself to re-ordering the rich amount of material which the museum had acquired and to order the compiling of the *Alphabetic and Systematic General Catalogue*. He was succeeded by Giuseppe Della Vedova, who arrived in Rome from Padua to teach geography at the Regia Università, and who directed the Museum until 1877.

The need for an ever more analytical specialisation in terms of didactical instruments and school buildings induced the Ministry to set up in the Museum in 1875, by formal Decree, three permanent commissions whose objective was to see to the improvement of scientific materials used in the institutes of education and instruction. The commissions were divided by themes – namely *Commission for the study and proposal of books for public libraries*, the *Commission for the study and proposal of plans for school buildings*, the *Commission for the analysis of models and drawings destined to use in schools*. They were composed of four members and the director of the museum who acted as president¹⁶. The political and cultural relief for these commissions can be better understood if we consider the conditions in which the post-unification schools found themselves. In fact, in those years the school buildings, the school furnishings and the educational aids were still completely inadequate, and at times inexistent. Scholastic centres were assembled out of portions of private residences, or in the parishes, or in old stables. Furnishings and educational aids were all but random, study books were limited to a spelling book and a small book of sacred stories, owned often only by the teachers¹⁷. These were the poor and inappropriate means which the major part of the Italian state schools had at disposition. The battle against illiteracy had to be fought on two fronts: it is not out of place to remind ourselves that the persistent illiteracy among Italians was caused both by the miserable living conditions in which the major part of the population, especially from the South, lived; as well as the hostility manifested by the Catholic Church at the diffusion of scholastic institutions, worried about the cultural elevation of the population run by state institutions which did not realise the catechism of the masses¹⁸.

the Royal Liceo, and finally Mrs Erminia Fuà-Fusinato and Giannina Milli. See *Inaugurazione solenne del Museo*, «BUMPI», I, n. 8, 1874-75, p. 577.

¹⁶ Bonghi wanted the Museum to have a cultural prominence, and this emerged also from the nomination of the Commissions' members. In fact, in the *Commission for the study and proposal of books for public libraries*, we note Aristide Gabelli, who was at the time Director of Education for the Province of Rome; in the *Commission for the study and proposal of plans for school buildings*, we cannot forget Pietro Scarenzio, Central Head at the Ministry for Public Education; finally, in the *Commission for the analysis of models and drawings destined to use in schools*, we find Professor Filippo Prospero, Director of the Institute of Art in Rome. See the Decree Bonghi-Finali of 30 dicembre 1875, «BUMPI», II, n. 2, 1876.

¹⁷ See G. Genovesi, *La scuola del ricordo: l'immagine di scuola nella memorialistica italiana (1755-1905)*, in G. Genovesi (ed.), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda e miti*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 13-34.

¹⁸ Only after the Unification, amongst the most conservative as well, did the principle of freedom in teaching, that is for everybody to have the right teach and to educate, begin to make

The identity of the Museum, which in those years was closely linked to the role assigned to the schools – that is as a vehicle of a new national culture of a laic orientation and watchful of the scientific progresses that were being realised in more advanced countries – needed an ever greater involvement from the political authorities who took on the problems and the choices of cultural politics relative to the school. In fact, it is not a coincidence that the «Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», whose first edition came out on the 15th November 1875, called the attention of the public authorities to take on precise political-cultural choices:

Lo spirito pubblico deve occuparsi di un soggetto di tanto rilievo, com'è la scuola, che vuole essere non solo stimata, ma amata, [deve] eccitare lo Stato, i Municipi, le province, i privati a procurare che nelle scuole dipendenti da essi s'introducessero via via, per una ricerca continua e costante, i metodi e i mezzi meglio appropriati al buon ordinamento e al profitto di quello¹⁹.

It was a monthly publication, under the direction of Giuseppe Dalla Vedova, which consisted of more than thirty pages, whose columns, which were organised in the following manner – *Cronaca del Museo* (Museum News), *Pedagogia e Metodica* (Pedagogy and Methodology), *Suppellettile scolastica e materiale didattico* (School furnishings and didactical material), *Ordinamenti scolastici e Bibliografie* (School rules and Bibliographies) – pursued the objective of trying to involve teachers of every grade and level. In fact, in the programme of the first issue, we find the following explicit declaration of intent:

Spetteranno pertanto al Giornale tutte le notizie ragionate sul materiale scolastico, dall'edificio al banco di scuola, dal planetario all'alfabetiere; sul valore di fatto, gli avvedenti e i sussidi di tutti e singoli gl'insegnamenti; sugli ordinamenti, i limiti, la ripartizione, i metodi e le riforme più spedienti o raccomandabili, in una parola su tutti quei problemi pedagogici e didattici della scuola primaria e secondaria, normale, classica e tecnica, nei quali si esercita l'opera dei maestri più eruditi, assennati ed operosi di ogni nazione²⁰.

progress – until then it had been considered as a privilege of the Church. See Dina Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, cit. On the relationship between laymen and Catholics, see also G. Bonetta, *Scuola e socializzazione tra '800 e '900*, Milano, Angeli, 1989, p. 130.

¹⁹ «The public spirit must deal with such an important subject, such is the school, which wishes to be not only respected but loved, [it must] excite the State, the town halls, the provinces, the private individuals in order to obtain that in the schools dependent on them, a continuous and constant research is slowly introduced, the most appropriate means and methods to obtain good order and to profit from this». «Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», N. 1, Vol. I, 15 nov. 1875, p. 2.

²⁰ «It is therefore the responsibility of the Journal: all the news on scholastic material, on school building to schools desks, from planetary to alphabet books, on the value of fact, the notices and allowances of every single teaching; on the organisations; the limits; the repartitions, the methods and the most forward or recommendable reforms, in one word on all those pedagogic and didactic problems of the elementary, normal, classical and technical schools, in which the work of the most educated, sensible and hard-working of every nation teachers is present», *ibid.*

The need for comparison with the more advanced European educational systems and so enlarging cultural horizons by installing a productive dialogue with other realities was ever present in the few issues published by the «Giornale». The Museum:

deve essere un istituto inteso a raccogliere, a comparare costantemente tutti gli oggetti che sono adatti a far parte d'una esposizione universale. Esso deve, per mò d'esempio, riunire le piante delle migliori scuole che si costruiscono negli Stati civili di Europa e di America: cercare se v'è introdotta qualche innovazione utile all'igiene degli scolari o alla maggiore facilità dello studio [...] L'Istituto insomma, deve avere compiuta notizia di ciò che s'usa e nel paese proprio e negli altrui [...] Di più, per tal modo si può riuscire a dare un efficace suggerimento ai Comuni, alle Provincie, al Governo stesso per la scelta delle piante, della mobilia, dei mezzi d'insegnamento delle scuole²¹.

This xenophilic concern, which emerged with a certain insistence, was an expression of opposing concerns: on the one hand, the need to build a strong national identity and, on the other hand, the fear of occupying a marginal cultural position in the European context. In such a sense it is emblematic that the paragraph dedicated to the *Giudizi stranieri* (Foreign opinions) which, on the 15th March 1876 communicated that the renowned Mr. John Eaton, head of the Bureau of Education of the Government of Washington, had visited the Italian "Museum of Instruction and Education" and had conferred the analogy in several things at the Bureau of Washington, especially in the wish to spread a more general knowledge of everything that was relevant to national and foreign education²². It is worth mentioning that the Bureau of Education of the United States, based in Washington, had, in those years, the richest educational library in the world and supplied teachers with training courses which were at the cutting edge²³.

The ministerial crisis of 1876, which redefined the political power set-up in favour of a new group representative of a more dynamic middle class which was interested in participating in a political life, resulted with Michele Cop-

²¹ «It must be an institute meant to gather, to constantly compare all the objects which are suitable to form part of a universal exhibition. It must be by way of, reuniting the plans of the best schools which are built in the civil states of Europe and America: to see if there is some innovation useful to the care of the students or to ease the study [...] The institute, in brief, should be acquainted with the innovations in the own nation and in other ones as well [...] Further, if there is any way to give an efficient suggestion to the councils, the provinces and the government itself for the choice of plans, of furniture and teaching methods in the schools». *Ibid.*, pp. 4-5.

²² Comparative studies with other educational systems appeared frequently. Already in the first issue of the «Giornale» we find a comparative analysis of the timetables adopted by the classical schools in Italy, Germany, Austria and France, made by G. Oliva. See «Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione», cit., pp. 24-27; a comparative analysis on the school desk, one of the most debated issues in the second half of the Nineteenth century, appeared in the second issue of the journal. See «Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione», N. 2, Vol. I, del 15 dicembre 1875, pp. 1-47.

²³ See A. Martinazzoli, L. Credaro (eds.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi (undated, but 1901).

pino taking the place of Ruggero Bonghi. The new Minister decided to cancel the government contribution to the printing of the periodical – only a year after it had started – so guaranteeing its end²⁴. It is probable that this event led to the demission of Dalla Vedova as Director of the Museum in 1876 – considering that he viewed the periodical as having such vital importance for the survival of the Museum not only because it distributed information to the employees, but also because it was a vehicle for the knowledge and the aims of the Museum. The indignation of Dalla Vedova is well understood if one considers that the post-unification period was characterized by the emergence of numerous educational journals. The ruling class, in fact, was well aware of the privileged role that could be held by the educational journals in the “manipulation of consensus”, in “opinion making”, and in formation in general²⁵. It is, in fact, necessary to remember that the growing diffusion of publications and conferences in the didactic sector represented an instrument of information on new material, laws and educational tendencies to the teachers, something which up until a few years previous had been unthinkable²⁶.

From this moment onwards, any news relating to the Museum was published in the *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione* (Official Bulletin of the Ministry for Public Education), in the section regarding the scientific consultancy given by the Museum, and especially through Labriola on behalf of the Ministry of Public Education.

In the meantime, the Museum, which had increased its educational material and texts²⁷, was directed from 1877 by Antonio Labriola, Professor of Moral

²⁴ In spite of this episode, the new government paid more attention to primary education. In fact, the Coppino Law reaffirmed the principle of compulsory education and the elementary school programmes of 1888 appeared innovative – although they were ignored by the school planning of 1849, which opted for a conservative orientation. See E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1895)*, cit., p. 41.

²⁵ An in depth analysis of the role of educational journals in the post-Unification period, is made by G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 1993.

²⁶ The Italian school journals which were accessible in the Museum on December 1877, amounted to seventeen. We recoll, over all: *L'Annotatore*, *L'Archivio di pedagogia e scienze affini*, *L'Avvenire della scuola*, *L'Educatore italiano*, *La Guida del maestro elementare italiano*, *L'Istituto*, *La Maestra elementare italiana*. See *Sommario dei giornali scolastici italiani inviati al R. Museo nel mese di aprile 1878*, «BUMPI», N. 5, Vol. IV, 1878, p. 490.

²⁷ In 1876 the «Giornale» published a detailed final report on the Museum's activities in the first four-month period: «New books acquired by the Library [...] come to 333 works in 401 volumes [...]. New atlases, machines, and other things of the school furniture are over one hundred. The number of lent books comes to 239 items [...]. Teachers and publishers have borrowed n. 7 machines and models of objects to be reproduced in schools, or to be used as didactical aid in popular courses. N. 15 judgements and instructions have been provided and sent, regarding works, methods, proposals or asks coming from the Royal Minister, or from school administrations [...] Without considering many visitors, who do not sign their full name in the Attendance Register which is in the Reading room, the number of enrolled Library users from the January 1th until the end of April amount to 1.208» («Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», N. 7, Vol. I, 15 maggio 1876, pp. 220-221).

Philosophy and Pedagogy at the University of Rome, and who maintained the position until the first suppression of the Museum in September 1893 following the wishes of the then Minister of Public Education, Pasquale Villari.

In 1877 Labriola wrote to Camillo De Meis: «I fini del Museo sono questi. Offrire al Ministero criteri comparati sulla legislazione, dare ai Municipi disegni di banchi e di locali scolastici, mettere sotto gli occhi degli insegnanti argomenti efficaci su l'andamento delle scuole, prestare libri ed apparati ai professori etc. etc. Direte che è troppo e non lo nego; massime se si guardi alla pigrizia del paese»²⁸. For Labriola, therefore, the aim of the Museum was to promote the formation and updating of the teachers, but also to provoke a reassessment of existing methods and training systems thanks to the comparison with other cultures and legislations and to the circularity between educational theory and practice.

During his direction, Labriola gave the Museum an innovative mark: he considerably amplified the collection of scholastic material and the library, acquiring collections of drawings and essays concerning Italian and foreign school buildings, as well as legislative texts of other nations. In those years the rooms of the Museum held the most important Italian and foreign journals of pedagogy and didactics and the number of volumes possessed by the Library in 1880 was around twenty thousand²⁹.

Some of the information which we have on the structure of the Museum in those years we owe to Aristide Gabelli. It contained non didactic material, that is to say models and designs of school buildings and desks and didactic material, that is instruments which were relative to teaching different subjects, among which were iconographic tables, materials for writing, reading and arithmetic (alphabetical books for the blind, abaci), materials for geography (wall maps and atlases), materials for history (historical paintings), materials for science (collections of minerals and anatomical drawings), materials for design and gymnastics and so forth. The Library was divided into three sections:

Pedagogic, which included materials and volumes concerning the legislation of schools and didactical programmes, both foreign and Italian textbooks.

Periodical printing, which contained educational, scientific and literary journals.

Specialist, which collected works which were aimed at the updating of the teaching staff.

²⁸ Letter referred by A. Nuzzaci, *I Musei pedagogici*, Roma, Edizioni Kappa, 2002, p. 149: «the aim of the Museum is this. To offer the Ministry comparative criteria on legislation, to give Town Halls designs of desks and scholastic premises, to provide teachers with efficient arguments on the running of schools, to lend books and equipment to professors etc. etc. You will say that it is too much and I do not deny it; mainly if you look at the laziness of the country».

²⁹ See A. Gabelli, *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia*, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1878, p. 69.

In those years Labriola, who participated in the drawing up of the reform bill for secondary education proposed by Coppino, deepened his legislative and pedagogic analysis of secondary state schools in different countries. Considering that, at that time, travelling was one of the few ways of obtaining direct (and not mediate) knowledge on the choice of political culture in other countries, Labriola considered it a privileged way of knowing, comparing and checking his research hypothesis³⁰. So, in 1879 he asked the Minister of Education for permission to travel to Germany in order to study German schools which, as they were considered to be in the forefront, deserved to be analysed. His stay, which lasted a month because Labriola did not consider it prudent to be away from the Museum for a longer period, served to define some cultural choices. More precisely, the ambitious and wide-ranging aim of Labriola was to give life to a national movement of educational importance, aimed at a radical reconsideration of the state school, in a decisive, progressive and democratic form, and in opposition to the uncooperative and backward scholastic politics of the post-unification governments. In this prospective the Museum held a strategic position for Labriola because it could have been a laboratory for reflection and a driving force for the spreading of new pedagogic theories and new teaching methods, thus freeing the school from a tradition which was too closely linked to a distant past and too far from the evolution which was happening in other European countries.

In this sense, the Museum had to represent a privileged point of teacher training; in particular with respect to the elementary school teachers, who even today still have an inadequate training. The rural Normal School for example, which the Minister Coppino wanted for the training of rural elementary teachers with the aim of providing the country and mountain villages with more modest teachers who were from those villages, is the emblem of a difficult situation «perché il problema dell'analfabetismo nelle campagne, si presentava in forme più gravi e difficili da superare, a causa di una radicata depressione economica e culturale»³¹. This is why Labriola, in planning the educational conferences which were aimed at school directors as well as teachers and school inspectors of the elementary schools³², started a decentralized running

³⁰ In 1878 Labriola made his collaborator Serra-Carpi leave and visit the Universal Exhibition in Paris, in order to collect «in writing, the data that meant which progresses had been reached, from the Universal Exhibition in Wien up to now, in the production of school materials, so that this Direction (of the Museum) could take suggestions from those communications, in directing its own acquisitions from now on». See *Annuario del Ministero della Pubblica Istruzione*, Roma, 1878.

³¹ «because the problem of illiteracy in the countryside existed in a more serious form difficult to overcome due to a deeply rooted economic and cultural depression». C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, p. 43; C. Covato, A.M. Sorge, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Archivio centrale dello Stato, 1994.

³² In the «Giornale del Museo», under the heading *Cronaca del Museo*, the Pedagogical Conferences are mentioned, even they were still in a projecting phase: «They are drafting the pro-

of them. In fact the Pedagogical Conferences that took place in September in 1876, 1877, 1878, and 1879³³ were of two types: those which took place in the rooms of the Museum, and those which took place in the regional capitals. The decision to spread culture into “the province” was a daring one: the province having always been too peripheral and marginal with respect to “the centre”³⁴, and with little possibility of promoting culture. Professors of pedagogy from the normal schools, school inspectors and council educational directors took part in the first conferences which generally took place in September.

Among the speakers was the same Labriola who in 1878, discussed the theme *Banco scolastico e casa scolastica* (School desk and school house) and the following year the theme *L'insegnamento della geografia col metodo topografico* (Teaching geography with the topographical method). The themes which were discussed and the records of the educational conferences proved the new cultural sensibility of those years which saw the intellectuals of the time – such as Ardigò, Siciliani, De Dominicis, Villari, Labriola, Gabelli – debate themes linked to a possible reform of the educational system. The same Minister Coppino dedicated attention to the Pedagogical Conferences and with a Ministerial decree in 1876 reinforced and fulfilled the depositions 2 and 6 of the Royal Decree of the 5th November 1874: in fact the conferences were already indicated as the best way that the Museum of Education of Rome could implement, to «diffondere la conoscenza degli arredi più utili e degli strumenti più efficaci, che già sono adoperati con beneficio dell'istruzione popolare nelle scuole degli altri paesi civili»³⁵.

gramme of a series of meetings to be held in the forthcoming Autumn, in this Royal Museum» («Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», N. 9, Vol. I, del 15 luglio 1876, p. 288). Again, «The first series of meetings in the Museum, announced with the ministerial ordinance included just in this issue, will be held from 9 through 16 of September. People are admitted only by invitation. There will be two daily sessions, at 9 a.m., and at 4 p.m.» («Giornale del Museo di Istruzione e di Educazione», N. 11, Vol. I, 15 settembre 1876, p. 351).

³³ Some other titles of the Pedagogical Conferences held in those years: Bonaria, *Quali cose fa il bambino quando entra in iscuola* (Things that children do when they go to school), *Come si può proseguire nella scuola gl'insegnamenti della famiglia* (How to continue, at school, the education of the family), *L'insegnamento per mezzo dei sensi, ossia l'osservazione e l'esperienza applicata alla scuola elementare* (Teaching through senses, that is observation and experience applied to primary school); Nisio, *Il metodo per l'insegnamento della lingua nella scuola popolare* (Method of language teaching in popular school), *L'ispettore scolastico* (The school Inspector); Delogu, *Se debba nelle scuole rurali miste essere preferita la maestra o il maestro* (Whether to prefer male or female teachers in mixed sex rural schools); Boschi, *Gli asili d'infanzia, le scuole ed i comuni* (Nursery schools, schools and town councils), *I mezzi per svolgere il sentimento del bambino* (Tools for developing children's feelings); Grampini, *I mezzi didattici per l'insegnamento della geografia* (Didactical tools for teaching geography); Cartolano, *I mezzi didattici per l'insegnamento delle scienze naturali* (Didactical tools for teaching natural science).

³⁴ On the existence of a strong dualism and opposition between town and country since the Modern Age, see C. Covato, *I luoghi delle differenze: città e campagna*, in A. Semeraro (ed.), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 203-229.

³⁵ «to spread the knowledge of the most useful furniture and the most efficient instruments that had already been adopted and given benefit in the schools for the education of the mass in

It was in this period that one of the first dispersions of its accumulated patrimony occurred, an event which characterized the life of the Museum even afterwards. In fact, the Minister Baccelli arranged, by Royal Decree on the 13th February 1881, that the Museum should be moved into the buildings of the University of Rome (Palazzo della Sapienza) and put at the disposition of the Chair of Pedagogy, and that the books and the journals which made up the Library, be given to the Library Vittorio Emanuele, where they would be made up a special section to be continued at the expense of the Library. They remained here until 1886 when, following an initiative of Labriola, the pedagogic and scholastic legislation volumes and journals were returned to the Museum³⁶.

Ruggero Bonghi presented an interrogation to the Camera in an attempt to demonstrate how separating the Museum from the Library meant destroying the institution, to deny its autonomy and to amputate an indispensable means of following its institutional objective, as well as impeding it from reaching its aims. But it was all in vain and even if Labriola maintained his position as director of the Museum, with a retribution almost halved, he could now only count on a body so scarce that it was reduced to one draftsman³⁷.

In 1891 the Minister Villari arranged for the suppression of the Museum to the same level of those of Naples and Palermo. This suppression of the Museums, proposed and arranged by Villari, is symbolic of the opinion which the ruling class held of the primary school and the formation of the teaching body in those years. The Royal Decree which arranged the suppression of these Museums, affirmed that their presence in the University was absolutely inappropriate because they violated the intentions of the original institutive Royal Decree of 1874 which defined them as a reality completely autonomous from the Pedagogic Chair of the University³⁸.

The words of Pasquale Villari are explicit with regards to this:

other civilized countries». G. Tauro, *Della necessità di ricostruire in Italia il Museo d'Istruzione e di Educazione di Ruggero Bonghi*, Roma, Paravia, 1903 (offprint from the «Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale», novembre 1903), p. 13.

³⁶ Stefano De Miccolis has reconstructed the restitution of a part of the Museum's books, thanks to the analysis of the correspondence between Labriola and the Prefect of the national library of Rome, Domenico Gnoli. See S. Miccolis, *Antonio Labriola e il Museo d'istruzione e di educazione*, «Rendiconti dell'Istituto Lombardo di Scienze e Lettere – Classe di Lettere e Scienze morali e storiche», vol. 116, 1985, pp. 73-87, referred by A. Nuzzaci, cit.

³⁷ The 1881 Decree, which moved the museum into the university buildings under the Chair of Pedagogy, also reduced the staff to the Director and one draftsman, with a yearly salary respectively of 700 Lire for the Director, and 1.200 Lire for the craftsman. See «BUMPI», N. 8, VII, 1881, p. 657.

³⁸ In those years the debate on the university «pointed out [...] the antinomy between research and professionalization, which was represented by the emerging respectively German and French models; the first one offered the perspective of a global *Bildung*, centred on scientific research and far from immediately utilitarian concerns; the second, state and bureaucratic, was more focused on the professional education». See: M. Marino, *Dal Museo pedagogico alla Scuola di magistero: l'esperienza della Facoltà di Lettere di Palermo*, p. 136, <<http://www.scienzeformazione.unipa.it/cire/materiali.html>> (last access: 20th February 2007).

Sire, i Musei pedagogici fondati in varie città di Europa, riuscirono assai utili alla istruzione elementare, soprattutto agl'insegnanti ed ai direttori così delle scuole del popolo, come delle normali. Ma nelle università essi non hanno la sede appropriata, perché ivi s'insegnano i principi, i metodi e la storia della scienza, non la pratica dell'insegnamento elementare. E quando pure alcuna volta gli studenti universitari possano utilmente esaminare alcuni oggetti dei Musei pedagogici, non vi ha difficoltà niuna di farlo ovunque questi oggetti si trovino raccolti. Il creare Musei pedagogici nelle Università porta la necessità di spese che, se sono comparativamente tenui, diverrebbero sempre maggiori, tanto per i materiali come per il personale che andrebbe aumentando. Oltre di che la pedagogia è una materia obbligatoria in tutte le Facoltà di Lettere, e quindi non solo i Musei recentemente istituiti in tre sole università, si andrebbero ingrandendo, ma equità e giustizia vorrebbero che altre simili se ne istituissero presso tutte le Facoltà di Filosofia e Lettere del Regno. Se essi fossero davvero un sussidio necessario allo studio della Pedagogia nelle Università, la soppressione non verrebbe certo giustificata dalla economia. Ma così non è, come dimostra l'esempio delle altre nazioni che istituirono i Musei a vantaggio dell'istruzione elementare e non li posero dentro le Università che sono la sede naturale dell'istruzione superiore e scientifica³⁹.

In the reasons given for the suppression of the Museum, Villari pleaded the priority of the economic problem with respect to the educational one, though valorising the emancipating role which education had on the population. He confirmed, moreover, the separation of the state elementary school, a place of education for the working class, and a secondary scientific school, which was the appanage of the ruling class and therefore planned in a radically different way⁴⁰. His intention was for the Educational Museum to become a national institution, the aim of which was to conserve and study materials, books and any other teaching devices useful for the state school but not to be inserted into a university context⁴¹. This hoped for transformation, however, did not

³⁹ «Sire, the pedagogic Museums founded in various cities in Europe are able to be of extreme use to the elementary education, especially to the teachers and the directors of public schools as well as in normal schools. But in the universities they have no appropriate position, because there the principles, methods and the history of science are taught, but there is no practice of elementary teaching. And even when sometimes the university students can usefully examine some objects of the pedagogic Museum, no-one has difficulty in doing so wherever these objects are collected. The creation of the pedagogical Museums in the University leads to expenses which, if they are relatively light, would become greater with time, so much so for the material as to an increase in the personnel. Furthermore, pedagogy is a compulsory subject in all the Classical faculties, and therefore not only in the Museums recently instituted in only three universities, they would continue to grow, but equality and justice wish other similarities be instituted in the Faculties of Philosophy and Royal Classics. If they really were an aid necessary to the study of pedagogy in the university, the suppression would certainly not be justified by the economy. But it is not so, as the example of other nations has demonstrated, which have instituted the Museums giving a benefiting elementary instruction and did not place them inside the universities which are the natural place of higher and scientific instruction». G. Tauro, cit., p. 18.

⁴⁰ The education of teachers was characterized by a limited culture since it was considered a waste of resources «even accompanied by a risk for the order made. The professional figure of the future elementary school teacher must be placed within these limits, which remained essentially unchanged until the Gentile reform of 1923» (C. Covato, *Un'identità divisa*, cit., p. 52).

⁴¹ Also Pasquale Villari, who was a professional historian, promoted a comparative approach to the study of school institutions. In fact he carried out several surveys in foreign schools, in the

happen because the Museum was suppressed and its collections, in part, dispersed.

The Museum of Rome continued to function until 1893, the year in which it definitely ceased its activities due to another ministerial decree. The objects and the books remained in the rooms of the Royal University almost completely abandoned for more than a decade.

Luigi Credaro, Professor of Pedagogy and President of the Faculty of Literature and Philosophy at the University La Sapienza, was the protagonist of an important reform concerning the Museum in 1904 because he initiated, together with the then Minister of Public Education Vittorio Emanuele Orlando, a specialisation course for the graduates of the normal schools, course which was better known (despite the different official title) as the University Pedagogical School. In its institutive law, it also contemplated a pedagogical museum with a library. Thus, the Museum and the annexed library were re-established in December 1906 with the new denomination of *Pedagogical Museum*. The inauguration was on the 20th December 1906, following the move from the rooms of the University La Sapienza to new premises in Palazzo Giustiniani in Via della Dogana Vecchia 29, where the Museum, which occupied more than seven rooms on the second floor, was completely reorganised by Credaro, inheriting part of the material of the Museum of Bonghi and increasing the size of the library. In the opening speech, published in «I diritti della scuola» on 6th January 1907, it was the same Credaro who underlined the relationship between this initiative and the need to update the educational formation of the teachers to the more advanced levels reached in this sector on the European scene. Thus, for Credaro, it was necessary that the university did not have a simple Chair of Pedagogy but an educational institute complete with a laboratory, a museum, a special library and a clinic, that is, a model training school. It consisted of university pedagogical schools for the elementary school teachers, capable of providing a training which was abreast of the times. And in 1907 the institution of a special course in experimental educational psychology, and the involvement among the academic staff of such people as Maria Montessori, who was called to teach Anthropological Pedagogy, and Sante de Santis, who was Professor of Normal Psychology, made this School even more at the cutting edge.

Professor Raffaello Zeno, who collaborated with Credaro, remembered the beginnings of the school, when, in the still bare classrooms, groups of teachers met after their university lessons to talk of methodology, or when some more experienced teacher would improvise a science, or physics or chemistry lesson for their colleagues, while on Sundays they took part in practical lessons of Italian, maths, history and geography with the Professor of Pedagogy. The teachers, especially the elementary school teachers, who were forced to work

in frontier territory and often with a class which was difficult to motivate, strongly felt the need to acquire the teaching materials which consented an easier transmission and communication of knowledge⁴².

In this context the Museum carried out the role of an authentic laboratory, since the teacher chosen to prepare the lesson for the day had to prepare the tables or the instruments necessary for the lesson in the laboratory of the Museum, verify the successful result of the experiment and prepare a synthetic written plan of the lesson. The Sunday lessons were always followed by a free discussion with the teachers who had assisted them with the aim of highlighting the negative and positive didactical points of the lesson which had been carried out. In this manner the didactical exercises assumed in time the aspect and substance of a real course of experiment in methodology.

For Credaro, the Museum was an indispensable organ for the correct functioning of the Pedagogical School, its integral and helpful part. In fact, he wrote:

Noi dobbiamo seguire con occhio attento i fatti scolastici nazionali ed esteri. La nostra scuola deve essere un osservatorio pedagogico degli avvenimenti più importanti d'Italia e delle altre nazioni. A questo fine una sala di lettura sarà qui destinata alle Riviste e ai periodici più pregevoli e alle pubblicazioni che riguardano il movimento scolastico dei vari Stati⁴³.

The first two years of Credaro's direction were dedicated to the organisation of the objects which were lying in the cellars of La Sapienza and those which had remained at the Museum of Bonghi. The opening of the new Pedagogical Museum came after a long period of study and comparison with other European Educational Museums. Along with France and Germany, other national realities such as the Switzerland of Pestalozzi, Girard and Rousseau were beginning to make their cultural weight felt. Credaro, who had already returned from a trip to Switzerland, had arranged that the educational material present in the Swiss schools and museums be bought and he instructed Raffaello Zeno to visit the Swiss museums – Berna, Friburgo, Losanna, Lucerna, Zurigo – and then those of Paris, Brussels, Amsterdam and Cologne.

A year later, Zeno reported back on his journeys realised for the museum in a report entitled *La funzione didattica del Museo Pedagogico della Regia Università di Roma nell'anno 1909-1910* (The didactic function of the Pedagogical

⁴² Males teachers were underpaid and for female teachers the already thin salary was reduced even further by one third of their male colleagues. However for women, especially from the lower middle classes, a career in teaching was the only chance of receiving a post elementary education. Women's access to teaching represents, anyway, a difficult and contradictory phase of women's emancipation: here we can only recall the sad cases especially regarding the rural teachers. See C. Covato, *Un'identità divisa*, cit.; S. Soldani, *Maestre d'Italia. Il lavoro delle donne*, Bari-Roma, Laterza, 1996.

⁴³ «We must closely follow both foreign and national scholastic happenings. Our school must be a pedagogical observatory of the most important events both in Italy and in other nations. With this aim in mind, a reading room will be destined to the most excellent journals and periodicals which regard the scholastic movement of the various states». L. Credaro, *La scuola pedagogica*, «I Diritti della scuola», N. 12-13, Vol. VIII, 6 gennaio 1907, p. 89.

cal Museum in the Royal University of Rome in the year 1909-1910). Zeno wrote: «L'abbondanza e la buona scelta degli oggetti non bastano a rendere veramente utili alle scuole tali istituzioni: occorre pure che essi manifestino costantemente un'azione viva, che facciano sentire la propria vitalità insinuandosi e scorrendo nella scuola e nell'insegnamento come sangue in un organismo». Zeno, along with Credaro, reorganised the old and new patrimony of the Museum, arranging a series of objectives for the institution: «di raccogliere con avveduta larghezza i migliori mezzi didattici; di far conoscere il modo di valersi di questi mezzi con vera efficacia didattica; d'intensificare la cultura scientifica degli insegnanti»⁴⁴.

For Zeno, the Museum had already fully achieved its first objective, that is, the realisation of the catalogue of objects, while – with regards to the second and third objectives – he highlighted the commitment undertaken, but at the same time acknowledged some difficulty. More precisely, in the report of 1910, he referred that during the year 1909, the structure had been visited by 37 elementary classes and that the visits had not been limited to the observation of the objects exposed on the shelves or in the cabinets but had given place to real and proper lessons «valuable for their scientific method and preciseness», held in the laboratory of the Museum. The lessons were planned in such a way as to form a *continuum* with the work already done in class, creating a deeper understanding out of the scholastic environment. Furthermore, in collaboration with the council of Rome, the elementary schoolteachers of the sixth year were present at twelve conferences on how to use the most simple apparatus in the teaching of notions of chemistry and physics.

As regards the third aim noted above, that is the improvement of the scientific culture of the teachers, Zeno informs us that this could be achieved in three ways: educational trips; the knowledge of preparations and instruments; and the reading of scientific works. «Le visite d'istruzione propriamente dette furono sette e cioè: quattro ai musei etnografico, preistorico e kirkeriano, una ai musei agrario e geologico, una al museo zoologico, ed una alla bonifica agraria di Gabi e Pantano Borghese. Illustrarono queste visite valentissimi scienziati quali i professori Pignorini, Celli, Baldacci, Lepri»⁴⁵. All this was sup-

⁴⁴ «The variety and the good selection of the objects was not enough to make such an institution truly useful to the schools they needed to manifest a constantly active action, which made its own vitality felt, inserting itself and running through the schools and teaching like blood in an organism. [...] to collect with well-advised abundance the best didactical equipment; to make known the best way of maximising this equipment with a didactical efficacy; to intensify the scientific culture of the teachers». R. Zeno, *La funzione didattica del Museo Pedagogico della R. Università di Roma nell'anno 1909-1910*, Modena, Formiggini, 1910, p. 3.

⁴⁵ «The visits – rightly named educational – were seven and that is: four to ethnographical museums, both prehistoric and kirkeriano, one to an agrarian and geographical museum, one to a zoological museum and one to the reclaimed agricultural land of Gabi and Pantano Borghese. These visits were explained by extremely talented professors such as Pignorini, Celli, Baldacci and Lepri». *Ibid.*, p. 6.

ported and deepened by scientific works that were at the disposition of the elementary teachers in the small Museum Library, a section of that exclusively pedagogical which was to be found in the nearby rooms of the same Museum.

The Museum, placed at the disposition of students, inspectors, teachers and of any one else who was interested in the schools, was divided into seven sections, divided respectively as: 1. Equipment for projection, 2. Scholastic furnishings 3: Geography and Geology, 4. Botany and Zoology, 5. Technology and Commodity Economics, 6. History, 7. Physics.

Furthermore, the Museum organised and held temporary exhibitions of didactical material and books arranged by publishers, debates on different teaching systems used, among which those of Johann Federick Herbart, who held a very important position and whose methods were used in teaching practice. Different study meetings were organised as well at the Museum; one which in particular deserves a mention is the Educational Conference on normal school reform in 1909.

The merit of a greater opening of the Museum on a scientific front, goes to Credaro, thanks to whom the second section of the Museum was enriched with enlarged models of plastic flowers which could be put together and taken apart and which showed the different phases of germination, a remarkable herbarium, as well as anatomical preparations and pictures which contributed to the growth of the material which referred to zoology, human physiology and hygiene.

In 1908, the Roman section of the *Associazione Nazionale degli Studi pedagogici* (National association of pedagogical studies), born the year before under the direction of Luigi Credaro, set up a commission which held the responsibility of projecting the realisation of a scholastic exhibition, to be held in Rome in 1911 in occasion of the fiftieth anniversary of the unification of Italy. With this in mind, a convention was organised where many noted personalities spoke, among whom Santo de Sanctis, Camillo Corradini, Giovanni Cena and Maria Montessori. The project was to realise a national scholastic exhibition with both a historical and international character, comparable with other European nations, and to be organised in a model school built for the occasion of the exhibition of 1911. But the great national Museum was never created.

Zeno, who had already described in a report of 1908 the successes of the Pedagogical Museum, which had perfectly integrated the Pedagogical School and made known, both to the scholastic authorities and to those who were involved in state education, some of the best educational methods which were at the disposition of the modern school, reassumed the difficulties which had emerged in this way:

È d'uopo non fermarsi se si vuole giungere a quella meta, a cui aspiriamo, di fondare cioè un Museo Pedagogico nazionale che non sia inferiore a quelli stranieri. Ora che sono state gettate solide basi, è necessario proseguire. Il locale è ristrettissimo e inadatto, è necessario almeno ampliarlo per ben collocarvi tutte le collezioni che ora vi stanno a disagio; l'istituzione non è sufficientemente conosciuta, bisogna diffonderne la conoscenza in Italia e

fuori, stringere sempre più le relazioni, già bene avviate, con le autorità scolastiche, con i direttori dei musei stranieri, promuovere visite, ottenere scambi di oggetti e di pubblicazioni, indire un congresso internazionale che potrebbe aver luogo, con tanti altri, nel 1911⁴⁶.

The objectives indicated by Credaro faced many difficulties. In fact, due to the many problems met, both the project of a scholastic exhibition to be held in Rome in 1911 in occasion of the fiftieth anniversary of the unification of Italy and the idea of making the national museum were not realised.

With the scholastic reform of 1923 of Giovanni Gentile, the Pedagogical Schools were abolished: Credaro tried to reintroduce them in 1924 by presenting to the Faculty Board of Literature and Philosophy of the Royal University of Rome a hypothetical charter for a Pedagogical School. The Library and the Pedagogical Museum as well as an experimental psychological laboratory would have been part of the Pedagogical School.

Yet despite the unanimous approval of the faculty board, the project was never realised and the Pedagogical Schools were substituted by the *Istituto Superiore di Magistero* (Teachers' Higher Institute).

Coinciding with their abolition, the Museum and the Library were transferred from Palazzo Giustiniani to Palazzo Carpegna and became part of the School of Pedagogy of the *Istituto Superiore di Magistero* until 1934. It is important to underline how, during this move, a large part of the patrimony was dispersed.

From 1936 to 1938 Giuseppe Lombardo Radice, who had founded the Educational Institute which had its own library, and who wanted to give life to a new educational archive, was the new director of the Pedagogical Museum. The Sicilian scholar reorganised the Museum in the light of the new educational orientations, giving it the character of a pedagogical archive and increasing its patrimony with collections of exercise books, illustrations, photographs from the schools of Canton Ticino, Porto Maggiore, Montesca. These were the last schools which he could access, due to the growing unease of personal relationships with the Italian school caused by his opposition to the regime⁴⁷.

⁴⁶ «It is necessary not to stop if one wishes to reach that point, to which we aspire, that is to create a national pedagogical Museum which is not inferior to those abroad. Now that a solid base has been created, it is necessary to continue. The premises are small and inadequate, it is necessary at least to enlarge them in order to unite the collections which are in desperate need; the institution is not sufficiently well known; we need to spread knowledge of its existence all over Italy and abroad, to strengthen relationships, which have already begun with the scholastic authorities, with the directors of foreign museums, to encourage visits, to exchange objects and publications, to call an international congress, which could take place with many others, in 1911». R. Zeno, *La funzione didattica del Museo Pedagogico della R. Università di Roma nell'anno 1909-1910*, Modena, A.F. Formiggini, 1910 (estr. dalla «Rivista Pedagogica», a. III, vol. II, fasc. VII) p. 58.

⁴⁷ In 1933 the Prefect of Rome warned Lombardo Radice not to continue publishing the journal «L'Educazione Nazionale», which he founded in 1919, and edited, as a prosecution of «Nuovi Doveri» (1907-1911). See G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 97 and following.

The so-called diaries of elementary teachers and didactical directors – containing didactical programmes, registers and the analytical reports on the pupils concerning their presence, diligence, progress – were also collected. These, which had already been mentioned in a Royal Decree in 1895, were made obligatory by two successive decrees in 1908 and 1923⁴⁸. The exercise books of the pupils and the diaries of the teachers, collected and bound with the stamp of the Archivio Lombardo Radice, were also filled with notes by the same scholar, who added his own reflections and analysis of the material with an extraordinary critical pedagogical, psychological and cultural insight. They are documents which often have a wide narrative breadth and which offer existential fragments, individual experiences, as well as the daily events and problems of a determined historical-social context.

In short, the Lombardo Radice archive is a precious and irreplaceable source for scholars in order to rebuild the missing parts of educational memory, capable of restoring to us the daily life of the pupils and teachers within the classroom⁴⁹.

Following the death of Lombardo Radice in 1938, Luigi Volpicelli sub-entered to the direction of the Institute (a position which he kept until 1970) and of the Library, which grew even further, and of the rebuilt Pedagogical Museum which was, however, to have a short life. In fact, the unexpected arrival of the war and the absence of a suitable venue brought about the dispersion of the Museum's patrimony, equal to that which had happened to the Library.

Only in 1986 was the Museum reborn thanks to the intervention of Professor Mauro Laeng, with once more a different denomination, that of the Historical Museum of Didactics. In fact, Laeng gave a new lease of life to the Museum which was no-longer considered an exemplary model of a state didactical system, but rather as a place of historical documentation of schools and educational institutions in Rome and Lazio.

The different denominations assumed by the Museum in the course of its history, that is from its birth in 1874 as the *Museum of Instruction and Education*, then successively to be reborn with the role of *Pedagogical Museum* in 1906 thanks to Luigi Credaro, highlights changes which are not purely nominalistic but rather testify to the deep transformations and restlessness of post unification Italy. The historical context in which the Museum lived and worked

⁴⁸ The diaries are largely used as tool for the historiographical reconstruction. In this connection, see R. Certini, *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre: tra biografia e racconto*, in C. Covato, S. Olivieri (ed.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001, pp. 197-229.

⁴⁹ Iclea Picco has subdivided the work of Lombardo Radice into two periods: the former one, the "building period", which lasts from 1904 through 1925; and the second one, the "gathering period", which documents characters and consequences of the Reform, with special regard to the issues of dialect and folklore in the popular school, and to the teacher's role in the active school. See I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, pp. 198-199.

was characterized by deep political-cultural transformations, from increasingly emerging social unrest, and from the ideological conflict between the conservatism of the classes deprived of their pre-unification privileges and a new growing capitalistic middle class.

On the level of scholastic politics they were years in which there was an effort to right the lack of post-unification programmes, in particular with the Pedagogical Schools at the university and with the Pedagogical Conferences held not only at the Museum but also at other venues.

With the first decade of the twentieth century, there was a decisive improvement in the conditions of instruction: the 1903 law on the legal status of the elementary schoolteachers, the reorganisation of education, the increase of the age of compulsory school attendance to the age of twelve, the promotion of evening and holiday courses in 1904, as well as the Daneo-Credaro law of 1911 on the transference of the elementary schools to the state. All of these were clear signs of a political reform orientated towards a literacy process increasingly more widespread in the working classes.

The Museum found itself in a period of transition from the old to the new, between emancipation and conservation, witnessing not only the educational aspirations of the time, that is of the awareness of the need to spread instruction and to form a teaching body, but also testifying to an old widespread and symbolic pedagogical utopia: an “in-vitro experiment” of exemplary State didactics that perhaps, often, did not reckon with the unpredictability of the educational event.

Bibliography

- G. Alatri, *Il Museo Storico della Didattica*, «Vita dell'infanzia», Anno XLII, 12 dic. 1993, pp. 16-19.
- D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954.
- Antonio Labriola pedagogista, «I problemi della pedagogia», N. 5, settembre-ottobre 1955, p. 248.
- G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal 18 al 20 secolo*, Firenze, Giunti, 1999.
- R. Bonghi, *Relazione di Ruggero Bonghi sulla educazione, istruzione, coltura quale era rappresentata all'Esposizione Universale di Vienna nel giugno 1873*, Milano, s.e., 1873
- *La Biblioteca Vittorio Emanuele e i Musei. Discorso inaugurale di Ruggero Bonghi*, Roma, Tipografia Barbèra, 1876.
- E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1895)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità fino ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

- *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 1993.
- C. Covato, *Il Museo Storico della didattica dell'Università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani de Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della 'Sapienza' (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005, p. 290 e ssg.
- *Un'identità divisa*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.
- *Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di 'genere'*, in *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996, pp. 19-46.
- *I luoghi delle differenze: città e campagna*, in A. Semeraro (a cura di), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 203-229.
- C. Covato, S. Olivieri, (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001.
- C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Archivio centrale dello Stato, 1994.
- L. Credaro, *La Scuola Pedagogica*, «I Diritti della Scuola», N. 12-13, Anno VIII, 6 gennaio 1907.
- G. Dalla Vedova, *Regio Museo d'Istruzione e di Educazione*, Roma, Tipografia Sinimberghi, 1875.
- *La suppletile geografica del R. Museo d'Istruzione e di Educazione in Roma*, Roma, Stabilimento Giuseppe Crivelli, 1877.
- L. Dal Pane, *Antonio Labriola. Ricerche sul problema della libertà e altri scritti di filosofia e di pedagogia (1870-1833)*, Milano, Feltrinelli, 1962.
- *Il Museo d'Istruzione e di Educazione e l'opera di Antonio Labriola*, «Memorie dell'Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna – Classe di Scienze Morali» serie V, vol. IX, 1961, pp. 86 e sgg.
- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1970.
- A. Gabelli, *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia*, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1878.
- M. Laeng, *Museo Storico della Didattica*, in *I musei dell'Università "La Sapienza"*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993.
- *Il Museo Storico della Didattica dell'Università di Roma Tre*, in E. Nardi (a cura di), *Imparare al museo*, Napoli, Tecnodid, 1996, pp. 71-78.
- M. Marino, *Dal Museo pedagogico alla Scuola di magistero: l'esperienza della Facoltà di Lettere di Palermo*, <<http://www.scienzeformazione.unipa.it/cire/materiali.html>> (last access: 20th February 2007).
- A. Nuzzaci, *I Musei pedagogici*, Roma, Edizioni Kappa, 2002.
- M. Raicich, *Storia di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005.
- N. Siciliani De Cumis (a cura di), *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della 'Sapienza' (1383-2003)*, Roma, Aracne, 2005.
- G. Tauro, *Della necessità di ricostruire in Italia il Museo d'Istruzione e di Educazione di Ruggero Bonghi*, Roma, Paravia, 1903.

- R. Zeno, *Il Museo Pedagogico della R. Università di Roma*, relazione al Direttore Prof. L. Credaro, Roma, Tipografia dell'Unione Editrice, 1909.
- *La funzione didattica del Museo Pedagogico della R. Università di Roma nell'anno 1909-1910*, Modena, A.F. Formiggini, 1910 (estr. dalla «Rivista Pedagogica», anno III, vol. II, fasc. VII).

Francesca Borruso
Museo Storico della Didattica «Mauro Laeng»,
Facoltà di Scienze della Formazione – Università degli Studi di Roma Tre (Italy)
chicca.borruso@fastwebnet.it

*Sources
and Documents*



Fonti
e Documenti

Sgorbi e scarabocchi. Guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili

Juri Meda

Nel senso comune i disegni infantili sono stati a lungo considerati semplici sgorbi e scarabocchi, il cui unico valore risiedeva nel vincolo d'affetto che ogni autore serbava con la propria infanzia. Nel corso del XX secolo, tuttavia, un numero sempre crescente di specialisti e di studiosi si è dedicato all'analisi e all'interpretazione del linguaggio grafico infantile, dimostrando la funzione essenziale da esso svolta nell'ambito dell'evoluzione psichica e cognitiva del bambino. Psicologi e psicoterapeuti hanno elaborato complesse teorie relative all'interpretazione psicologica dell'espressione grafica infantile e all'utilizzo della medesima a fini terapeutici. I semiologi hanno indagato l'intricato rapporto esistente tra i linguaggi non verbali e l'espressione grafica infantile¹. I pedagogisti hanno studiato l'espressione grafica infantile in quanto strumento per l'elaborazione di originali soluzioni di rappresentazione della conoscenza e di costruzione di significati. Gli esperti di didattica dell'arte ed educazione all'immagine hanno cessato di considerare i disegni infantili quali manifestazioni figurative deteriori – connotati dalla stereotipia dei contenuti, dalla essenzialità delle forme e dalla superficialità dello stile – e hanno avviato un ani-

¹ Si faccia in particolare riferimento agli studi di Arno Stern sulla creatività infantile: A. Stern, *Pittura infantile*, Roma, Armando, 1966; Id., *Grammatica dell'arte infantile: studio dei meccanismi della creazione artistica del bambino*, Roma, Armando, 1968; Id., *Arte infantile*, Roma, Armando, 1970; Id., *Dal disegno infantile alla semiologia dell'espressione: iniziazione ad un altro sguardo sulla traccia*, Roma, Armando, 2003.

mato dibattito, relativo al riconoscimento della natura artistica dell'espressione grafica infantile e all'opportunità di fare ad essa riferimento col termine "arte infantile".

Tra gli specialisti e gli studiosi che hanno dedicato le proprie ricerche all'analisi e allo studio del linguaggio grafico dei bambini non sono invece compresi gli storici, i quali hanno iniziato a considerare l'ipotesi di utilizzare i disegni infantili come fonti storiche solo negli ultimi anni. Una eccezione è costituita, in tal senso, dai disegni realizzati dai bambini del ghetto di Terezín (o Theresienstadt, in Cecoslovacchia) tra il 1942 e il 1944, i quali furono utilizzati fin dall'immediato dopoguerra per dimostrare al mondo intero le indicibili sofferenze inflitte agli ebrei europei durante l'occupazione nazista. I bambini di Terezín per mezzo dei propri disegni – così come la giovane Anne Frank per mezzo del proprio diario – si resero testimoni e allo stesso tempo divennero il simbolo dello sterminio del popolo ebraico. Dalla seconda metà degli anni Cinquanta ad oggi questi disegni, ora conservati al Státní Židovské Museum di Praga, sono stati esposti in tutto il mondo e sono stati ampiamente studiati.

I disegni dei bambini del ghetto di Terezín, tuttavia, costituiscono un caso isolato. Esistono – e già esistevano quando queste straordinarie testimonianze grafiche infantili furono scoperte – numerose altre collezioni pubbliche di disegni, completamente inesplorate. Un caso emblematico è costituito dai disegni realizzati dai bambini spagnoli ospitati nelle *colonias escolares* durante la guerra civile, i quali – se si escludono alcune pubblicazioni degli anni Trenta² – iniziarono a essere studiati con una certa metodicità solo verso la metà degli anni Settanta³. La medesima considerazione vale anche per i disegni prodotti dai bambini francesi durante la Prima guerra mondiale, i quali – anche in conseguenza della viva impressione destata dagli studi di Stéphane Audoin-Rouzeau – iniziarono a suscitare l'attenzione degli storici verso la metà degli anni Novanta, quando furono dati alle stampe alcuni volumi dedicati alla rappre-

² Queste pubblicazioni erano fundamentalmente destinate alla raccolta di fondi per il soccorso e l'assistenza all'infanzia spagnola vittima di guerra. In particolare, cfr. *Spain: the child and the war*, London, Holborn & West Central Committee for Spanish Medical Aid, 1937; *They still draw pictures: a collection of 60 drawings made by Spanish children during the war*, New York, Spanish Child Welfare Association of America for the American Friends Service Committee, 1938; A. Brauner, *Los niños españoles y las Brigadas internacionales*, editado por el Comité Pro-Niños Españoles de las Brigadas Internacionales, Barcelona, 1938; *La guerra de España dibujada por sus niños*, Equipo al servicio de la Infancia Amenazada, Barcelona, s.d. (9 postales en color).

³ A questo proposito, cfr. A. et F. Brauner, *Dessins d'enfants de la guerre d'Espagne*, Groupe-ment de recherches pratiques pour l'enfance, Paris, 1976; I. Grudzinska-Gross e J.T. Gross, *War through children's eyes*, Stanford, CA Hoover Institution Press, 1981; *Children's drawings of the Spanish civil war: a collection of 153 drawings by children living in refugee colonies during the war*, New York, Spanish Institute, 1986; A.L. Geist e P. Carroll, *They still draw pictures: children's art in wartime from the Spanish civil war to Kosovo*, Washington, University of Illinois Press, 2002; Y. Ripa, *Naissance du dessin de guerre: les époux Brauner et les enfants de la guerre civile espagnole* in *Enfances en guerre*, numéro spécial de «Vingtième siècle: revue d'histoire», n. 89, janvier-mars 2006, pp. 29-46.

sentazione grafica infantile della *Grande Guerre* e alla sua straordinaria organicità rispetto alla propaganda bellica nazionale, nell'evidente tentativo da parte dei ceti dirigenti di determinare una omogeneizzazione delle rappresentazioni di questo evento storico, finalizzata alla costruzione di un immaginario collettivo al quale fare riferimento. Mi riferisco, in particolar modo, alla pubblicazione del *journal de la guerre* tenuto tra il 1914 e il 1918 dal piccolo Yves Congar e alla pubblicazione della splendida collezione dei disegni prodotti dagli alunni delle scuole di un distretto amministrativo della città di Parigi e ora conservati presso il Musée de Montmartre, a cura di Manon Pignot⁴.

Il precursore di questa tendenza storiografica può essere considerato senza alcun dubbio Alfred Brauner, il quale – pur analizzando il linguaggio grafico infantile da una prospettiva psicopedagogica – ha dimostrato in quale misura e con quali modalità gli avvenimenti storici dei quali i bambini sono stati interpreti o vittime sono rappresentati all'interno dei loro disegni⁵.

Nel 1991 Brauner e sua moglie Françoise raccolsero in un bel volume illustrato i disegni di duecento bambini – pazientemente collezionati in tutto il mondo nel corso dei molti anni di attività sul campo⁶ – nei quali venivano evocate con vivido senso della realtà le guerre del Novecento, dalla Guerra dei Boeri alla Guerra del Golfo, passando per la Prima guerra mondiale, la tragedia di Hiroshima, il Vietnam, la Cambogia, l'Algeria, l'Afghanistan, la Palestina e la Cecenia. L'obiettivo dei coniugi Brauner era quello di analizzare secondo quali modalità figurative i bambini vittime di guerra rappresentassero l'orrore nel quale erano stati coinvolti o del quale erano stati spettatori, suscitando indirettamente nei lettori la condanna della violenza e il ripudio della guerra.

⁴ Si fa qui riferimento ai volumi di seguito elencati: L'enfant Yves Congar, *Journal de la guerre 1914-1918*, annoté et commenté par S. Audoin-Rouzeau et D. Congar, Paris, Les éditions du Cerf, 1997; M. Pignot, *La Guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, préface de S. Audoin-Rouzeau, Paris, Parigramme, 2004. Sul tema della rappresentazione grafica infantile della Prima guerra mondiale in Francia, cfr. anche: D. Guyvarc'h, *Moi, Marie Rocher, Écolière en Guerre. Dessins d'Enfants, 1914-1919*, Rennes, Edition Apogée, 1993; L. Poncin, *Des écoliers dans la Grande Guerre: enfance et adolescence à Sainte-Croix-du-Verdon, 1912-1919*, Mane, Les Alpes de Lumière, 1997.

⁵ Su questo aspetto, in particolare, cfr. A. et F. Brauner, *Les enfants et les guerres (1936 à 1984) à travers leurs dessins*, «Psychologie médicale», n. 17, 1985, pp. 1363-1966; A. Brauner, *Children's drawings and nuclear war*, «The Journal of the American Medical Association», n. 256, 1 August 1986, pp. 613-616; A. et F. Brauner, *J'ai dessiné la guerre*, Paris, Expansion Scientifique Française, 1991 (ed. it.: *Ho disegnato la guerra: i disegni dei bambini dalla Prima guerra mondiale a Desert Storm*, Trento, Erickson, 2003). Si veda inoltre il documentario *J'ai dessiné la guerre: les dessins d'enfants dans les guerres de 1900 à 2000* (Paris, 2000), edito a cura di A. Brauner e G. Baudon, nel quale vengono presentati 250 disegni realizzati da bambini che hanno assistito alle guerre del XX secolo.

⁶ Nel corso di cinquant'anni di attività Alfred e Françoise Brauner raccolsero un'eccezionale collezione di disegni infantili, la quale include approssimativamente 2.000 disegni provenienti da tutto il mondo. La collezione si troverebbe attualmente presso la sede del Groupement de recherches pratiques pour l'enfance a Parigi.

Essi dimostrarono, forse non per la prima volta ma sicuramente nel modo più incisivo, che i disegni infantili potevano essere utilizzati – seppur con le dovute cautele – come fonti storiche a tutti gli effetti, al fine di documentare i mutamenti determinati da eventi storici particolarmente traumatici nella percezione della realtà da parte dell’infanzia e di determinare l’effettiva influenza delle istanze e delle sollecitazioni presentate dagli adulti – siano essi genitori, insegnanti o commissari politici – nella definizione dell’immaginario collettivo di una generazione.

La sostanziale noncuranza degli storici nei confronti di questa categoria di fonti, tuttavia, a onor del vero, non è stata causata unicamente dalla scarsa sensibilità e dall’assenza di strumenti interpretativi, ma anche dalla penuria delle collezioni pubbliche di disegni infantili. I disegni, infatti, così come pure le cosiddette “scritture bambine”⁷, sono materiali insufficientemente conservati e difficilmente reperibili, proprio a causa della loro origine infantile.

Negli archivi capita raramente di reperire collezioni di disegni infantili, in quanto – essendo stati intesi solo eccezionalmente come testimonianze storiche – è stata altrettanto eccezionalmente sentita l’esigenza di conservarli e trasmetterli alle generazioni successive⁸. Esistono tuttavia alcune eccezioni alla norma. In riferimento ad esse, occorre considerare che la sostanziale inefficienza della maggior parte degli adulti nella decodifica e nell’interpretazione dei disegni infantili ha inevitabilmente condizionato la natura delle collezioni pubbliche dei medesimi, per lo meno di quelle il cui intento originale non era quello di raccogliere una documentazione adeguata a compiere indagini scientifiche sulla semiologia dell’espressione in età evolutiva, nel cui caso è lecito supporre che i compilatori della raccolta fossero invece in grado di decodificare i disegni infantili. Nel caso in cui il compilatore adulto non sia infatti in grado

⁷ Per questa definizione, cfr. *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, a cura di Q. Antonelli ed E. Becchi, Roma-Bari, Laterza, 1995.

⁸ Si ha notizia di numerose collezioni di disegni infantili andate perdute, come quella composta dalle centinaia di migliaia di disegni inviati dai bambini giapponesi, italiani e tedeschi al concorso internazionale promosso nel 1938 dalla ditta dolciaria giapponese Morinaga – cinquanta dei quali sono stati acquistati sul mercato antiquario dalla collezionista Gloria Levoni ed esposti nel 2002 al Vangi Museum di Mishima nell’ambito della mostra «I colori del buio» (cfr. *I colori del buio. Disegni d’amicizia di bambini giapponesi e italiani (1938)*, a cura di G. Levoni, Milano, Silvana Editoriale, 2002). Questi disegni, insieme a quelli riprodotti all’interno del catalogo originale della mostra Morinaga conservato presso la Biblioteca pedagogica nazionale di Firenze, sono stati da me utilizzati come fonti per un saggio sulla strumentalizzazione da parte del regime fascista dei disegni prodotti nell’ambito degli scambi culturali tra scuole italiane e giapponesi al fine di promuovere tra i due popoli sentimenti di fervente cameratismo (cfr. J. Meda, *Venti d’amicizia. Il disegno infantile giapponese nell’Italia fascista (1937-1943)*, «Memoria e Ricerca», n. 22, maggio-agosto 2006, pp. 135-164). La stessa sorte è toccata anche ai disegni degli alunni delle scuole elementari italiane esposti alla Mostra nazionale dei disegni di guerra a Torino alla fine dell’anno scolastico 1940-1941 e con ogni probabilità agli ottocento disegni raccolti nel marzo 1945 in Francia nell’ambito del concorso indetto dalla trasmissione radiofonica «Le chat Criqui» – citati da Alfred Brauner in *Les répercussions psychiques de la guerre moderne sur l’enfance* (Paris, 1946).

di decodificare i disegni sui quali sta operando, rischia di eseguire una selezione sommaria, basata esclusivamente sugli elementi iconici da lui ritenuti più espliciti piuttosto che non su elementi iconici più complessi, ma denotanti la spontaneità espressiva del disegnatore. È pertanto possibile che l'assenza di spontaneità all'interno delle collezioni pubbliche di disegni infantili non derivi tanto da un difetto espressivo degli autori quanto da un difetto interpretativo degli adulti che le hanno raccolte: chi intenda utilizzare queste collezioni come giacimenti di fonti per i propri studi deve avere chiare queste questioni al fine di non invalidarli a causa di gravi errori d'interpretazione⁹.

Cercheremo ora di offrire una rassegna critica delle collezioni storiche di disegni infantili, la quale – pur non pretendendo di essere esaustiva – intende munire di uno strumento di consultazione utile ed efficace gli studiosi disposti a utilizzare questa particolare categoria di fonti nell'ambito delle proprie ricerche, tanto nell'ambito della storia dell'educazione quanto della storia *tout court*.

Quella che segue è una guida ragionata alle collezioni storiche di disegni infantili in Italia e nel mondo, suddivise per paese. Per ogni collezione è offerta una scheda descrittiva, nella quale sono indicati: l'istituto di conservazione; la denominazione del fondo; la descrizione sintetica; la consistenza e gli estremi cronologici.

Austria

Istituto di conservazione: Österreichischen Nationalbibliothek di Vienna.
Dipartimento: Flugblätter-, Plakate- und Exlibris.

⁹ Gli archivi pubblici, tuttavia, non sono gli unici a conservare disegni infantili nei quali siano rappresentati eventi storici. Questi disegni si trovano infatti riprodotti anche all'interno di libri, riviste educative e cataloghi a stampa e – data la loro natura squisitamente iconica – possono essere utilizzati senza troppi ostacoli come fonti storiche, pur con le necessarie cautele. È il caso dei disegni relativi alla “guerra dei Boeri” (1899-1902) riprodotti nel volume di Georges Rouma *Le langage graphique de l'enfant* (Paris 1913) e nella tesi discussa il 13 maggio 1905 da Siegfried Levinstein all'Università di Lipsia, intitolata *Untersuchungen über das Zeichnen der Kinder bis zum 14. Lebensjahre: Mit kulturhistorischen und ethnologischen Parallelen*. Lo stesso vale per i disegni esposti a Breslavia nel 1915 nell'ambito della mostra sulla vita psichica dei giovani in tempo di guerra curata da William Stern, Alfred Mann e Coelestin Kik e riprodotti nel volume di W. Stern *Jugendliches Seelenleben und Krieg* (Leipzig 1915) o per i circa venti disegni di bambini tedeschi relativi alla Prima guerra mondiale riprodotti nel volume di H. Floerke *Die Kinder und der Krieg. Aussprüche, Taten, Opfer und Bilder* (München, 1915). Di estremo interesse i disegni realizzati tra il 1936 e il 1941 dagli alunni di un corso complementare del XIII *arrondissement* di Parigi su indicazione del maestro e artista Adrienne Jouclard e riprodotti all'interno del volume *Dessins d'exode* (Paris 2003), curato da A. Prost e Y. Gaulupeau. Ulteriori selezioni di disegni infantili sono inoltre pubblicate all'interno dei volumi di seguito indicati: I. Katarzyna e M. Dubas, *Wojna w oczach dziecka*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza, 1983 (con i disegni dei bambini polacchi relativi alla devastazione di Varsavia alla fine della Seconda guerra mondiale); A. Renold, *KinderbilderWelten: Zeichnungen von Flüchtlingskindern* (1945), Zürich, Pendo-Verlag, 2001.

Fondo: «Kriegssammlung 1914-1918».

Descrizione: Il Dipartimento dei manifesti, delle locandine e degli ex-libris della Biblioteca nazionale austriaca conserva una collezione speciale sulla Prima guerra mondiale, che include manifesti, locandine, stampe, cartoline propagandistiche e ogni altro tipo di *ephemera* cartacei, istituita all'interno della Nationalbibliothek des Österreichischen Kaisertums di Vienna nel 1914. La collezione contiene anche i componimenti e i disegni prodotti nel 1915 dagli alunni di tre scuole elementari di Graz¹⁰, in Stiria, e quindi inviati alla biblioteca¹¹.

Consistenza: 137 disegni; 214 componimenti scritti.

Estremi cronologici: 1915.

Canada

Istituto di conservazione: Archives of Ontario di Toronto.

Fondo: Alexander Albert MacLeod Fonds (F 126).

Descrizione: Nel 1936, allo scoppio della Guerra civile spagnola, Alexander Albert MacLeod contribuì alla fondazione del Canadian Committee to Aid Spanish Democracy e ne divenne il presidente, guidando nel settembre dello stesso anno la delegazione canadese al Collective Security Congress di Bruxelles. Furono due i centri di accoglienza per i bambini evacuati dalle zone di guerra costruiti grazie ai fondi raccolti in Canada: uno sorse in un convento nel villaggio di Agullent, vicino a Barcellona, e l'altro a Barcellona, nel palazzo noto col nome di "Pines". I disegni conservati nel fondo a lui intitolato (donato dalla moglie nel 1985) sono stati prodotti tra il 1936 e il 1939 da nove bambini spagnoli ospitati presso la Colonia de St. Hilaire, la Colonia de Chenary e la Casa España.

Consistenza: 9 disegni.

Estremi cronologici: 1936-1939.

Francia

Istituto di conservazione: Musée national de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique di Rouen.

Fondo: «Travaux d'élèves».

¹⁰ Le scuole erano la Franz Josef-Knabenbürgerschule, la Franz Graf-Schule e la Doppel-Bürgerschule.

¹¹ Materiali tratti da questa collezione sono stati pubblicati all'interno del volume di seguito indicato: *Das letzte Vivat. Plakate und Parolen aus der Kriegssammlung der k.k. Hofbibliothek*, edited by M. Jobst-Rieder, A. Pfabigan, M. Wagner, Wien, Holzhausen, 1995.

Descrizione: Il fondo conserva quaderni, album da disegno, esercizi calligrafici e molto altro materiale scolastico, il quale costituisce una fonte essenziale per la storia della didattica svolta all'interno delle scuole francesi a partire dal XVII secolo.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: non rilevata.

Fondo: «Célestin Freinet».

Descrizione: Il fondo conserva numerosi disegni e lavori di alunni pubblicati all'interno dei *journaux scolaires* inventati dall'educatore e pedagogista Célestin Freinet, il quale fondò la propria esperienza didattica sul rispetto della spontaneità espressiva dei bambini.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1925-1965.

Istituto di conservazione: Musée de Montmartre di Parigi.

Fondo: «Écoles du XVIII^e arrondissement».

Descrizione: Nel maggio 1914 l'insegnante Huptin – nell'ambito della vasta campagna di mobilitazione civile promossa dal governo francese – chiese agli alunni della scuola di Sainte-Isaure di rappresentare nei loro disegni la cerimonia per le celebrazioni del centenario della resistenza opposta dal quartiere di Montmartre durante l'occupazione di Parigi. Ispirandosi a questa iniziativa, la Société archéologique et historique «Vieux Montmartre» invitò i direttori delle scuole elementari dei IX e XVIII *arrondissements* a raccogliere nel corso dell'anno scolastico 1914-1915 i disegni dei bambini d'età compresa tra i 6 e i 13 anni. Al termine dell'anno scolastico, diciassette di questi disegni furono selezionati e pubblicati sul bollettino della Société «Vieux Montmartre», accompagnati da alcuni componimenti scritti¹². Il fondo conserva oggi oltre mille di questi disegni, i quali costituiscono una fonte di straordinario valore al fine di determinare il livello di mobilitazione al quale fu sottoposta l'infanzia francese nel corso della Prima guerra mondiale¹³.

Consistenza: 1.300 disegni.

Estremi cronologici: 1914-1918.

Istituto di conservazione: Historial de la Grande Guerre di Péronne.

Fondo: «René Huygue».

Descrizione: Il fondo consiste in quattro quaderni di scuola e in alcuni fogli volanti, sui quali il piccolo René Huygue disegnò tra il 1917 e il 1919. I disegni sono stati quasi tutti realizzati in ambito domestico, esclusi cinque di quel-

¹² Cfr. *La vie à Montmartre pendant la guerre racontée par les Ecoliers Montmartrois de la rue Sainte-Isaure*, n° 18, «Bulletin de guerre du Vieux Montmartre», Fascicule spécial 1914-1915.

¹³ A proposito di questa collezione, cfr. M. Pignot, *La Guerre des crayons. Quand les petits Parisiens dessinaient la Grande Guerre*, préface de S. Audouin-Rouzeau, Paris, Parigramme, 2004.

li disegnati sui fogli volanti, realizzati in ambito scolastico. Il fondo conserva anche due “diplomi d’onore”, disegnati nel 1917, nei quali gli alunni – invitati a partecipare allo sforzo bellico nazionale – si congratulano l’un l’altro per la propria attività patriottica¹⁴.

Consistenza: 4 album da disegno; 17 fogli (con uno o più disegni ciascuno).
Estremi cronologici: 1917-1919.

Istituto di conservazione: Mémorial de la Shoah – Centre de documentation juive contemporaine di Parigi

Fondo: «Felix Chevrier».

Descrizione: L’Oeuvre de secours aux enfants¹⁵ fu fondata nel 1912 a San Pietroburgo per l’assistenza all’infanzia ebrea derelitta e abbandonata. Nel 1923 l’organizzazione – che federava ormai numerose associazioni nell’Europa centrale e nel resto del mondo – stabilì la propria sede centrale a Berlino, sotto la presidenza di Albert Einstein. Nel 1933, con l’avvento del nazismo, l’Oeuvre de secours aux enfants trovò rifugio in Francia e trasferì la propria sede centrale a Parigi. Negli anni successivi l’organizzazione istituì numerose *maisons d’enfants* nella regione parigina, nelle quali accogliere i bambini ebrei in fuga dall’Austria e dalla Germania. Nel 1939, allo scoppio della guerra, l’organizzazione gestiva quattordici *maisons d’enfants*, le quali furono tutte evacuate all’arrivo delle truppe tedesche e trasferite nella Francia meridionale, nel Dipartimento della Creuse. Tra il 1941 e il 1943 l’Oeuvre de secours aux enfants riuscì a prelevare dai campi d’internamento un elevato numero di bambini ebrei destinati alla deportazione, accogliendoli all’interno delle proprie strutture. Una di queste strutture era il castello di Chabannes, diretto da Felix Chevrier, dove tra il 1939 e il 1942 furono ospitati, assistiti ed educati oltre quattrocento bambini ebrei. In archivio, tra le carte del direttore, sono conservati i disegni di alcuni bambini di Chabannes¹⁶.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1939-1942.

Fondo: «Ernest Jablonski».

Descrizione: Il fondo conserva circa cinquanta disegni realizzati dai bambini ospitati nella *maison d’enfants* istituita dall’Oeuvre de secours aux enfants presso il Château de La Guette, la direzione del quale nel febbraio 1939 era

¹⁴ A proposito di questa collezione, si veda il dossier «L’encadrement des enfants», curato da Fr. Hadley all’interno della mostra «Les enfants dans la Grande Guerre» (Historial de la Grande Guerre di Péronne, 20 giugno – 26 ottobre 2003), curata da M. Pignot.

¹⁵ L’archivio storico dell’Oeuvre de secours aux enfants è attualmente conservato presso gli archivi dell’Alliance Israélite Universelle a Parigi.

¹⁶ La storia dei bambini di Chabannes è stata raccontata dalla regista Lisa Gossels – il cui padre e il cui zio furono ospitati nel castello – nel film documentario «The Children of Chabannes» (1999), nel quale si racconta come la popolazione del piccolo villaggio della Creuse scelse di non rimanere indifferente e di salvare la vita ai quattrocento piccoli rifugiati ebrei.

stata affidata dal Barone de Rothschild all'educatore Ernest Jablonski, che vi sperimentò i principi fondamentali della *pédagogie nouvelle*¹⁷.

Consistenza: 50 disegni.

Estremi cronologici: 1939-1941.

Istituto di conservazione: Musée de la résistance et de la déportation de Besançon.

Descrizione: Il museo conserva gli album da disegno di tre bambini ebrei rifugiati al castello di Chabannes tra il 1942 e il 1943, donati dall'Institut d'histoire du temps présent nel 1981. Il museo possiede inoltre un catalogo di disegni di bambini deportati («Dessins d'enfance faits en déportation»), raccolti dall'artista Avigdor Arikha. Il catalogo contiene le riproduzioni di sette disegni, tratti da un album da disegno fornito da un militare rumeno. La maggior parte dei disegni risalgono al 1943 e sono stati realizzati da ragazzi ebrei d'età compresa tra i tredici e i quattordici anni, deportati in Ucraina.

Consistenza: 3 album da disegno.

Estremi cronologici: 1942-1943.

Istituto di conservazione: Bibliothèque nationale de France di Parigi.

Dipartimento: Département des Estampes et de la Photographie.

Fondo: «Sabine Zlatin» (Est. Qe 1183 Res. Petit folio).

Descrizione: Nel 1941 Sabine e Miron Zlatin, i quali aderivano all'Oeuvre de secours aux enfants, fondarono una *maison d'enfants* a Palavas-Les-Flots, ma l'incrudelire della persecuzione antiebraica nel Dipartimento dell'Hérault li costrinse a trasferire i bambini a Izieu, un villaggio al confine tra la Savoie e l'Isère, sotto l'occupazione italiana. In seguito alla pace separata firmata dall'Italia, i territori francesi sottoposti all'autorità italiana furono occupati dalla Wehrmacht. Il 6 aprile 1944 la Gestapo di Lione irruppe nella *maison d'enfants* d'Izieu e prelevò i quarantaquattro bambini e i loro sette educatori, i quali nei giorni successivi furono deportati ad Auschwitz-Birkenau, dove vennero uccisi. Nel 1994 Sabine Zlatin – sfuggita alla deportazione – ha depositato presso la Réserve del Département des Estampes et de la Photographie della Bibliothèque Nationale de France una parte del proprio archivio privato, relativo all'attività assistenziale svolta all'interno delle *maisons d'enfants* nella Francia meridionale. Nel fondo sono conservati i disegni dei bambini ospitati nella colonia marina di Palavas-Les-Flots (25 disegni) e quelli dei bambini della Maison d'Izieu (23 disegni)¹⁸.

Consistenza: 48 disegni.

Estremi cronologici: 1943-1944.

¹⁷ In particolare, cfr. *Les enfants de la Guette*, Paris, Ed. Centre de documentation juive contemporaine, 1999.

¹⁸ I disegni della collezione «Sabine Zlatin» sono conservati anche presso il United States Holocaust Memorial Museum di Washington all'interno del fondo «Dessins et documents des enfants d'Izieu» (RG-43.049M), in copia microfilmata (4 rullini da 35 mm.).

Germania

Istituto di conservazione: KinderKunst Archiv für Kinderzeichnungen di Erfurt.

Descrizione: L'archivio è stato creato il 27 giugno 2001 per iniziativa di Birgit Dettke, allo scopo di conservare la voluminosa raccolta di circa 10.000 disegni e dipinti realizzati prevalentemente da bambini e giovani della regione della Turingia nel corso degli ultimi cinquant'anni, provenienti dalle collezioni private di insegnanti di disegno. L'archivio conserva anche disegni più antichi, prodotti in altri paesi ed eseguiti con qualunque tecnica.

Consistenza: 10.000 disegni e dipinti.

Estremi cronologici: 1920-oggi.

Istituto di conservazione: Deutsches Historisches Museum di Berlino.

Descrizione: Il museo storico di Berlino conserva all'interno delle proprie collezioni due diari infantili riccamente illustrati. Il primo è il diario di Charlotte Sander, relativo al periodo da essa trascorso nel 1944 in un campo del programma "Kinderlandverschickung" (KLV), avviato alla fine del 1940 per iniziativa di Baldur Von Schirach al fine di evacuare dalle città tedesche il maggior numero possibile di bambini e proteggerli dai bombardamenti nemici. Il secondo è il diario della *jungmädels* Marianne Fiebrich (iscritta alla Bund Deutscher Mädel, l'organizzazione giovanile tedesca che raccoglieva le giovani d'età compresa tra i 10 e i 13 anni), tenuto tra il novembre 1943 e novembre 1944.

Consistenza: 2 diari illustrati.

Estremi cronologici: 1943-1944.

Istituto di conservazione: Akademie der Kuenste di Berlino.

Fondo: «Kempowski Biographien-Archiv».

Descrizione: Nell'archivio biografico dello scrittore tedesco Walter Kempowski sono conservati alcuni disegni infantili, realizzati con varie tecniche (acquerelli, pastelli e matita) e raffiguranti alcuni soggetti d'argomento bellico (come il dio guerriero Odino, una batteria contraerea, una formazione di caccia tedeschi, un duello aereo o un attacco di paracadutisti)¹⁹.

Consistenza: 9 disegni.

Estremi cronologici: 1940-1944.

Istituto di conservazione: Stiftung Stadtmuseum di Berlino.

Dipartimento: Theatersammlung.

Fondo: «Abraham Pisarek Archiv».

¹⁹ Conviene qui segnalare i diciotto disegni della collezione privata di Martin Knust, prodotti tra il 1940 e il 1942, che compongono la mostra virtuale «Kinderzeichnungen aus dem 3. Reich», disponibile in linea all'interno di PSM Data (una banca dati tedesca per la didattica della storia), all'indirizzo: <<http://www.zum.de/psm/ns/kize1.php>> (ultimo accesso: 20 aprile 2007).

Descrizione: Il 1 ottobre 1945 il borgomastro Arthur Werner inaugurò nella Argus-Maschinenhalle di Reinickendorf la mostra «Kinder sehen den Krieg», nella quale erano esposti i disegni dei bambini tedeschi che avevano partecipato all'omonimo concorso. La mostra – promossa al fine di mostrare quali profonde ferite la guerra avesse lasciato nell'infanzia – fu interamente fotografata da Abraham Pisarek e le sue fotografie furono depositate presso l'allora Berlin Museum (oggi Stadtmuseum). Essendo andati perduti i disegni originali, le riproduzioni fotografiche di Pisarek costituiscono una documentazione storica di grande rilievo²⁰.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1945.

Gran Bretagna

Istituto di conservazione: Marx Memorial Library di Londra.

Fondo: «International Brigade Archives».

Descrizione: Il 13 novembre 1936, viste le pessime condizioni in cui versava buona parte dell'infanzia madrilenas e considerato il timore che la popolazione civile nutriva nei confronti delle forze militari franchiste, il Consejo de defensa de Madrid istituì un Comité de auxilio de niños con il compito di organizzare l'evacuazione di parte dei bambini dalla capitale spagnola. L'evacuazione fu realizzata trasferendo i bambini in *colonias escolares* situate in zone controllate dal governo repubblicano. Nei mesi successivi, di pari passo con l'inasprimento dei bombardamenti aerei sui centri urbani, furono evacuati anche i bambini catalani, baschi e asturiani: secondo recenti studi, nel settembre 1937 le oltre cinquecento colonie presenti sul territorio spagnolo accoglievano 45.248 bambini. Gli educatori presenti nelle *colonias escolares* facevano ampiamente ricorso all'espressione artistica dei fanciulli a fini terapeutici, per aiutarli a superare il trauma della separazione dalle proprie famiglie. Negli archivi delle Brigate Internazionali che affiancarono l'Esercito repubblicano nella Guerra civile spagnola è oggi conservata una modesta collezione di disegni prodotti dai bambini accolti nelle *colonias escolares* tra il 1936 e il 1939.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1936-1939.

²⁰ Le riproduzioni fotografiche di Abraham Pisarek sono state utilizzate come fonti all'interno del volume: N. Stargardt, *Witnesses of War: Children's Lives Under the Nazis*, London, Jonathan Cape Ltd, 2005 (ed. it.: *La guerra dei bambini. Infanzia e vita quotidiana durante il nazismo*, Milano, Mondadori, 2006). Conviene inoltre ricordare che Nicholas Stargardt ha dedicato due saggi allo studio dei disegni dei bambini ebrei vittime delle persecuzioni naziste: N. Stargardt, *Children's art of the Holocaust*, «Past and Present», Vol. 161 (1998), pp. 192-235; Id., *Drawing the Holocaust in 1945*, «Holocaust Studies: A Journal of Culture and History», special issue edited by A. Reiter, Vol. 11, no. 2 (2005), pp. 25-37.

Istituto di conservazione: Labour History Archives del People's History Museum di Manchester.

Descrizione: Il museo conserva oltre cento disegni, bozzetti e dipinti, eseguiti dai bambini baschi all'epoca della Guerra civile spagnola.

Consistenza: 100 disegni e dipinti.

Estremi cronologici: 1936-1939.

Istituto di conservazione: Working Class Movement Library di Salford.

Fondo: «Carshalton Basque Children's Committee».

Descrizione: Il 23 maggio 1937 la nave "Habana" sbarcò a Southampton con 3.861 bambini baschi, in fuga dalla Guerra civile spagnola. I bambini furono accolti nel North Stoneham Camp allestito nei pressi di Eastleigh (Hampshire) per iniziativa del Basque Children's Committee. Il campo profughi di Eastleigh fu chiuso nel settembre 1937 e i bambini furono trasferiti nei quattro collegi gestiti dal Basque Children's Committee nell'Oxfordshire o affidati alle cure delle famiglie inglesi che offrirono loro ospitalità²¹. Il fondo conserva due biglietti d'auguri natalizi, decorati a mano dai piccoli profughi assistiti dal Basque Children's Committee di Carshalton (Surrey).

Consistenza: 2 biglietti d'auguri.

Estremi cronologici: 1938-1941.

Istituto di conservazione: Museum of the history of education di Leeds.

Descrizione: Il museo conserva una modesta collezione di disegni infantili, prodotti nelle scuole inglesi alla fine dell'Ottocento.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: fine XIX secolo.

Israele

Istituto di conservazione: Yad Vashem Art Museum di Gerusalemme.

Fondo: «Chava Pressburger».

Descrizione: Nel 1942 un gruppo di ragazzi ebrei d'età compresa tra i 10 e i 16 anni segregati all'interno del ghetto di Terezín – stimolati dal maestro Valter Eislinger – fondò la "Repubblica di Schkid", ispirandosi al nome di un orfanotrofio nella Russia postrivoluzionaria. La repubblica aveva una propria costituzione, una bandiera e un inno. In questo contesto, i ragazzi fondarono

²¹ Una vasta documentazione relativa all'attività del Basque Children's Committee è reperibile all'interno del fondo «Eleanor Hickman», conservato nel Modern Records Center della University of Warwick Library, in Inghilterra. Più in generale, sul movimento per il sostegno della causa repubblicana spagnola, cfr. J. Fyrth, *The Signal Was Spain: The Aid Spain Movement in Britain (1936-1939)*, London, Lawrence and Wishart, 1986.

il giornale «Vedem», interamente scritto a mano, il quale usciva una volta alla settimana ed era letto a voce alta il venerdì sera. Il caporedattore del giornale era il quattordicenne Petr Ginz, che raccoglieva poesie, racconti e veri e propri reportage sulla vita nel campo; egli stesso scriveva illustrando i suoi articoli con dei disegni. Dei circa 100 ragazzi che tra il 1942 e il 1944 diedero vita alla “Repubblica di Schkid” solo 15 sopravvissero alla Shoah: Petr Ginz morì di tifo ad Auschwitz nel 1944. I suoi diari e i suoi disegni sono stati ritrovati nel 2003 da Jiri Ruzicka nella soffitta della propria abitazione a Praga e sono stati ceduti allo Yad Vashem Art Museum di Gerusalemme²².

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1941-1942.

Italia

Istituto di conservazione: Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze.

Fondo: «Concorsi nazionali e internazionali di disegno».

Descrizione: Il fondo conserva i disegni degli alunni delle scuole italiane e straniere di ogni ordine e grado che parteciparono ai numerosi concorsi di disegno banditi dal Centro didattico nazionale di Firenze su vari temi tra la prima metà degli anni Cinquanta e la prima metà degli anni Settanta. I concorsi di cui si conservano i disegni sono circa venti, tra i quali «Pinocchio illustrato dai ragazzi», bandito dal Centro didattico nazionale il 15 marzo 1953, al quale potevano partecipare tutti gli alunni di età non superiore ai 15 anni della scuola elementare o secondaria inferiore; interessante notare come siano conservati tra i disegni del concorso anche quelli di Gianni Cavalcoti, considerato all'epoca un bambino prodigio²³. Si segnalano inoltre, i cartelloni murali realizzati dagli scolari del maestro Ermanno Bonelli²⁴, i disegni del concorso «I ragazzi e l'alluvione» (esposti nell'omonima mostra organizzata a Firenze a pochi

²² I disegni sono in parte pubblicati nel volume: *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, a cura di C. Pressburger, Milano, Frassinelli, 2006.

²³ La fama del Cavalcoti doveva essere meritata se si pensa che nel giugno 1948 – quando egli aveva solo sei anni – fu allestita presso la Galleria “San Marco” a Roma una mostra dei suoi disegni (cfr. «La settimana Incom» 00164 del 17 giugno 1948 in Archivio storico dell'Istituto Luce, Cassetta SVHS/C00033). In particolare, sulla sua opera, cfr. *Disegni di Gianni: un bambino ravennate*, Ravenna, Edizioni Montanari, 1997.

²⁴ Sul pensiero e sull'opera di Ermanno Bonelli, cfr. E. Bonelli, *Alle sorgenti dell'arte: documenti per una didattica del disegno infantile*, Milano, Scuole del Popolo, 1932; Id., *Arte e didattica: il ritaglio in carta colorata come espressione e sussidio per l'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1936; Id., *Il lavoro come sussidio didattico: laboratorio didattico*, Brescia, La Scuola, 1957; Id., *Come avvio alla calligrafia*, Brescia, La Scuola, 1959; Id., *Il ritaglio come espressione*, Brescia, La Scuola, 1960; Id., *Mani creative: tecniche di lavoro educativo*, Brescia, La Scuola, 1974.

mesi dall'inondazione del novembre 1966) e quelli del concorso nazionale sulla Resistenza, bandito dal Centro didattico nazionale in occasione del Ventennale della Resistenza nel 1965 e aperto alle scuole italiane di ogni ordine e grado. Il fondo è attualmente in fase di riordino e inventariazione.

Consistenza: oltre 5.000 disegni.

Estremi cronologici: 1950-1975.

Fondo: «Materiali scolastici».

Descrizione: Il fondo conserva materiali scolastici ed elaborati didattici prodotti dalle scuole italiane di ogni ordine e grado nella prima metà del Novecento. Questi materiali furono inviati a partire dal 1930 al Museo didattico nazionale di Firenze e successivamente ai suoi eredi istituzionali da parte di insegnanti e direttori didattici i quali intendevano documentare per mezzo dei prodotti dell'attività scolastica i risultati di determinati metodi d'insegnamento. Nel fondo sono conservati numerosi album da disegno e disegni sciolti prodotti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado; di particolare rilievo i disegni provenienti dalle scuole della Montesca e di San Gersolé, due tra le più importanti esperienze di "scuola serena" (secondo la definizione data da Giuseppe Lombardo Radice²⁵) condotte in Italia. Il fondo – integrato nel corso degli ultimi cinque anni con materiali provenienti da donazioni private e acquisti effettuati sul mercato antiquario – conserva attualmente oltre 3.200 pezzi archivistici e dispone di un catalogo elettronico.

Consistenza: 88 album da disegno e 51 disegni sciolti.

Estremi cronologici: 1930-1950

Fondo: «Giuseppe Lombardo Radice».

Descrizione: Il fondo ha origine con l'acquisizione da parte della Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze di lettere, manoscritti e documenti esposti in occasione della mostra «Il tempo, la vita, il pensiero e l'opera di Giuseppe Lombardo Radice» (1980). Il fondo conserva numerosa documentazione relativa all'attività svolta da Giuseppe Lombardo Radice tra il 1922 e il 1924 in qualità di Direttore generale della scuola elementare presso il Ministero della pubblica istruzione e alla stesura del testo della Riforma Gentile, oltre a parte del suo archivio didattico. In particolare, all'interno di questa sezione, si segnala la presenza di disegni realizzati dai figli del pedagoga²⁶ o

²⁵ La "scuola serena" (o "scuola viva") promossa da Giuseppe Lombardo Radice attraverso la sua opera di rinnovamento educativo era una scuola "senza metodo", nella quale l'apprendimento delle principali nozioni scaturiva direttamente dall'esperienza personale degli alunni e dall'osservazione diretta della natura, attraverso il disegno e il componimento. Nella "scuola serena" il maestro non doveva attenersi scrupolosamente ai programmi ministeriali ed imporre agli alunni la lezione che si era preparato a casa, ma doveva portare all'interno della scuola la vita reale quotidiana, educando ad essa i propri alunni. Per questa definizione, cfr. G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della "scuola serena"*, Firenze, Bemporad, 1925.

²⁶ Si segnala che numerosi disegni inviati dalle figlie Laura e Giuseppina a Giuseppe Lombar-

provenienti dalle scuole della Montesca e di Rovigliano e dalle scuole del Canton Ticino, dove alla metà degli anni Trenta concorse alla diffusione dell'attivismo pedagogico. Il fondo – integrato nel 2003 da un ulteriore deposito documentario, giacente nella soffitta della vecchia abitazione della famiglia Lombardo Radice a Roma – è riordinato e dispone di un inventario analitico²⁷.

Consistenza: oltre 30 disegni; 15 calendari della Montesca.

Estremi cronologici: 1917-1946.

Istituto di conservazione: Museo storico della didattica «Mauro Laeng» di Roma.

Fondo: «Giuseppe Lombardo Radice».

Descrizione: Il fondo ha origine con l'acquisizione da parte del Museo pedagogico di Roma – diretto dallo stesso Lombardo Radice dal 1936 al 1938 – di vasto numero di lettere, manoscritti e documenti, ceduti dalla famiglia alla morte del pedagogista. Il fondo conserva buona parte dell'archivio didattico raccolto da Giuseppe Lombardo Radice e strutturato in oltre un centinaio di miscellanee, le quali contengono quaderni/album di alunni e diari di maestri prodotti in varie regioni d'Italia tra l'inizio degli anni Venti e la fine degli anni Trenta. In particolare, si segnalano gli album prodotti nelle scuole materne dell'Opera nazionale di assistenza "Italia Redenta" e i disegni dei bambini della scuola di Mongiuffi, tra cui la documentazione relativa all'attività didattica svolta con una bambina monca²⁸. Gli operatori del museo non sono attualmente in grado di precisare l'effettiva consistenza dei disegni e gli album da disegno, in quanto il fondo è in fase di riordino e inventariazione, tuttavia è possibile stimare approssimativamente tra i 792 e i 1.056 album da disegno, calcolando che ogni singola miscellanea raccoglie tra i 6 e gli 8 album da disegno²⁹.

Consistenza: 132 miscellanee.

Estremi cronologici: Anni Venti e Trenta del XX secolo.

Fondo: Lascito «Mauro Laeng».

Descrizione: La documentazione conservata in questo fondo è stata acqui-

do Radice mentre si trovava al fronte sono conservati all'interno di undici lettere scritte da Gemma Harasim al marito tra il 26 maggio 1917 e l'11 dicembre 1917.

²⁷ Si segnala che le famiglie Lombardo Radice e Ingraio – nel 2003, al momento del trasferimento del fondo d'archivio da Roma a Firenze – hanno deciso di trattenere presso di sé la maggior parte del materiale relativo all'attività scolastica di Giuseppina, Lucio e Laura Lombardo Radice, tra cui: 7 quaderni, 4 album e 73 disegni di Giuseppina (1919-1927); 4 quaderni, 5 album e 39 disegni di Lucio (1920-1924); 1 album di Laura (1919); 33 compiti in classe misti; 70 disegni misti; 3 album da disegno non identificati.

²⁸ A questo proposito, cfr. G. Lombardo Radice, *Il miracolo di Mongiuffi* in *Dal mio archivio didattico I – Vestigia di anime*, Supplemento a «L'educazione nazionale», Roma, Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1928, pp. 9-18.

²⁹ Cfr. *Catalogo dell'Archivio Giuseppe Lombardo Radice*, a cura di I. Picco, A.M. Masi e M. Castellazzo, Roma, Armando Editore, 2004.

stata dal Prof. Mauro Laeng alla fine degli anni Ottanta ed è composta da circa 200 quaderni scolastici, 20 album da disegno e 20 elaborati su foglio sciolti.

Consistenza: 20 album da disegno.

Estremi cronologici: prima metà del XX secolo.

Istituto di conservazione: Biblioteca comunale di Impruneta.

Fondo: «San Gersolè».

Descrizione: Il fondo conserva oltre duemila disegni realizzati dagli alunni della scuola di San Gersolè, nella quale la maestra Maria Maltoni elaborò un metodo d'insegnamento basato sulla osservazione diretta della natura e sull'utilizzo del disegno come strumento cognitivo³⁰. La maggior parte dei disegni rappresentano il mondo vegetale (erbe, arbusti, fiori, foglie, funghi) e animale (insetti, rettili, uccelli); altri ancora rappresentano scene di vita domestica e contadina o raffigurazioni fantastiche tratte dall'epica e dalla letteratura. I disegni dei bambini di San Gersolè sono stati esposti in numerose mostre, fra cui quella organizzata nel giugno 1948 presso la Galleria d'arte «Vigna Nuova» a Firenze e quella intitolata «A scuola dalla natura: i disegni degli alunni di San Gersolè», esposta agli Uffizi dal 30 settembre al 5 novembre 1989. Il materiale oggi raccolto all'interno del fondo è stato a lungo conservato presso la scuola di San Gersolè e le abitazioni dei maestri Poggi e di altri amici della Maltoni e poi donato nel 1984 alla Biblioteca comunale di Impruneta.

Consistenza: 2.374 disegni; 35 album da disegno.

Estremi cronologici: 1924-1958.

Fondo: «Firenze Poggi».

Descrizione: Il fondo conserva l'archivio didattico del maestro Firenze Poggi, il quale insegnò nella scuola elementare di San Gersolè dal 1975 al 1980. L'archivio contiene una vasta raccolta di materiale didattico prodotto in classe, comprendente 51 quaderni scolastici, 429 poesie trascritte su cartelloni e corredate da disegni, 25 disegni ornamentali con autoritratti a mezzo busto e 305 disegni dal vero di soggetto naturalistico (fiori, piante, ramoscelli).

Consistenza: oltre 330 disegni.

Estremi cronologici: 1975-1980

Istituto di conservazione: Archivio unico regionale di deposito di Solomeo di Corciano sotto la tutela della Soprintendenza Archivistica per l'Umbria di Perugia.

³⁰ Sul pensiero e sull'opera di Maria Maltoni, cfr. F. Bettini, *La scuola di San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1940; *I diari di San Gersolè*, a cura di M. Maltoni, Firenze, Il libro, 1949; *I quaderni di San Gersolè*, a cura di M. Maltoni e G. Venturi, Torino, Einaudi, 1959; *Il libro della natura*, a cura di M. Maltoni e G. Venturi, Einaudi, Torino 1963; M. Maltoni, *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La Scuola, 1963.

Fondo: «Fondazione Franchetti».

Descrizione: Il fondo conserva numerosi disegni e album da disegno realizzati dagli alunni delle scuole della Montesca e di Rovigliano, fondate dalla baronessa Alice Hallgarten Franchetti rispettivamente nel 1901 e nel 1902 per i figli dei propri contadini: l'intento delle due scuole era quello di fornire ai figli dei contadini, oltre che una istruzione di base, anche gli strumenti per svolgere al meglio quello che sarebbe stato presumibilmente il loro lavoro³¹. Per questo motivo, le scuole basarono il proprio insegnamento oggettivo sull'osservazione della natura e sull'istituzione degli orti scolastici, ispirandosi alle teorie elaborate dalla pedagogista inglese Lucy R. Latter. Il fondo conserva diari, quaderni di annotazioni meteorologiche, d'osservazioni sull'ombra solare, di soggetto del mese, della posta, calendari e album da disegno d'argomento monografico, come «Le mie osservazioni», «Il gelso» o «Trieste ricongiunta alla Patria»³². L'archivio della scuola Montesca e di Rovigliano fa parte dell'archivio della Fondazione Franchetti di Città di Castello, posto sotto la tutela della Soprintendenza Archivistica per l'Umbria e attualmente conservato presso l'Archivio unico regionale di deposito di Solomeo di Corciano³³.

Consistenza: circa 137 album da disegno; oltre 23 disegni sciolti; oltre 60 cartelloni; 45 calendari della Montesca.

Estremi cronologici: 1901-1978.

Istituto di conservazione: Museo dell'educazione di Padova.

Descrizione: La collezione – costituita a partire dal 1993 – è composta di disegni a matita, ad inchiostro e a matite colorate; alcuni sono collages. La maggior parte dei disegni sono “copie dal vero” e rappresentano il mondo vegetale e animale; altri ancora rappresentano festività e ricorrenze o scene di vita domestica. Un centinaio di disegni costituiscono la collezione di un'unica insegnante, che ha conservato quelli che riteneva più belli e significativi.

Consistenza: 10 album di bambini in età prescolare; 10 album di bambini della scuola elementare; 300 disegni su fogli sparsi, sempre di scuola elementare.

³¹ Sulla scuola della Montesca, cfr. F. Bettini, *La scuola della Montesca*, Brescia, La Scuola, 1953; E. Zangarelli, *Leopoldo e Alice Franchetti: la scuola della Montesca*, Città di Castello, Promos, 1984; *Alice e Leopoldo Franchetti e il loro tempo. Atti del Convegno (Villa Montesca, 7-8 aprile 2000)*, a cura di P. Pezzino e A. Tacchini, Città di Castello, Associazione storica dell'Alta Valle del Tevere, 2002.

³² Al fine di comprendere con esattezza la natura di questo materiale didattico, cfr. *Catalogo ragionato degli oggetti esposti dalle scuole rurali private de La Montesca e di Rovigliano vicino a Città di Castello nella tenuta del senatore Leopoldo Franchetti* in G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della “scuola serena”*, Firenze, Bemporad, 1925, pp. 435-443. In particolare, sui calendari della Montesca, cfr. G. Piacentini, *Il calendario della Montesca*, Firenze, Vallecchi, 1924; A. Bronzini, *Nella vita di scuola. Alcuni momenti di scuola attiva: il calendario della Montesca; la cronaca della scuola; il componimento nella scuola elementare*, Milano, Vallardi, 1929.

³³ Cfr. *L'archivio e la biblioteca dell'Opera Pia «Regina Margherita» di Roma – Fondazione Franchetti di Città di Castello (1866-1982). Inventario e catalogo*, a cura di D.S. Antonini, Quaderni della Soprintendenza archivistica per l'Umbria, n. 21, Perugia, 2005.

Estremi cronologici: 1920-1970.

Istituto di conservazione: Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva «Aldo Cibaldi» di Rezzato

Descrizione: La Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva è stata istituita nel 1955 per opera di Aldo Cibaldi (direttore del Circolo didattico di Rezzato) con l'obiettivo di raccogliere, selezionare, catalogare, studiare ed esporre gli elaborati espressivi realizzati dai bambini di tutto il mondo. I disegni sono stati acquisiti nel corso degli anni per mezzo dei concorsi e delle mostre organizzati dalla Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva. La maggior parte dei disegni sono italiani, tuttavia sono presenti opere provenienti da oltre quaranta paesi. Tra fondi esteri più significativi – per qualità e consistenza numerica – possiamo citare quelli provenienti dal Giappone, dal Perù, dalla Repubblica Ceca, dall'Africa, dall'Australia, dalla Russia, da Israele e dalla Francia³⁴.

Consistenza: 4.700 disegni e dipinti.

Estremi cronologici: 1953-oggi.

Repubblica Ceca

Istituto di conservazione: Státní Zidovské Museum di Praga.

Fondo: «Sbírka dětských kreseb z Terezína».

Descrizione: La collezione conserva 4.500 disegni prodotti dai bambini ebrei segregati all'interno del ghetto di Terezín durante la Seconda guerra mondiale. I disegni furono prodotti tra il 1942 e il 1944 nel corso delle lezioni di disegno tenute nella scuola del ghetto da Friedl Dicker-Brandeis, studentessa presso la Scuola d'arte Bauhaus di Weimar. Le lezioni della Dicker-Brandeis furono interrotte nell'ottobre del 1944, allorché fu deportata ad Auschwitz ed uccisa nelle camere a gas. I disegni dei bambini del ghetto di Terezín – lasciati dalla Dicker-Brandeis chiusi all'interno di due grosse valigie – entrarono a far parte delle

³⁴ Sull'attività della Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva «Aldo Cibaldi» di Rezzato, cfr. *Mostra internazionale permanente delle attività espressive visuali: catalogo della mostra* (Rezzato, 1969), Editrice Brescia, La Scuola, 1969; *Valore estetico e disegno infantile: atti del Convegno di studi* (Rezzato, 3-6 maggio 1983), a cura di A. Cibaldi, Rezzato, Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva, 1984; *Lo sguardo innocente. L'arte, l'infanzia, il '900: catalogo della mostra* (Brescia, 2000), Milano, Mazzotta, 2000; *Viverealtrove. Espressività infantile, condizioni di vita e di sviluppo: catalogo della mostra* (2003-2004), Rezzato, Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva «Aldo Cibaldi», 2003; *Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo: atti del seminario di studi* (Rezzato, 2002), Rezzato, Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva «Aldo Cibaldi» – Comune di Rezzato, 2004; *La PInAC degli esordi. Mostra di alcuni degli elaborati degli anni Cinquanta e Sessanta che hanno iniziato la Collezione storica della Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva, ideata da Aldo Cibaldi: catalogo della mostra* (Rezzato, 2004), a cura di E. Pasetti, Rezzato, Pinacoteca Internazionale dell'età evolutiva «Aldo Cibaldi» – Comune di Rezzato, 2004.

collezioni del Museo ebraico di Praga alla fine della guerra e da allora sono stati esposti in tutto il mondo, nell'ambito di innumerevoli mostre³⁵.

Consistenza: 4.500 disegni e dipinti.

Estremi cronologici: 1942-1944.

Russia

Istituto di conservazione: Rossijskij Gosudarstvennyj Pedagogicheskij Universitet im. A. I. Herzen di San Pietroburgo.

Descrizione: Il museo della Università Pedagogica Statale «A.I. Herzen» di San Pietroburgo conserva una vasta collezione artistica infantile, inaugurata nel 1959. La collezione raccoglie quattromila disegni, realizzati da autori d'età compresa tra i 2 e i 17 anni dal 1905 ad oggi. La maggior parte dei disegni è stata realizzata tra il 1959 e il 1978 e tra il 1991 e i giorni nostri³⁶.

Consistenza: 4.000 disegni.

Estremi cronologici: 1905-oggi.

Spagna

Istituto di conservazione: Biblioteca Nacional de España di Madrid.

Dipartimento: Servicio de dibujos y grabados.

Fondo: «Dibujos de las Colonias Infantiles» (Dib/19).

Descrizione: Il fondo conserva oltre un migliaio di disegni prodotti dai bambini spagnoli evacuati dalle zone di guerra e ospitati all'interno delle *colonias escolares* allestite nella regione del Levante e nella Francia meridionale all'epoca della Guerra civile spagnola. Questi disegni, durante il periodo della guer-

³⁵ In generale, sui disegni dei bambini del ghetto di Terezín, cfr. *Dessins et poèmes des enfants de Terezín: 1942-1944*, Praha, Statni Zidovske Museum, 1959; *Poesie e disegni dei bambini di Terezín: 1942-1944*, a cura di M. De Micheli, Milano, Lerici, 1963; I. Deutschkron, *Tel était leur enfer: les enfants dans les camps de concentration*, Paris, Jeune Parque, 1968; *Il n'y a pas de papillons ici: recueil de poèmes et de dessins des enfants du ghetto de Theresienstadt 1942-1944*, Jerusalem, Organisation sioniste mondiale, 1968; J. Blatter et S. Milton, *Art of the Holocaust: over 350 artworks created in ghettos, concentration camps, and in hiding by victims of the Nazis*, The New York, Rutledge Press, 1981; *I Never Saw Another Butterfly: Children's Drawings and Poems from Terezín Concentration Camp (1942-44)*, edited by H. Volavkova, New York, Schocken Books, 1983; T. Geve, *Es gibt hier keine Kinder... Auschwitz, Groß-Rosen, Buchenwald; Zeichnungen eines kindlichen Historikers*, Göttingen, Wallstein-Verlagen, 1997; S. Goldman Rubin, *Fireflies in the dark: the story of Friedl Dicker-Brandeis and the children of Terezín*, New York, Holiday House, 2000.

³⁶ Sulla produzione artistica dell'infanzia sovietica, cfr. anche: *Drawings by Soviet children*, compiled by I.K. Tupitsin, Moscow, Foreign languages public house, 1957.

ra (1936-1939), furono esposti negli Stati Uniti al fine di destare l'opinione pubblica internazionale e raccogliere i fondi necessari per il mantenimento delle *colonias infantiles*. I disegni sono stati acquisiti dalla Biblioteca Nacional de España nel 1986. Attualmente non esiste un catalogo a stampa del fondo, tuttavia i disegni sono in larga parte accessibili attraverso il sito web della Biblioteca Nacional de España, all'interno della sezione «Reproducciones digitales de Grabados, Dibujos y Fotografías»³⁷.

Consistenza: 1.174 disegni.

Estremi cronologici: 1936-1939.

Istituto di conservazione: Centro de Investigación MANES – Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fondo: «Pilar Ruiz-Va Palacios».

Descrizione: La donazione comprende un ampio e variegato insieme di lettere, quaderni scolastici, libri di testo, album da disegno e disegni sciolti appartenenti a due generazioni di maestri spagnoli (*maestros nacionales*), i nonni e i genitori della professoressa Pilar Ruiz-Va Palacios.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1900-1975.

Istituto di conservazione: Arxiu Central de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

Fondo: «Escola Lluís-Vives».

Descrizione: La documentazione della scuola «Lluís Vives» proviene dal Centro de Documentación «Artur Martorell» (CDAM), al quale fu donata dalla vedova del maestro Gibert, che – alla chiusura della scuola – si occupò di raccogliere e conservare il cospicuo materiale didattico da essa prodotto nel corso della propria attività. I disegni sono stati catalogati dal CDAM. Alcuni disegni conservati in questo fondo sono stati recentemente esposti al Museo Histórico de Barcelona nell'ambito della mostra «Quan plovién bombes. Els bombardeigs i la ciutat de Barcelona durant la Guerra Civil» (13 febbraio-13 maggio 2007), organizzata dall'Ajuntament de Barcelona – *Ciutat del Coneixement*³⁸.

Consistenza: 2.352 disegni³⁹.

Estremi cronologici: 1932-1939.

³⁷ In occasione del settantesimo anniversario dell'inizio della Guerra civile spagnola, la Biblioteca Nacional de España ha organizzato la mostra «A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños» (29 novembre 2006-18 febbraio 2007), nell'ambito della quale sono esposti questi disegni. Per ulteriori informazioni, cfr. *A pesar de todo dibujan... La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2006.

³⁸ Per ulteriori informazioni, cfr. X. Domènech Sampere y L. Zenobi, *Quan plovién bombes*, Barcelona, Indústries Gràfiques Papyrus, 2007.

³⁹ I disegni sono raccolti all'interno di album e quaderni.

Stati Uniti

Istituto di conservazione: United States Holocaust Memorial Museum di Washington.

Fondo: «Jiri Lauscher» (RG-35.001).

Descrizione: George Lauscher (detto Jiri) raccolse nel corso della sua permanenza a Terezín durante la Seconda guerra mondiale una vasta documentazione relativa agli orrori della persecuzione nazista, che donò in seguito all'United States Holocaust Memorial Museum di Washington. All'interno di questo fondo è conservata la subcollezione «Children's art», la quale contiene una limitata raccolta di disegni prodotti dai bambini del ghetto di Terezín.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1942-1944.

Istituto di conservazione: American Friends Service Committee Archives di Philadelphia⁴⁰.

Descrizione: L'American Friends Service Committee (AFSC) è una organizzazione quacchera internazionale fondata nel 1917 al fine di consentire agli obiettori di coscienza di soccorrere e sostenere le numerose vittime civili della Prima guerra mondiale. Carolena Woods, Jane Addams e Alice Hamilton nel 1919 furono inviate in Germania per preparare una relazione sulle condizioni sanitarie dell'infanzia tedesca, nella quale denunciarono la grave malnutrizione e l'elevato tasso di mortalità che la affliggevano. Per questo motivo, nel gennaio 1920 – utilizzando i fondi raccolti da Herbert Hoover per mezzo dell'American Relief Administration – l'American Friends Service Committee diede inizio ad un vasto programma alimentare a favore della popolazione tedesca. Nell'archivio dell'organizzazione, tra le carte relative al German Feeding Program, sono conservati i disegni di alcuni dei milioni di bambini tedeschi assistiti⁴¹.

Consistenza: non rilevata.

Estremi cronologici: 1920-1924.

Istituto di conservazione: Avery Architectural & Fine Arts Library della Columbia University di New York.

Fondo: «Children's drawings of the Spanish civil war».

Descrizione: Nel 1937 Joseph A. Weissberger – membro della Spanish Child

⁴⁰ In base ad informazioni alle quali non è però stato possibile fornire riscontro, all'interno degli archivi dell'AFSC sarebbero conservati almeno altri venti disegni, prodotti dai bambini spagnoli nelle *colonias escolares* repubblicane.

⁴¹ A proposito dell'attività assistenziale dell'American Friends Service Committee, cfr. R.M. Jones, *A Service of Love in Wartime: American Friends' Relief Work in Europe, 1917-1919*, New York, Macmillan, 1920; M.H. Jones, *Swords into Ploughshares: an Account of the American Friends Service Committee, 1917-1937*, New York, Macmillan, 1937.

Welfare Association of America⁴², un'associazione fondata al fine di reperire fondi per l'American Friends Service Committee – effettuò un'ampia raccolta di disegni nelle *colonias escolares* di Albacete, Alicante, Almeria, Barcelona, Castellon, Cuenca, Madrid, Murcia, Teruel e Valencia, in collaborazione con il Ministerio de Educación, e nei centri di accoglienza per profughi spagnoli sorti nella Francia meridionale grazie al contributo di Margaret Palmer, delegata del Carnegie Institute in Spagna. Terminata la raccolta, Weissberger fece ritorno negli Stati Uniti e consegnò i disegni all'AFSC, la quale ne selezionò sessanta per il volume *They still draw pictures*, i cui proventi furono interamente devoluti a favore dei giovani profughi. In seguito, oltre 850 disegni della originaria raccolta di Weissberger – la cui esatta consistenza rimane incerta – sono stati disseminati all'interno di numerose collezioni, tra cui quella lasciata in testamento da Martin Vogel al Department of Art History and Archaeology della Columbia University⁴³.

Consistenza: 153 disegni.

Estremi cronologici: 1937-1938.

Istituto di conservazione: Mandeville Special Collections Library della University of California di San Diego.

Fondo: «Southworth Spanish Civil War».

Descrizione: La collezione di disegni infantili è conservata all'interno della Southworth Spanish Civil War Collection, donata dal giornalista Herbert Rutledge Southworth all'Università della California nel 1966, e comprende oltre seicento opere. Questa collezione è una tra le più vaste collezioni originali di disegni prodotti dai bambini spagnoli ospiti delle *colonias escolares* al tempo della Guerra civile.

Consistenza: 609 disegni.

Estremi cronologici: 1937-1938.

Istituto di conservazione: Abraham Lincoln Brigade Archives di New York.

Descrizione: Gli Abraham Lincoln Brigade Archives (ALBA) sono stati fondati nel 1975 al fine di raccogliere la documentazione relativa al fondamentale contributo fornito dai volontari statunitensi durante la Guerra civile spagnola (1936-1939). In questi archivi è conservato l'album illustrato prodotto nel 1938 dai bambini ospiti della "Casa Ben Leider" al fine di commemorare il sacrificio del volontario americano al quale era stata dedicata la colonia, donato dalla famiglia Leider.

Consistenza: 1 album da disegno.

Estremi cronologici: 1938

⁴² L'archivio della Spanish Child Welfare Association of America è conservato presso la Magill Library di Haverford (Pennsylvania), all'interno del fondo «L. Hollingsworth Wood Papers» (Ms. Coll. 1175).

⁴³ Su questa collezione, in particolare, cfr. J. Meda, *Propaganda a mano libera. I disegni dei bambini spagnoli durante la guerra civile*, «Zapruder», n. 10, maggio-agosto 2006, pp. 74-81.

Istituto di conservazione: Pennsylvania State University Libraries.

Fondo: «Harris – Goodenough Collection».

Descrizione: Florence Laura Goodenough (1886-1959) era una psichiatra infantile che nel 1926 sviluppò il “Goodenough Draw-a-Man test”, un test utilizzato per stimare l'intelligenza dei bambini in base alla loro abilità nella rappresentazione delle figure umane⁴⁴. I disegni conservati in questa collezione sono stati raccolti dalla Goodenough nell'ambito della propria ricerca scientifica. A questi, negli anni successivi, si aggiunsero i disegni raccolti dallo psichiatra Dale E. Harris, allievo della Goodenough.

Consistenza: 2.723 disegni.

Estremi cronologici: 1919-1924.

Svizzera

Istituto di conservazione: Institut zur Förderung des Schul-und Bildungswesens und der Pestalozzi-Forschung di Zurigo.

Fondo: «Archiv der Kinder- und Jugendzeichnung».

Descrizione: L'archivio della Fondazione Pestalozzianum di Zurigo conserva la vasta documentazione raccolta nel corso della propria attività dall'Internationalen Institut zum Studium der Jugendzeichnung, fondato nel 1932 in stretto collegamento col movimento internazionale di riforma pedagogica noto come «Neuen Zeichnens», il quale propugnava un innovativo metodo per la didattica del disegno. L'archivio conserva oggi circa 45.000 disegni infantili e giovanili, suddivisi in diverse collezioni. La collezione dell'Internationalen Institut zum Studium der Jugendzeichnung raccoglie circa 12.000 disegni realizzati nelle scuole svizzere e altri 5.000 provenienti da quelle di altri venticinque paesi tra il 1932 e il 1964, tra cui una significativa raccolta giapponese degli anni Cinquanta. La collezione del concorso annuale «Pestalozzi-Kalender», bandito a livello nazionale dal 1912 al 1984, che conserva circa 22.000 disegni. Le collezioni private donate da numerosi insegnanti di disegno svizzeri – come quelle di Pàuli Fischer (con 1.000 disegni realizzati nel Kindergarten di Friesenberg dal 1928 al 1946) e di Gottlieb ed Hedwig Merki (con 1.000 disegni realizzati nel Kindergarten di Männedorf dal 1910 al 1930) – per un volume complessivo di circa 3.500 disegni. I soggetti prevalentemente rappresentati in questi disegni sono la natura e gli animali, le situazioni quotidiane a scuola e nel tempo libero, ma anche la morte e la guerra⁴⁵.

⁴⁴ A questo proposito, cfr. F.L. Goodenough, *Measurement of intelligence by drawing*, Chicago, World Book Company, 1926.

⁴⁵ A proposito di questa collezione, cfr. *Mit anderen Augen. Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen. Arbeiten aus einer Sammlung des Pestalozzianums. Ausstellungskatalog (17 November 1982-23 Januar 1983)*, Zürich, Kunstgewerbemuseum der Stadt Zürich – Museum für Gestaltung, 1982.

Consistenza: 45.000 disegni.
Estremi cronologici: 1910-1984.

Istituto di conservazione: Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance (CRIÉE) di Ginevra.

Descrizione: La Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance conserva un'ampia collezione di disegni infantili, prodotti nelle scuole primarie e secondarie svizzere – in larga parte ginevrine – nel corso del Novecento. La collezione è stata recentemente esposta al Musée d'ethnographie di Ginevra all'interno della mostra «De toutes les couleurs. Un siècle de dessins dans les écoles genevoises» (24 maggio-31 dicembre 2006), in cui si illustra l'evoluzione dell'insegnamento del disegno nelle scuole materne ed elementari dell'area ginevrina nel corso del XX secolo⁴⁶.

Consistenza: circa 4.000 disegni.
Estremi cronologici: XX secolo.

* * *

Le quarantadue collezioni di disegni infantili qui presentate sono il risultato di un primo sommario censimento, dal quale emerge chiaramente la loro straordinaria rilevanza storica, destinata ad aumentare ulteriormente qualora si provvedesse ad una più metodica rilevazione. Complessivamente, il materiale grafico infantile censito è costituito da oltre 87.691 disegni e 1.102 album da disegno, di cui oltre 12.730 disegni e 1.092 album da disegno sono conservati all'interno di collezioni pubbliche italiane, a completa disposizione di quegli storici che siano in grado di interrogarli e interpretarli.

Juri Meda
Archivio Storico dell'Istituto Nazionale di Documentazione
per l'Innovazione e la Ricerca Educativa – INDIRE, Firenze (Italy)
j.meda@indire.it

⁴⁶ A questo proposito, cfr. *De toutes les couleurs. Un siècle de dessins à l'école*, sous la direction de C. Renevey Fry et E. Zottos, Genève, Service de la recherche en éducation, 2006.

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

Nuove tendenze nella storia dell'infanzia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nella Russia post-comunista (1986-2006)*

Dorena Caroli

Lo scopo di quest'articolo è quello di presentare le tendenze principali delle ricerche sulla storia dei bambini, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche prodotte in Russia dalla metà degli anni Ottanta ad oggi, cioè da quando sono state avviate le grandi trasformazioni politiche e sociali che hanno permesso agli studiosi di affrontare problematiche proibite durante il socialismo. L'inizio di tale processo è riconducibile alla nomina di Michajl S. Gorbachëv a Segretario Generale del Comitato Centrale del Partito Comunista, avvenuta il 10 marzo 1985. La sua elezione a Segretario, preceduta dall'attività di responsabile della Commissione per la riforma della scuola, segnò l'inizio di un processo inarrestabile di democratizzazione della società che, durante il XXVII Congresso del Partito Comunista, venne definito come *perestrojka* delle istituzioni, preannunciando altresì un profondo cambiamento teorico e metodologico nel campo delle scienze storiche e dell'educazione. Per questo rinnovamento sono stati fondamentali tanto l'apertura delle frontiere quanto l'accesso agli archivi che hanno permesso, da una parte, di mettere in contatto gli specialisti dell'educazione con le nuove metodologie d'indagine applicate nelle

* Per il reperimento della documentazione, desidero esprimere una particolare riconoscenza a Jürgen Schlumbohm del Max-Planck Institut di Göttingen, dove ho potuto incontrare numerosi studiosi russi che si occupano di storia dell'infanzia e dell'educazione. Ringrazio anche Vitalij G. Bezrogov dell'Accademia Russa dell'Educazione (RAO) di Mosca per i numerosi suggerimenti bibliografici. Avvertenza per il lettore: i segni diacritici di alcune consonanti della lingua russa sono stati resi con ch, sh, zh.

ricerche occidentali e, dall'altra, di consultare la documentazione archivistica per lungo tempo inaccessibile.

Le principali tendenze di ricerca, delle quali si cercherà di ricostruire lo sviluppo, cogliendo le specificità della storia dell'infanzia e dei "costumi educativi", sono le seguenti: 1) la storia del pensiero pedagogico e delle istituzioni scolastiche; 2) la storia dell'infanzia; 3) la storia della pedagogia sociale e dei movimenti di gioventù (scout e pionieri). Questi campi di ricerca sono tutti caratterizzati dalla pubblicazione di ricche raccolte di documenti inediti provenienti dagli Archivi di Stato, pubblicazione che esprime la volontà di presentare i fatti privi dell'interpretazione marxista, al fine di formare la coscienza storica necessaria per l'elaborazione delle riforme dell'istruzione della Russia post-socialista¹.

Tali riforme devono confrontarsi con la necessità di offrire un'educazione democratica alle nuove generazioni e la progressiva decentralizzazione del finanziamento del sistema educativo, ma devono farsi carico anche dell'educazione di una categoria speciale di bambini, comunemente definiti come "orfani sociali", cioè rimasti soli in seguito alle trasformazioni sociali causate dal passaggio all'economia di mercato².

1. *La storia del pensiero pedagogico e delle istituzioni educative*

Nel processo di rinnovamento della storia delle scienze dell'educazione, l'Accademia delle scienze dell'Educazione dell'Urss ha esercitato un ruolo fondamentale con la creazione al suo interno del Consiglio Scientifico per la scuola e la pedagogia. Nell'ottobre del 1987 questo Consiglio ha riunito i principali storici dell'educazione degli istituti sovietici di pedagogia³, segnando la ripresa di un'intensa attività di studio delle scienze dell'educazione avvolte per circa settant'anni dall'ideologia marxista che interpretava la storia del pensiero peda-

¹ Numerosi studi vengono pubblicati sulla rivista della Biblioteca di Studi Pedagogici «K.D. Uščinskij», di Mosca «L'istruzione studiata nel mondo» (*Obrazovanie issledovano v mire*), cfr. il sito: <<http://www.oim.ru>> (tutti i riferimenti on line sono stati verificati il 7 febbraio 2007).

² Si vedano gli atti del primo Forum internazionale sul problema dell'abbandono dell'infanzia: *Pervyj mezhdunarodnyj forum 'Vzroslye- detjam'. Schastlivye deti-dostoinstvo strany. Po problemam besprizornosti i beznadzornosti nesovershennoletnich*, Centr Konsul'tacionnyh programm 'Pokolenie – XXI vek', Kreml', 2002. Sulla condizione generale dell'infanzia *O polozhenii detej v Rossijskoj Federacii. Gosudarstvennyj doklad*, Moskva, Ministerstvo Truda i Social'nogo Razvitija Rossijskoj Federacii, 2003. Sulla vita quotidiana dei bambini nella prima infanzia, è disponibile anche un resoconto dell'Unesco: *The support of the infant and preschool childhood In Azerbaijan, Armenia, Byelorussia, Georgia, Moldavia, and Russian Federation. Final report (Unesco)*, Moscow, Polygraph Service, 2004.

³ M. Plochova, *IV Sessija nauchnogo soveta po problemam istorii shkoly i pedagogiki*, «Sovetskaja Pedagogika», 7, 1988, pp. 109-114.

gogico e delle istituzioni scolastiche secondo un metodo dogmatico che non lasciava emergere né la dimensione ideologica né i cambiamenti istituzionali delle riforme educative⁴.

Fra i primi articoli che dimostravano l'avvento di questo grande cambiamento, vi è quello del Presidente del Consiglio Scientifico, Z.I. Ravkin, *La storia della pedagogia e l'attualità*, che annunciava, seppur timidamente, la necessità di riscrivere la storia della pedagogia sovietica. Il suo articolo è assai interessante perché non trattava della storia della pedagogia sovietica dal punto di vista del processo di sovietizzazione della scuola avviato dalla Rivoluzione d'Ottobre, né della riforma post-rivoluzionaria che aveva portato alla formazione dell'*intelligencija* proletaria protagonista della costruzione del regime negli anni Trenta (cioè del modo in cui sistema educativo e ideologia comunista si erano intrecciati fino a fondersi per produrre le nuove classi sociali fautrici del consenso), né della formazione della scuola di massa del secondo dopoguerra. Ravkin cercò, innanzitutto, di riabilitare la pedologia (in russo *pedologija*) cioè la psicologia dello sviluppo del bambino, repressa dal Partito Comunista col decreto del 4 luglio 1936, che pose fine alle ricerche di uno dei capitoli più fecondi della psico-pedagogia contemporanea. Anche se, prima di questa data, psicologi eminenti come L.S. Vygotskij e A.R. Lurija erano sfuggiti all'insidia politica grazie agli studi sul linguaggio dei bambini abbandonati, il decreto del 1936 fu all'origine delle epurazioni dei pedologi attivi nelle istituzioni educative e della censura delle opere degli psicopedagogisti, e fece desistere gli specialisti dall'affrontare le questioni delicate dello sviluppo del bambino e della sua educazione in relazione all'influenza dell'ambiente sociale circostante⁵.

Quantunque l'intervento di Ravkin analizzasse i fattori politici che avevano causato il discredito della pedologia, senza ricostruire le diverse posizioni di un movimento psico-pedagogico che aveva il merito, pur con posizioni alquanto ideologiche se non addirittura utopiche, di aver salvato l'infanzia abbandonata e deviante dalle sperimentazioni mediche derivanti dalle teorie dell'igiene della razza praticate nella Germania nazista⁶, il suo articolo sanciva ormai la fine di un'epoca: Ravkin constatava che la storia della pedagogia sovietica era stata svuotata del suo contenuto trasformandosi nella pubblicazione di opere complete dei classici della pedagogia socialista e marxista o di raccolte di nor-

⁴ Fra questi si vedano ad esempio: V.A. Konstantinov, E.N. Medynskij, *Očerki po istorii sovetskij shkoly RSFSR za 30 let*, Moskva 1948; F.F. Korolev, T.D. Kornejchik, Z.I. Ravkin, *Očerki po istorii sovetskij pedagogiki (1921-1931)*, Moskva, 1961; V.A. Makarevich, *Patrioticheskoe i internacional'noe vospitanie studentov*, Minsk, Vysshaja Shkola, 1985.

⁵ Z.I. Ravkin, *Istorija pedagogiki i sovremennost'*, «Sovetskaja Pedagogika», 7, 1988, pp. 102-108.

⁶ Per una ricostruzione dettagliata delle teorie sulla rieducazione dei bambini ciechi e sordomuti si rimanda a D. Caroli, *Bambini anormali nella Russia pre-rivoluzionaria e sovietica*, in M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 195-241.

mativa scolastica⁷, e che la pedagogia sociale del famoso Makarenko aveva contribuito a occultare gli aspetti più disumani dello stalinismo, cioè il fatto che il problema dei bambini orfani era strettamente connesso anche alle repressioni politiche della fine degli anni Trenta.

Se si prende in esame la produzione storiografica che seguì questo discorso, emerge un panorama assai vario di studi, che hanno affrontato problematiche alquanto diverse sia dal punto di vista dei temi trattati che dal punto di vista delle metodologie adottate: le citazioni di Lenin e Marx, che in precedenza venivano inserite in ogni studio, sono scomparse completamente per dar adito invece ai metodi di interpretazione sulla complessità dei fenomeni storici e dei loro cambiamenti sociali.

Benché con l'avvento della *perestrojka* si sia potuto notare un'attitudine comune agli studiosi – dimostrando in questo un naturale disorientamento –, che consisteva nel collegare la storia dell'educazione post-socialista direttamente con quella del periodo pre-rivoluzionario, come se la Rivoluzione e il periodo socialista avessero rappresentato una sorta di parentesi nella storia delle scienze sociali, successivamente, questo abito mentale è cambiato e si è notata la vera e propria conquista di una progressiva autonomia rispetto a queste operazioni teoriche, oltre che l'assimilazione delle metodologie di ricerca storiche, che permettevano alle scienze dell'educazione di aprire nuove prospettive epistemologiche.

Fra le nuove tendenze che si sono imposte con crescente attenzione vi è l'antropologia dell'educazione che si riallaccia al pensiero di due grandi pedagogisti russi, cioè a K.D. Uschinskij (autore dell'opera, incompiuta, *L'uomo come oggetto dell'educazione. L'antropologia pedagogica*, 1867) e a G. Troshin (autore dello studio *Le basi antropologiche dell'educazione. La psicologia comparativa dei bambini normali e anormali*, 1915), che contribuirono in modo determinante alla nascita della psicologia sperimentale in Russia grazie a A.P. Nechaev, il quale a sua volta diede un impulso fondamentale allo sviluppo della pedagogia sovietica fino al 1936⁸.

Il principale teorico della corrente dell'antropologia dell'educazione è Boris M. Bim-Bad, il quale ha superato la concezione marxista della formazione della personalità (1984)⁹ con l'impostazione delle premesse di una teoria dell'educazione assai complessa nell'articolo *Sulle prospettive di rinascita dell'antropologia dell'educazione* (1988)¹⁰. Secondo Bim-Bad, che ha fondato anche una

⁷ Fra le raccolte di legislazione scolastica si segnalano: *Narodne obrazovanie v SSSR. Obsheobrazovatel'naja shkola. Sbornik dokumentov 1917-1973 gg.*, Moskva, Pedagogika, 1974; *Kul'turnoe stroitel'stvo v SSSR, 1917-1927. Razrabotka edinoj gosudarstvennoj politiki v oblasti kul'tury. Dokumenty i materialy*. Pod. red. A.P. Nenarokov, Moskva, Nauka, 1989.

⁸ Fra le ristampe si veda K.D. Uschinskij, *Izbrannye trudy v 4-ych tomach*, Moskva, Drofa, 2005.

⁹ B.M. Bim-Bad, *K voprosu o genezise marksistkoj koncepcii formirovanija lichnosti*, «Sovetskaja pedagogika», 7, 1984, pp. 85-90.

¹⁰ B.M. Bim-Bad, *O perspektivach vozrozhdenija pedagogicheskoi antropologii*, «Sovetskaja pedagogika», 11, 1988, pp. 38-43; Id., *Idei «pedagogicheskoi antropologii» v Rossii*, «Sovetskaja pedagogika», 9, 1990, pp. 102-108.

cattedra di antropologia dell'educazione presso l'Università dell'Accademia Russa dell'Educazione, questa nuova scienza si fonda su un approccio globale *della persona che cresce*, che coniuga cioè una molteplicità di aspetti (pratico e teorico da una parte, ed educativo e terapeutico dall'altra). Si tratta, infatti, di una scienza interdisciplinare che si fonda su psicologia, psicanalisi e psichiatria dell'età infantile¹¹. Inoltre, benché complessa nella sua applicazione alla ricerca empirica, essa ha il merito di riscoprire i soggetti destinatari dell'educazione, assenti dal linguaggio marxista, che declinava invece gli aggettivi di un'educazione (politecnica o patriottica) destinata a formare una classe proletaria precocemente inserita nel mondo del lavoro e volta a garantire un'apparente mobilità sociale¹².

Uno dei campi di studio più interessanti sviluppati dalla cattedra di antropologia dell'educazione è quello che indaga la formazione della personalità a partire dall'infanzia, soprattutto per mezzo dell'analisi dei documenti personali, e in particolare di quelli autobiografici. Fra queste opere si annoverano: *La natura del bambino nello specchio delle autobiografie* e *La «propria infanzia» nell'antica Rus' e nella Russia del periodo dell'Illuminismo (secoli XVI-XVIII)*, la prima a cura di Boris M. Bim-Bad e di Olga E. Kosheleva, mentre la seconda è ad opera esclusiva della Kosheleva, che raccoglie documenti assai preziosi per studiare gli aspetti soggettivi della storia dell'infanzia russa¹³. In questa prospettiva sono stati promossi altri studi metodologici per la raccolta delle autobiografie fra i quali vi è: *L'antropologia dell'educazione: il fenomeno dell'infanzia nelle memorie*¹⁴. A questa corrente è riconducibile anche un manuale redatto di Vitalij G. Bezrogov sull'educazione alla tolleranza religiosa nelle scuole¹⁵.

Per fare uno stato dell'arte di questi studi, è stato organizzato un importante Convegno a Mosca dal titolo «Antropologia dell'educazione: basi concettuali e contesto internazionale» (30 settembre-2 ottobre 2002), che ha rac-

¹¹ B.M. Bim-Bad, *Pedagogicheskaja antropologija. Uchebnoe posobie*, Moskva, URAO, 1998, pp. 13-44.

¹² Si vedano anche G.B. Kornetov, *Antropologicheskij kontekst interpretacii istoriko-pedagogicheskogo processa*, «Vestnik Universiteta Rossijskoj Akademii Obrazovanija», 3 (17), 2002, pp. 67-79; A.Ja. Daniljuk, *Razvitie pedagogicheskoi antropologii v kontekste russkoj kult'urnoj tradicii*, «Pedagogika», 6, 2002, pp. 82-88.

¹³ *Priroda rebenka v zerkale avtobiografii. Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii*. Pod red. B.M. Bim-Bada i O.E. Koshelevoj, Moskva, Urao, 1998; O.E. Kosheleva, «*Svoe detstvo*» v drevnej Rusi i v Rossii epochi Prosveschenija (XVI-XVIII vv.). *Uchebnoe posobie po pedagogicheskoi antropologii i istorii detstva*, Moskva, URAO, 2000.

¹⁴ V.G. Bezrogov, O.E. Kosheleva, E.Ju. Mescherkina, V.V. Nurkova, *Pedagogicheskaja antropologija: fenomen detstva v vospominanijach. Uchebno-metodicheskoe posobie*, Moskva, URAO, 2001.

¹⁵ V.G. Bezrogov, *Pravo na veru: religioznoe vospitanie i problemy tolerantnosti v mezhpokolennych otnoshenijach. Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskich universitetov i metodicheskoe rukovodstvo dlja rabotnikov obrazovanija*, Moskva-Taganrog, Pamjatniki Istoricheskoi Mysli, 2003.

colto i principali studiosi russi e gli studiosi occidentali di storia dell'infanzia¹⁶. Inoltre, una serie di convegni tenuti negli istituti russi di pedagogia ha espresso l'interesse a sviluppare le prospettive storiche e didattiche di questa disciplina nel campo delle scienze dell'educazione¹⁷.

Anche la storia della scuola ha attraversato una fase simile dal punto di vista della metodologia e delle problematiche trattate. Si può osservare infatti il passaggio da studi tipicamente sovietici quali *L'educazione della disciplina cosciente e la prevenzione della dispersione scolastica degli alunni* (Istituto di Pedagogia di Sverdlovsk)¹⁸, per fare solo un esempio della persistenza del precetto di Lenin nella vita quotidiana degli scolari, a ricerche assai interessanti come quella sulla pedagogia libertaria di Lev N. Tolstoj, che per la concezione di un'educazione libera, condivisa da un vasto movimento di pedagogisti russi all'inizio del secolo, aveva ricevuto un'accoglienza controversa dai teorici della pedagogia sovietica¹⁹.

Per il periodo moderno della storia dell'educazione, risulta assai innovativo lo studio, *La scuola nelle colonie tedesche delle rive del Volga (1764-1917)*, che descrive la fondazione della scuola religiosa parrocchiale (*cerkovno-prihodskaja shkola*) nelle colonie tedesche del Volga con lo scopo di formare i pastori protestanti, sebbene in seguito ammettesse anche gli altri bambini tedeschi. Questo tipo di scuola subì una profonda evoluzione dopo le grandi riforme russe del 1860, che si proponevano il compito di formare l'*intelligencija* necessaria per l'amministrazione dello Stato, l'industria e il commercio. Tuttavia, il vero cambiamento avvenne dopo il 1881, allorquando le scuole parrocchiali vennero poste sotto il Ministero dell'istruzione russo, che impose l'adozione della lingua russa. I tedeschi del Volga non vennero sottoposti a una completa russificazione, come invece si era verificato per i tedeschi del Baltico e i polacchi, in quanto i pastori poterono conservare l'uso della lingua tedesca durante le lezioni scolastiche²⁰. Assai originale è anche la ricerca di M.V. Brjancev, *Cultura dei mercanti russi (educazione e formazione)*, che affronta sia la questione dell'educazione del bambino nelle famiglie dei mercanti, sia quella della creazione delle prime scuole commerciali nella capitale zarista, attraverso il ricorso ai metodi della semiotica di Ju.M. Lotman, il quale tratta la sto-

¹⁶ Gli atti sono stati pubblicati nel volume: *Pedagogičeskaja antropologija: konceptual'nye osnovanija i mezhdisciplinarnyj kontekst. Materialy Meždunarodnoj nauchnoj konferencii (Moskva, 30 sentjabrja-2 oktobra 2002 goda)*, Moskva, Urao, 2002.

¹⁷ Un convegno è stato organizzato recentemente anche presso l'Istituto di Pedagogia Statale di Stavropol' il 19 ottobre 2006: <http://edu.of.ru/zaoch/news.asp?ob_no=14533>.

¹⁸ *Vospitanie sozdatel'noj discipliny i preduprezhdenie pedagogičeskoj zapuščenosti uchaščichsja*. Sbornik statej pod red. A.S. Belkin, V.D. Semenov, Sverdlovsk, Sverdl. Ped. Institut, 1987.

¹⁹ A.A. Shatalov, *Lev Tolstoj i «pedagogičeskij anarchizm*, «Pedagogika», 5, 1993, pp. 92-95.

²⁰ N.E. Vashkau, *Shkola v nemeckich kolonijach Povolzh'ja*, Volgograd, Izdatel'stvo Volgogardskogo Universiteta, 1998.

ria dell'educazione dal punto di vista della formazione della cultura di una classe sociale assai eterogenea²¹.

Le grandi tappe della storia delle riforme zariste, sovietica e post-socialista, sono state affrontate da Eduard D. Dneprov, docente presso l'Accademia dell'Educazione, coordinatore del gruppo incaricato di elaborare le riforme dell'educazione nel 1988 e, successivamente, Ministro dell'Istruzione. La sua analisi *La quarta riforma della scuola in Russia* (1994) parla di quattro riforme principali della scuola russa: quelle del 1804, 1864, 1918 e del 1992. A causa delle sue proposte considerate troppo liberali per il sistema scolastico di stampo socialista, Dneprov è stato costretto a rassegnare le dimissioni dopo il 21 agosto 1991, ma la sua analisi si rivela assai interessante per interpretare la politica educativa statale della prima fase della transizione e le istanze di democratizzazione delle scuole delle ex-repubbliche socialiste, oltre che le esigenze formative della nuova generazione nelle diverse regioni della Russia²².

2. La storia sociale dell'infanzia russa e sovietica

A partire dalla fine degli anni Ottanta, la storia dell'infanzia ha ricevuto un'attenzione particolare dapprima da parte degli etnografi poi da parte degli storici. Si può infatti constatare che dopo la repressione della pedologia nel 1936, l'infanzia era scomparsa dall'orizzonte degli storici in quanto oggetto di studio ed era stata trasferita nel campo della pedagogia sociale dal quale è stata emancipata grazie anche alla prestigiosa tradizione di studi etnografici russi, prima che le metodologie complesse della storia sociale "importate" in Russia contribuissero a produrre quelli che A.P. Repina chiama «Il cambiamento degli orientamenti della conoscenza e la metamorfosi della storia sociale»²³.

Lo studio etnografico dell'infanzia dei popoli siberiani e asiatici (prevalentemente mussulmani) era stata avviato principalmente da Igor S. Kon, noto specialista delle forme di socializzazione dell'infanzia di alcune etnie sovietiche²⁴, che ha contribuito a far scoprire "il sentimento per l'infanzia" dei popoli non russi particolarmente refrattari al processo di sovietizzazione della loro cultura da parte del regime sovietico. Si rivelano estremamente preziose le raccolte di saggi sulla prima infanzia dei popoli siberiani che osservano il rito della nascita, lo svezzamento, le relazioni della madre con il bambino e in genere

²¹ M.V. Brjancev, *Kul'tura russkogo kupechestva (Vospitanie i obrazovanie)*, Brjansk, Kursiv, 1999, p. 7.

²² E.D. Dneprov, *Chetvertaja shkol'naja reforma v Rossii. Posobie dlja prepodavatelej*, Moskva, Interpraks, 1994.

²³ A.P. Repina, *Smena poznavatel'nych orientacij i metamorfozy social'noj istorii*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1997», Moskva, Rosspen, 1998, pp. 11-68.

²⁴ I.S. Kon, *Rebënok i obschestvo: istoriko-etnograficheskaja perspektiva*, Moskva, Nauka, 1988.

con gli altri membri della famiglia, senza trascurare interessanti aspetti di cultura materiale infantile quali abbigliamento, giocattoli e processo di alfabetizzazione²⁵. Altre ricerche etnografiche trattano del rito della nascita e dell'educazione prescolare dei turkmeni (e della continuità con le tradizioni pre-musulmane dei Tadziki, Uzbeki e Kirgizi)²⁶ oppure dei Mordvini di Saransk²⁷, dedicando una particolare attenzione anche ai metodi dell'educazione fisica e morale, e alla formazione di capacità mentali e lavorative dei bambini nel corso dei secoli XIX-XX. Lo studio di Ju.G. Kuskova sull'educazione dei Chakasi (una popolazione di lingua turcofona originaria della Siberia meridionale) descrive le pratiche educative della prima infanzia, illustrando con acribia i riti di passaggio dall'infanzia all'adolescenza²⁸. Queste ricerche sono interessanti non solo per conoscere gli "usi e costumi" dell'educazione prescolare, ma anche per studiare le parole del mondo dell'infanzia, poiché questi etnografi sono particolarmente sensibili alle lingue dei popoli sovietici.

L'analisi antropologica di queste ricerche ha offerto un punto di partenza anche per coloro che si sono accinti a riscrivere la storia dell'infanzia nel contesto della "nuova storia sociale russa". Questa tendenza si è sviluppata dopo la prima conferenza europea di storia sociale (Leeuwenhorst/Leiden, 9-11 maggio 1996), organizzata dall'Istituto Internazionale di storia sociale di Amsterdam, alla quale hanno partecipato 500 studiosi provenienti da 30 paesi, con i quali si sono potuti confrontare quelli russi²⁹.

La nuova rivista russa «Storia Sociale», fondata da quest'Istituto in collaborazione con l'Istituto di Storia Universale dell'Accademia Russa delle Scienze, ha avviato la pubblicazione di numerose raccolte di saggi che dimostrano la ricezione in Russia delle opere fondamentali per la metodologia storica, benché siano state predilette quelle della storia del quotidiano teorizzate dal noto storico tedesco Alf Lüdtke³⁰, ricercatore presso il Max-Planck di Storia di Göttingen e fondatore della cattedra di antropologia storica dell'Università di Erfurt.

Fra i primi contributi pubblicati da questa rivista, quello di Olga E. Kosheleva affronta la questione giuridica del diritto dei bambini all'eredità dal

²⁵ *Etnografija detstva. Tradicionnye formy vospitanija detej i podrozkov u narodov Perednej i Juzhnoj Azii*. Pod red. I.S. Kon A.M. Reshetov, M.N. Serebrjakova, Moskva, Nauka, 1983; *Tradicionnoe vospitanie detej u narodov Sibiri. Sbornik statej*. Pod red. I.S. Kon, Ch.M. Taksami, Leningrad, Nauka, 1988.

²⁶ A. Sojunova, *Rozbedenie i vospitanie detej u turkmen-gorozhan*. Pod red. G.P. Vasil'eva, Ashgabat, Ylym, 1993, p.123.

²⁷ N.F. Beljaeva, *Tradicionnoe vospitanie detej u Mordvy*. Pod red. V.I. Kozlova, Saransk, Mord. Gos. Ped. Institut, 2001.

²⁸ Ju.G. Kustova, *Rebënok i detstvo v tradicionnoj kul'ture chakasov*, Sankt Petersburg, Peterburgskoe Vostokovedenie, 2000.

²⁹ I.Ju. Novichenko, *Pervaja Obscheevropejskaja konferencija po social'noj istorii*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1997», Moskva, Rosspen, 1998, pp. 355-360.

³⁰ Si rinvia all'articolo tradotto in russo di A. Lüdtke, *Chto takoe istorija povsednevnosti? Ee dostizhenija i perspektivy v Germanii*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1998/99», Moskva, Rosspen, 1999, pp. 77-100.

Medioevo all'età moderna, mostrando come questo aspetto influenzasse sia l'educazione che le relazioni dei bambini con gli altri membri della famiglia. A partire dall'analisi dei testi giuridici russi, sui quali diversa era l'influenza del diritto bizantino, l'autrice analizza che cosa significasse questo diritto all'interno della famiglia con una particolare attenzione alla differenza di genere (figli o figlie), di statuto (figlio legittimo, illegittimo o orfano) e di classe (nobili o servi della gleba). Va notata la presenza di un "costume" di lunga durata che consisteva nel fatto che secondo la tradizione tramandata dalla *Russkaja Pravda*, il figlio cadetto godeva del diritto di ereditare la tenuta con la casa in quanto spesso era destinato a farsi carico della madre rimasta vedova³¹.

In questa prospettiva, lo studio di Natal'ja L. Pushkareva si rivela interessante per capire la storia delle relazioni fra la madre e il bambino nei secoli XVIII-XIX. Contribuendo a far scoprire "il sentimento dell'infanzia" nelle diverse classi sociali (famiglie dello zar, nobili e servi della gleba), la Pushkareva ricorre a un metodo interdisciplinare che descrive il rito della nascita e lo svezamento, oltre che il ruolo dei nonni nell'educazione dei bambini³².

Inoltre, sono degni di nota – nel numero della rivista «Storia Sociale» dedicato alla storia delle donne –, due studi sull'infanzia affrontati dal punto di vista della storia della famiglia e dell'identità di genere. O.A. Kis' analizza la storia della maternità e della prima infanzia nell'Ucraina dell'Ottocento, cercando di contestualizzare il ruolo materno nell'educazione e nella socializzazione dei bambini all'interno della struttura familiare nucleare. L'originalità del contributo consiste nel ricorso alle fonti etnografiche e in particolare alle cantilene recitate per addormentare i bambini. Questi documenti trasmettono sia la percezione del bambino anormale (spiegando anche il fenomeno dell'infanticidio), sia i problemi dell'affidamento e della cosiddetta pedagogia popolare³³. A.A. Sal'nikova ricostruisce l'evoluzione degli ideali e dei valori, oltre che la percezione degli eventi rivoluzionari, nei bambini e nelle bambine durante gli anni Venti. Lo studio della Sal'nikova prende in considerazione le "scritture bambine" finora trascurate dalla storiografia, dalle cronache scolastiche agli album dei bambini, ricostruendo sapientemente la diffusione di un modello androgino a livello della rappresentazione dell'infanzia, cioè di un'educazione che si proponeva di instaurare nuove relazioni fra i bambini e le bambine, ma che invece si tradusse in una sorta di privazione dell'identità di genere per queste ultime³⁴.

³¹ O.E. Kosheleva, *Deti kak nasledniki v russkom prave s drevnejshich vremen do petrovskogo vremeni*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1998/99», Moskva, Rosspen, 1999, pp. 177-202.

³² N.L. Pushkareva, *Mat' i ditja v russkoj sem'e XVIII-nachala XIX veka*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1997», Moskva, Rosspen, 1998, pp. 226-246.

³³ O.A. Kis', *Materinstvo i detstvo v ukrainskoj tradicii: dekonstrukcija mifa*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 2003 (Zhenskaja i gendernaja istorija)», Moskva, Rosspen, 2003, pp. 156-172.

³⁴ A.A. Sal'nikova, *Transformacija idealov i zhiznennykh cennostej russkoj devochki/devushki v pervoe posleoktjabr'skoe desjatiletie*, *ibid.*, pp. 411-435.

L'interesse e la novità di queste ricerche potrebbero sfuggire se non si prendesse in considerazione il fatto che la riforma sovietica della scuola del 1918 aveva introdotto un'educazione unica per bambini e bambine, oltre che gratuita, politecnica e obbligatoria fino ai 17 anni e, sebbene quest'immenso programma educativo non potesse essere realizzato in tutti i suoi aspetti, l'insegnamento misto produsse una sorta d'identificazione nei modelli maschili da parte delle bambine, come dimostra anche Catriona Kelly nel suo saggio (pubblicato nella stessa raccolta) dal titolo *Voglio diventare una guidatrice di trattori!...*³⁵

All'inizio degli anni Quaranta, le classi miste di alunni vennero soppresse molto probabilmente per organizzare in modo più efficace le attività degli scolari nella difesa del paese: i bambini nelle squadre antincendio, nella raccolta di materie prime, nella distribuzione della posta, mentre le bambine nell'assistenza ai feriti negli ospedali o nella confezione di abbigliamento per i soldati³⁶.

Infine, benché lo studio della vita quotidiana dell'infanzia durante la Seconda guerra mondiale in Urss possa mostrare gli aspetti tragici della partecipazione dei bambini alla guerra, va notato che la vita dei bambini negli anni Venti e Trenta non fu meno drammatica a causa del fenomeno dell'abbandono, che assunse dimensioni di massa senza precedenti nelle altre società contemporanee³⁷. Grazie a uno studio pioniero di S.V. Zhuravlev e A.K. Sokolov, *L'infanzia felice*, l'infanzia è passata progressivamente dalla storia della pedagogia sociale alla storia della vita quotidiana³⁸. Il titolo, tratto dall'espressione inculcata ai bambini sovietici «Grazie al compagno Stalin per la nostra infanzia felice!», evoca invece quanto la vita dei bambini fosse precaria negli anni Trenta, che vennero segnati da una seconda terribile carestia in Ucraina nell'estate del 1932. Sulla base dell'analisi della rivista «I ragazzi del *kolchoz*» e dei documenti d'archivio, i due storici dimostrano che i bambini soffrivano la fame addirittura nei *kolchozy*, e che le istituzioni o le organizzazioni infantili si trasformarono in spazi di devianza e violenza per i bambini e gli adolescenti che invece necessitavano di essere protetti dallo Stato³⁹.

Per completare lo studio della vita quotidiana dell'infanzia, si rivela assai utile la ricca raccolta di documentazione archivistica di diversa tipologia

³⁵ C. Kelly, "Chochu byt' traktoristkoj!" (*Gender i detstvo v dovoennoj sovetskoj Rossii*), *ibid.*, pp. 385-410.

³⁶ J. Dunstan, *Soviet Schooling in the Second World War*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Macmillan Press Ltd., 1997.

³⁷ Si vedano gli studi interdisciplinari elaborati da D. Caroli, *Abbandono, fame e devianza dei giovani in URSS (1917-1935)*, «Storia e problemi contemporanei», 27, 2001, pp. 173-202; Ead., *L'enfance abandonnée et délinquante dans la Russie Soviétique (1917-1937)*, préf. de J. Scherrer, Paris, L'Harmattan, 2004.

³⁸ S.V. Zhuravlev è stato fra i primi storici russi ad aver adottato le tecniche della microstoria nell'opera: «'Malen'kie ljudi' i 'bol'shaja istorija'»: *inostrancy moskovskogo Elektrozavoda v sovetskom obschestve 1920- h i 1930-h gg.*, Moskva, Rosspen, 2000.

³⁹ S.V. Zhuravlev, A.K. Sokolov, *Schastlivoe detstvo*, «Social'naja Istorija. Ezhegodnik 1997», Moskva, Rosspen, 1998, pp. 159-202.

(disposizioni, decreti, ordini segreti, lettere e memorie), dal titolo *I bambini del Gulag (1918-1956)*, che mostra in che misura il problema dell'infanzia abbandonata sia stato tanto la conseguenza delle riforme economiche miopi della pianificazione, quanto quella del "Grande terrore", poiché le repressioni potevano privare dei genitori ogni bambino sovietico, che veniva di conseguenza trasferito nelle colonie minorili o nei Gulag sovietici⁴⁰.

L'analisi della vita quotidiana dell'infanzia costituisce sicuramente una delle tecniche più interessanti per studiare i bambini, la loro cultura e il livello di cultura della società circostante, benché non si debba ignorare il contesto socio-istituzionale e ideologico per interpretare la fenomenologia delle pratiche educative.

3. La storia della pedagogia sociale e dei movimenti di gioventù

La pedagogia sociale sovietica conobbe un grande sviluppo soprattutto negli anni Venti a causa della gravità del problema dell'infanzia abbandonata. Si trattava infatti di un campo di ricerca ricco di sperimentazioni che esprimevano, grazie alla fede illimitata nell'educazione comunista, non solo la volontà di formare nuovi educatori più vicini al mondo dei bambini senza famiglia, ma anche il progetto sociale di recuperare una generazione di giovani abbandonati e devianti che avevano vissuto nella completa anomia sociale ed erano stigmatizzati dalla sub-cultura della strada. Per questo motivo, la pedagogia sociale si è occupata, accanto alle teorie rieducative dell'infanzia abbandonata, anche delle tecniche di socializzazione delle organizzazioni giovanili comuniste, che venivano considerate ottime strategie di prevenzione per distogliere i ragazzi dai rischi della strada.

Lo studio della storia della pedagogia sociale è risultato assai complesso perché, anche in questo caso, la repressione della pedagogia del 1936, avendo occultato il passaggio del problema dell'infanzia abbandonata dalla sfera della pedagogia sociale a quella della repressione politica, aveva deturpato la natura di una scienza fondamentale per le società contemporanee confrontate ai problemi sociali e agli scontri di culture.

La nuova generazione di storici russi della pedagogia sociale ha affrontato l'analisi di questa disciplina soprattutto dal punto di vista della storia dell'educazione che mirava all'integrazione di categorie sociali ed etniche caratterizzate da culture assai diverse. Per fare un esempio, si notano studi che riscoprono la pedagogia sociale dell'infanzia anormale (bambini sordi, muti e ciechi) nella Russia pre-rivoluzionaria e parlano di rieducazione (*perevospitanie*),

⁴⁰ *Deti gulaga 1918-1956. Sbornik dokumentov*. Pod. red. A.N. Jakovleva. Sost. S.S. Vilen-skij, A.I. Kokurin, G.V. Atmashkina, I. Ju. Novichenko, Moskva, Mezhdunarodnyj Fond 'Demokratija', 2002.

abbandonando il termine sovietico di *defektologija*, che si prefiggeva lo scopo di educare i bambini colpiti da difetti fisici o mentali⁴¹.

La seconda corrente, in piena espansione – rappresentata dagli storici del “lavoro sociale” che fanno capo all’Università Tecnica Statale di Saratov –, inscrive invece la storia della pedagogia sociale dei bambini abbandonati e della devianza minorile nella storia dell’assistenza sociale⁴². Benché si tratti di una prospettiva interessante, essa trascura la dimensione psicopedagogica della riforma degli orfanotrofi degli anni Venti, che fu assai complessa per il dibattito che suscitò fra i pedologi e i criminologi a proposito della psicofisiologia dei bambini abbandonati, che implicava un percorso rieducativo assai diverso, di stampo educativo o carcerario (orfanotrofi, comunità di lavoro e riformatori minorili)⁴³. Alcune ricerche sul problema sociale dell’infanzia abbandonata mettono in evidenza il fatto che, proprio a causa della fragilità delle riforme degli orfanotrofi incapaci di trattenere i bambini dalla fuga, le autorità locali ricorsero a un sempre maggiore intervento della Polizia politica nel controllo sociale dei bambini che vivevano sulla strada (a Samara, Jaroslavl, Ivanovo-Vosnecensk e Krasnodar sul Don)⁴⁴.

L’analisi della progressiva trasformazione della pedagogia sociale in un sistema di rieducazione poliziesco è opera di Svetlana Gadysh, *I bambini della grande tragedia*⁴⁵, che tratta soprattutto dell’intensificazione del ruolo della Polizia politica, in particolare nell’organizzazione di una colonia famosa nei pressi di Mosca (Bol’shevo), che veniva addirittura additata come modello della “pedagogia proletaria” negli anni Trenta perché, ammettendo anche le ragazze delinquenti, fu caratterizzata dalla formazione di nuove famiglie di giovani che vi trascorsero gran parte della loro vita lavorando nelle sue aziende autofinanziate⁴⁶.

La storia di questa colonia è fondamentale per capire anche la fama del pedagogista Anton Semenovich Makarenko nel campo della rieducazione dei ragazzi di strada⁴⁷. Va ricordato che gran parte delle ricerche su Makarenko è

⁴¹ L.I. Beljaeva, *Zarozhdenie i razvitie otechestvennoj shkoly perezospitanija neblagopoluchnich detej*, «Pedagogika», 6, 2002, pp. 78-84.

⁴² T. Chencova, I. Karelova, *Praktika reshenija problem besprizornosti i beznadzornosti detej v Rossii (konec XIX–20–30-e gody XX veka)*, in *Nuzhda i porjadok: istorija social’noj raboty v Rossii, XX v. Sbornik nauchnych statej*. Pod red. P.V. Romanova, E.R. Jarskoj-Smirnoj, Saratov, Nauchnaka kniga, 2005, pp. 128-145.

⁴³ D. Caroli, *L’enfance abandonnée...*, cit., pp. 188-198.

⁴⁴ Fra le più recenti si segnalano: E.V. Pushkina, *Dejatel’nost’ organov gosudarstvennoj vlasti po okazaniu pomoschi det’jam v detskich domach i besprizornym v Samarskoj gubernii v 20-e gody*. Pod red. A.A. Vybornov, Vyp. 3, Samara, Izdatel’stvo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo Instituta, 1996; A.Ju. Rozhkov, *Besprizorniki*, «Rodina», 9, 1997, pp. 70-76; N.V. Rjabinina, *Det’skaja besprizornost’ i prestupnost’ v 1920-e gody (Po materialam gubernij Verchnego Povolz’ja)*. *Uchebnoe posobie*, Jaroslavl’, Jaroslavskij Gosudarstvennyj Universitet «P.G. Demidova», 1999.

⁴⁵ S. Gadysh, *Deti Bol’shoj bedy*, Moskva, Zvonnica, 2004.

⁴⁶ G. Hillig, *Kolonija im. Gor’kogo - tvorcheskaja laboratorija Makarenko*, «Pedagogika», 3, 2003, pp. 78-87.

⁴⁷ M.F. Getmanec, *Makarenko i koncepcija novogo cheloveka v sovetskoj literature 20-30 godov*, Char’kov, Visha Shkola, 1978; V.I. Malinin, *K diskussii o nasledii A.S. Makarenko*, «Pedagogika», 2, 1994, pp. 86-92.

opera di un'equipe che nel 1989 ha promosso un convegno internazionale⁴⁸, coordinato da Götz Hillig, responsabile del centro di studi makarenkiani dell'Università di Marburg⁴⁹, perché, ancor prima della caduta del regime sovietico, la storia della pedagogia di Makarenko ha costituito sempre una delle poche «zone franche» per l'incontro di studiosi russi e occidentali⁵⁰.

Fra gli studi più recenti quello di B.I. Beljaev, *La pedagogia di A.M. Makarenko: le tradizioni e l'innovazione* rappresenta un contributo originale dal punto di vista del metodo adottato, perché inserisce il pensiero di Makarenko nel contesto più generale delle sperimentazioni pedagogiche delle “scuole nuove” del primo Novecento e nel processo di elaborazione di metodi educativi derivanti dalle pratiche educative stesse e non viceversa. La pedagogia sociale di Makarenko (applicata nelle famose colonie ucraine «Gor'kij» e «Dzerzhinskij») era fondata sui principi di autogestione, collettivo infantile, direzione unica di un responsabile (coadiuvato dal collettivo degli educatori), lavoro e approccio individuale, e può essere riassunta come segue:

[Makarenko] vedeva nell'unità dell'educazione e della vita organizzate sulla base dell'autogestione, del lavoro collettivo e della creatività, il conseguimento di un duplice risultato, cioè l'acquisizione dell'esperienza di vita e l'assimilazione dell'influenza educativa da parte degli alunni⁵¹.

Il modello makarenkiano, nonostante la sua evoluzione negli anni, venne considerato particolarmente efficace per la rieducazione della gioventù deviante, proprio per il ruolo che veniva attribuito all'iniziativa degli individui nello sviluppo delle attività lavorative e sociali, fondamentale per la formazione “dell'uomo nuovo” sovietico.

La pedagogia attiva delle “scuole nuove” esercitò un'influenza fondamentale anche sulla pedagogia sociale dei movimenti di gioventù, che dovevano

⁴⁸ Gli atti sono stati pubblicati a cura di G. Hillig e S.C. Weitz, *Stand und Perspektiven der Makarenko-Forschung. Materialien des 6. internationalen Symposions (28 April-2 Mai 1989)*, München, Minerva Publikation, 1994.

⁴⁹ Fra gli studi più interessanti sono da ricordare: «*Makarenko ist Pädagoge und nicht Schriftsteller!*». A.S. Makarenko *Briefwechsel mit zwei Leserinnen seiner Werke (1938-1939)*. Hrsg. von G. Hillig und S. Nevskaja, Marburg, Makarenko Referat, 1995 (versione bilingue); G. Hillig, *Makarenko im Jahr des «Grossen Terrors» (Opuscula Makarenkiana N. 21)*, Marburg, Makarenko Referat, 1998 (versione bilingue).

⁵⁰ I risultati più recenti sono stati presentati durante il seminario internazionale «A.S. Makarenko e la pedagogia mondiale» (Poltava/Ucraina, 8-10 aprile 2002), organizzato dall'Università statale di Pedagogia «V.G. Makarenko», dall'Istituto di istruzione pedagogica «M.V. Ostrogradskij» di Poltava, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e della ricerca di Poltava e le Associazioni (Internazionale e Ucraina) di Makarenko: <<http://antonmakarenko.narod.ru>>.

⁵¹ B.I. Beljaev, *Pedagogika A.S. Makarenko: Tradicii i novatorstvo*, Moskva, MNEPU, 2000, p. 98. Un'interessante analisi della pedagogia makarenkiana è elaborata anche da K. Kobelt, *Anton Makarenko – Ein stalinistischer Pädagoge. Interpretationen auf dem Hintergrund der russisch-sowjetischen Bildungspolitik*, Frankfurt/M., Peter Lang, 1996.

fondarsi sul principio della partecipazione dei ragazzi alle attività ricreative. Benché la storiografia sovietica sui movimenti di gioventù sia stata caratterizzata per lungo tempo da opere celebrative del movimento dei pionieri e dei giovani comunisti⁵², lo scioglimento delle organizzazioni di gioventù sovietiche seguita alla caduta del regime comunista, ha dato un impulso particolare allo studio della storia di questi movimenti che hanno costituito, pur con alcune ambiguità, un'esperienza di aggregazione e socializzazione molto importante per molte generazioni di ragazzi sovietici.

Queste nuove ricerche svelano il ruolo fondamentale dello scoutismo per la nascita del movimento dei pionieri nella Russia post-rivoluzionaria, contribuendo a gettare una nuova luce sul modo in cui vennero formate le organizzazioni giovanili comuniste dopo la Rivoluzione d'ottobre. Sorto prima della Grande guerra in Russia, il movimento degli scout aveva ripreso le sue attività dopo il 1917 contribuendo allo sviluppo dell'organizzazione dei pionieri finché, dopo il 1924, gli scout conobbero destini assai diversi. Alcuni, arrestati o deportati, sono stati riabilitati nel 1991 in base alla legge sulla riabilitazione delle vittime della repressione politica; altri emigrarono in Francia o negli Stati Uniti; altri ancora, sopravvissuti, hanno assistito al Congresso di rinascita degli scout del 1990⁵³. Fra gli scout che diventarono rossi dopo la Rivoluzione d'ottobre, i più famosi sono Innokentij N. Zhukov (1875-1948) – un insegnante di storia e geografia, oltre che scultore di fama internazionale –, e Valentin G. Jakovlev (1904-1981), il quale divenne docente presso l'Università di Kostroma dal 1968 al 1974, e si impegnò nel rilancio dell'organizzazione dei pionieri negli anni Settanta⁵⁴.

Accanto a questi studi sui movimenti di gioventù, vanno annoverate le ricerche che trattano di uno degli aspetti più drammatici della storia dei movimenti giovanili e cioè delle biografie dei cosiddetti “pionieri eroi”, che si erano sacrificati in nome del comunismo nelle diverse fasi della storia sovietica. Fra gli eroi, il più famoso è Pavlik Morozov, il quale denunciò il padre per aver fatto incetta di grano destinato alle requisizioni e per questo, il 3 settembre 1932, venne ucciso dai contadini del suo villaggio⁵⁵. La sua biografia è stata sicuramente avvolta di un mito al pari di quelle dei pionieri-eroi che si sacrificarono durante la Seconda guerra mondiale. Le loro biografie sono state costantemente pubblicate per educare le nuove generazioni al sacrificio e alla

⁵² *Stroka v biografii. Sekretari i chleny Bjuro Central'nogo komiteta komsomola, vozvaki pionerii, predsedateli KMO SSSR, pervye sekretari CK LKSM sojuznykh respublik*, Moskva, Orgkomitet “Komsomolu – 85 let”, 2003.

⁵³ *Skauty Rossii. Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovatelej skautskogo dvizhenija i uchastnikov sobytij*. Pod red. V.L. Kuchin i V.I. Nesevrja, Moskva, Izdanie Federacii Skautov Rossii, 1998.

⁵⁴ P. Savel'ev, *Valentin Grigor'evich Jakovlev-pervyj «pionerskij» istorik*, in *Pervye otkrytye istoricheskie chetnija «Molodaja Nauka»*. Sbornik statej. Sost. A.N. Aleksandrova, V.M. Muchanov, A.P. Pjatnov, Moskva, Mgdd(ju)t, 2003, pp. 174-177.

⁵⁵ I.I. Druzhnikov, *Donoschik 001, ili Voznesenie Pavlika Morozova*, Moskva, Russkij Put', 2006.

fedeltà per la Patria⁵⁶. Fra i pionieri-eroi vi furono anche quelli del famoso gruppo di giovani comunisti «Giovane Guardia» (*Molodaja Gvardija*), operante a Krasnodon in Ucraina durante la Seconda guerra mondiale, che gli storici I.A. Ioffe e N.K. Petrova hanno recentemente riscoperto⁵⁷.

Sebbene l'organizzazione dei pionieri abbia costituito il movimento giovanile di massa più numeroso nel secondo dopoguerra (con 23 milioni di pionieri aderenti nel 1973), la sua storia non è ancora stata trattata in modo sistematico dagli studiosi russi⁵⁸. Gran parte delle pubblicazioni celebrative sono state promosse dall'ex Palazzo dei pionieri della città di Mosca, che ospita attualmente la nuova Organizzazione dei pionieri di Mosca, risorta nel marzo del 1992⁵⁹, in quanto le attività extrascolastiche dei pionieri vengono riconosciute dai programmi di insegnamento ufficiali un aspetto complementare dell'educazione scolastica.

Conclusioni

In conclusione, il bilancio delle ricerche della nuova generazione di storici russi è molto ricco sia dal punto di vista delle problematiche affrontate che da quelle delle metodologie sperimentate. Tuttavia, accanto agli aspetti di storia quotidiana dell'infanzia che ristabiliscono senza dubbio il senso della realtà per lungo tempo censurata, sarà necessario intraprendere anche lo studio della storia del pensiero pedagogico russo e sovietico capace di coniugare teorie pedagogiche e istituzioni scolastiche con la genealogia delle idee educative nel contesto del pensiero pedagogico europeo, ma che al contempo prenda in considerazione la complessità del dibattito politico (in relazione alle dinamiche dell'ideologia comunista) e l'eterogeneità delle generazioni destinatarie dei sistemi educativi.

Quantunque molti aspetti delle riforme sovietiche siano stati analizzati dagli studiosi occidentali con diversa metodologia⁶⁰, occorrerà ricostruire ancora

⁵⁶ *Deti-geroi*. Sost. I.K. Korcharenko, N.B. Machlin, Kiev, Radjanskaja Shkola, 1984.

⁵⁷ Questo gruppo di adolescenti e giovani, che svolse un'importante attività di sabotaggio contro i tedeschi dall'agosto del 1942 al febbraio del 1943, venne interamente fucilato dai tedeschi. Grazie alla disposizione del Comitato Centrale dell'Organizzazione della gioventù comunista del 5 agosto 1943, a 5 di questi giovani fu attribuito il titolo di eroe, mentre gli altri ricevettero diversi riconoscimenti, cfr. "Molodaja Gvardija" (g. Krasnodon). *Chudozbestvennyj obraz i istoričeskaja real'nost'*. *Sbornik dokumentov*. Sost. I.A. Ioffe, N.K. Petrova, Veche, Moskva 2003, pp. 75-78.

⁵⁸ Si veda lo studio di D. Caroli, *Ideali, ideologie, modelli formativi. Il movimento dei pionieri in Urss (1922-1939)*, Milano, Unicopli, 2006.

⁵⁹ *Detskoe Dvizhenie. Slovar'-spravočnik*. Pod. Red. T.V. Truchacheva, A.G. Kirpichnin, Moskva, Associacija issledovatelej detskogo dvizhenija, 2005.

⁶⁰ Fra le opere di riferimento della storia dell'educazione russa e sovietica sono da ricordare: O. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin, Quelle & Meyer Verlag, 1964; A. Gock, *Polytechnische Bildung und*

numerose questioni fondamentali per lo studio del sistema educativo socialista: l'alfabetizzazione e il funzionamento delle scuole nelle località di campagna; l'istruzione tecnica e professionale; l'evoluzione della didattica; la storia dei manuali e dei testi scolastici, e della letteratura infantile come parte integrante dei programmi scolastici; l'organizzazione, assai inconsueta, dell'istruzione sviluppata sui trasporti; l'insegnamento a distanza considerato particolarmente avanzato in Unione Sovietica; la formazione dei maestri e degli insegnanti e più in generale la riforma delle Università e delle Accademie.

Infine, occorrerà studiare le riforme educative introdotte dal secondo dopoguerra fino alla *perestrojka* per verificare da un lato se garantivano l'integrazione e la mobilità sociale delle nuove generazioni e, dall'altro, se s'inscrivevano nell'espansione dell'istruzione caratteristica di tutti i *welfare state* occidentali del dopoguerra. Si tratta di spunti cruciali per proseguire e approfondire lo studio interdisciplinare del sistema educativo più ampio del Ventesimo secolo.

Dorena Caroli
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
dcaroli@racine.ra.it

Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Bildungspolitische und Pädagogische Diskussionen und Lösungsversuche, Berlin, In Kommission bei Otto Harrassowitz Weisbaden, 1985; W. Berelowitch, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1990. Per uno studio dell'insegnamento e delle riforme del sistema scolastico sovietico si vedano: L.E. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1991; E.T. Ewing, *The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s*, New York, Peter Lang, 2002; B. Eklof, L.E. Holmes, V. Kaplan (a cura di), *Educational reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects*, Frank Cass, London and New York, 2005.

Forum / Discussioni

L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Lombardo Radice a Melchiori (1923-1928). A proposito di una recente pubblicazione*

Francesco Susi, Giorgio Chiosso,
Carla Ghizzoni

Francesco Susi
(Università degli Studi di Roma Tre - Italy)

La giornata di studi, che si svolge oggi, organizzata dal Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e sulla letteratura per l'infanzia in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione e con la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Macerata¹, rappresenta un'occasione importante per riflettere su di un tema di grande rilievo pedagogico qual è quello del ruolo degli editori per la scuola e del libro di testo in Italia fra le due guerre, alla luce degli esiti della storiografia più recente del settore.

I lavori di oggi si svolgono sulla base delle sollecitazioni presenti in due recenti e importanti pubblicazioni: il volume di Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo* (Roma-Bari, Laterza, 2005), dal quale prenderanno spunto gli interventi del pomeriggio, e il volume di riferimento scelto per i lavori della mattina, curato da Anna Ascenzi e da Roberto Sani, *Il libro*

* A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *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.

¹ La giornata di studio alla quale si fa riferimento è quella dedicata al tema *Editori per la scuola e libri di testo in Italia tra le due guerre. Nuove fonti e nuovi itinerari di ricerca*, svoltasi presso l'Università degli Studi di Macerata il 19 gennaio 2006.

per la scuola tra idealismo e fascismo (Milano, Vita e Pensiero, 2005), che si sofferma in particolare sull'operato della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice e da altri, fino ad Alessandro Melchiori (1923-1928).

Queste ricerche testimoniano, infatti, con grande efficacia interpretativa e ricchezza documentaria, da una parte la crescente attenzione sul piano storico-educativo per un periodo della storia della scuola italiana che, pur essendo stato oggetto anche in passato di studi di grande rilievo, conosce oggi una stagione nuova anche dal punto di vista metodologico e dell'attenzione alle fonti e, dall'altra, la rilevanza conoscitiva del ruolo svolto, negli anni del fascismo, da intellettuali e editori, sempre in bilico fra esecuzione di strategie destinate a realizzare scelte autoritarie e margini di libertà legati anche al mercato.

Il volume curato da Ascenzi e Sani illustra con grande chiarezza le diverse fasi e le metamorfosi che hanno caratterizzato il lavoro della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo dal 1923 al 1928, dalla direzione di Giuseppe Lombardo Radice, permeata di grande sensibilità pedagogica e sostanzialmente fedele allo spirito di Giovanni Gentile, fino a quella di Alessandro Melchiori che preludeva alla svolta determinata dalla legge del 7 gennaio del 1929, la quale sanciva le *Norme per l'adozione del testo unico per le singole classi elementari*. Gli autori osservano però acutamente, nella conclusione della loro introduzione, che già nel 1923, la scelta stessa di avocare al governo, per il tramite di una apposita commissione ministeriale, il compito di selezionare i libri di testo per le scuole elementari, era destinata a porre le premesse per una strategia di controllo di tipo statalista sulle letture scolastiche, un controllo solo apparentemente mitigato dalla presenza nella Commissione di personalità pedagogiche significative.

Si vuole con ciò sottolineare come la decisione di negare agli insegnanti la libertà di scegliere i libri di testo allude ad un primato dello Stato quale detentore della gestione dell'organizzazione della vita scolastica che si voleva sempre più funzionale ai valori della cultura nazionale del regime aprendo la strada «alla successiva svolta culminata, sul finire degli anni venti, con l'introduzione da parte del regime fascista del Testo unico di Stato. Una svolta sotto certi aspetti imprevedibile, che tuttavia si iscriveva nella stessa logica che aveva alimentato le scelte di Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice: quella di una pedagogia e di una didattica imposta attraverso la forza coercitiva dello Stato»².

Si tratta di una tesi di grande interesse relativa ad un settore di studi che negli ultimi anni si è arricchito di contributi di grande rilievo. Com'è noto, l'avvento del fascismo produsse nel mondo dell'editoria quello che Gabriele Turi ha definito il passaggio dall'economia alla politica, che valse sia per i giornali sia per i libri, attraverso una politica mirata e assai ben pilotata, spesso direttamente gestita da Mussolini, di finanziamento pubblico.

² A. Ascenzi, R. Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 31-32.

A questo va associato il complesso ruolo svolto dalla censura e dalle molteplici forme di controllo dei circuiti della diffusione delle idee, arrivando a condizionare le conversazioni private, lo stile degli scrittori e le condotte individuali. Proprio in questo senso, infatti, la censura funzionò come potente meccanismo regolativo nei rapporti fra la sfera pubblica e la sfera privata nell'Italia del Ventennio. Per quel che concerne poi in modo particolare il mondo della scuola, va rilevato non solo il ruolo della politica libraria ma anche le tante altre strategie messe in atto come quelle che traspaiono, ad esempio, dalle copertine dei quaderni, dove, come nelle cartoline, domina soprattutto il personaggio del Duce. «L'immagine di Mussolini diviene oggetto di un culto che si autoalimenta, simile a quello che circonda i campioni dello sport, i divi dello spettacolo, i santi protettori»³.

Altri aspetti significativi che si impongono in questa opera illustrata di propaganda sono il tema coloniale, con la rappresentazione stereotipata di negretti, cammelli e panorami esotici, la celebrazione dell'autarchia e le glorie del lavoro italico, in uno strano connubio di paccottiglia ideologica e raffinatezza grafica.

In generale, va osservato che «a dimostrazione del medesimo orientamento politico in tutti i settori della cultura e dello spettacolo, che dalla data del 1935, nel Sottosegretariato stampa e propaganda erano ormai concentrate e funzionanti, oltre alla censura teatrale e radiofonica, quella cinematografica e quella libraria e che, dal 1939, sarebbe divenuta operativa anche quella discografica»⁴.

Com'è noto, è soprattutto dal 1928 al 1939 che il fascismo interferisce prepotentemente nella materialità quotidiana della vita scolastica. Già dal 1926 vigeva però l'obbligatorietà del saluto romano nelle scuole di ogni ordine e grado, e si sviluppò via via gradualmente l'usanza sempre più diffusa di leggere proclami ministeriali esaltanti il duce, la trasformazione delle attività ginniche in spettacolari coreografie di massa, oltre alla già citata revisione di testi scolastici, fino al giuramento imposto a maestri e professori. Una specifica funzione, sulla quale sarebbe opportuno sviluppare nuove riflessioni, svolse poi la radio soprattutto nelle scuole rurali, nel contesto di una più ampia politica della Radio rurale, un progetto enunciato già dal 1931 e che consisteva nel promuovere l'ascolto della radio fuori dagli ambienti urbani che ne erano stati i tradizionali fruitori. La diffusione gratuita degli apparecchi radiofonici privilegiò ovviamente da subito le scuole elementari.

D'altra parte, secondo un'opinione condivisa da molti studiosi, il fascismo trovò alimento nelle paure del "nuovo" espresse dalla piccola borghesia desiderosa di certezze rassicuranti benché duramente coercitive. Si trattava di una

³ A. Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in V. De Grazia, S. Luzzatto (a cura di), *Dizionario del fascismo*, vol. 1, Torino, Einaudi, 2002.

⁴ P. Ferrara, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Censura teatrale e fascismo*, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma, Direzione generale per gli archivi, 2004, p. 26.

sorta di paura della libertà e di insicurezza “di massa” espressa da una moltitudine schiacciata da una morale dominante assai repressiva, da dinamiche familiari autoritarie e dalla crescente diffusione di uno “spirito” gregario in una fase storica di ambigua modernizzazione e, dunque, di crisi delle antiche e tradizionali forme di “appartenenza” che cementavano, almeno apparentemente in modo più rassicurante, le relazioni familiari e sociali.

Non sta a me entrare nel merito di questioni che toccano la storia dell’editoria, la storia dell’educazione e, in definitiva, il rapporto fra fascismo e organizzazione della cultura. Queste questioni saranno affrontate con grande competenza dai relatori invitati oggi a discutere tematiche complesse e, allo stesso tempo, cruciali non solo ai fini di una comprensione di quanto è avvenuto nella scuola italiana, fra le due guerre, ma in un arco temporale di più lunga durata, a partire dai decenni precedenti l’avvento del fascismo e tenendo conto anche di quanto è avvenuto nel secondo dopoguerra.

Il mio compito è solo quello di introdurre e coordinare i lavori della mattina. Mi preme però sottolineare, prima di dare la parola ai relatori, come nella storiografia sul fascismo, che negli ultimi anni, a livello nazionale e internazionale, ha visto maturare numerosi contributi e apporti scientifici non sempre omogenei dal punto di vista interpretativo, si riscontri una sostanziale convergenza sul peso esercitato dalle politiche di esclusione, di emarginazione e di vero e proprio confino messe in atto dallo Stato fascista nei confronti delle soggettività considerate socialmente deboli o inferiori, all’interno di una concezione del mondo fortemente gerarchica. In questo contesto si iscrive la politica nei confronti del “popolo bambino” di cui ha parlato di recente Antonio Gibelli e che rappresenta una grande metafora della vocazione per così dire “pedagogica” del regime⁵.

La fine delle libertà politiche, a partire dal 1925, portò con sé – com’è noto – lo scioglimento dei partiti, delle associazioni politiche e sindacali fino a rendere necessaria l’autorizzazione poliziesca per qualsiasi riunione. A questo processo è legata la soppressione della libertà di stampa, la chiusura di quotidiani indipendenti e la rigida regolamentazione di giornali e periodici. A questi eventi va ricondotta anche la ricostruzione della politica scolastica non solo dal punto di vista delle leggi emanate ma soprattutto nel funzionamento reale del mondo della scuola, tentando di cogliere i processi di maggiore omologazione agli intenti del regime ma anche le zone di “resistenza” e di deliberato ostruzionismo o di latente impermeabilità.

La storia della scuola si lega così alla storia dell’educazione intesa come luogo di formazione delle diverse identità sociali, in anni in cui l’intolleranza nei confronti della “diversità” (si pensi al rapporto maschile-femminile, alle differenze linguistiche, ai contenuti della politica coloniale) assume il senso di un sistema di norme ineludibili.

⁵ Cfr. A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

Un aspetto centrale della storia della scuola e dell'educazione, e cioè il ruolo dei libri di testo e delle politiche editoriali del Ventennio, negli ultimi anni è stato oggetto di una straordinaria attenzione storiografica che ha dato luogo ad esiti di grande rilievo. Prendere in esame la formazione delle nuove generazioni – o meglio il loro assoggettamento all'ideologia del regime attraverso le letture, dietro le quali opera lo statalismo di una politica editoriale totalitaristica, almeno nelle intenzioni – significa affrontare una questione strategica per la comprensione di una prassi formativa in cui il grande pullulare di iniziative (come nel caso della promozione delle biblioteche scolastiche e polari) si è sempre saldamente legato al controllo delle coscienze.

Molti dei relatori della giornata di studio che si svolge oggi sono i protagonisti di percorsi di ricerca che hanno aperto territori di indagine fino a tempi recenti scarsamente indagati, salvo eccezioni significative, e hanno posto questioni nuove per la rilettura non solo dell'organizzazione della vita culturale in Italia negli anni fra le due guerre, ma più specificamente della realtà pedagogica e scolastica.

Di questo importante dibattito le relazioni di oggi daranno certamente conto, offrendo nuovi e stimolanti spunti di riflessione.

Giorgio Chiosso

(Università degli Studi di Torino - Italy)

Da qualche tempo si registra un rinnovato interesse verso la riscoperta del mondo dei libri educativi per l'infanzia e di quelli per la scuola, degli autori (non di rado i medesimi) che si sono cimentati nel lavoro oscuro – e pur così importante – della manualistica e in quello certamente più piacevole della narrativa ricreativa e, infine, degli editori che hanno provveduto alla stampa e alla circolazione dei testi. La pubblicistica educativa e scolastica, a saperla bene interrogare, costituisce una vera e propria miniera di dati, un crocevia dove s'intrecciano la storia culturale e quella delle pratiche didattiche, gli interessi economici degli editori e il gusto estetico dei redattori (quanti celebri artisti si sono cimentati nell'illustrazione dei libri), la sorveglianza del potere politico e il mondo dei valori vissuti da una società.

Eppure questo mondo così ricco e denso di suggestioni appare ancora in larghissima misura inesplorato. Le ragioni sono diverse, ma due prevalgono su tutte: una produzione quasi illimitata che già a fine Ottocento faceva parlare di «tropicale ricchezza della flora libraria» e la carenza di studi sulla storia delle discipline previste dai programmi. Lo studioso che si accinge a intraprendere indagini sulla produzione editoriale per l'infanzia e la scuola non dispone, inoltre, neppure di una mappa orientativa sulla ricca (e talora controversa) normativa che ha regolato la stampa e l'adozione dei testi. Dunque ogni tentativo di

messa a punto di alcuni pezzi del gigantesco *puzzle* che è rappresentato dall'editoria educativa non può che essere salutato con grande soddisfazione. Soltanto con la paziente ricostruzione di tanti tasselli si potrà infatti finalmente disporre di un quadro d'insieme in grado di restituire nella sua varietà e complessità una realtà assai differenziata e distribuita capillarmente sul territorio nazionale.

Per citare un solo dato basti dire che tra l'inizio dell'Ottocento e il 1943 le ricerche già condotte e altre ancora in corso nel campo dell'editoria hanno portato alla individuazione di oltre un migliaio di editori, intendendo con questa moderna espressione un insieme variegato di soggetti, dalle semplici tipografie alle librerie editrici fino alle vere e proprie imprese editoriali con una lunga e prestigiosa storia (da Paravia a Le Monnier, da Zanichelli a Sansoni, da Mondadori alla Sei, da Loescher a Garzanti), tutte esperienze in ogni caso segnate da duraturi interessi nel campo del libro educativo per l'infanzia, della saggistica pedagogica e del testo scolastico.

L'imponente ed esemplare volume documentario curato da Anna Ascenzi e Roberto Sani sulle vicende editoriali all'indomani della riforma scolastica del 1923 si colloca proprio nello scenario appena descritto. Esso infatti si propone di ricostruire nei suoi dettagli un preciso momento della storia del libro per la scuola, fornendo tutti gli elementi necessari per cogliere i rapporti tra la riforma Gentile, il testo scolastico e l'editoria per la scuola. La paziente ricerca dei documenti sepolti nei bollettini ministeriali e la loro intelligente sistemazione fornisce molti e significativi dati non soltanto utili alla comprensione di uno snodo storico di primaria importanza, ma rappresenta anche un impianto metodologico meritevole di essere attentamente considerato, affidato all'eloquenza dei dati più che alla loro interpretazione ideologica.

Se molto si è scritto sul libro di Stato per la scuola elementare previsto da un provvedimento legislativo del 1929, ancora poco o nulla si sa dell'attività svolta dalle varie Commissioni che tra il 1923 e il 1928 provvidero ad imprimere, talora con durezza inusitata, nuovi orientamenti al libro di testo nell'istruzione primaria, dapprima lungo la traiettoria tracciata da Lombardo Radice con i Programmi del 1923 (almeno fino al 1925) e poi con scopi sempre più politici di asservimento al regime fascista.

Si tratta di un capitolo di storia non solo scolastica nel quale convergono vari fattori: nuove scelte pedagogiche e didattiche alternative alle prassi dei decenni precedenti; dinamiche editoriali che modificarono consolidati assetti di mercato con alcune imprese più "informate" – diciamo così – di altre (come nel caso di Mondadori e Vallecchi), mentre altre case editrici pagarono a caro prezzo la lontananza dai palazzi romani e le intese non subito ideali con l'emergente fascismo (Bemporad, Paravia, Carabba); risvolti economici che sul medio-lungo periodo misero alle corde alcune aziende (Bemporad) o finirono per allontanare, già dal 1923, dal genere scolastico importanti marchi (come, ad esempio, la Utet) che, prudentemente, si tennero alla lontana da un settore in profonda transizione e prevedibilmente ad alto rischio economico.

Il merito della ricerca di Anna Ascenzi e di Roberto Sani è di aver raccolto in un'unica pubblicazione una mole di documenti disseminati in pubblicazioni ufficiali (relazioni, testi ufficiali e soprattutto elenchi di testi) di non sempre agevole consultazione. L'accurato indice per case editrici risulta fondamentale per la comprensione complessiva dei cambiamenti in atto in un settore destinato, di lì a poco, ad essere ulteriormente sconvolto dall'introduzione del libro unico.

Dall'indagine emergono, come viene egregiamente illustrato nell'ampio saggio introduttivo, alcune notevoli chiavi interpretative. La prima è legata alla preoccupazione della qualità culturale anche dei libri per la scuola elementare. Per questa ragione furono incaricati studiosi e intellettuali insigni (lo testimoniano i nomi di studiosi illustri come Maria Pezzè Pascolato, Giuseppe Prezzolini, Michele Cipolla, Giovanni Vidari) di presiedere o di far parte delle apposite Commissioni ministeriali deputate a vigilare sulla congruenza tra libri e nuovi programmi.

È poi da segnalare lo sforzo di adeguare i testi alla nuova immagine di infanzia e di fanciullezza che si andò definendo, non senza contraddizioni, nel primo Novecento con un rinnovato spazio riservato alla fantasia, all'immaginazione, alla spontaneità in controtendenza con il modello molto più rigido e quasi deterministico dei decenni precedenti. Di qui il notevole salto di qualità nel campo, per esempio, delle illustrazioni e dell'impaginato.

In terzo luogo emerge dagli elenchi degli autori dei nuovi testi un gruppo di scrittori per l'infanzia e la scuola che potremmo definire di matrice "lombardiana" (tra gli altri e a puro titolo d'esempio Angelo Colombo, Gian Cesare Pico, Vincenzina Battistelli, Giuseppe Ernesto Nuccio) destinato a influenzare questo settore editoriale per lungo tempo, almeno fino agli anni Cinquanta e, dunque, ben oltre i confini della stagione pedagogica idealista.

Carla Ghizzoni

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano - Italy)

Il volume di Anna Ascenzi e Roberto Sani rappresenta un'opera importante per chi svolge attività di ricerca nell'ambito storico-educativo. L'analisi del libro per la scuola e dell'editoria scolastica costituisce, infatti, un filone di indagine relativamente recente nel nostro paese che, dopo alcuni studi pionieristici, quali quelli di Marino Raicich e di Ilaria Porciani⁶, proprio in questi ultimi

⁶ Di M. Raicich si vedano i saggi *I libri per le scuole e gli editori fiorentini nel secondo Ottocento*, e *L'officina del manuale*, pubblicati negli anni Ottanta e ora editi in M. Raicich, *Di Grammatica in Retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996, pp. 43-88, 243-277; I. Porciani, *Il Libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271.

anni ha fatto registrare risultati rilevanti, tra cui merita segnalare le opere pubblicate dal gruppo di ricerca coordinato da Giorgio Chiosso⁷, il numero monografico degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»⁸ e il lavoro curato da Carmen Betti⁹.

Il libro, come affermano Ascenzi e Sani, fa parte di un progetto di ricerca più ampio, volto a censire la normativa riguardante i libri di testo scolastici fra Unità e seconda guerra mondiale, attraverso il recupero di documentazione a stampa e archivistica. Si tratta di un progetto di grande respiro, che sicuramente contribuirà ad arricchire le conoscenze degli storici in ordine agli orientamenti della classe dirigente del nostro paese relativamente alla pubblicistica scolastica e ai libri di testo e che permetterà di porre le basi per la compilazione di un atlante storico e geografico dell'editoria scolastica e educativa in Italia, in grado di evidenziare la fortuna, in termini di numero di edizioni e di durata, di alcuni testi, l'affermazione di certi editori e il coevo declino di altri.

Il volume presentato in questa sede fa luce su un momento di snodo della storia scolastica e culturale in Italia: ovvero gli anni della messa a punto e dell'applicazione della riforma Gentile e la fase dei ritocchi alla riforma stessa. È questo un momento della storia del nostro paese ampiamente studiato (si pensi alle opere di insieme di L. Ambrosoli, M. Ostenc, J. Charnitzky e M. Galfrè¹⁰, e ancora ai testi che hanno messo a fuoco il rapporto educazione/fascismo, attraverso l'analisi delle organizzazioni giovanili fasciste, quali quelli di P. Nello, N. Zapponi, C. Betti, M.C. Giuntella e L. La Rovere¹¹) che però presenta ancora lacune. In particolare mancano ricerche sulla cultura scolastica durante il ventennio: occorrerebbe documentare, ad esempio, la ricaduta della riforma Gentile sulle scuole italiane; le modalità di applicazione nei diversi ordini di scuola dei nuovi programmi di studio; l'atteggiamento degli insegnanti e dei maestri nei confronti del nuovo quadro pedagogico e didattico.

⁷ G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; Id. (a cura di), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

⁸ Cfr. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 4, 1997.

⁹ 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*, Firenze, Pagnini, 2004.

¹⁰ L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980; M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

¹¹ P. Nello, *L'avanguardismo giovanile alle origini del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1978; N. Zapponi, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, «Storia Contemporanea», a. XIII (1982), n. 4-5, pp. 569-633; C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; M.C. Giuntella, *I gruppi universitari fascisti nel primo decennio del regime*, in Id., *Autonomia e nazionalizzazione dell'Università. Il fascismo e l'inquadramento degli atenei*, Roma, Studium, 1992, pp. 125-170; L. La Rovere, *Storia dei GUF. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Sia nella parte introduttiva sia nell'appendice documentaria, il libro curato da Ascenzi e Sani offre prezioso materiale a chi voglia ricostruire un quadro più preciso della scuola italiana nei primi anni del ventennio fascista. Le ponderose appendici, che riproducono la normativa varata fra il 1923 e il 1928 sui libri di testo, le relazioni stese dalle diverse Commissioni incaricate, in questo stesso lasso di tempo, di valutare e di scegliere i testi da adottare nelle scuole elementari, gli elenchi dei libri approvati e respinti con i relativi giudizi, consentono agli studiosi di approfondire aspetti e momenti della vita scolastica nel periodo in questione. Si potrà, infatti, gettare nuova luce sulle ragioni culturali, sui modelli e sui valori educativi del progetto pedagogico perseguito dal gruppo raccolto attorno al ministro Gentile; fare una ricognizione della letteratura per la gioventù in circolazione nel primo dopoguerra e verificare l'evoluzione di questo settore negli anni successivi al 1923; ricostruire le tappe della transizione dal disegno educativo idealista a quello fascista, evidente nelle relazioni stese dalle commissioni presiedute da Balbino Giuliano, Michele Romano e Alessandro Melchiori; tracciare una mappa degli editori e degli autori dei libri di testo per la scuola elementare in questo periodo; capire le strategie messe a punto dalle case editrici per adeguare i propri cataloghi al nuovo clima pedagogico e culturale; avviare infine – perchè di avvio, in questo caso, occorre parlare – studi di storia della didattica: partendo, infatti, dai giudizi sui libri di testo approvati e respinti, ad esempio, di matematica, storia, geografia, religione è possibile fare il punto sui metodi di insegnamento in uso nelle scuole e sulle modalità di insegnamento che la riforma Gentile voleva promuovere.

Sia pure nei limiti di spazio concessi in questa sede è mia intenzione soffermarmi su alcune delle piste di ricerca individuate. L'intervento si articola in due parti. Nella prima prenderò spunto dall'operato della Commissione presieduta da Lombardo Radice, nella seconda mi soffermerò sui lavori delle Commissioni Giuliano, Romano e Melchiori.

Nello stilare il rapporto sui sussidiari respinti, peraltro uno dei prodotti editoriali più contestati dalla Commissione, Giuseppe Lombardo Radice si preoccupava di elencare gli errori ricorrenti in questi testi e scriveva: «Ed ecco la documentazione della *qualità* degli errori. I cultori di questioni scolastiche hanno gli elementi per una più minuziosa analisi; gli storici della scuola potranno domani con sicurezza valutare che efficacia abbia avuto la riforma scolastica del 1923» (p. 222). Il passo citato suggerisce agli studiosi di storia dell'educazione una delle piste di ricerca prospettate dalla documentazione raccolta da Ascenzi e da Sani: lo studio dell'effettiva ricezione da parte della scuola e dei suoi protagonisti dell'ambizioso progetto di rinnovamento culturale e pedagogico perseguito dal ministro Gentile e dai suoi collaboratori. Infatti se l'analisi delle relazioni della Commissione presieduta da Lombardo Radice ci consente di rilevare la svolta che il gruppo idealista intendeva operare rispetto sia ai modelli educativi del passato, veicolati dai libri di testo, sia a un certo modo didascalico, precettistico e dogmatico di insegnare, resta tutta da verificare la

reale applicazione della riforma nella scuola. Si tratta di un filone di indagine ancora da seguire, anche se studi in tal senso sono già stati avviati e sul versante dell'editoria scolastica e sul fronte della vita interna alla scuola italiana.

Per quanto riguarda l'editoria scolastica, gli Atti del convegno svoltosi a Firenze nel 2003 e pubblicati a cura di C. Betti nel 2004¹² credo abbiano documentato molto bene l'efficacia del lavoro delle Commissioni centrali (in specie quella guidata da Lombardo Radice) sugli sviluppi dell'editoria scolastica negli anni Venti. La relazione presentata in quella sede da Giorgio Chiosso ha sottolineato gli effetti di lunga durata della riforma Gentile sull'editoria scolastica, tradizionalmente refrattaria a cambiamenti¹³. Egli ha rilevato che i lavori delle Commissioni non solo delinearono una nuova geografia editoriale dei testi sia della scuola primaria sia di quella secondaria, ma rinnovarono il quadro degli scrittori di libri di scuola, con una decisa prevalenza di uomini e donne vicini a Lombardo Radice. Dal canto loro Monica Galfré e Roberto Sani hanno ricostruito le strategie messe a punto, rispettivamente da Arnaldo Mondadori e dalle case editrici cattoliche, per rispondere alle nuove esigenze del mercato del libro scolastico¹⁴.

In ordine invece al secondo tema da me individuato – ovvero la ricaduta della riforma del 1923 sulla prassi didattica della scuola italiana – si può fare riferimento, ad esempio, al libro già citato di Monica Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Mosso dalla volontà di inscrivere l'esame della riforma del 1923 nelle più complesse dinamiche istituzionali del tempo, il volume in questione ha studiato gli aspetti gestionali della scuola, tanto quelli amministrativi quanto quelli finanziari. Inoltre ha esteso l'analisi al "punto terminale" del processo di rinnovamento, ovvero l'insegnante, nella convinzione che lo studio sul personale docente consenta di saldare «il dettato legislativo e la pratica educativa»¹⁵. Grazie alla consultazione degli «annuari» di alcuni istituti secondari italiani e dei manuali in uso in queste stesse scuole, l'indagine ha potuto rilevare lo «scarto»¹⁶ fra l'ambizioso obiettivo culturale e pedagogico perseguito da Gentile e la concreta ricezione della riforma nelle scuole secondarie italiane nella seconda metà degli anni Venti.

Per quanto riguarda l'istruzione elementare, negli anni Ottanta Ester De Fort rilevava che il tradizionale «conservatorismo» dei maestri¹⁷, la loro impreparazione e inadeguatezza culturale avevano fatto sì che si realizzasse una

¹² Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento*, cit.

¹³ Cfr. G. Chiosso, *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, *ibid.*, pp. 175-195.

¹⁴ Cfr. M. Galfré, *Mondadori: dallo scolastico alla grande editoria*, *ibid.*, pp. 215-231; R. Sani, *L'editoria educativo-scolastica cattolica tra le due guerre*, *ibid.*, pp. 265-278. Sull'editoria scolastica durante il ventennio fascista si veda ora M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹⁵ Galfré, *Una riforma alla prova*, cit., p. 14.

¹⁶ *Ibid.*, p. 210.

¹⁷ E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova rivista storica», 1984, n. V-VI, pp. 527-576, la citazione è a p. 549.

«distorta applicazione dei principi idealisti»¹⁸. Tale affermazione richiedeva però ulteriori verifiche e approfondimenti sulla base di una più ampia ricognizione di fonti a stampa e archivistiche; verifiche che, nel corso di questi anni, sono state compiute dalle ricerche condotte sul mondo magistrale nel primo Novecento, attraverso l'analisi delle riviste scolastiche¹⁹. Gli studi su «Scuola Italiana Moderna» e, in specifico, sulla sezione didattica della rivista bresciana hanno documentato che il rinnovo dell'ordinamento pedagogico dell'istruzione primaria predisposto da Giuseppe Lombardo Radice fu prontamente recepito dal periodico scolastico cattolico²⁰. In particolare la direttrice della *Didattica* della rivista, Maria Magnocavallo, fu un'entusiasta e convinta sostenitrice dell'opera di rinnovamento promossa da Giuseppe Lombardo Radice²¹. Ella si sforzò di far comprendere ai maestri che l'importanza dei programmi del 1923 non stava nell'aver introdotto nella scuola una serie di tecniche nuove, ma in un nuovo spirito che essi potevano cogliere e attuare solo attraverso un lavoro di ricerca, di sperimentazione e di approfondimento della propria cultura. Di qui la sollecitazione agli insegnanti a non cadere in un'applicazione forzata, meccanica di tali innovazioni, destinata a tradursi in abitudine e quindi a svuotare e a tradire la riforma pedagogica avviata da Lombardo Radice nel campo dell'istruzione primaria e popolare.

Se questi inviti esprimevano la volontà di far conoscere la riforma, essi tradivano anche la consapevolezza delle forti difficoltà dei maestri a recepire la lezione del pedagogista catanese. La responsabile della *Didattica* si rendeva conto che, a causa della formazione ricevuta nella scuola normale e dell'abitudine a insegnare applicando metodi e contenuti prestabiliti, la maggior parte della classe magistrale era impreparata ad attuare i nuovi programmi. Ella, infatti, nei primi mesi del 1924, non nascondeva né «l'imbarazzo» in cui si trovavano molti maestri per l'importanza attribuita da Lombardo Radice al disegno²², né il «movimento di sorpresa», quasi di «scandalo», che la presenza del dialetto aveva suscitato sia in lei sia in moltissimi insegnanti «cresciuti con il culto per la diffusione della lingua nazionale, educati alla vecchia scuola» che aveva dato «l'ostracismo» al dialetto, concependo l'educazione linguistica come lotta a qualsiasi forma dialettale²³.

¹⁸ *Ibid.*, p. 552.

¹⁹ Un importante contributo in tal senso è stato dato dal lavoro di censimento e di presentazione delle riviste didattiche italiane dell'Ottocento e del Novecento promosso dal gruppo di ricerca coordinato da G. Chiosso: si veda almeno G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997.

²⁰ Cfr. M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 181-213, 347-387.

²¹ Cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

²² M. Magnocavallo, *I nuovi programmi: il disegno*, «Scuola Italiana Moderna», *Didattica*, a. XXXIII, n. 13, 12 gennaio 1924, p. 209.

²³ *Id.*, *Il dialetto nelle scuole elementari*, *ibid.*, a. XXXIII, n. 31, 31 maggio 1924, p. 565.

Non sorprende allora che la relazione finale della commissione Lombardo Radice dell'agosto del 1924 si soffermasse ampiamente su *Gli esercizi di traduzione del dialetto*. Essa si preoccupava non solo di illustrare le ragioni pedagogiche all'origine di tale scelta, ma cercava anche di dare conto delle motivazioni culturali, richiamandosi alla lezione di Alessandro Manzoni e di Giuseppe Pitrè.

Insomma, l'analisi dei periodici didattici documenta che attorno alla riforma nacquero fra gli insegnanti discussioni, ma anche sperimentazioni. Le riviste *in primis*, al di là delle riserve ideologiche, si sforzarono di attrezzare i loro lettori a applicare il progetto riformatore lombardo-radiciano. La stessa cattolica «Scuola Italiana Moderna» non si limitò a accreditare il lavoro del pedagogista catanese fra gli insegnanti, ma si prodigò affinché lo stesso Lombardo Radice guidasse la rivista con i suoi consigli, accettando una sua proposta di collaborazione, nella convinzione che fosse «un alto onore» e che «nulla [avesse] che [dissonasse] dall'indirizzo spirituale e religioso della Rivista», come scriveva nel novembre del 1927 il direttore del periodico, mons. Angelo Zammarchi, a Maria Magnocavallo, che fece da tramite tra gli ambienti bresciani e il pedagogista²⁴.

Per capire però se e in che modo i maestri applicarono la riforma Gentile nelle scuole italiane occorrerebbe allargare le ricerche a altre fonti, in grado di restituirci la vita interna alla scuola. Importanti risultano, ad esempio, le «Cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita di scuola» redatte dal 1927²⁵. In esse i maestri annotavano i fatti salienti della classe: frequenza degli alunni, problemi didattici e disciplinari, rapporti con i genitori e con le autorità e – in modo decisamente rilevante – riti e liturgie del fascismo in cui erano coinvolti alunni e maestri, tesseramento e attività dell'Opera Nazionale Balilla. È questa una fonte che presenta delle peculiarità e dei limiti: si tratta di documentazione ufficiale, soggetta al controllo dei direttori e quindi redatta con la preoccupazione di compiacere, in cui ricorrono moduli stilistici ripetitivi (gli insegnanti copiavano tra loro!²⁶), ma che comunque consente di fotografare la quotidianità della vita scolastica.

²⁴ A. Zammarchi a M. Magnocavallo, *Brescia 6 novembre 1927*, riprodotta in Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., p. 477.

²⁵ Si vedano G. Genovesi, M. Gelati, *La scuola attraverso i giornali di classe. Indagine sull'insegnamento elementare in un comune parmense durante il periodo fascista (1928-1935)*, in A. Berselli, V. Telmon (a cura di), *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Annale 3 (1983), Bologna, Clueb, 1983, pp. 143-207; L. Borghi, *La scuola elementare di Bazzano dai suoi registri 1924-1942*, *ibid.*, pp. 209-229; *Scuole A. Manzoni Busto Arsizio 1903-2003. Speranze e drammi del Novecento attraverso la vita di una Scuola elementare*, a cura di E. Fumagalli, Busto Arsizio, Arti Grafiche Bustesi, 2003, pp. 73-138.

²⁶ Cfr. C. Viviani, *L'istruzione elementare nel bormiese durante il fascismo attraverso le «Cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita di scuola»*, Tesi di Laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2002-2003, relatrice C. Ghizzoni; N.L. Caccia, *Educazione e scuola a Busto Arsizio durante il fascismo attraverso le «Cronache ed osservazioni dell'insegnante sulla vita di scuola»*, Tesi di Laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2003-2004, relatrice C. Ghizzoni.

Ascenzi e Sani rilevano che uno dei criteri che prevalse sugli altri nella valutazione dei libri di testo, fin dalla Commissione Lombardo Radice, fu la presenza in questi stessi testi dell'ideale patriottico e del tema dell'educazione nazionale. Sulla base di questo criterio vennero giudicati non solo i libri di storia e di geografia, ma anche quelli di lettura. Ai primi, ad esempio, si contestava la scarsa «convinzione», il tono «declamatorio», che tradiva «artificio» e «insincerità», con cui erano illustrate le vicende della Grande guerra.

È difficile trovare – si legge nella relazione stesa dalla Commissione Lombardo Radice – chi abbia saputo guardare con animo di storico e di contemplatore. Nessuno ha pensato che la guerra recente dava un altro valore a tutto il Risorgimento, per la differenza di scopi, per la gravità dei sacrifici, per la partecipazione di tutte le classi, per la gravità dei rischi. I più hanno considerato, anche materialmente, la guerra recente come un capitolo da aggiungere, come un foglio di stampa da cucire accanto agli altri. In generale la Commissione ritiene che tutto il periodo della storia contemporanea sarebbe da rivedere, per la sproporzione che in essa, dopo la guerra, acquistano gli episodi delle guerre coloniali o dei terremoti o persino delle esposizioni, elevate a dignità di grandi avvenimenti nazionali (p. 83).

Analoghe riflessioni si riscontrano nella relazione redatta dalla Commissione presieduta da Giovanni Vidari che, nell'individuare le carenze dei libri esaminati, si soffermava ampiamente sul modo con cui era trattata l'educazione patriottica. In particolare, pur elogiando lo sforzo fatto dagli autori e dagli editori in ordine proprio a questo tema e alla presentazione della Grande Guerra, essa notava la scarsa attenzione destinata dai libri di storia alle imprese della Marina e dell'Aeronautica, che maggiormente avrebbero colpito «l'amore del meraviglioso», la «cupidigia fantastica del nuovo», il «trepido senso del rischio» tipici dei ragazzi (p. 434), o alla partecipazione della popolazione civile alle vicende belliche. Egualmente esigui erano gli spazi dedicati alla Monarchia e al peso che Casa Savoia aveva avuto nella costruzione dell'Unità nazionale. Insomma le due Commissioni erano concordi nel giudicare i libri in circolazione nelle scuole elementari italiane tiepidi in ordine all'aculturazione patriottica e all'affermazione della religione della patria.

A partire dalla relazione stesa dalla Commissione presieduta da Balbino Giuliano si nota un'interessante evoluzione di linguaggio: la religione civile, che riconosceva come figure esemplari Mazzini (citato in tutte le relazioni) e gli uomini di Casa Savoia e esaltava la partecipazione dell'Italia al primo conflitto mondiale, tendeva sempre più a lasciare lo spazio alla religione politica del fascismo. In continuità con le relazioni precedenti, dopo aver affermato che la Commissione aveva lavorato considerando come principio basilare «l'ideale di italianità» (p. 578), la relazione sottolineava che non pochi libri difettavano del «sentimento vivo di amore dell'Italia». Altri ancora, pur professando un vero patriottismo, presentavano «quella vecchia concezione falsamente democratica, fatta di neutralismo passivo e di meccanicismo livellatore che [aveva

spianato] il cammino al socialismo» (p. 579). Ma – e qui emerge l'elemento di rottura con la documentazione precedente – di seguito era affermata l'equazione fra «l'ideale di italianità» e la fede politica fascista, come il fascismo stesso sosteneva dalle origini. «La Commissione – si legge infatti nel testo in questione – ha dovuto osservare che troppo spesso anche uomini di fede buona rivelano nei loro libri una certa preoccupazione di non parlare del fascismo». Non bastava però, continuava la relazione,

per fare il libro italiano che noi vogliamo, intercalare nel testo molti ritratti del Re e di Benito Mussolini, e nemmeno infiorare il testo di frasi in onore del Governo Nazionale, e nemmeno sciogliere entusiastici inni alla divinità della Patria. È bensì vero che la fede è principio essenziale alla formazione di una vera grande cultura, ma perché possiamo essere certi che la fede sia veramente fede e non una finzione rettorica, è necessario che questa cultura effettivamente si produca dal senso della fede e ne dimostri col fatto il valore. E sovente questa dimostrazione, se non è mancata, non si è però mostrata sufficiente (p. 580).

Insomma, citando Emilio Gentile, la patria che i libri di testo dovevano presentare ai fanciulli italiani era ormai una «patria in camicia nera»²⁷. Mi sembra dunque che le relazioni delle Commissioni centrali raccolte dal volume di Ascenzi e Sani documentino in modo esemplare quel processo di istituzionalizzazione, ricostruito dallo stesso E. Gentile, della religione politica fascista, attraverso la progressiva appropriazione da parte del fascismo dei valori, dei miti e dei riti propri della religione della patria di origine ottocentesca e la contemporanea traslazione dei miti e dei riti del fascismo nella religione civile²⁸. Anzi mi sembra che il libro dimostri che la scuola non fu estranea a tali processi, studiati finora con particolare riferimento alla storia delle istituzioni e della cultura. Le due commissioni che seguirono furono anche più esplicite nell'affermare la necessità che il libro di testo fosse l'espressione del nuovo corso storico avviato dal fascismo; si comprende allora l'apprezzamento formulato da Alessandro Melchiori per la decisione del governo di istituire il libro di Stato: solo così sarebbe stato possibile avere il vero libro fascista.

La relazione stesa da Balbino Giuliano presenta un altro punto interessante, che testimonia la tensione verso la costruzione di un coerente progetto pedagogico fascista. Nell'esame dei libri di testo per il corso integrativo, veniva rilevato con rammarico che in essi la formazione dell'uomo e la preparazione professionale costituivano due momenti slegati fra di loro. La denuncia formulata da Giuliano rimanda a un dibattito di lunga data, particolarmente acceso negli anni della guerra e del primo dopoguerra allorché venne da più parti messo in discussione il fine del Corso popolare, nella convinzione che esso dovesse farsi carico anche della

²⁷ E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 61-103.

²⁸ Oltre all'opera già citata nella nota precedente, si veda Id., *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo Stato nel regime fascista*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995.

formazione professionale dei giovani allievi²⁹. A questa convinzione, peraltro condivisa da ambienti politici diversi, quali il gruppo socialista dell'Umanitaria di Milano e gli uomini della Giunta direttiva dell'Azione Cattolica, si erano opposti i maestri che avevano ribadito la finalità educativa del Corso popolare³⁰.

Pur rimandando di fatto a un nodo non risolto del dibattito politico-scolastico del primo dopoguerra e volutamente «dimenticato» dalla riforma Gentile, ovvero quello della formazione professionale, la relazione di Balbino Giuliano del 1926 poneva l'accento su una delle questioni che il fascismo avrebbe messo al centro della propria politica scolastica negli anni seguenti, vale a dire la riforma dell'istruzione tecnica e professionale. «L'uomo e il tecnico – si legge nella relazione – non costituiscono due forme spirituali che si possono scindere così nell'educazione scolastica come nella vita» (p. 582). Proprio Balbino Giuliano, peraltro, sarebbe stato chiamato, di lì a poco, come Ministro dell'Educazione Nazionale (1929-1932), a completare il lavoro iniziato dal suo predecessore, Giuseppe Beluzzo, al fine di riordinare tutto il settore dell'istruzione tecnico-professionale, oramai entrata a pieno titolo fra le competenze del Ministero da lui diretto. Solo con la Carta della Scuola di Bottai il tema dell'educazione al lavoro era destinato a divenire materia centrale della formazione scolastica delle giovani generazioni: la sua mancata attuazione impedì che si realizzasse il disegno di un sistema formativo in cui vi fosse la piena compenetrazione di cultura umanistica e tecnica.

Con queste ultime annotazioni in margine alla relazione stesa da Giuliano concludo il mio intervento, rilevando che la documentazione prodotta dalle Commissioni centrali per i libri di testo fra 1923 e il 1928 ci sollecita a sottoporre a ulteriori verifiche in sede storiografica il contributo dato dalla scuola alla fascistizzazione delle giovani generazioni, meno efficace, secondo una certa prospettiva storica, rispetto a quello assicurato dall'Opera Nazionale Balilla e dal Partito Nazionale Fascista attraverso le proprie organizzazioni, in particolare la Gioventù Italiana del Littorio. Si tratta di una lettura che riflette sicuramente anche la consapevolezza diffusa all'indomani della riforma Gentile dello scarto fra il progetto culturale fascista e la scuola italiana, ma che deve essere adeguatamente approfondita. Le osservazioni di Giuliano, Romano e Melchiori testimoniano un chiaro sforzo volto a adeguare la scuola ai contenuti culturali e ai modelli educativi della fede fascista. Ora tocca agli storici dell'educazione, come ho già detto, valutare la reale incidenza della scuola nella formazione della mentalità collettiva durante il fascismo, attraverso ricerche condotte a livello locale, che si avvalgano anche della ricognizione degli archivi scolastici.

²⁹ Cfr. A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002 pp. 459 sgg.; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 325-328.

³⁰ Cfr. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 355-358; Barausse, cit., pp. 459-464.

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Maria Luiza Marcílio, *Historia social da criança abandonada*, HUCITEC, São Paulo, 2006, 331 pp.

Il libro è la seconda edizione, a distanza di otto anni, di uno studio approfondito e solido sull'infanzia abbandonata nel mondo occidentale e in Brasile. L'angolo visuale scelto dall'A. è quello della demografia storica, e non a caso, essendo la Marcílio la fondatrice della scuola di demografia storica brasiliana, ma anche perché «a evolução dos últimos séculos – come nota Massimo Livi Bacci, autore della prefazione – de fato, podemos interpretá-la como uma lenta transição de um regime de desperdício demográfico, para o de eficiência» (p. 7). In effetti, il problema sociale dei bambini abbandonati può essere letto, spe-

cialmente in un'ottica di lungo periodo, anche attraverso le logiche demografiche, e in questo senso risultare come un espediente di equilibrio all'interno dei bilanciamenti nel numero della popolazione. Sebbene questa sia la premessa, il libro della Marcílio non si limita a ricomporre fredde serie statistiche, ma anzi articola un discorso ben più profondo, così come evidenzia il ricco rimando alle fonti utilizzate previsto in coda al volume.

Il libro si divide in tre parti. La prima prende in considerazione la storia dell'infanzia abbandonata in Europa, e ne segue i percorsi a partire dall'XI secolo fino all'Ottocento, con particolare riferimento alle vicende portoghesi. Avvalendosi della vasta mole di pubblicazioni relative alla situazione europea, l'A. traccia, da un

lato, una linea che va dalla pietà alla carità fino alla filantropia ottocentesca e all'impegno statale come elementi caratterizzanti le modalità di cura dei bambini abbandonati, mentre, dall'altro, individua le cause sociali ed economiche della pratica dell'abbandono. Una seconda parte è dedicata al Brasile. Qui si può apprezzare lo scavo documentario su materiali di prima mano, frutto della ricerche maturate fin dal 1984 e coordinate dall'A., ed infatti rappresenta la parte più originale del libro, insieme alla terza, che mostra gli aspetti quotidiani della vita degli esposti, il loro rapporto col mondo del lavoro, la formazione di una dote nel caso di matrimonio, i possibili ricongiungimenti con i genitori. Vediamo, così, l'affermarsi del principio della tutela dell'infanzia nel Brasile del Settecento, come del resto in tutta l'America latina, nel quadro dei più vasti cambiamenti dovuti all'Illuminismo. E grazie al fatto che l'istituzione della Ruota degli Esposti può contare sull'esperienza plurisecolare già maturata in altri contesti europei, quali l'Italia o il Portogallo, in Brasile essa assume da subito una funzione e un ruolo moderni, pienamente inserita nelle dinamiche di trasformazione che interessano il paese e soprattutto le città in quegli anni. Infatti, quello dell'abbandono dei bambini è un fenomeno tipicamente urbano, che risponde alle modificazioni delle tradizionali reti di solidarietà contadina, fenomeno tanto più accentuato quanto più il Brasile è terra di forte emigrazione, soprattutto tra Ottocento e Novecento. Se questo è vero in relazione al fenomeno nel

suo insieme – tanto per l'Europa industriale che per il Sud America nel suo complesso – nel caso brasiliano ci sono delle peculiarità, che l'A. ha saputo mettere in luce, come per esempio il fatto che le Case degli Esposti non nascono da ordini religiosi come nel resto dell'America latina ma da istituzioni provinciali e statali. Ciò conferma, tra l'altro, la necessità di approfondire temi specifici alla luce di contesti più ampi, affinché si possano definire i contorni delle differenze e delle similitudini di processi storici analoghi. Ed è proprio questo il metodo proposto dalla Marcílio, la quale individua per l'area europea tre grandi fasi nell'assistenza e nella protezione dell'infanzia: la fase caritativa, tipica del Medioevo, la fase della Filantropia scientifica, a partire dal XVIII secolo e chiaramente influenzata dall'Illuminismo, e la fase dello Stato sociale, nel corso del XX secolo. Alla luce di queste tre fasi, l'A. rilegge l'atteggiamento rivolto all'infanzia in Brasile, e individua le stesse successioni con differenti cronologie: da una fase caritativa durata fino alla metà del XIX secolo ad una di filantropia, ispirata al modello francese, che da quel periodo arriva fino agli anni Sessanta del Novecento, in cui prende il via la terza fase. Dentro a queste scansioni temporali troviamo, debitamente contestualizzate e lette, le tracce che tanti bambini e tante bambine hanno lasciato nelle Case degli Esposti che li hanno ospitati. Veri e propri frammenti come lettere o biglietti, medagliette, immagini, portafortuna, insieme alle cartelle personali redatte in occasione dell'entrata

del fanciullo e delle vicende che lo riguardavano nel tempo in cui era ospitato, divengono così elementi preziosi per dare profondità al fenomeno dell'abbandono, e soprattutto per tentare di restituire una voce a quei bambini che possono essere solo intuiti, attraverso uno sguardo "altro", nella storia sociale di un popolo e di un paese. Si conferma, in questo modo, la dote che più convince dell'A., ossia il modo sapiente con cui coniuga aspetti minuti, quotidiani, e a volte quasi residuali, con i complessi e vasti quadri di riferimento sociale ed economico che attraversano la storia del Brasile, di modo che la storia dei fanciulli abbandonati ci aiuta a comprendere le trasformazioni che hanno investito la società brasiliana nel suo insieme, dalla crescita delle città all'indipendenza, dall'abolizione della schiavitù all'immigrazione da varie parti del mondo fino allo sviluppo industriale dei primi anni del XX secolo. Siamo così di fronte alla storia di una società aristocratica e fortemente elitaria, tendenzialmente rigida pur nella volontà di modernizzarsi, dove la certezza del lignaggio tendeva a sostituire le insicurezze sociali, e di questo aspetto è testimonianza, per esempio, il ritardo con cui il Brasile arriva all'istituzione dell'adozione (1920).

Un'ultima peculiarità del libro della Marcílio è l'attenzione che presta ai problemi attuali dell'infanzia brasiliana. Carattere distintivo dell'A., infatti, è di non perdere mai di vista il presente (come del resto evidenzia anche in un altro suo lavoro, *Historia da escola em São Paulo e no Brasil*, 2005) nel momento in cui si appresta

a ricostruire il passato. In questo senso le pagine conclusive del volume, quelle dedicate agli ultimi decenni, rappresentano un bell'esempio di storia militante e civile, che guarda e scava indietro ma non per questo smette di pungolare l'attualità, con tutte le sue contraddizioni.

Da ultimo, segnaliamo anche una parziale traduzione italiana del libro, alleggerita nell'apparato delle note, che ha il merito di offrire anche al lettore non specialista una tematica estremamente interessante: M.L. Marcílio, *Orfani dei vivi. L'infanzia abbandonata in Brasile*, con prefazione di Chiara Vangelista, Troina (EN), Città Aperta edizioni, 2006.

Davide Montino

Nicholas Stargardt, *La guerra dei bambini. Infanzia e vita quotidiana durante il nazismo*, Mondadori, Milano, 2006, 535 pp.

Ne *I cento giorni* di Joseph Roth, quando si sta concludendo la drammatica vicenda di Angelina, il calzolaio Wokurka, disilluso veterano delle guerre napoleoniche, finalmente esplose ed urla: «Non venitemi a dire che io dovrei curarmi della grande Storia. Quelle che a me stanno a cuore sono le storie piccole, le storie minuscole». Nicholas Stargardt è riuscito, in questo denso volume edito in lingua originale nel 2005, a coniugare la grande storia e le piccole vicende, i frammenti delle vite di tanti bambini

con gli sconvolgenti processi che hanno attraversato e distrutto l'Europa durante la Seconda guerra mondiale. È questo il primo e decisivo merito del libro. L'A. ha sostenuto continuamente l'intreccio tra grandi eventi e piccole circostanze quotidiane, non limitandosi a definire il contesto generale in cui si sono svolte, ma mettendo in mostra il legame profondo tra gli uni e le altre. Seguendo una dimensione cronologica e geografica, muovendosi sempre più verso Est mentre le armate tedesche invadono la Polonia e poi la Russia, per tornare infine alla Germania bombardata e poi liberata, l'A. individua una serie di testimoni che tra il 1939 e il 1945 hanno vissuto la tragedia bellica, la Shoah, l'occupazione nazista. E lo fa sondando, in prima istanza, l'immaginario e il vissuto di questi protagonisti, spostando l'attenzione su tutti i diversi ambienti in cui si sono trovati a vivere i bambini: dalla scuola alle organizzazioni giovanili naziste, dai riformatori ai reparti psichiatrici, dai campi di concentramento ai ghetti. Le attività di tutti i giorni, i giochi, gli espedienti per sopravvivere, la mobilitazione bellica e propagandistica restituiscono un'infanzia poliedrica: crudele, ingenua, illusa, combattiva, ingannata, abbandonata. E dietro ai bambini le famiglie, gli adulti, la politica che gioca al massacro, che dirige e muove tutto secondo disegni spesso incomprensibili. C'è poi un'infanzia ancora più debole: sono i bambini rinchiusi nei riformatori e nei manicomi, con genitori che spesso li rifiutano, costretti a condizioni di vita al limite della sopportazione umana, ai quali

Stargardt restituisce la dignità non solo di vittime, ma di protagonisti di una storia sociale che si fa globale, almeno per quanto riguarda l'infanzia.

A dare la parola a Dierk, Katya, Regina, Lev, Wanda, Rosemarie, Alfred e a tutti gli altri innumerevoli bimbi citati, sono memorie e autobiografie, ma in special modo lettere, diari, disegni, componimenti scolastici, in parte pubblicati e in parte inediti: sono "scritture bambine", che nel panorama storiografico italiano troppo spesso figurano ancora tra le nuove e possibili fonti, mentre qui vengono utilizzate con sapienza e senza indugi. E soprattutto senza il timore di vedere il proprio lavoro etichettato come una bella opera, ma di storia minore. In realtà, documenti come i quaderni di scuola, ci fanno per esempio vedere la propaganda nazista che si spingeva fino a dettare «problemi aritmetici per scolari che contrapponevano il gettito fiscale speso per i prestiti agli sposi a quello speso per i pazienti psichiatrici» (p. 101), mentre diari e lettere aprono significative considerazioni sui rapporti – fatti di legami affettivi e, a volte, di rifiuti o incomprensioni – tra fanciulli ed adulti e sulla soggettività degli stessi bambini. È così possibile ammirare il frastagliato universo dell'esperienza personale, e trovare incunanza del pericolo laddove ci aspetteremmo paura (come spesso sotto i bombardamenti), crudeltà e sarcasmo al posto di pietà, indifferenza per la morte anziché rammarico o timore: «nel ghetto di Varsavia Janusz Korczak era rimasto sconvolto nel constatare come i bambini di strada fossero

diventati indifferenti alla morte. Avevano ignorato un cadavere finché non aveva intralciato, interrompendolo, il loro gioco ai cavalli» (p. 229). Le tante infanzie che descrive Stargardt vanno dai giovani tedeschi che si identificano con i valori nazisti ben al di là delle pretese della famiglia ai bimbi polacchi che subiscono l'occupazione, dagli ebrei nei ghetti che giocano alla deportazione nazista, fino a quei giovani cresciuti nel campo per famiglie di Birkenau, come Yehuda, che in quel campo fece la sua esperienza adolescenziale e quasi si affezionò a quell'unico mondo che aveva fino ad allora conosciuto. Questo variegato insieme di bambini rompe lo schema di un'infanzia troppe volte liquidata come esperienza monolitica ed edulcorata, tutta da proteggere e da guidare: ciò che emerge, invece è la capacità dei bambini di crearsi dei percorsi autonomi e soprattutto di identificarsi con quello che li circonda – morte, violenza, soprusi – fino quasi ad identificarsi con gli stessi nemici dei loro padri. Paradigmatici, a questo proposito, sono i giochi, come quelli messi in atto addirittura nei campi di concentramento. Qui i bimbi giocano a sfiorare il filo spinato percorso da corrente elettrica, e si divertono imitando le guardie tedesche che accompagnano le vittime nelle camere a gas. In fin dei conti, questa capacità di calarsi fino in fondo in realtà drammatiche ed altamente spersonalizzanti diventava anche la separazione tra due mondi, quello dei giovani e quello degli anziani. Una lotta feroce per la sopravvivenza – nei campi e nei ghetti – la lontananza dei padri impegnati

sui vari fronti di guerra, l'affaccendarsi delle mamme costrette a mantenere la famiglia in assenza dei mariti, lo sfollamento dei più giovani presso sconosciuti in piccoli paesi di campagna, tracciavano un solco profondo tra i bambini e gli adulti, come difficilmente si verifica in tempo di pace. Si riesce così a cogliere in modo più nitido la galassia dei fanciulli che si muovono tra le macerie europee, e a definire i contorni della loro esperienza di guerra.

Infine, l'A., docente al Magdalene College di Oxford e figlio di un ebreo tedesco e di una donna australiana, ha contribuito a dare un'immagine più articolata e complessa del nazismo nel suo insieme, riuscendo a fuggire dalla tentazione di demonizzare senza comprendere l'intricata vicenda tedesca. Se è vero, infatti, che il nazionalsocialismo è stata un'esperienza politica ed ideologica da condannare senza riserve, è altrettanto vero che a dare corpo e consistenza a quel progetto furono tanti singoli individui, ciascuno con la sua esperienza e le sue convinzioni, ciascuno con una differente forza per capire e reagire. In una storia fatta di uomini comuni, con le loro debolezze e le loro prospettive, e soprattutto con le loro diversità di comportamento e di comprensione, Stargardt ci ha fatto vedere il caleidoscopico mondo infantile che si agita tra il 1939 e il 1945 in tutte le sue contraddizioni, mettendo in scena bambini e bambine, tedeschi, polacchi e russi, fautori dell'ideologia nazista imparata a scuola e piccoli ladruncoli dediti al mercato nero, giovani patrioti ispirati al socialismo e indifferenti testimoni di vicende più

grandi di loro: buoni, cattivi, furbi e smalziati, inetti e abili bambini comuni che hanno riempito una pagina essenziale della storia europea, qui descritta ed analizzata in modo magistrale.

Davide Montino

Hanna Schissler, Yasemin Nuhoglu Soysal (edited by), *The nation Europe and the world. Textbooks and Curricula in transition*, Bergham Books, New York-Oxford, 2005, 258 pp.

Il libro, come dichiara esplicitamente il sottotitolo, si ripromette di cogliere la natura e i contenuti dei libri di testo e dei *curricula* di storia in una fase di transizione, come appunto sembra esserlo questo turno di anni a cavallo del nuovo millennio. In effetti, quello che risulta l'aspetto più interessante della presente raccolta di contributi, frutto di un progetto di ricerca transnazionale che ha coinvolto storici, sociologi e antropologi, è proprio l'angolo visuale che è stato scelto come guida del percorso di studi, ossia riflettere sulla prospettiva di una storia, e del relativo insegnamento, che si impone sempre di più come storia globale. L'ottica prescelta per compiere tale analisi è l'Europa, continente che ha visto nascere e svilupparsi un concetto ben definito di storia nazionale, intorno al quale si sono intrecciati i nodi della stessa costruzione dell'identità dei popoli e della loro cittadinanza. Non sorprende, dunque, trovare citati fin

dall'introduzione i lavori di Benedict Andersen (*Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso, 1992), di Ernest Gellner (*Nation and nationalism*, Ithaca, Cornell University Press, 1983) e di Eric J. Hobsbawm (*Nation and nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992), così come non pare fuori luogo l'asserzione iniziale dei curatori, allorché scrivono: «school textbooks in history and the social sciences convey a knowledge that has been subordinated to particular control mechanisms by the states and/or dominant elites in the process nation building and the creation of loyal citizens» (p. 1). Posta questa premessa, diventa inevitabile allargare il quadro dello studio della narrazione storica ad una rete ben più complessa di riferimenti, che investono non solo i processi del passato che costituiscono i paradigmi delle narrazioni storiche stesse, che di volta in volta hanno agito in differenti contesti temporali e spaziali, ma anche e soprattutto i valori e i modelli culturali che attraverso ad esse sono stati trasmessi alle generazioni di alunni che le hanno studiate sui banchi di scuola. Pregio del volume, però, non è solo quello di affrontare in modo ampio e articolato la questione, ma di coglierne le contraddizioni e i paradossi, in una fase in cui, da un lato, si tende ad universalizzare i valori che ha espresso la società occidentale ed eurocentrica nel suo complesso, mentre dall'altro si assiste al fenomeno della "provincializzazione" della stessa storia europea. Non solo, mentre nei paesi inseriti fin dalla sua costituzione nell'a-

rea dell'Unione europea (soprattutto Francia e Germania) si vede un progressivo slittamento verso una storia dell'Europa transnazionale ed una "world history", in quelli dell'Est, usciti dalla tragica vicenda del socialismo reale, operano ricostruzioni ed insegnamenti di tipo nazionale, volti ad affermare l'indipendenza e la specificità ideale e culturale dello Stato. Infine, negli Stati Uniti D'America, coesistono due modelli: una "american history" ed una "world history" che si spartiscono i curricula di storia, e che segnano una sorta di contrapposizione che rende più tortuosi i percorsi di formazione di un racconto storico che sappia tenere insieme la percezione del "noi" e quella dell'"altro".

Ulteriore elemento interessante è la definizione che viene data del libro di testo di storia. Utile non solo in chiave didattica, ma in special modo storiografica. Se è vero, infatti, che nei libri di storia le nuove generazioni imparano il loro passato così come il loro futuro, costruiscono la propria identità ed imparano a leggere quella degli altri, allora è altrettanto vero che «a careful analysis of school textbooks, of school and university curricula, reveals the notions of time, space, and agency that a society aims to instill in the students» (p. 7). Diventa più facile, dunque, cogliere «the social and political parameters of a given society, its social and cultural preoccupations, its anxieties and trepidations» (p. 7). Insomma, il libro di testo si configura come una fonte complessa che sa restituire molto di più che non le sole coordinate didattiche che racchiude, ma si apre sull'au-

torappresentazione della società stessa che lo produce, e quindi diventa un tassello essenziale – proprio perché rivolto, tramite l'educazione, alle future generazioni – per la storia culturale nel suo insieme.

Il volume si compone di tre parti. La prima analizza la narrazione storica nei paesi dell'Europa del centro-nord (Francia, Germania, Olanda), seguendo alcune suggestioni particolari. In primo luogo, i nessi che legano i libri di storia ai modi con cui si immaginano le collettività nazionali di fronte ai passaggi obbligati della ridefinizione globale delle appartenenze. Sotto questo profilo, risulta per esempio che in Germania è più facile seguire percorsi che vanno da una storia nazionale ad una dimensione mondiale, mentre in Francia, anche grazie alla più forte tradizione nazionalistica e centralista, il cammino sembra più difficile. In ogni caso, si può rilevare una tendenza generale al superamento di un insegnamento della storia legato alla dimensione dello Stato-nazione. Inoltre, sotto l'aspetto metodologico, emerge quanto pesino le tradizioni e le vicende storiche di ogni singolo paese nel processo di superamento dei confini nazionali imposti dall'allargamento dei mercati e dei rapporti economici internazionali. In secondo luogo, vengono discusse le modalità con cui è affrontato il tema dei "migranti di ritorno", ossia quella parte di popolazione rientrata sul suolo metropolitano in seguito ai processi di decolonizzazione. Sia in Olanda che in Francia e in Germania, le forme del racconto hanno subito, prima ancora che influssi storiografici, il riflesso di questioni socio-

demografiche e politiche, riferite alle difficoltà di integrazione che i cittadini che rientravano avevano, pur essendo degli immigrati privilegiati. Resta il problema, per questi paesi relativamente più cosmopoliti, se il modello di integrazione che è passato attraverso l'insegnamento della storia a proposito dei "privileged migrants", possa valere oggi per gli immigrati in generale, come si domanda Raihner Ohlinger, nel suo contributo *Privileged migrants in Germany, France, and the Netherlands: return migrants, repatriates, and expelled after 1945*. Sempre in questa prima parte, c'è poi un interessante saggio di Jacques Hymans, esperto di identità nazionali e politica internazionale. Hymans ha provato a misurare, attraverso l'analisi delle prove di concorso dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi svolte tra il 1851 e il 2001, l'adozione di un modello di narrazione storica mondiale a scapito di uno declinato in chiave nazionale. Intanto, si vede come a partire dagli ultimi anni dell'Ottocento sia sempre più ridotto l'arco cronologico cui si riferiscono le domande. Sembra dunque prevalere un modello di storia contemporanea, se fin dal 1910 nei temi proposti non si va mai oltre i 100 anni antecedenti la data dell'esame. In secondo luogo, si registra una tendenza verso la storia sociale, pur restando quella politica su livelli notevoli (mai sotto il 50% delle domande se non tra il 1950 e il 1970). Il dato che pare meno scontato, invece, è quello relativo al peso che le questioni storiche relative all'Europa hanno rispetto a quelle del resto del pianeta. Infatti, ancora tra anni Settanta e anni Novanta, quasi il 90% dei quesiti

riguardava le prime, e tra il 1990 e il 2001 non si è scesi sotto l'80%. Sembra resistere, dunque, una visione fortemente eurocentrica nella narrazione, che perdura fino ai giorni nostri. Ciò in parte si spiega, come sottolinea lo stesso autore, con il fatto che i cambiamenti dei testi e dei programmi scolastici sono altra cosa dall'effettivo insegnamento, che spesso ha tempi di ricezione del cambiamento ben più lenti delle innovazioni didattiche. Infine, se si contano le domande centrate sulla Francia rispetto a quelle che interessano altre realtà geografiche, si nota quanto l'attenzione al resto del mondo fosse accentuata nell'ultimo quarto del XIX secolo e nei primi anni del XX, in corrispondenza della dimensione imperialistica francese, mentre con la decolonizzazione sembra perdersi un parte dell'interesse verso l'intero pianeta a scapito delle vicende strettamente nazionali.

Nella seconda parte, dedicata all'Europa periferica, emerge forse qualche incertezza di fondo, dovuta ad una lettura eccessivamente critica delle contraddizioni e dei ritardi che i paesi dell'Est e del Sud sembrano aver avuto. La dimensione che affiora dai contributi presenti nel volume è quella di una sorta di oscillazione continua tra spinte innovative e retaggi del passato, come nel caso emblematico della Russia, dove ad una sorta di entusiasmo che ha contagiato storici ed insegnanti sembra corrispondere la fatica di liberarsi da vecchi schemi narrativi intrisi di ideologia e di politica: «the writing of textbooks – infatti – in the new Russia remains full of political and ideological tensions and

contradiction» (p. 158), che non sono peraltro aiutate dalle attitudini conservatrici di molti docenti. Questa drammaticità di fondo, che rappresenta le violente trasformazioni economiche e sociali che hanno attraversato i paesi ex socialisti, investe anche la realtà di altre nazioni, come la Grecia e la Turchia, dove gli attuali percorsi di avvicinamento all'Unione europea paiono appena stemperare le tradizionali rivalità che hanno trovato, nei decenni scorsi, piena ospitalità nei libri di scuola.

Nella terza ed ultima parte – forse la più stimolante –, si affrontano questioni di natura più teorica. In particolare i modi con cui è possibile arrivare, tramite la storia e la geografia, ad una narrazione spazio-temporale globale. Tema affascinante ed attuale, su cui si possono assumere alcuni punti fermi in accordo con Michael Geyer che in *World history and general education: how to bring the world in classroom* sottolinea come, da un lato, la storia globale non si possa ridurre ad un astratto universalismo, e come, dall'altro, il problema essenziale sia quello di una traduzione dei codici propri di ogni narrazione storica particolare in una sorta di valori identitari essenziali, su cui basare il reciproco riconoscimento. Inoltre, sfida difficile ma non impossibile, si tratta di connettere, su di un piano di continui rimandi, tanto la dimensione globale quanto quella locale della storia, che pare essere la chiave per arrivare ad un racconto del passato che inglobi ed unisca gli individui, piuttosto che separarli entro confini politici e culturali. In questo percorso un

ruolo centrale lo ha la geografia, che può divenire il primo e fondamentale momento di un cambiamento di prospettiva sul posto che ciascuno di noi ha nel mondo, prospettiva con la quale è possibile incamminarsi verso un futuro di incontro anziché di conflitto.

Il libro, dunque, ricco di spunti e percorsi anche inediti, si presenta come un buon punto di partenza per un ulteriore dibattito. Se poi lo guardiamo dall'Italia, dove spesso il discorso pubblico sulla storia è ancora impantanato su argomenti di matrice sempre più localistica se visti in un'ottica mondiale, non possiamo che segnalarne l'utilità: è quanto mai urgente, infatti, troncare con vecchie e anacronistiche questioni, di sapore squisitamente ideologico, per approdare ad una visione finalmente moderna ed aperta del racconto e dell'insegnamento della storia, che spingano le giovani generazioni verso il mondo anziché chiuderle nei recinti della "provincia" Italia.

Davide Montino

Vincenzo Ferrone (a cura di), *La Chiesa cattolica e il totalitarismo. Atti del convegno di Torino (25-26 ottobre 2001)*, Fondazione Luigi Firpo-Centro di studi sul pensiero politico, Firenze, Leo Olschki Editore, 2004, 213 pp.

Ce volume contient les actes d'un colloque qui s'est tenu à Turin les 25 et

26 octobre 2001 sur le thème: Eglise catholique et totalitarisme. L'Eglise catholique a soutenu au XX^e siècle en Espagne, en Italie et au Portugal, des régimes politiques que le sociologue américain George L. Mosse a appelés "clérico-fascistes"; mais, tout en rejetant le libéralisme démocratique, elle s'est également opposée au caractère religieux des totalitarismes politiques de l'entre-deux-guerres. Le volume présente une Eglise de Pie XI qui ne se différencie guère de celle de la répression du modernisme. Elle se caractérise par une série de condamnations destinées à maintenir le renouveau catholique en Europe dans la plus stricte orthodoxie doctrinale. L'Eglise a sanctionné l'idéalisme philosophique italien qui représentait le principal obstacle à une cléricisation du fascisme. Elle a condamné l'eugénisme et le racisme biologique du national-socialisme allemand qui étaient contraires à l'humanisme de la chrétienté. Elle a désavoué toute collaboration des catholiques avec le communisme qui risquait de rapprocher les travailleurs chrétiens du socialisme athée. Les actes du colloque de Turin insistent sur l'échec de l'Eglise catholique allemande dans sa tentative de compromis avec le III^e Reich. Les discussions sur l'application du Reichskonkordat de 1934 firent apparaître deux positions diamétralement opposées. L'Eglise cherchait à sauver les associations catholiques en soulignant que l'Etat n'avait rien à en craindre, un bon chrétien étant nécessairement un bon citoyen; mais les Nazis entendaient les confiner dans des tâches purement religieuses et

caritatives. Hitler était persuadé que l'Eglise s'opposait traditionnellement à l'existence d'un Etat fort en Allemagne et il répliqua aux manifestations épiscopales en faveur d'une stricte application du concordat par des mesures de répression. La collaboration initiale de l'Eglise catholique avec le nouveau pouvoir nazi méritait pourtant d'être replacée dans son contexte historique. Le *führer* promettait la paix religieuse et considérait, dans son adresse du 1^o février 1933, que le christianisme était le fondement de la morale nationale. La République de Weimar, fortement dominée par le laïcisme libéral et socialiste, avait toujours refusé un concordat avec Rome. L'Eglise allemande espérait une contre-réforme catholique, à la faveur de la contre-révolution national-socialiste. La volonté des Nazis d'anéantir le christianisme était loin d'être une évidence en 1933 et 1934. Il est vrai que la ligne de conduite adoptée par l'Eglise catholique devant l'application unilatérale du concordat ne fut pas celle de la résistance ouverte. La majorité des évêques restaient attachés à une pacification religieuse reposant sur un compromis raisonnable. Ils y étaient incités par des considérations de politique extérieure auxquelles la diplomatie vaticane tenait particulièrement. L'épiscopat allemand se prononça pour le retour de la Sarre à la mère-patrie en janvier 1935. Il soutint l'intervention dans la guerre d'Espagne qui semblait faire du *führer* un rempart contre le communisme, puis la destruction de la Tchécoslovaquie athée. L'Eglise catholique allemande ne condamna

pas l'antisémitisme. L'archevêque de Munich Faulhaber fit certes l'éloge de l'Ancien Testament, mais il refusa de prendre position sur l'éternelle question juive. L'encyclique *Mit Brennender Sorge* condamna le néo-paganisme et monseigneur Von Galen dénonça courageusement les erreurs du "Mythe du XX^e siècle" du théoricien nazi Alfred Rosenberg; mais il le fit en établissant une distinction entre les dirigeants extrémistes du parti et le chancelier Hitler. Le Vatican espérait que le rapprochement diplomatique entre Rome et Berlin permettrait au régime fasciste d'influencer la politique religieuse du III^e Reich. En Italie, l'Eglise avait été en mesure d'exercer sur le pouvoir totalitaire des pressions beaucoup plus fortes qu'en Allemagne; mais les accusations lancées par Mussolini contre l'Action catholique et l'adoption des lois raciales de 1938 montrèrent que c'était l'Allemagne qui influençait l'Italie, et non pas l'inverse. Pie XI était probablement décidé à la résistance; mais la curie romaine redoutait les conséquences d'une rupture pour l'Eglise. Tel était bien l'état d'esprit du conclave qui élit Pie XI en 1939. La guerre n'arrangea rien et le sort réservé à l'Eglise catholique en Pologne permit de préjuger le pire, en cas de victoire du Grand Reich. L'exemple de l'Eglise catholique allemande prouve que traditionalisme et nazisme étaient inconciliables. Le national-socialisme exaltait sans doute le patriotisme contre l'internationalisme, l'union nationale contre les particularismes, les forces spirituelles qui font la grandeur d'une nation; mais ce

fondamentalisme néo-païen n'avait rien à voir avec le catholicisme. L'Eglise allemande s'en est aperçue trop tard; mais les communautés de fidèles, soudées autour de leur curé, sont parfois devenues des communautés de souffrances, et un bon nombre de prêtres ont été inquiétés par la police du Reich.

Il en fut autrement en Italie. Le Vatican espérait maintenir le pays en dehors du Second conflit mondial, puis rassembler les peuples latins afin de contrebalancer l'hégémonie allemande. Il y était d'autant plus incité que plusieurs dignitaires fascistes étaient très opposés à l'alliance allemande. L'Eglise resta donc dans l'expectative et ne combattit le totalitarisme fasciste que sur le terrain confessionnel; mais elle refusa de transformer la guerre à l'Est en croisade contre l'Union soviétique. Les défaites de l'Axe inciteront Mussolini à durcir son attitude en revenant aux sources anticléricales et anti-bourgeoises de son mouvement. Il fallut donc attendre le message pontifical de Noël 1944 pour que l'Eglise catholique affiche sa préférence pour les régimes démocratiques. Il paraît pourtant très excessif de se prévaloir du concordat de 1953 avec l'Espagne franquiste pour parler d'une nostalgie du Saint Siège et de ses réticences persistantes à l'égard de la démocratie moderne.

Le Vatican a souvent mis les Etats-Unis en garde contre le danger communiste et il a condamné l'abandon de l'Europe orientale entre les mains de Staline. La politique antireligieuse soviétique consista à couper les liens unissant les Eglises à Rome pour

mieux les encadrer et limiter leurs activités. Paul VI définissait ce système comme un « confessionnalisme en négatif », nationalisant le catholicisme pour mieux l'anéantir. L'Eglise du silence s'étendit ainsi sur le monde glacé de l'Europe orientale. La situation évolua à partir des années 1960, avec une diplomatie vaticane plus pragmatique; mais l'isolement favorisa des divergences doctrinales au sujet de la liberté religieuse. Epris de légalité juridique, le concile Vatican II en fit un droit inaliénable pendant que les Eglises d'Europe orientale la concevaient comme un appel divin. Jean-Paul II poursuivit l'« Ost politik » de ses prédécesseurs tout en faisant de la personne humaine un thème central de son pontificat. Il s'opposa à la théologie de la libération et préféra une évolution pacifique à tout risque de révolution.

L'attitude de l'Eglise catholique au XX^e siècle est restée plus cohérente qu'il n'y paraît. Une politique conciliante à l'égard des régimes totalitaires en Allemagne et en Italie lui était imposée par la survie des Eglises nationales. Sans doute traduisait-elle des sympathies pour un fondamentalisme qui s'opposait résolument à des adversaires aussi déterminés de la religion que le libéralisme laïque et le marxisme athée; mais il ne s'agissait pas d'une adhésion qui aurait fait bon marché des principes. Les actes du colloque de Turin sont plus spéculatifs qu'informatifs. La thèse qu'ils semblent accréditer est celle d'un attachement persistant de l'Eglise catholique à une soumission de l'Etat aux grandes lignes du droit ecclésiastique. On

ne saurait se prévaloir de la ferme condamnation du monde communiste pour prétendre à une nostalgie de l'Eglise pour les régimes fascistes. Le totalitarisme est caractérisé par un mépris de la personne humaine auquel elle ne peut souscrire. Sans doute, le déclin sensible de sa puissance l'a-t-elle incitée à assouplir ses exigences séculaires et le concile Vatican II a été un tournant de son histoire à cet égard; mais la doctrine ne l'a pas empêchée d'évoluer avec son temps. Cet aggiornamento l'a peut-être mieux préparée qu'on ne le croit à relever le défi de l'avenir. Le XXI^e siècle, si l'on en croit la prédiction d'André Malraux, sera celui des religions.

Michel Ostenc

Elisabetta Patrizi, *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma. L'Ida dello scolare di Cesare Crispolti*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2005, 366 pp.

Cesare Crispolti fut une des plus importantes personnalités de Pérouse à la fin du XVI et au début du XVII siècle. Il fit ses études au séminaire, où il étudia la théologie, la musique et les belles lettres sous la direction de Marco Antonio Bonciari. Chanoine de San Lorenzo et lecteur de droit canonique, il fut ordonné prêtre en 1591 et entra au prestigieux collège des juristes de Pérouse. Les académies se multipliaient dans la cité et Cri-

spolti devint le “prince” de celle des *Insensati* (1592). La plus importante de ses *Lezioni* fut sans doute la *Lezione del sonetto*, où il essaya de donner une définition de la poésie fortement inspirée des œuvres de Pietro Bembo et de Francesco Patrizi. Dans sa *Lezione sul principe*, Crispolti exposait par contre ses idées politiques et ses préférences pour un gouvernement monarchique électif.

Il s’était intéressé à l’histoire de Pérouse dès 1581, et son ouvrage posthume *Perugia Augusta* (1648) fut un guide artistique apprécié des monuments de la ville; mais il est surtout connu pour ses *Fatti e guerre dei Perugini*, un ouvrage diffusé sous le nom d’*Annali delle guerre civili* qui traite des luttes intestines dans la cité de 1488 à 1588. Pérouse fut en effet gouvernée par des familles nobles, dont les rivalités ensanglantèrent la ville pendant plus d’un siècle. La domination des Baglioni fut même si tragique qu’on la compara à celle des Atrides. Le pape Paul III décida d’en finir avec cette anarchie au sein de ses Etats. Il profita d’une rébellion armée des Pérugins contre l’introduction d’une taxe sur le sel pour s’emparer de la ville. Il y construisit la forteresse de la Rocca Paolina qui devient le symbole de son pouvoir absolu. Le rôle de ce pape Farnèse pendant cette “guerre du sel” est généralement critiqué; mais Crispolti a tendance à le justifier, en prenant généralement la défense de la papauté.

Le livre d’Elisabetta Patrizi s’intéresse pourtant au pédagogue plus qu’à l’historien. Cesare Crispolti avait peu de liens avec les milieux universi-

taires; mais il était proche de l’évêque de Pérouse Napoleone Comitoli qui essayait d’imposer sa domination sur l’enseignement dans la cité. Il avait créé à cet effet le collège de San Bernardo pour rivaliser avec le séminaire des Jésuites. L’évêque voulait aussi rétablir son autorité sur l’université de Pérouse, afin de lui rendre son lustre passé. Il serait donc l’instigateur de *L’Idea dello scolare*, un traité pédagogique de Crispolti rédigé en langue vernaculaire et publié en 1604. Elisabetta Patrizi procède à une analyse serrée des sources utilisées par le chanoine pérugin. Une étude comparative minutieuse des auteurs susceptibles d’avoir servi de médiateurs, comme le franciscain Bartolomeo Meduna ou l’académicien siennois Orazio Lombardelli, semble montrer que Crispolti s’est inspiré du *De Disciplina*, un traité de pédagogie attribué à Anicio Manlio Severino Boezio, dit le Pseudo Boèce. La première préoccupation de l’auteur du *De Disciplina* était la santé des étudiants. L’individu devait apprendre à se connaître lui-même. L’attention portée au corps se justifiait par sa dualité avec l’âme, et la rigueur dans la vie terrestre permettait d’accéder à l’au-delà. La clé de la réussite scolaire résidait dans l’ordre et la persévérance. Ces préceptes de vie quotidienne se retrouvent en effet dans *L’Idea dello scolare* de Crispolti. L’errance de l’«étudiant pèlerin» du Pseudo Boèce devient un périple ulyséen instructif chez le chanoine pérugin. Le bonheur n’en reste pas moins le but principal de l’homme. Il peut être triomphant lorsque sa satisfaction est liée à la sphère métaphysique, ou mili-

tant s'il est acquis par l'exercice de vertus morales.

Crispolti n'aborde pas la question du bagage intellectuel de l'étudiant à travers l'idée de récréation, chère à Meduna et à Lombardelli. Il existe pour lui plusieurs façons de développer l'intelligence. On peut y parvenir par la réflexion silencieuse, comme ce fut le cas pour Pythagore, ou par le dialogue de Socrate. On peut cultiver l'intelligence par des actions pratiques, comme le recommande le matérialisme de Démocrite, au moyen des sciences métaphysiques de Platon, ou encore en affrontant les problèmes difficiles à l'instar d'Aristote. Crispolti insiste sur la mémoire qu'il considère comme partie intégrante de l'individu. Il la représente symboliquement par une femme qui cache ses yeux dans ses mains, car la mémoire a besoin de la vue. Elle est accompagnée d'un chien, la mémoire se logeant à la pointe de l'oreille dans la croyance médiévale. Elle tient enfin une plume et un livre, la mémoire se cultivant en écrivant et en répétant. Le chanoine pérugin estime avec Socrate que la mémoire est indispensable à l'éloquence, et il pense comme Pline l'Ancien qu'elle fait défaut aux esprits instables. Il existe plusieurs stratagèmes pour l'exercer: annoter les pages d'un livre ou bien associer les notions à retenir à des noms de lieux connus ou imaginaires. L'intelligence et la mémoire permettent donc d'accéder à la connaissance; mais l'élève doit consentir encore bien des sacrifices pour que son esprit se colore de savoir comme la peau brunit sous les rayons du soleil. Il doit s'enivrer du parfum

de la science, comme on sort d'une parfumerie entêtée par celui des essences. Les sciences sont liées les unes aux autres comme les anneaux d'une même chaîne, et les muses qui les représentent sont enlacées dans une même danse. Le meilleur moyen d'y accéder est encore celui des académies. Crispolti considère le débat comme l'âme de la science, car il stimule l'intelligence, attise la mémoire, rend la langue plus vive et la vérité plus claire. Le chanoine pérugin imagine l'étudiant assis car l'étude exige le calme, une plume à la main en signe d'intense activité intellectuelle, un livre ouvert devant lui pour se libérer de l'ignorance et entrer dans la clarté de la doctrine. Une lumière allumée près de lui rappelle que l'élève doit consommer plus d'huile que de vine, et le coq sert d'emblème à la vigilance de Lucrèce.

Le Pseudo Boèce montrait que la science n'est pas suffisante sans la volonté de la transmettre; mais il faut prendre garde à ceux qui accèdent à la dignité d'enseignant par soif de gloire plus que par amour de la culture. Crispolti reprend ce thème du maître parfait, mais sans faire de l'enseignant le principal protagoniste de son traité. Il aborde le problème des mérites respectifs du livre et de l'enseignant par une comparaison entre la transmission orale du savoir et son acquisition par un travail personnel. Les deux méthodes lui paraissent inséparables; mais le bon enseignant doit être clair et doué de solides vertus morales. Le chanoine pérugin insiste sur le cérémonial du doctorat qui lui permet de donner libre cours à ses

interprétations des symboles. Le siège de la chaire évoque un esprit équilibré, l'anneau d'or l'image de la science et le baiser de paix le calme intérieur. La ceinture d'or est l'emblème de la justice, de la foi et de la modestie, alors que la barrette est un signe de modération et une mise en garde contre l'indignité. Elisabetta Patrizi se comporte en parfaite exégète d'une symbolique aussi savante que complexe.

L'*Idea dello scolare* cherche à donner une formation culturelle, morale et religieuse idéale au parfait étudiant. Le traité est émaillé d'images poétiques et philosophiques qui traduisent l'étendue de la culture classique de son auteur. La conception universaliste de la culture n'est pourtant pas synonyme d'encyclopédisme, mais d'ouverture sur tout ce qui développe l'esprit. Elle s'inspire d'une idée anthropologique de l'Humanisme. L'intelligence fait partie de la nature de l'homme et le bonheur reste l'essence de la vie. La pédagogie de Crispolti s'insère sans doute dans celle de la Contre-réforme; mais on est loin des mortifications corporelles élaborées par la pédagogie monastique médiévale. L'admiration pour la pensée antique reste compatible avec l'esprit du catholicisme et la tradition religieuse s'harmonise avec la libre recherche philosophique.

Michel Ostenc

Daniel Lindmark, *Reading, Writing, and Schooling. Swedish Practices of Education and Literacy, 1650-1880*, Umeå, Umeå Universitet, 2004, 274 pp.

The case of Sweden is a peculiar and interesting one in the history of literacy in Modern Age, for Sweden had a very high percentage of people able to read, much higher than in other Protestant countries. If this fact is well known among historians of education, less known are the processes of reading and writing skills learning; this is due to the scarcity of studies not written in Swedish. The first merit of this volume by Lindmark is therefore to provide an easy access to the latest historiographical results, since it collects his recent essays, some of which already published on «*Paedagogica Historica*», as well as two new ones. Lindmark highlights the cultural gap between popular/rural instruction, restricted to reading and religion, and usually taught in the family/household, and middle class/urban instruction, which included writing, arithmetic, and Latin. Furthermore, the capacity of writing was just a masculine prerogative. A key word in his study is the word «dichotomy», which he often uses as a significant tool in historical research. These social, economic and gender gaps started coming to an end only from the middle of the 19th century, with the introduction of a compulsory school system.

The history of schooling was deeply connected with religious history in Sweden, too. Lindmark also stresses

the role of religious ministers in educational policy in Nordic countries. Teaching and clerical careers were closely linked until the middle of 19th century. Up to then, *viz* up to the adoption by the State of a strong policy towards teachers, involving salaries and pensions, teaching was the first step towards a better career for the clergy. Moreover, Lindmark shows how, in spite of a certain social mobility, established clergy families maintained a dominance in religious careers.

Egil Johansson has demonstrated the richness of examination registers, preserved in parishes, for a quantitative research that uses educational and demographic data. By using ABC books and catechisms Johansson has shown that reading ability, at least in Sweden, was a phenomenon linked to religious aims, which took place much before State compulsory schooling. Following Johansson's guidelines, Lindmark conducts his research pointing out the importance of catechism textbooks as sources for history of religion, education and culture. In a world where literacy was deeply linked with religious faith and individual access to the Bible, changes in theology produced novelties in teaching. Hence, the history of didactics was influenced by religious ideas. Lindmark highlights the shift from sheer mechanical memorization to actual comprehension of catechism that took place in the 18th century, thanks to Pietism and the rationalist theology of Enlightenment, which stressed the importance of promoting the practising of Christian ethics in everyday life through the understanding of catechetical texts (and

which took place in Catholic countries, too). Only in the middle of the 19th century was this process definitively accepted, and it focused religious education on Biblical history, so that by the beginning of the 20th century religious education did not necessarily end up in catechism. Lindmark shows the link between Medieval Age, when religious instruction was orally transmitted, and Modern Age, when learning by heart still characterized the didactic of reading. He also illustrates how this Medieval legacy, together with a system of domestic education checked by repeated clerical examinations, put the basis of a wide and rapid spread of schooling in the 19th century, carried out by parish schools. Lindmark also illustrates the link between religious and civic values, that for centuries were combined, until in the 18th century the role of religion and catechism was gradually played down in school, in favour of lay subjects such as language and history, so that national sentiments were less connected with religious identity. By becoming a school subject, religious instruction lost its spiritual value and retained just an ethical, civic and rationalistic dimension.

The connection between religion, civic virtue and nationalist feeling is also investigated by Lindmark in the chapter about Swedish colonies in America. The Author shows how they preserved their national identity by sharing the same religious books of their mother country. The Swedish settlers asked and received from Sweden ABC books, catechisms, books of hymns, popular religious books that

not only fortified their Lutheran faith, but also strengthened their group identity, which was confronted by a number of dissenters and sect of various language and traditions. An important role was played by children's literature, such as deathbed stories, typically Puritan and Pietistic, with their dichotomy between God's children and Evil's sons. Though in Sweden Pietism was never the established religion, the Christianization of Lapland was carried on through a rigid Pietistic approach in the 18th century: Saami children were kept in boarding schools, modelled on Halle Anstalten, where no contacts with their families were allowed, to preserve them from any non-Christian influence, until they had achieved a complete and thorough conversion of the soul. This reshaping of the will, however, had a national and civic meaning, too, in so far as it made children internalize also civic virtues.

Another aspect Lindmark examines is the history of reading. By using both a quantitative and a qualitative approach, he makes evident the gap between popular and upper class reading. Swedish printings used Gothic fonts from the start, being influenced by German culture, except for Latin, English and French texts, which were printed in Roman type. Therefore, up to the middle of the 19th century, the book market produced cheap books in Gothic, for children and adults. Since 1740s Roman type books gradually increased their diffusion, coming to share the market in the 1820s. Significantly, whereas Gothic books all had a religious content,

Roman ones covered new genres, such as fiction, natural science and historically based biography. The necessity of providing people with moral exempla of lives, which had to be (or had to look) true, strongly pursued by Pietism and Puritanism, conveyed also in popular reading a scheme of biography that belonged to bourgeois books. Deathbed stories for children, for instance, though still modelled on Janaway's *A Token for Children*, tended to become a stimulus to civic and Christian acting in everyday life, more than a preparation for the afterlife. In this shift, understanding and not only believing became important.

Lindmark dwells on the diffusion of the new version of Luther's Small Catechism by Archbishop Linblom of 1810, by using individual examination data from the church records and combining information about catechism versions, age, social position and geographical place of living of the candidates. He proves that the resistance to the new catechism was determined by ideological and religious factors. Lindmark then questions the concept of modernization, by showing the strong resistance to the new catechism of the revivalists, the "new readers", who accepted just Martin Luther's original texts and their dualistic view of life as a struggle between God and Evil, and rejected the rationalistic and optimistic view of a benevolent God. The "new readers" were not simply conservative and anti-modern, since they displayed also innovative traits. They were modern in the sense that they accepted faith as an individual choice,

and State as neutral, but they did so by using a traditional religious literature and aimed at a completely religious society, not a pluralistic one. Following B.B. Lawrence, Lindmark points out that fundamentalism is a reaction against modern ideology (rationalism, pluralism, secularism), but not necessarily against structural modernization of society (urbanization, industrialization, democracy, compulsory schooling), therefore «a phenomenon may be modern in some respects and traditional in others» (p. 227), as the case of literacy and illiteracy proves: the areas of nuances between the two are many. This remark is pertinent and relevant: Lindmark himself uses throughout the entire book (as well as in his previous books) the category of “dichotomy”, as above said: opposition, gap, cleavage, shifting are key words in his researches. Nonetheless, he does not apply the tool “dichotomy” in a trivial way; on the contrary, he masters it very carefully, avoiding the risk of any simplifying (see his observations about the over-simplification produced by historical interpretation of Nordic countries model of education seen as opposed).

History of Swedish literacy had already questioned the concept of modernization thanks to the work of Egil Johansson, who demonstrated that in Sweden literacy was not connected with industrialization, urbanization and democracy, but with religion in Modern Age. Johansson's results have been carried on by his research group and by Lindmark himself. Significantly, Lindmark, too,

demonstrates that religious reading in Modern Age was not a merely passive and mechanical practice, as it has been dismissed by some scholars, but an active and conscious process that influenced the identity building of men, women and children. Moreover, «when it comes to popular culture, the 18th century should be signified as a century of Christianization rather than secularization. The alphabetization campaign [...] contributed actively to the improvement of Christian knowledge and the foundation of religious revival. During the 18th century, catechetical knowledge improved immensely» (pp. 145-146). He also questions the value of signatures as a tool to measure writing ability and stresses the importance of informal way of learning reading and writing skills¹.

In conclusion, Lindmark analyzes educational processes in the long run with intelligence, combining different sources, highlighting both national and local dynamics, therefore not only providing the readers with new data on literacy, but also shedding light on new sources and cleverly questioning modernization as the necessary result of a progressive movement, that improves democracy and culture the more it erodes religious faith². The

¹ On this issue and the historiographical debate, from Cipolla's work, see at least D. Vincent, *The Rise of Mass Literacy*, Cambridge-Malden, Mass., Polity, 2000 (Italian translation, Bologna 2006).

² On the relationship between Catholicism and modernization in Italy see C. Mozzarelli (ed.), *Identità italiana e cattolicesimo. Una prospettiva storica*, Roma, Carocci, 2003, that offers critical observations towards the categories of Rinascimento, decay and Risorgimento.

results of Lindmark research come to a significant coherence with those of other historians of Catholic education and catechisms, such as L. Châtellier and J.W. O'Malley, and of Catholic popular reading and schooling. Lindmark's work deserves to be appreciated for the richness of the archival data as well as for the interpretative cleverness of the author. Also very useful for the not Swedish readers are the chapter on the Umeå History of education group, set up by Egil Johansson, and the rich bibliography.

Simonetta Polenghi

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

11th and 12th International Symposium for Museums of School Life and Childhood and School History Collections

Dominik Joos, Maja Zahl

Spelling Out School History. 11th International Symposium for Museums of School Life and Childhood and School History Collections (21-24 July 2005), at Kartause Ittingen (Switzerland)

(Dominic Joos)

In 2005, the symposium was held for the first time in Switzerland. Kartause Ittingen, a former Carthusian monastery from the 12th century situated near Frauenfeld provided an imposing backdrop. The symposium was the occasion for seven Swiss museums and collections dedicated to the history of school life and childhood to join forces. Over 100 participants took part in the 11th symposium itself from various countries, the number of which has increased dramatically. The panel discussions and workshops focused on the question of the role of museums of school life and childhood and school history collections in the 21st century.

Unlike its neighbouring countries, school history and school culture-related issues have been largely neglected in Switzerland. In an attempt to change this, Seven Swiss institutions took the symposium as the occasion to form the «Association of Swiss Museums and Collections of School Life and Childhood History». As their first joint project, they planned and held the 11th International Symposium for Museums of School Life and Childhood and School History Collections in Switzerland.

The social and cultural history of education does not go back a very long way. Although school is a familiar institution to most members of society, it still occupies a small and relatively neglected niche in endeavours to conserve Swiss heritage. Since the beginning of the second half of the 19th century, the archives of the cantons and municipalities in Switzerland have systematically collected all administrative documents on public education. It was only in the last two decades of the 20th century that museums or special historical collections emerged that conveyed a less abstract perspective on education and childhood. Their exhibits relate more to educational measures and daily life at the time.

The seven founding members of the association are the *Schweizer Kindermuseum* in Baden, the *Schulmuseum in Amriswil* in Canton Thurgau, the *schulgeschichtliche Sammlung* in Bern, the *Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi* in Yverdon, the *Fondation Vaudoise du Patrimoine Scolaire* in Yverdon, and the *Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (AIJRR) and the *Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance* (CRIEE) in Geneva.

Juliette Michaëlis and Dominik Joos (editor) have published a compendium, the «Schweizer Sammlungen für Schul-und Kindheitsgeschichte» (2005) that presents the history and the exhibits of the seven museums and collections. The association envisages a whole range of projects including a web platform, the exchange of and access to archive stocks via web-based database solutions, joint temporary exhibitions and touring exhibitions. At the same time, the organization aims to enable a more intensive exchange of information and exhibits beyond national borders.

Symposium embraces science

The 11th symposium underlined the considerable interest of different regions in discussing scientific objectives and practical museum work. A dozen different nationalities were counted. The organizers intentionally centred on the role of museums of school life and childhood history in the 21st century as the motto of the event, but the participating organizations had the opportunity to present individual projects in informal talks in the course of the conference.

Three main questions were presented in introductory talks and then discussed in workshops: What contribution can museums of school life and childhood make to current issues in education and schooling? How important are collection strategies? What type of network makes sense for museums of school life and childhood?

The conference started off with a round-table discussion on how museums for school life and childhood have developed in different European countries with participants from Germany, Slovenia, France, Spain and Switzerland.

Several speakers held introductory talks: Prof. Dr. Marc Depaepe, Professor on the History of Education and Teaching at the University of Leuven in Belgium, discussed how museums of school life and childhood bear upon current issues in the educational and school system; Samy Bill, a recognized expert and adviser to museums and former head of postgraduate studies in museology at the University of Basel, underlined the need for a collection strategy for institutions dealing with the history of school life; and the Norwegian Per Oyvind Riise, Director of the School Museum in Bergen, demonstrated the importance of networks and their advantages for all integrated institutions using his country as an example.

In the second half of the symposium, Iris Bockermann (University of Bremen, Institute for Digital Media in Education) gave a stimulating and practical talk entitled *Virtuelles Schulmuseum – Entgrenzungen von Orten*. Using good examples, she provided specific recommendations on how to design virtual portals for school museums. Moreover, digital media have an impact on organizations' activities and orientation, which also affects school museums. Ms. Bockermann's talk focused on the question *What must we do and what can we do?*

Information on the speakers and a selection of talks can be found at www.symposium2005.ch. For video recordings of the round-table discussion (and of the talks) and summaries of the workshops, please contact the Schulmuseum in Amriswil (Switzerland) at info@schulmuseum.ch, as only a small selection is available on the website.

International task force set up

At the business session on the final day of the symposium, the participants decided to set up an international task force to prepare an article of agreement to found a joint organization. The article of agreement and the organizational form will be decided on at the next symposium which will take place at the end of June 2007 in Bergen (Norway). One possible organizational form could be a European Economic Interest Grouping (EEIG), which would facilitate access to EU aid money. At its meeting at the beginning of December 2006 in Copenhagen, the task force decided on the objectives and purpose of the joint association as well as an organizational framework. By the summer of 2007, it aims to develop an article of agreement after consulting with the think-tank Libertas (contact: Dr. Ulla Nitsch, [schulgeschichtliche Sammlung Bremen](mailto:schulgeschichtlicheSammlungBremen), unitsch@schulmuseum.bremen.de).

12th International Symposium for Museums of School Life and Childhood and School History Collections (27-30 June 2007) at Bergen (Norway)

(Maja Zahl)

The 2007 symposium will be held in Bergen, Norway, between the 27th and the 30th of June. Bergen is Norway's second largest city, with some 240.000 inhabitants, located at the west coast of the country. The city was founded in 1070 by King Olav Kyrre. It was favourably situated in relation to shipping traffic and was for a long time the country's most important commercial, shipping and industrial town. Moreover, Bergen became a commercial and shipping town of European significance. From the fourteenth century and onwards for several centuries, the Hanseatic merchants dominated trade. They established one of their four most important trading stations in Bergen, the German Office on the Wharf, «Bryggen». Today, Bergen is a modern city that embraces both its past and its present.

The symposium will be hosted by Bergen City Museum/Bergen Museum of Education in collaboration with the school museums in Oslo and Stavanger. Bergen Museum of Education is located in the old cathedral school in Bergen. The building is 300 years old and was the hub of learning in Bergen for 134 years. Since then the building has been put to diverse use. In 2003 the museum could finally open the doors to its new and newly redecorated premises.

The conference sessions at the symposium will be held at Sydneshaugen School, one of the University of Bergen's localities, a school built in 1921 to house pupils on secondary levels. The University took over the school in 1965, and today it is used by the Faculty of Humanities. Sydneshaugen School is located in the city centre. Bergen was in Old Norse called *Björgvin*, which means *the field between the mountains*. The city centre is indeed a field between mountains and because of the relatively short distances you will mostly be able to get around the city by foot.

The overall topic of the symposium 2007 is defined by the notion of *identity*. Identity/identities can have several different meanings at different levels and in different contexts. One can typically speak of identity and identity building at national, regional or local level – but also at a personal level, with focus on individual histories and the creation of identities. Whatever understanding of the concept one chooses, identity is an important issue for everybody working within the field of school history. We wish to treat identity both on the level of schooling and education – historically and contemporary – and on a more specifically school museological level.

We expect that throughout the school museum family, the question of identity will point in many different directions: For some, it will point to some nation-building period of the past, for others the nation building will be an urgent contemporary issue. The question can also point to the challenge of

handling the multiculturalism of many of today's societies, and we expect some school museums will find themselves in the middle of just this situation. What about the teachers' self-consciousness or the forming of gender roles? At the symposium, we want to keep an open understanding of the notion of identity, and we hope for a corresponding diversity of approaches.

We hope that both the professional and the social side of the symposium will provoke your curiosity and stimulate your interest, and we sincerely hope to see you all in Bergen in June. For updated information on the symposium, see www.symposium2007.no.

Dominik Joos
Schulmuseum in Mühlebach, Amriswil (Switzerland)
d.joos@pantarhei.ch

Maja Zahl
Bergen Skolemuseum
maja.zahl@bymuseet.no

Un projet de répertoire des manuels scolaires du Congo Belge

Honoré Vinck

Description du projet

Le projet veut dresser un catalogue, aussi complet que possible, des manuels scolaires qui ont été utilisés dans l'Etat Indépendant du Congo (1885-1908) et du Congo Belge (1909-1960). Il veut créer un instrument de travail pour soutenir l'étude de l'histoire des manuels scolaires, de l'activité scolaire en général et de la pédagogie dans le contexte colonial belge. On peut considérer cette recherche comme un prolongement au projet *Indigénisme et colonisation. Livres scolaires au Congo Belge* (2001-2004), dirigé par le Professeur Marc Depaepe, du "Centrum voor Historische Pedagogiek" de la Faculté de Psychologie et des Sciences pédagogiques à la Katholieke Universiteit de Leuven (KULeuven).

Ma recherche visera tout d'abord à localiser et à décrire les manuels scolaires concernés. Accessoirement, certains titres figurant dans des listes, catalogues, index, bibliographies, etc. seront, après considérations critiques, intégrés dans l'inventaire (cfr. *The African Colonial Schoolbooks Project*, http://www.abbol.com/commonfiles/docs_projecten/colschoolbks/ecole.htm).

Le projet consistera donc essentiellement à coordonner les matériaux, à les compléter pour les secteurs manquants, à préparer un texte publiable et une description synthétique de tout le corpus des manuels scolaires du Congo belge. L'achèvement de ce projet peut être prévu dans les quatre ans, à compter de septembre 2006.

Plusieurs projets de recherche nationaux sur manuels scolaires, qui ont dressé des catalogues et des bibliographies, ont été consultés. Pour la méthode descriptive, je m'inspire surtout de trois ouvrages:

(1) *Bibliography of African Language Texts in the Collections of the School of Oriental and African Studies, University of London, to 1963*, compiled by M. Mann and V. Sanders, London, Hans Zell, 1994.

(2) *Books In African Languages In The Melville J. Herskovits Library Of African Studies, Northwestern University; A Catalog*, PAS Working Paper, No. 8, compiled by D.W. Bade, Evanston, Northwestern University Program Of African Studies, 2000, 1045 pp.

(3) M. Depaepe, M. D'Hoker, F. Simon, *Manuels scolaires belges 1830-1880. Répertoire / Belgische leerboeken 1830-1880. Repertorium op basis van vier collecties*, Bruxelles / Brussel, Archives Générales du Royaume / Algemeen Rijksarchief, 2003, XXXII-361 pp. (Studia, 98).

En lien avec ce dernier ouvrage, voir aussi:

M. Depaepe, M. D'Hoker, F. Simon, *Forschungsprojekt: "Pädagogisches Gedächtnis Flanderns"*, «Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung», XX, 3, 1998, pp. 313-325. In translation: *The Educational Memory of Flanders*, «Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung», n. 49, 1998, pp. 73-77.

En concertation avec le "Centrum voor Historische Pedagogiek", nous avons opté pour le programme *Reference Manager 11*, qui s'harmonise avec le programme *Pro Cite* qui fut utilisé dans la composition du travail cité ci-dessus de M. Depaepe, M. D'Hoker, F. Simon. Ce programme dispose de 35 *references types* adaptables qui ont chacun jusqu'à 37 champs.

Théo et Lies Strijker (Pays-Bas) travaillent depuis quelques mois à l'exécution pratique de ce projet. En collaboration avec M. Théo Strijker, l'adaptation suivante a été réalisée, ce qui a conduit à la composition des types de référence que voici:

Honoré Vinck
 Centrum voor Historische Pedagogiek, K.U. Leuven
 Centre Æquatoria (Bamanya, R.D. Congo)
 vinck.aequatoria@skynet.be

Reference Manager 11 adapté au Répertoire des manuels scolaires du Congo Belge

Labellisation dans le projet	Generic categories de <i>Reference Manager</i>
0 Reference	
0.1 Ref. Type	01 Ref Type
0.2 Ref. Nr.	02 Ref ID
1 Auteur	
1.1 Auteur	04 Authors, primary
1.2 Fonction de l'auteur	32 Address
1.3 Autres personnes	14 Authors, secondary
2 Titre	
2.1 Titre	03 Title, primary
2.2 Traduction du titre	13 Title, secondary
2.3 Titre série	23 Title, serie
3 Langue	
3.1 Langue africaine	18 User Def 1
3.2 Langue occidentale	19 User Def 2
4 Description matérielle	
4.1 Édition	12 Volume
4.2 Forme	29 Misc 1
4.3 Reliure	31 Misc 3
4.4 Format	21 User Def 4
4.5 Nombre de pages	09 Start Page
4.6 Images	37 Image(s)
4.7 Lieu d'édition	16 Pub Place
4.8 Année d'édition	05 Date Primary
5 Producteurs	
5.1 Approbation	22 User Def 5
5.2 Promoteur	17 Publisher
5.3 Éditeur	24 Authors, series
5.4 Imprimeur	20 User Def 3
6. Notes	
6.1 Notes	06 Notes
6.2 Mots clés	07 Keywords
6.3 Résumé	25 Abstract
7 Références	
7.1 Lieu de conservation	30 Misc 1
7.2 Web/URL	33 Web/URL
7.3 Link to PDF	34 Link to PDF
7.4 Références	35 Link to full-text
7.5 Études	36 Related Links

La letteratura per l'infanzia e la ricerca: indicazioni per una prima ricognizione in campo internazionale

Mariella Colin

Questa scheda ha come scopo di fornire alcune brevi indicazioni per una rapida ricognizione dei centri di studio e di ricerca nel campo della letteratura per l'infanzia sul piano internazionale, in particolare europeo. Non è facile infatti sapersi orientare in un quadro d'insieme che si presenta molto variegato, in ragione della diversità degli aspetti di una realtà che in partenza offre molteplici sfaccettature. La letteratura per l'infanzia è suscettibile di molteplici approcci, a seconda che essa venga considerata come una componente del corso studi dei futuri insegnanti, un ramo della produzione editoriale e del commercio libraio (storia dell'editoria e del libro), un genere letterario (sottoposto agli strumenti critici ed all'interpretazione), un supporto per la lettura (didattica, pedagogia), un mass-media all'interno della comunicazione culturale, un settore della biblioteconomia... Un riflesso di questa varietà sono le numerosissime riviste (anche sotto forma di bollettini e repertori): su scala mondiale ne vengono recensite attualmente più di trecento, di cui la grande maggioranza viene pubblicata in Europa; il resto si divide fra Stati Uniti (13), Canada (10), paesi dell'America latina (Argentina, Brasile, Colombia, Venezuela) seguiti dal Giappone, l'Australia e l'Africa.

Accanto a questo mosaico, i cui tasselli corrispondono ai vari enti e centri di attività esistenti nei vari stati d'Europa e del mondo (una cinquantina, di cui citeremo i più significativi), si segnalano le dinamiche centripete degli organismi a vocazione internazionale, la cui ambizione è quella di servire da rete di collega-

mento a livello mondiale. Il più noto è senz'altro l'IBBY¹, che pubblica una rivista trimestrale, *Bookbird. A Journal of International Children's Literature*, la cui sede editoriale è attualmente l'Ireland College of Education di Dublino. Fondato a Zurigo nel 1953, con sede ora a Basilea, l'IBBY gode di un riconoscimento ufficiale all'Unesco ed all'Unicef, ed i suoi statuti sono in conformità con i principi della Convenzione internazionale dei diritti del fanciullo definiti dall'ONU nel 1990. Riunisce le sezioni nazionali di più di sessanta paesi nel mondo, e coopera con le istituzioni che si occupano di letteratura per ragazzi. Fra le sue finalità figurano l'aiuto alla pubblicazione e distribuzione di libri di qualità, la formazione professionale di quanti si occupano di lettura giovanile, il potenziamento della letteratura infantile, e così pure quello della ricerca universitaria nel campo della letteratura per l'infanzia. L'IRSL² vuol essere un organismo di ricerca a vocazione internazionale (ma di fatto, è impiantato soprattutto nell'area linguistica anglofona). Attribuisce delle borse di studio e di viaggio a studenti e ricercatori ed organizza dei convegni internazionali biennali sulla letteratura giovanile; gli ultimi si sono svolti in Norvegia (2003), Irlanda (2005), Giappone (2007). Gli atti dei convegni vengono regolarmente pubblicati.

Fra i centri di studio e di ricerca nazionali esistenti – più di cinquanta – ci limiteremo a passare in rassegna i più noti fra i paesi della comunità europea; i più numerosi si trovano in Francia, Germania, Gran Bretagna, Spagna, Belgio.

In Francia esistono un gran numero di centri ed organismi: una sessantina di livello nazionale e più di settanta di livello regionale o comunale, tutti recensiti e presentati virtualmente dal portale Ricochet³. Il portale, ricchissimo di informazioni a tutti i livelli, è una delle risorse offerte dal CJELI (*Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse*). Fondato nel 1988 a Charleville-Mézières da Janine Despinette e Pierre Villière, il CJELI dispone di una biblioteca di lettura e di un centro di documentazione; i suoi campi di attività e studio sono soprattutto quelli della creazione letteraria ed artistica (libri, album, multimedia, cinema, teatro, giochi, ecc.). Come altri organismi, privati o pubblici, dispensa una formazione specifica ai bibliotecari in formazione o in attività. Un ruolo fondamentale di federazione per la lettura della letteratura giovanile ha *La Joie par les Livres. Centre national du livre pour enfants* (sezione nazionale dell'IBBY, con sede a Parigi), che pubblica il bimensile *La revue des livres pour enfants* (rivista di segnalazioni bibliografiche, con buoni articoli di critica letteraria). Il CRILJ (*Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature de Jeunesse*, con sede ugualmente a Parigi) si occupa della formazione di insegnanti e bibliotecari; pubblica una rivista quadrimestrale, *La revue du*

¹ *International Board of Book for Young People*: <<http://www.ibby.org>> (tutti i siti sono stati verificati il 17 maggio 2007).

² *International Research Society for Children's Literature*: <<http://www.irscl.ac.uk>>.

³ *Réseau International de Communication entre Chercheurs Travaillant en Littérature Jeunesse*: <<http://www.ricochet-jeunes.org>>.

CRILJ, che fornisce cataloghi e repertori bibliografici. L'IICP (*Institut International Charles Perrault*), fondato nel 1994 da Jean Perrot, ha sede a Eaubonne; rivolto ad insegnanti, bibliotecari, librai ed animatori interessati dalla letteratura per ragazzi, svolge programmi di formazione e ricerca a livello internazionale (in paesi di area linguistica francofona) e nazionale. Assegna tutti gli anni un premio di critica letteraria ed un premio grafico.

Fanno invece capo all'università vari centri che associano l'insegnamento della letteratura per ragazzi alla ricerca scientifica. La letteratura per l'infanzia viene insegnata in una dozzina di università francesi, generalmente nelle UFR (Facoltà) di Lettres modernes et/o di Sciences du Langage o Sciences de l'Education, e negli IUT (*Instituts Universitaires de Technologie*) specializzati nella comunicazione culturale, la formazione dei bibliotecari e i mestieri del libro. Le università più attive in questo campo sono quelle di Arras, Bordeaux 4, Paris 13, Rennes 2, Toulouse, Tours. Tra il 1973 e il 2005, sono state discusse circa 150 tesi di dottorato di ricerca, in massima parte di letteratura francese generale e comparata. All'Università d'Artois (Arras), Francis Marcoin dirige il CRELID (*Centre de Recherches Littéraires Imaginaire et Didactique*), inserito a sua volta in un polo di formazione e ricerca sulla letteratura e la cultura dell'infanzia. Assicura la specialità *Letteratura e Cultura dell'Infanzia* nel Master *Etudes Littéraires françaises, générales et comparées*, raggruppante vari corsi di studio (*Lettere francesi, Teatro / Arti dello Spettacolo*). Il centro pubblica dal 1997 una rivista semestrale di letteratura comparata e cultura dell'infanzia, i «Cahiers Robinson», e una collana di letteratura tematica, «Enfances» (Artois Presses Université). A Paris 13, Michel Manson (ordinario di storia degli oggetti culturali dell'infanzia) è presidente dell'AFRELOCE (*Association Française de Recherche sur les Livres et les Objets Culturels de l'Enfance*). A Paris 7, Annie Renonciat dirige il settore «Rapport Image et Création littéraire, Histoire de l'illustration» del *Centre d'Etude de l'Ecriture et de l'Image*. All'università di Saint-Quentin en Yvelines, Jean-Yves Mollier dirige il CHCSC (*Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines*) sulla storia dell'edizione e del libro, di cui fa parte un gruppo di ricerca sui giornali e i libri per ragazzi.

Nel secondo paese europeo di lingua francese (il Belgio vallone), i principali centri di studio si trovano a Bruxelles e a Lovanio. A Bruxelles, il *Centre de Littérature de Jeunesse* – la sezione belga dell'IBBY che pubblica la rivista *Libbylight* e partecipa all'organizzazione del salone del libro di Namur per diffondere e promuovere una letteratura giovanile di qualità – si dedica allo studio degli autori ed illustratori belgi francofoni (di album e fumetti). Il GRIT (*Groupe Recherche Texte Image*), dell'università cattolica di Lovanio, pubblica la collana editoriale «Texte-Image», studia la storia del libro illustrato e del fumetto, ed organizza annualmente convegni, conferenze e seminari.

In Germania, in un castello (Schloss Blütenburg) di Monaco di Baviera, si trova l'*Internationale Jugendbibliothek*⁴, la biblioteca internazionale per la gio-

⁴ Cfr. il sito: <<http://www.ijb.de>>.

ventù fondata nel 1949 da Jella Lepman. Ricca di più di 530.000 volumi in 130 lingue, è la più grande biblioteca del mondo dedicata alla letteratura internazionale per ragazzi. Accanto alla biblioteca di lettura e di prestito per giovani lettori, funziona un centro di documentazione (saggi critici e riviste specializzate). L'*Internationale Jugendbibliothek* attribuisce annualmente delle borse di studio per studenti e ricercatori; pubblica un bollettino (*IJB Report*) e un catalogo (*The White Ravens*) in occasione del salone del libro per l'infanzia di Bologna ed organizza tutto l'anno numerose mostre e manifestazioni dedicate alla letteratura infantile internazionale. I tre più importanti centri di ricerca tedeschi direttamente affiliati ad un'università sono situati a Colonia, Oldenburg e Francoforte. L'*Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder-und Jugendmedien*⁵, della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Colonia, è diretto dalle professoresse ordinarie Bettina Hurrelmann e Otilie Wilkending. Dotato di una ricca biblioteca di ricerca, in cui sono custoditi molti volumi originali, dal XVI sec. al 1950, il centro studi è orientato verso la didattica della lingua tedesca e della lettura (*Deutsche Sprache und ihre Didaktik*). Il *Forschungsstelle Kinder und JugendLiteratur* dell'Università di Oldenburg⁶, a finalità di documentazione e di ricerca, è diretto dal professor Jens Thiele; vi si studiano particolarmente gli album illustrati e i media culturali, visivi (immagini, cinema) o elettronici, in un corso studi di Comunicazione ed Estetica. Infine l'*Institut für Jugendbuchforschung*, fondato nel 1963 all'Università J.W. Goethe di Francoforte⁷, è diretto dal professor Hans-Heino Ewers. Le scienze della letteratura giovanile (*Kinder-und Jugendliteraturwissenschaften*) sono incluse nel corso più generale di studi di lettere tedesche (*Germanistik*) come specialità, e sono corredate da un Master; esistono inoltre dei corsi estivi di formazione complementare. L'Università di Francoforte è l'unica università in cui sia abilitato un corso di studi completo (fino alla laurea specialistica ed al dottorato di ricerca) consacrato alla letteratura per l'infanzia. Quanto agli altri paesi europei di lingua tedesca, in Austria sono soprattutto i bibliotecari ad usufruire di una formazione specifica, grazie ai corsi e alle attività di due centri: l'*Internationale Institut für Jungendliteraturforschung* e la *Studien-und Beratungsstelle für Kinder und Jugendliteratur* (STUBE) di Vienna; gli studenti invece possono seguire dei moduli di insegnamenti nei programmi di studio in lettere (se vengono svolti dai singoli docenti). In Svizzera esiste a Zurigo la fondazione *Johanna-Spyri* (l'autrice di Heidi), da cui dipende l'*Institut Suisse Jeunesse et Médias*, entrambi diretti dal Michael Böhler.

Aggiungeremo, per concludere la panoramica sui paesi del nord-Eurpa, che in Danimarca l'*Hans Christian Andersen Center* di Odenza organizza seminari, convegni e pubblicazioni attorno all'opera di Andersen; in Olanda, è attiva

⁵ Cfr il sito: <<http://www.aleki.uni-koeln.de>>.

⁶ Sito: <<http://www.uni-oldenburg.de/olfoki/>>.

⁷ Sito: <<http://www.uni-frankfurt.de/fb10/jubufu>>.

presso la Facoltà di Pedagogia dell'Università di Nijmegen l'*History of Education and Childhood*.

In Gran Bretagna, il centro più importante è il NCRCL (*National Center for Research in Children's Literature*) del dipartimento di letteratura per l'infanzia del Digby Stuart College dell'Università di Surrey Roehampton⁸, sezione nazionale inglese dell'IBBY. Fondato nel 1991, il centro assicura un corso di studio completo (laurea specialistica e dottorato); altre formazioni brevi vengono dispensate nei corsi estivi (*summer school*). Il centro dispone di una fornita biblioteca critica; conferenze, seminari, convegni completano l'attività scientifica. Fra gli insegnamenti figurano la letteratura inglese ed americana per l'infanzia, la storia dell'illustrazione e la traduzione di opere straniere; il centro attribuisce il premio Marsh per la traduzione di libri di letteratura giovanile. Il *Reading and Language Information Centre* dell'Università di Reading è un *National Centre for Language and Literacy*, consacrato essenzialmente alla formazione dei futuri maestri di scuola. Il *Centre for the Study of Children, Youth and Media* collegato all'Istituto di Educazione dell'Università di Londra⁹, privilegia attività di ricerca ed attività pratiche intorno alla scrittura e la lettura. Alla Loughborough University¹⁰, la letteratura per l'infanzia è studiata nei corsi di laurea in storia dell'edizione e biblioteconomia. Il dipartimento pubblica la rivista semestrale *New Review of Children's Literature and Librarianship*, una rivista scientifica consacrata al libro per l'infanzia e l'adolescenza. All'università di Hull, esiste un *Centre for the Social Study of Childhood*; ricordiamo che nel dipartimento di romanistica della stessa università, Ann Lawson Lucas dispensava corsi di letteratura italiana sulle opere di Collodi e Salgari. Infine la *National Art Library Children's Literature* possiede delle collezioni storiche di opere di letteratura giovanile, fra cui la collezione Beatrix Potter.

In Spagna, l'insegnamento della letteratura per l'infanzia si è esteso negli anni 1980 alle università comprendenti corsi di formazione degli insegnanti, come materia obbligatoria della specialità dei «maestros en educación infantil». La stessa materia può essere oggetto di corsi facoltativi di lettere spagnole, ma più generalmente è collocata nell'area della didattica (della lingua e della letteratura); una formazione sul settore dei libri per l'infanzia viene poi impartita nelle facoltà di biblioteconomia. I centri di studio e di ricerca sul libro e la lettura infantile sono due: il CEPLI (*Centre de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*) e la *Fundación German Sanchez RUIPEREZ – Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil*. Il CEPLI¹¹, diretto da Pedro Cerriño Torremocha, è dotato di un ricco centro di documentazione che include tra

⁸ Cfr. il sito: <<http://www.ncrcl.ac.uk>>.

⁹ Sito: <<http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk>>.

¹⁰ Nel Leicestershire, cfr. il sito: <<http://www.lboro.ac.uk>>.

¹¹ Cfr. il sito: <<http://www.uclm.es/cepli>>.

l'altro la biblioteca personale di Carmen Bravo Villasante. Fa parte della facoltà di Ciencias de la Educación y Humanidades dell'Università di Castilla della Mancha; un folto gruppo di docenti specialisti vi dispensa un corso studi completo (con master e dottorato di ricerca) per futuri insegnanti e corsi estivi, organizza seminari e convegni sotto la direzione del prof. Jaime García Padrino (ordinario di letteratura infantile spagnola); pubblica la rivista *OCNOS* e il bollettino bibliografico *Leer por Leer. La Fundación German Sanchez Ruiperez*¹², fondata nel 1987, ha una sede triplice: Madrid, Salamanca e Peñaranda. Adempie diverse missioni di formazione e di ricerca intorno al libro, la lettura e la storia dell'edizione; costuisce delle banche di dati ed ha un'importante attività di pubblicazione (guide, bollettini, saggi storici e critici). Accanto a questi due centri, devono essere menzionati almeno il Dipartimento di Ciències de l'Educació dell'Università delle isole Baleari e l'ANLIJ (*Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil*) della facoltà di Filologia e Traduzione Marcosende di Vigo Pontevedra¹³.

Concludiamo con l'Italia questo rapido panorama dei centri di studio e di ricerca europei. Inclusa dalla riforma Gentile del 1923 fra le materie obbligatorie per le prove dei concorsi magistrali, la letteratura per l'infanzia fu a lungo insegnata negli istituti magistrali e nelle facoltà universitarie di Magistero; ciò non ha escluso però che le opere degli scrittori per l'infanzia potessero essere ugualmente commentate nei corsi di letteratura italiana delle facoltà di lettere o anche di altre aree disciplinari, come il nuovo centro di Scienze del Linguaggio e Letterature straniere comparate dell'università di Milano (*Children's Literature in Italy: a website devoted to the study of children's books and Literature in Italy*).

Attualmente, la letteratura per ragazzi viene insegnata soprattutto nelle facoltà di Scienze della Formazione, da cui dipendono anche i corsi di laurea specializzata e i dottorati di ricerca esistenti. Fra queste, il *Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e Letteratura per l'Infanzia* del dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'università di Macerata è all'origine della recente rivista universitaria *History of Education & Children's Literature*, di taglio prettamente scientifico, in cui vengono riuniti, intorno all'asse epistemologico della storia dell'infanzia, due campi settorialmente divisi nella prassi scientifica tradizionale: scuola, educazione e pedagogia da un lato, letteratura e libri dall'altro. Collegato al dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'università di Padova, dal 1962 è attivo il *Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura Giovanile* fondato dalla prof.ssa Anna Maria Bernardinis. Sezione italiana dell'IBBY, possiede una biblioteca di lettura per l'infanzia e un centro di documentazione per ricercatori, cura e diffonde un bollettino periodico (*Il Grillo parlante*), orga-

¹² Sito: <<http://www.fundaciongsr.es>>.

¹³ Sito: <<http://www.uvigo.es/anilij>>.

nizza corsi di formazione e seminari per bibliotecari e insegnanti, bandisce il concorso per il premio europeo Pier Paolo Vergerio¹⁴.

Altri centri di studio e di ricerca nazionali, non legati all'istituzione universitaria, sono pure numerosi. La *Fondazione Nazionale Carlo Collodi a Pescia*, fondata nel 1952 allo scopo di diffondere le opere di Collodi e promuovere la letteratura per l'infanzia, ha una vivace attività di ricerca. All'attivo della sua azione figurano mostre, convegni, pubblicazioni¹⁵. Il *Centro Studi Letteratura Giovanile* della biblioteca internazionale E. De Amicis di Genova, fondato nel 1962 e attualmente diretto da Francesco Langella, è un centro di documentazione e di promozione della lettura giovanile. La biblioteca multimediale dispone di un ricco materiale (libri, riviste, cassette, film) e organizza incontri e seminari sul libro per l'infanzia. Pubblica la rivista bimensile *LG argomenti*. Fra le altre riviste e bollettini bibliografici di letteratura ed editoria per l'infanzia sono da ricordare: *Andersen. Il giornale dei ragazzi* (rivista mensile indipendente edita a Genova), *Hamelin* (rivista annuale dell'omonima associazione culturale, edita a Bologna), *Interlinea Junior* (rivista web), *LIBeR-Libri per bambini e ragazzi* (edita dalla biblioteca Gianni Rodari di Campi Bisenzio), *Il Pepeverde. Letture e letteratura per ragazzi* (Anagni), *Schedario. Periodico di letteratura giovanile* (Firenze), *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi* (Milano).

In questo quadro complessivo, l'incremento delle iniziative nazionali e regionali, così come dei centri di studio e di ricerca universitari, è generale in Europa. Se alcuni enti possono vantare cinquanta e più anni di esistenza, quelli nati dopo il 1980 sono i più numerosi, e la loro crescita si è accelerata dopo il 1990. Una ragione di più per pensare che le iniziative a tutti i livelli in favore della letteratura per l'infanzia potranno ancora moltiplicarsi, e per essere ottimisti quanto agli sviluppi futuri della ricerca.

Mariella Colin
Département d'Italien, UFR des Langues Vivantes Étrangères
Université de Caen Basse-Normandie (France)
mariella.colin@unicaen.fr

¹⁴ Per più ampie informazioni su questo centro di ricerca, cf. A.M. Bernardinis, *Storia e struttura del «Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura Giovanile» dell'università di Padova*, «HECL», I/2, 2006, pp. 417-428.

¹⁵ Informazioni sul sito: <<http://www.pinocchio.it/fondazione.htm>>.

