

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
III/2 2008

eum

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. III, n. 2, 2008

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2008 eum edizioni università di macerata,
Italy

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

Editor / Direttore

Roberto Sani

Editorial Manager / Redattore capo

Marta Brunelli

Editorial Office / Redazione

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della 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 (Fermo)

Cover Picture / Immagine di copertina

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di gennaio 2009

ISBN 978-88-6056-136-7

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 (online 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 online), che per la sola versione online.

Quote annuali: Paesi dell'area Euro € 100,00 (enti), € 60,00 (privati); altri paesi € 130,00 (enti), € 90,00 (privati); versione online: € 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 online) 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
- 19 Paul F. Gehl
Off the press into the classroom: using the textbooks of Antonio Mancinelli
- 31 Dubravka Težak
An overview of Croatian children's literature with respect to changes in children's literature of the world
- 59 Antonella Cagnolati
Hornbooks and prayers: textbooks for children in Reformation England (XVIth century)
- 67 Teresa González Pérez
«The Children's Island». An innovative, academic experience

- 83 Cristina Yanes Cabrera
The teaching profession during the origins of the state secondary education in Spain
- 103 Giovanni Ferraro
Manuali di geometria elementare nella Napoli preunitaria (1806-1860)
- 141 Ariclê Vechia
The «German Threat» in Southern Brazil: the education of German immigrants as a menace to the «Brazilian National Character»
- 165 Mirella Scala
L'insegnamento della letteratura italiana nei ginnasi-licei dall'Unità alla fine dell'Ottocento
- 195 Ivano Vespignani
Editoria e scuola tra Otto e Novecento. L'opera del tipografo-editore Licinio Cappelli a Rocca San Casciano
- 213 Martino Negri
L'universo di *Viperetta*: un modello di testualità iconico-verbale del secolo passato
- 235 Paolo Alfieri
La formazione morale e patriottica della gioventù cattolica nella rivista degli oratori milanesi (1907-1917)
- 265 Bruno Bontempi junior
Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no «Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades» de 1914
- 285 Anna Pastore
Editoria, cultura letteraria ed educazione cattolica in Italia tra le due guerre: il caso de «Il Raggiungimento Librario» (1933-1945)
- 305 Roberto Sani
The «Fascist reclamation» of textbooks from the Gentile Reform to the School Charter of Bottai

- 337 Luciana Bellatalla
La formazione di insegnanti “speciali”: uno sguardo ai manuali
- 351 Frederik Herman, Melanie Surmont, Marc Depaepe, Frank Simon, Angelo Van Gorp
Remembering the schoolmaster’s blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)

Sources and Documents

Fonti e Documenti

- 379 Antonio Borrelli
Innovazione medico-scientifica, formazione sanitaria e polemiche accademiche nella Napoli di fine Ottocento: le travagliate vicende della Clinica chirurgica

Critical Reviews and Bibliography

Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 399 Davide Montino, Tania Rusca
Recenti itinerari e approcci di ricerca nel settore della storia della scuola in Germania

Forum / Discussioni

- 413 Denise Aricò
Manoscritti, fogli volanti, ragguagli a stampa. Le metamorfosi del testo nelle riflessioni di Roger Chartier

Notices / Recensioni

- 441 Wolfgang Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhunderts* (Simonetta Polenghi)
- 446 Ines M. Breinbauer, Gerald Grimm, Martin Jäggle (Hg.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft* (Simonetta Polenghi)

- 449 Nadia Maria Filippini, *Maria Pezzè Pascolato* (Davide Montino)
- 452 Pino Boero e Davide Boero, *Letteratura per l'infanzia in cento film* (Davide Montino)
- 454 Carlo Agliati (a cura di) *Stefano Franscini 1796-1857. Le vie alla modernità* (Simonetta Polenghi)
- 454 Stefano Franscini, *Epistolario*, a cura di Raffaello Ceschi, Marco Marcacci, Fabrizio Mena (Simonetta Polenghi)
- 457 Eulalia Torrubia Balagué, *Marginación y Pobreza. Expósitos en Salamanca (1794-1825)* (José Manuel Alfonso Sánchez)
- 459 Giuseppe Bertagna, Alfredo Canavero, Augusto D'Angelo, Andrea Simoncini (a cura di), *Guido Gonella tra Governo, Parlamento e Partito* (Giorgio Chiosso)
- 459 Luciano Corradini (a cura di), *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM. Atti del Convegno nazionale di Asti, 28 settembre-1 ottobre 2006* (Giorgio Chiosso)
- 459 Giuseppe Vico (a cura di), Aldo Agazzi. *L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica. Convegno di studio nel centenario della nascita (1902-2006)* (Giorgio Chiosso)
- 462 Gianfranco Mastrangelo, *Le «scuole reggimentali» (1848-1913). Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale* (Fabio Caffarena)
- 465 Roberto Ardigò, *La scienza della educazione*, a cura di Gabriella Armenise (Michel Ostenc)

Scientific News and Activities of Research Centres

Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca

- 473 Agustín Escolano Benito
The International Centre of School Culture as a centre of memory and interpretation
- 489 Xia Zhao
Children's Culture Institute (CCI) in Zhejiang Normal University
- 499 Robert L. Hampel
A sketch of the History of Education Society (Usa)
- 503 Daniela Brighigni
A history within histories. The Archivio Diaristico Nazionale in Pieve Santo Stefano: witness of a society in progress

Abstracts*

Paul F. Gehl, *Off the press into the classroom: using the textbooks of Antonio Mancinelli*

The research on textbooks dating back to the fifteenth and early sixteenth centuries, made difficult because of the small number of copies which have survived, gives a multi-disciplinary, as well as bibliographical and philological approach, to the history of education in the early modern age. The career of Antonio Mancinelli (1451?-1505), Italian humanist and grammarian who was one of the first teachers to compose an extensive series of well-known textbooks for a comprehensive course in Latin grammar and composition of the time, is examined. The in depth-analysis of the surviving copies and fragments of Mancinelli's compositions for the classroom, opens an interesting perspective in our knowledge of the Italian Latin-schools environment in the fifteenth century, for which the introduction of the technology of the hand-press represented a precious new tool to be used both for literacy and advanced education.

Lo studio dei libri di testo del quindicesimo e sedicesimo secolo, benché reso difficoltoso dallo scarso numero di copie sopravvissute, offre tuttavia un approccio articolato e a carattere interdisciplinare allo studio della storia dell'educazione nella prima età moderna. L'umanista Antonio Mancinelli (1451?-1505) fu uno dei primi maestri a comporre una serie di rinomati manuali per l'insegnamento della lingua e della grammatica latina. Lo studio delle copie e dei frammenti rimasti offre un'interessante prospettiva per l'approfondimento della pratica didattica delle scuole italiane del Cinquecento, per le quali la stampa a

* Keywords are chosen from the list of descriptors in the European Education Thesaurus (EET-TEE), which has been created by Eurydice in order to facilitate the semantic indexing in databases on education in Europe (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TEE>).

caratteri mobili rappresentò un nuovo, prezioso strumento tanto per l'alfabetizzazione quanto per l'istruzione superiore.

Keywords: History of Education; Textbook; Latin; School; Book; Printing; History; Italy; XV-XVIth Centuries

Dubravka Težak, *An overview of Croatian children's literature with respect to changes in children's literature of the world*

The article gives an overview of the development of Croatian children's literature through drawing parallels with literary occurrences in world literature for children. One hundred and fifty years of children's literature is divided into four periods and each period closely presents the work of one or two writers who made a significant contribution. Starting with the 19th century poet Ivan Filipović, who was considered the father of children's literature in Croatia, authors and works are analysed up until the 20th century, when Croatian production, reached an equal standing with children's literature in the world, in terms of variety of narrative structures, techniques, and literary registers, together with the disintegration of almost all taboo topics in children's literature.

L'articolo offre una panoramica sull'evoluzione della letteratura per l'infanzia Croata, nel quadro del più generale sviluppo di tale filone letterario a livello internazionale. A partire dal poeta ottocentesco Ivan Filipović, considerato il padre della letteratura per l'infanzia in Croazia, sono esaminati autori e opere fino al Novecento, allorché la produzione croata raggiunse i livelli della letteratura mondiale, sia per varietà di strutture narrative e di registri letterari, sia per l'arricchimento delle tematiche trattate.

Keywords: Children's and Youth literature; Foreign Literature; Literary History; Croatia; XIX-XXth Centuries

Antonella Cagnolati, *Hornbooks and prayers: textbooks for children in Reformation England (XVIth century)*

After the promulgation by Henry VIII of the "Act of Supremacy", in England, a large literacy campaign began in order to spread the basic elements of the Anglican faith among the people. A large number of booklets destined to children was published, such as "primers" and prayer books, which were characterised by the use of the English language and the banishment of the use of Latin, as well as the presence of a rich list of prayers. Used, from 1534 onwards, to teach children the alphabet and the basics of reading, primers, "hornbooks" and prayer books were largely printed and disseminated – under the strict control of the English Crown – all across England. The role of these crucial tools in educating as well as building a sense of national identity is examined from its starting point with the Anglican Reform to the end of the XVIth century.

Dopo l'emanazione dell'Atto di Supremazia di Enrico VIII iniziò in Inghilterra una forte campagna per la diffusione dei fondamenti del credo Anglicano. Si stampò un gran numero di opuscoli destinati ai bambini, come sillabari, abbecedari e libri di preghiere, strumenti caratterizzati dall'uso dell'inglese, il bando del latino e la presenza di un ricco

elenco di preghiere. Utilizzata dal 1534 per insegnare i rudimenti della lettura, questa tipologia di testi si diffuse ampiamente – sotto lo stretto controllo della corona inglese –, svolgendo un ruolo fondamentale nell'educazione come nella costruzione dell'identità nazionale, dalla Riforma Anglicana alla fine del XVI secolo.

Keywords: Alphabet Book; Beginning Learning; Early Reading; Religious Education; Protestantism; England; XVIth Century

Teresa González Pérez, «The Children's Island». *An innovative, academic experience*

«La Isla de los Niños», created spontaneously by boys and girls of different schools of the Canary Islands and later published, was an innovative and vanguard experience realised by the primary teacher Ricardo García Luis. Representing the reality of writing done in the schools, this experience showed the role of the press as a new form of teaching/learning, and as a tool for connecting education with culture and society; moreover, this experience occurred in the years from 1971 through to 1976, i.e. in the last stage of the dictatorship, and in contrast with the rigidity of the pedagogical authoritarianism of the Franco era. This pioneering page of children's free expression constitutes an example of a “pedagogical practice of freedom” that avoided rigid adult strictures, and gave an opportunity for the development of children's personality and observations.

«La Isla de los Niños» fu un'esperienza educativa che nacque spontaneamente dagli scolari delle Isole Canarie tra il 1971 e il 1976 e fu condotta sotto la guida del maestro elementare Ricardo García Luis, sfociando poi nella messa a punto di una vera e propria “pagina dei bambini”, che vide la luce sulla stampa locale. I risultati del lavoro di scrittura in classe furono infatti raccolti e pubblicati, e testimoniano ancora oggi il carattere innovativo di tale esperienza. L'articolo ricostruisce le tappe di tale vicenda, che si sviluppò nel quadro del rigido autoritarismo pedagogico che caratterizzava l'epoca della dittatura franchista.

Keywords: Writing; Periodical; School activities; Teaching Method; Free Expression; Anti-authoritarian Education; Spain; XXth Century

Cristina Yanes Cabrera, *The teaching profession during the origins of the state secondary education in Spain*

State secondary education in Spain originated in the 19th century. Following the different models evolving in Europe, the Spanish liberals sought to define and implement an educational standard with contents that were more modern and which focused on the needs of a specific, though not fully configured, social class. Traditional secondary schools were progressively giving way to secondary education *Institutos* all over the Spanish territory. However, political instability and the ambiguous definition of this new educative standard significantly influenced the definition of several key elements of the system, such as the teaching body. This paper attempts to collect the main aspects (teachers' careers and training models, teaching practices and so on) that characterised the work of secondary education teachers in the first operative decades of such educative developments.

Nel XIX secolo i liberali cercarono di sviluppare in Spagna un modello educativo per le scuole secondarie che fosse moderno e più confacente ai bisogni dei nuovi ceti emergenti: in tutta la Spagna le tradizionali scuole secondarie cedettero così il passo ai cosiddetti Institutos. L'instabilità politica e i nodi irrisolti di questo nuovo modello di istruzione secondaria ebbero notevoli ripercussioni sul sistema educativo spagnolo, come testimonia il presente articolo, incentrato soprattutto sullo status e sulla formazione della classe docente, nonché sulle pratiche d'insegnamento.

Keywords: Secondary School; Public Education; Teacher role; Teacher education; History of Education; Spain; XIXth Century

Giovanni Ferraro, *Manuali di geometria elementare nella Napoli preunitaria (1806-1860) / Textbooks of elementary geometry in pre-Unitarian Naples (1806-1860)*

Between 1806 and 1860 a long and interesting debate occurred about the best method for teaching mathematics, and in particular geometry in the Kingdom of Naples, which had a huge influence on the textbooks as well as the culture of the time. The debate interested the two opposite parties of the “synthetics” and the “analytics” and the respective methods, choosing those which would imply not only the questioning of the role of mathematics in education but also the choice between a truly “national” (i.e. traditional) and a foreign model, i.e. the French models which had arisen in Revolutionary and Napoleonic France. The analysis of the educational methods and manuals of geometry offers the opportunity to analyse, more in general, the school system in the eighteenth century Naples, before and after the Italian Unification.

Tra il 1806 e il 1860 nel Regno di Napoli si svolse un lungo dibattito sui metodi di insegnamento della matematica, in particolare della geometria, che influenzò i manuali scolastici e la cultura del tempo. I due opposti partiti dei “sintetici” e degli “analitici” si fronteggiarono sulla questione del ruolo della matematica nell'istruzione, ma anche della scelta tra un metodo autenticamente “nazionale” (tradizionale) e uno straniero (francese). L'analisi dei manuali di geometria offre lo spunto per analizzare più in generale il sistema scolastico napoletano nella Napoli pre e post unitaria dell'Ottocento.

Keywords: Mathematics; Geometry; Textbook; Teaching Method; School; History; Education System; Naples; Italy; XIXth Century

Ariclê Vechia, *The «German Threat» in Southern Brazil: the education of German immigrants as a menace to the «Brazilian National Character»*

From the second half of the XIXth century, the Brazilian Government encouraged the entrance of European immigrants, most of which were German and who settled in the scarcely inhabited areas in the South of Brazil. The social and geographical isolation of these «colônias» favoured the creation of a different community organisation within ethnically homogeneous groups. The maintenance of *Deutschtum* and the subsequent propagation of the pangermanism made those population nuclei become seen as a «German Threat», that is to say a menace to the Brazilian nationality. The A. illustrates how this sit-

uation affected the educational policies of central Brazilian government: the political conflicts, the educational strategies and the initiatives taken, especially within the «Campaign of Nationalization» during the period of the *Estado Novo* – the dictatorial regime of Getulio Vargas (1937-1945) –, are here analysed.

Fin dalla metà dell'Ottocento il governo brasiliano incoraggiò l'arrivo di immigrati europei e in particolare dei tedeschi, che si insediarono nelle zone più spopolate del Sud del Brasile. L'isolamento, l'omogeneità etnica, l'autonomia organizzativa, infine il forte senso del Deuschtum di queste «colônias», finirono per configurare l'emergenza di un vero e proprio “pericolo tedesco”. L'A. esamina gli effetti di tale situazione sulle politiche educative del governo centrale, approfondendo la questione delle “scuole tedesche” e le iniziative della «campagna di nazionalizzazione» avviate in particolare durante l'«Estado Novo», il regime dittatoriale di Getulio Vargas (1937-'45).

Keywords: Immigrant; Education; Nationalism; Educational Policy; Ethnic Relations; Linguistic Community; Brazil; Germany; XIX-XXth Centuries

Mirella Scala, L'insegnamento della letteratura italiana nei ginnasi-licei dall'Unità alla fine dell'Ottocento / The teaching of Italian literature in gymnasiums-lyceums from Unification to the end of the nineteenth century

The history of the school syllabuses of Italian literature during the 1800's, especially in the classical upper secondary school (gymnasiums and lyceums) is carefully retraced both through the analysis of the so-called “minor” normative documentation (rules, instructions, inspectors' reports, etc.), and especially through the programmes for teaching, examinations and admittance examinations. Italian Unification marks the transition from an old model of school, which the A. defines “certifying”, to a model which is finally formative and therefore more sensitive towards processes and methodologies, as well as didactical models and formative aims. In this way, the strongly centralised new Unitarian state aimed at controlling the contents transmitted by the school, which were functional to building a shared imagery and creating a new national ruling class.

La storia ottocentesca dei programmi di letteratura italiana, specie nella scuola superiore di indirizzo classico (ginnasio e liceo) viene ricostruita attraverso l'analisi della documentazione cosiddetta “minore” (regolamenti, istruzioni, relazioni di ispettori), e dei programmi d'insegnamento, di esame, di ammissione etc. L'Unificazione segna il passaggio da un vecchio modello di scuola, cosiddetto “certificativo”, ad uno più attento ai metodi didattici e alle finalità formative, espressione del dirigismo accentratore del nuovo Stato unitario, volto a promuovere una cultura condivisa per la nuova classe dirigente nazionale.

Keywords: Literature; Literary History; Secondary School; Teaching Programme; Examination Programme; Classical Studies; Italy; XIXth Century

Ivano Vespignani, Editoria e scuola tra Otto e Novecento. L'opera del tipografo-editore Licinio Cappelli a Rocca San Casciano / Publishing and schools between the nine-

teenth and twentieth century. The work of the printer-publisher Licinio Cappelli of Rocca San Casciano

Through the story of Licinio Cappelli, who belonged to a prestigious family of printers and publishers from the so-called Tuscan Romagna, we retrace a crucial period for the history of Italian school publishing immediately following the Unification, between the last decades of 1800's and the Second World War. In the figure of this publisher, who was engaged in school publishing as well as in the merchandising of didactical aids and furniture for schools, are indissolubly entwined the issues of the history of the school, together with the issues of the political, social and economic life in the decisive season which marked the birth and establishment of the national educational system, through the advent of the fascist regime and the Second World War, until the birth of the Republican state.

Attraverso la vicenda di Licinio Cappelli, membro di una prestigiosa famiglia di editori e tipografi della cosiddetta Romagna toscana, si ripercorre un periodo cruciale della storia dell'editoria scolastica italiana nella stagione post unitaria. Nella storia di questo stampatore, impegnato nella produzione e nella commercializzazione di libri di testo, sussidi didattici e arredi scolastici, si intrecciano le molteplici problematiche della scuola italiana in un periodo cruciale per la vita politica e sociale del paese quale quello che, dall'avvento del regime fascista, giunge fino alla seconda guerra mondiale e alla nascita della Repubblica.

Keywords: School; Textbook; Publishing Industry; Printing; History; Educational System; Italy; XIX-XXth Centuries

Martino Negri, L'universo di Viperetta: un modello di testualità iconico-verbale del secolo passato / The universe of Viperetta: a model of iconic-verbal textuality of the past century

A critical interpretation, based on historical and literary considerations, is carried out on *Viperetta*, an almost forgotten novel for children written and illustrated by Antonio Rubino (1880-1964), which was first published in 1919, and reprinted several times during the past century, considerably changing its look and printing characteristics as if it were a real object of art made up of words and images linked together by a close web of correspondences. The historically detailed comparison of the four main editions of the book (from 1919 to 1994) shows how the concept of the original work was gradually distorted across the ages, irretrievably modifying the connections between the iconic and the literary elements that gave the work its particular nature, and thus inevitably influencing the reading experience.

Viene qui offerta un'interpretazione storico-critico-letteraria di Viperetta, un romanzo per bambini quasi dimenticato, scritto e illustrato da Antonio Rubino (1880-1964): pubblicato nel 1919, fu ristampato a più riprese, di volta in volta cambiando considerevolmente la propria veste grafica e le caratteristiche editoriali. Una dettagliata analisi storico-comparativa condotta sulle 4 edizioni principali (dal 1919 al 1994) mostra come l'idea originale sia venuta trasformandosi nel tempo, modificando inevitabilmente il legame tra gli elementi iconici e quelli letterari che caratterizzava l'opera, e di conseguenza l'esperienza del lettore.

Keywords: Children's and Youth Literature; Reading; Book; Illustration; Italy; XIXth Century

Paolo Alfieri, *La formazione morale e patriottica della gioventù cattolica nella rivista degli oratori milanesi (1907-1917) / The moral and patriotic education of the Catholic youth in the journal of the Milanese oratori (1907-1917)*

In the course of the twentieth century, the Catholic Church in Italy has played an important role in the educational and social field through the institute of the *oratori*, i.e. the recreational centres for the youth which were instituted in the parishes in the early 1900's, and spread all across Italy. Especially in the diocese of Milan, the economic and "moral" capital of Italy, the *oratori* implanted themselves into the long tradition of the Schools of Christian Doctrine, receiving in addition the new demands of the national "oratorian" movement animated by the Salesian Society of don Giovanni Bosco. The article analyses in depth the history of the *oratori* in the early nineteenth century Italy, through the journal «L'Eco degli Oratori» –, which played a particularly significant role in promoting these institutions as an extraordinary means for education of the youth, in opposition to, if not in clear competition with, a pervasive and increasing lay culture.

Nel corso del Novecento, la Chiesa cattolica ha svolto un'importante opera formativa e sociale attraverso gli oratori, ossia i centri ricreativi giovanili istituiti nelle parrocchie. A Milano in particolare, capitale economica e "morale" dell'Italia, gli oratori si innestano sulla tradizione delle Scuole di Dottrina Cristiana e accolgono le nuove istanze del movimento oratoriano nazionale animato dai Salesiani di don Giovanni Bosco. L'articolo si sofferma ad approfondire la storia degli oratori nell'Italia del primo Novecento attraverso la rivista «L'Eco degli Oratori», che ebbe un ruolo particolarmente significativo nella promozione di tali istituti.

Keywords: Periodical; Moral Education; Civics; Religious Education; Catholicism; Religious Organizations; Italy; XIXth Century

Bruno Bontempi jr., *Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no «Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades» de 1914 / Teaching models and political culture: foreign countries in the «Inquiry about public teaching in the state of São Paulo and its needs» (1914)*

The article studies in depth the results of the poll «Inquiry about public teaching in the state of São Paulo and its needs», which was carried out by questioning principals, former principals, inspectors and teachers from the General Supervising of Public Teaching, and was published between February and April 1914 in the newspaper «O Estado de S. Paulo». Information and opinions about the educational experience of the foreign countries emerge as examples, models and elements of comparison with the organisation of State scholastic system, pointing out the basic principles of public teaching in S. Paulo. Yet, the research illustrates the overall situation of the school and public instruction in Brazil in the first decades of the twentieth century.

L'articolo illustra i risultati dell'Inchiesta sull'insegnamento pubblico nello stato di San Paolo e sue necessità, dato alle stampe tra il febbraio e l'aprile del 1914 sul giornale «O Estado de S. Paulo». I dati e le indicazioni che emergono da tale inchiesta offrono all'A. l'occasione per approfondire le più complessive vicende della scuola e dell'istruzione pubblica in Brasile nei primi decenni del Novecento.

Keywords: Comparative Research; Public Education; Educational Policy; Teaching Model; Brazil; XXth Century

Anna Pastore, *Editoria, cultura letteraria ed educazione cattolica in Italia tra le due guerre: il caso de «Il Raggiaglio Librario» (1922-1945) / Publishing, literary culture and Catholic education in Italy between the two wars: the case of «Il Raggiaglio Librario» (1922-1945)*

The Milanese journal «Il Raggiaglio Librario», founded by the *Compagnia di San Paolo* in 1922, represents one of the many Catholic journals which began at that time in Italy, and in particular in Milan under the aegis of the group presided over by don Giovanni Rossi. In particular publishing represented a powerful but flexible cultural means for the *Compagnia*, allowing Catholic groups to dynamically work at a social dimension, disseminating Catholic culture, and therefore contrasting the spreading of socialism and anti-clericalism. From the historical reconstruction, emerges a vivid picture of the flourishing Catholic press, together with the leading figures and intellectuals which culturally and spiritually animated Italian life from 1922 until the First World War.

Il periodico milanese «Il Raggiaglio Librario», fondato dalla Compagnia di San Paolo nel 1922, rappresenta uno delle pubblicazioni di punta della cultura letteraria di matrice cattolica nel periodo tra le due guerre mondiali. Esso costituì, attraverso l'intelligente direzione di don Giovanni Rossi, uno strumento culturale particolarmente incisivo per diffondere una nuova cultura d'ispirazione cattolica e per contrastare il socialismo e l'anticlericalismo. Dal quadro storico tracciato dall'A. emergono un vivace spaccato della fiorentissima pubblicistica di orientamento confessionale e una serie di figure di intellettuali cattolici che svolsero un ruolo significativo nel corso del ventennio fascista.

Keywords: Periodical; Publishing Industry; Education; Religious Education; Catholicism; Religious Organizations; Italy; XIXth Century

Roberto Sani, *The “fascist reclamation” of textbooks from the Gentile reform to the School charter of Bottai*

The A. retraces an articulated overview of the most recent historical studies in a field which has undergone the most intense and productive development in the last decade, such as the field of schoolbook publishing and textbooks, and more in general, of the history of schools in the unified Italy. On the basis of a rich archival documentation and the use of new historical sources, the A. throws light upon the twenty year fascist period in Italy, especially analysing in depth the diverse forms of control which were introduced by the fascist regime following the 1923 up until the Second World War.

L'A., dopo aver tracciato un articolato panorama dei più recenti studi storici sull'editoria scolastica e i libri di testo nell'Italia unita, attraverso una ricca documentazione archivistica e l'ausilio di nuove fonti approfondisce le diverse forme di controllo introdotte dal regime fascista all'indomani del 1923 fino alla seconda guerra mondiale.

Keywords: School; Textbook; Publishing Industry; Fascism; Italy; XXth Century

Luciana Bellatalla, *La formazione degli insegnanti “speciali”: uno sguardo ai manuali / The education of “special” teachers: a look at the manuals*

In the field of «education for special» an important role has been played by the textbooks dedicated to the initial education of the teachers who intended to work with “difficult” children and adolescents. Through these manuals, written by some of the most important Italian authors in the sector, it is possible to throw light upon the development of education for special needs in Italy from the last decade of the nineteenth century until the 1990’s. A selection of these works is analysed on the basis of specific interpretive grids (the educational vocabulary, the conception of instruction, the concept of the individual, the role of the teacher), and the related historical framework in which they are placed, moving from Positivism to Idealistic hegemony and, after the Second World War, to the more recent debates on the science of education.

L’evoluzione dell’educazione speciale in Italia, dalla fine dell’Ottocento fino agli anni Novanta del secolo XX, viene ricostruita attraverso l’opera di alcuni importanti autori di manuali scolastici destinati ad incontrare un’indubbia fortuna. Una selezione di opere è analizzata dall’A. sulla base di alcune griglie interpretative (il lessico educativo, la concezione di istruzione e di individuo, il ruolo dell’insegnante), ma sempre in relazione al quadro storico di riferimento, passando dalla temperie positivista all’egemonia idealistica e, dopo la seconda guerra mondiale, ai più recenti dibattiti avviati nell’ambito della scienza dell’educazione.

Keywords: Special Education; Special School Teacher; Textbook; Principles of Education; History of Education; Italy; XIX-XXth Centuries

Frederik Herman, Melanie Surmont, Marc Depaepe, Frank Simon, Angelo Van Gorp, *Remembering the school-master’s blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)*

Submitting just a few school exercise books to a qualitative content analysis – in order to find out exactly what happened in the classroom – when eye witnesses can actually be questioned, would be a real mockery of the ethno-historiographical perspective that we as a research team consider to be of paramount importance. What do the exercise books and the children of the time have to tell us about the use of exercise books in primary schools (1950-1970)? The results of an analysis carried out on seventy exercise books were tested against the recollections of six people (oral testimony). The many red marks, the notes made by teachers, parents’ initials, the pictures pasted in... all these tell a story that does not necessarily correspond to that recounted by the people who sat behind school desks at the time. The school exercise books relate the facts and the children of the time their crystallised recollections. The question that logically arises here is what is the value of oral history for historical research?

Un campione di circa settanta quaderni scolastici – considerati una vera e propria testimonianza della cultura scolastica e della storia della vita di classe – è stato sottoposto ad analisi quantitativa, allo scopo di scoprire quale uso ne venisse fatto nelle scuole primarie delle Fiandre tra gli anni Cinquanta e Settanta del secolo XX. I risultati di questa micro-ricerca sono stati confrontati con le testimonianze orali relative al ricordo che gli adulti

conservano delle proprie esperienze scolastiche. Le discrepanze emerse mettono in luce la questione dell'affidabilità delle fonti orali per la ricerca storica in questo specifico settore.

Keywords: School Activities; Classwork; Written Work; Primary School; Historical Research; Belgium; XXth Century

Antonio Borrelli, *Innovazione medico-scientifica, formazione sanitaria e polemiche accademiche nella Napoli di fine Ottocento: le travagliate vicende della Clinica chirurgica / Medical-scientific innovation, hospital education and academic disputes in Naples in the late 1800s*

A particular episode of the history of medicine in Naples during the nineteenth century, is examined in the light of some unpublished documents. The event refers to the polemic which arose between the two well-known surgeons and academics Salvatore Tommasi (1813-1888) and Ferdinando Palasciano (1815-1892), with regard to the opportunity of placing the Surgical clinic inside the Clinic Hospital of Naples, which was officially opened in 1865 in the ex monastery of Jesus and Mary, after the restoration works. The controversy inevitably ended with affecting the therapeutical practices, the hospital-university teaching and the education of the same university surgeons, and finally, the trends of development of medical science, in the framework of a great Faculty, such as was the Naples School of Medicine.

Un episodio della storia universitaria della Napoli dell'Ottocento è indagato dall'A. sulla base di una serie di documenti inediti. Si tratta della polemica, sorta tra i due famosi chirurghi e accademici Salvatore Tommasi (1813-1888) e Ferdinando Palasciano (1815-1892), sulla collocazione della Clinica chirurgica presso l'Ospedale di Napoli, inaugurato nel 1865 nell'ex monastero di Gesù e Maria. La controversia incise fortemente sulle pratiche terapeutiche, sull'insegnamento nell'ospedale universitario e sulla formazione dei chirurghi, nonché sullo stesso sviluppo della ricerca e della pratica medica nella facoltà di Medicina dell'Ateneo napoletano.

Keywords: Medicine; Higher Education; Hospital Teaching; Medical Treatment; Italy; XIXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

Off the press into the classroom: using the textbooks of Antonio Mancinelli*

Paul F. Gehl

Bibliographical analysis of early printed books has progressed in recent years to such a degree that we can now be sure not only how certain classes of books were produced but also how they were used and why they survive in the forms they do. Textbooks, however, continue to offer particular challenges. Those of the fifteenth and early sixteenth centuries survive in relatively small numbers and, more often than other kinds of books, they arrive in the libraries of today damaged or in fragmentary form. Typically, we attribute this fate to the heavy use (and even abuse) that schoolbooks received at the hands of students. Certainly more teachers' than students' copies survive just because teachers were more careful users. In this essay, I would like to suggest that another factor also contributes to the fragments we now see, namely that fifteenth- and sixteenth-century teachers sometimes deliberately dismembered books for use in the classroom.

* My sincere thanks to Dr. Juri Meda of ANSAS for the suggestion, occasioned by the discovery of a textbook fragment among the early printed books under his care at the Biblioteca Pedagogica Nazionale, that I undertake this essay. As always, I am grateful as well to friends and colleagues who provided material help: Gigliola Barbero, Rob Carlson, Alison Knowles Frazier, Jill Gage, Angelo Marrucci, Matteo Motolese, Angela Nuovo, Franca and Armando Petrucci, Diana Robin, Joel Sartorius, and Gabriella Zarri. The following bibliographical sources are abbreviated below: IGI = *Indice generale degli incunaboli delle biblioteche d'Italia*, Rome, Istituto Poligrafico dello Stato, 1943-1980; EDIT16 = database of the *Censimento Nazionale delle Edizioni Italiane del Cinquecento*, <http://edit16.iccu.sbn.it/web_iccu/ihome.htm>, (last access: June 10th 2008).

Textbooks, in the eyes of some early users, apparently never had the kind of unity in use that a standard bibliographical description would imply. Bibliographical descriptions, based on our modern sense of how books came off the press, are generalizations that reflect the nature of book production. By examining the copy-specific characteristics of surviving textbooks, especially fragments, we can learn that teachers sometimes used these books in ways that differed from those implied by their production¹. To show how this is so, I will offer the example of a single early modern teacher, Antonio Mancinelli (1451?-1505), perhaps the most prolific textbook author of the fifteenth century.

At various times in his long career, Mancinelli taught Latin-school students in Sermoneta, Venice, Fano, Orvieto, and his native Velletri; for some years he taught at the university level in Rome. Directly involved in the humanist philological endeavor as a scholarly editor and linguist, he also worked hard at assembling grammars, composition books, and reading anthologies that would allow students to master an easy and utilitarian, but also correct and classicizing Latin². Like most humanist teachers, he deplored the persistence of such medieval textbooks as the *Doctrinale* of Alexander de Villa Dei (ca. 1170-1250), but he accepted the ubiquity of other medieval teaching aids, especially the elementary rule book wrongly attributed to Aelius Donatus (4th century C.E.) and widely known in the Italy of Mancinelli's day simply as *Donatus* or *Donadello*. Virtually every Italian student for centuries had memorized the *Donatus*, starting with its doggerel introduction, *Ianua sum rudibus...* («I am the doorway for beginners...») and continuing through the appendix of moral sayings by Cato the Censor (also an erroneous attribution), the so-called *Disticha Catonis*. Recognizing that even the most zealous curriculum reformers of his day could not supplant this traditional textbook, Mancinelli re-edited it and published it under the title *Donatus melior*, that is, *A Better Donat*³.

Across some thirty years of teaching, Mancinelli created an extensive series

¹ Some thoughtful pages on the important difference between *storia dell'edizione* and *storia del esemplare* may be found in G. Ruffini, "Di mano in mano": *Per una fenomenologia delle tracce di possesso*, «Bibliotheca» 2001-1, pp. 142-160, especially pp. 144-147.

² Only two substantial studies of Mancinelli exist, separated by over a century: R. Sabbadini, *Antonio Mancinelli, saggio storico-letterario*, «Cronica del R. Ginnasio di Velletri», 1878, pp. 7-40; and C. Mellidi, *Antonio Mancinelli. Vita e opere di un professore del Quattrocento*, Messina, Università degli Studi di Messina dissertation, 2002. I have been unable to locate Franco Lazzari, editor, *Antonio Mancinelli (1452-1505), pedagogo, grammatico e umanista*, ostensibly published as «Quaderni della Biblioteca Comunale di Velletri», 10, 2005. See also P.F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1989, pp. 183-188; M.-J. Desmet-Goethals, *Die Verbendung der Kommentare von Bacius, Mancinellus, Erasmus und Corderius in der Disticha Catonis-Ausgabe von Livinus Crucius*, in A. Buck and O. Herding, editors, *Der Kommentar in der Renaissance*, Boppard, Kommission für Humanismusforschung, 1975, pp. 73-88.

³ On the *Doctrinale* in Italy, see R. Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 84-91, 129-132. On Mancinelli's *Donatus melior*, see Grendler, cit., pp. 182-186; Mellidi, cit., pp. 89-100.

of textbooks for a comprehensive course in Latin grammar and composition, some twenty titles in all, ranging in length from fourteen to over two hundred pages. Over a hundred distinct editions of these books were printed in his lifetime, many under his direct supervision, and they remained popular for decades after his death. In most cases we know he composed directly for the print market, and indeed he may have been one of the first humanist grammarians to do so. Printed schoolbooks were still a fairly new phenomenon at the start of Mancinelli's career, but within a decade of the first appearance of presses in Italy (in 1469) they became the norm. Mancinelli adopted the new technology early, sending his first classroom books to print around 1475⁴.

Printed textbooks in fifteenth-century Italy followed a predictable design plan determined by the look of the traditional manuscript school texts they imitated and by the economics of production. They are easily recognizable even in the battered copies that survive. The format was almost always small quarto, using sheets of chancery-size paper of fair to poor quality. Mixed lots of paper are common in textbooks, suggesting that printers used whatever remnants were available for such low-prestige jobs. Those printers strongly influenced by humanist teachers typically used roman type faces for elementary school books, but in some printing centers round gothic types were the norm for basic texts, especially the *Donatus*, right through the sixteenth century. Mancinelli's career is interesting in this regard, since his earliest textbooks were printed in gothic types, but from about 1490 forward the same texts appeared almost exclusively in roman faces, at least in the cases where we can believe that Mancinelli himself had any supervisory role⁵.

Economical, often crowded typesetting characterized textbooks. Rule books, whether in prose or verse, were usually set closely, with legible but homely types filling the pages and leaving only narrow margins. Reading anthologies, usually simple verse texts on moral themes, were sometimes set a little more generously, in imitation of the manuscript readers that had been available from stationers in major Italian cities from the fourteenth century forward. Starting in the late fourteen eighties at Venice, some printers also used a red-and-black style to prettify their little schoolbooks, especially those at the most elementary level⁶.

⁴ The earliest to survive date from 1477 (IGI 6078 and 6083) and refer to earlier editions. A good summary of Mancinelli's ideas about the grammar curriculum is given by Mellidi, cit., pp. 60-122.

⁵ The change is easily seen in the two Mancinelli titles given plates in IGI: no. 6083 of 1477, in a clear gothic face used by Euchario Silber; and no. 6059, also by Silber, but ca. 1490, in roman type. Grendler, cit., plates 7 and 8, shows the persistence of gothic faces and other medieval design elements into the late sixteenth century at Milan.

⁶ On printed schoolbook formats, there is very little literature. See, however, Grendler, cit., pp. 172-194 *passim*; A. Petrucci, *I percorsi della stampa: da Gutenberg all'Enciclopedia*, in *La memoria del sapere, Forme di conservazione e strutture organizzative dall'antichità a oggi*, ed. by P. Rossi, Rome, Laterza, 1990, pp. 152-157. On red-and-black printing, V. Scholderer, *Red Printing in Early*

Proof that textbooks-as-published did not always correspond to textbooks-as-used can easily be found in surviving copies of Mancinelli's works. Mancinelli's small compositions for the classroom often came from the press in pairs or in larger miscellanies. For example, his *Spica*, a verse mnemonic for learning noun and verb inflections, was usually paired with *Versilogus*, a list of scansion rules. The resulting booklet typically ran to eighty or ninety pages. Similarly, Mancinelli's elementary grammar rule-book, *Epitoma, seu Regulae constructionis*, most often appeared together with two other works, a drill book called *Summa declinationis*, and a little verb dictionary with examples of classical usage entitled *Thesaurus de constructione*. Such combinations of texts originally appeared because Mancinelli composed them around the same time and sent them to be printed as completed. Thereafter, they became normal packages on the market because printers, never very original when it came to reprinting, kept them together. Books of the sort are correctly treated by bibliographers as single works.

The packages offered on the market, however, did not conform to the order or manner in which these elementary texts were used in class. *Spica* and *Versilogus*, for example, belonged in entirely different parts of the grammar course, respectively the very beginning when rules were memorized and a later stage when prosody was studied. The *Epitoma / Summa / Thesaurus* package also made a curious combination for teaching purposes. The first two works were most logically used with beginning readers, to strengthen their command of grammatical rules as they worked through simple reading texts. But the third work was more suitable students in a later, composition course.

That the common combination of *Epitoma*, *Summa* and *Thesaurus* was not "natural" is clear from the fact that at least one early package included as the third work not the *Thesaurus* but rather a compilation of moral sayings by classical poets. This small anthology, entitled *De poetica virtute*, in fact makes better sense as a complement to the *Epitoma* and *Summa*, since concise moral texts were traditionally used with beginning readers. Printed at Rome by Eucharis Silber and almost surely supervised by Mancinelli himself, this edition anticipated the possibility that the three texts might be separated for use in the classroom. The printer manipulated the collation so that the forty-four-page *Epitoma* fits on one set of four gatherings (a-c⁶, d⁴), the thirty-six-page *Summa* on the following three (e-g⁶) and the *De poetica virtute*, in twenty pages, on the last two (h⁶, i⁴). There is no conceivable reason for so irregular a collation except that the printer – presumably prompted by the author – anticipated that sometimes the three works would be used separately⁷.

Books, in *Fifty Essays on Fifteenth- and Sixteenth-Century Bibliography*, ed. by D.E. Rhodes, Amsterdam, Hertzberger, 1966, pp. 265-270. On the manuscript models, P.F. Gehl, *A Moral Art. Grammar, Society, and Culture in Trecento Florence*, Ithaca, Cornell University Press, 1993, pp. 43-48, and plates 3-5.

⁷ IGI 6059.

By the end of the century, Antonio Mancinelli's reputation had grown to such a degree that his works were increasingly anthologized. Two or three small works had appeared together earlier in booklets that reached seventy or eighty pages. The combinations *Spica / Versilogus* or *Epitoma / Summa / The-saurus* were typical. As early as 1498, a Venetian publisher, Giovanni Tacuino de Tridino, announced a collection that would appear in larger units. He envisioned a series that would bring three, four, or even five short works together under a single title page and united by a colophon, and a set of seven or eight such units tied together by a single *Opera omnia* title page. Tacuino's first such proposed omnibus never came to completion, but shortly after the turn of the century, more than one editor, Tacuino included, produced extensive series with *Opera omnia* title pages⁸. This phenomenon attests to Mancinelli's growing fame. He was an authority worth collecting. But as the anthologizing progressed it produced books that were increasingly far away from their classroom origins and therefore increasingly likely to be dismembered for use.

Thus far we may hypothesize, on the basis of purely bibliographical descriptions and what we know of the pedagogy of the day, that Mancinelli's texts could have been used in smaller units than the packages as published. Bibliographical description gives us grounds to suspect as much. But do we really *know* that such smaller booklets were used separately? I think the record of surviving fragments substantiates this hypothesis. Such survivals are rare, and they are sometimes erroneously described in modern catalogs precisely because they are incomplete in traditional bibliographical terms. As the pace of cataloging has increased in recent years, more such anomalies appear and, at least in the case of Antonio Mancinelli, they give us good reason to suggest that he himself and the teachers for whom he wrote fully intended to pull the books apart and hand them to students in small booklets, probably loosely sewn and without any kind of wrapper⁹.

⁸ As of this writing EDIT16 recognizes five *Opera Omnia* editions, starting with that of Tacuino in 1502. Tacuino's first *Opera omnia* title page appeared in February 1498 in front of an edition of the *Valla / Rhetorica ad Herennium* anthology (IGI 6090). It envisioned twenty-seven works in an unspecified number of units, but I have never seen a copy with more than seventeen works in seven units, namely the copy at Pavia listed below. In January of 1500, Tacuino received a privilege to print *tutte le opere di Antonio Mancinello con un nuovo commento di Valerio Massimo*, but neither of these projects resulted immediately. On the privilege: R. Fulin, *Documenti per servire alla storia della tipografia veneziana*, «Archivio veneto» 23, 1882, p. 139; *Catalogus Translationum et Commentariorum*, ed. by F.E. Crantz et al., Washington D.C., Catholic University of America Press, 1960-, vol. 5, p. 379.

⁹ The census below lists seven such fragments known to me, but the fact that two are found in Illinois libraries and that (a different) two include only the *Latini sermonis emporium* suggests that the sample is skewed by the limited opportunities I have had to look for them. No doubt others will turn up as more and more early printed books are adequately cataloged. On the problems of cataloging such fragments, see E. Sandal, *Schede bibliografiche di incunaboli bresciani*, in V. Grohova (ed.), *Produzione e circolazione del libro a Brescia tra Quattro e Cinquecento*, Milan, Vita e Pensiero, 2006, pp. 53-70, esp. p. 62 n. 26.

One text to survive in this form is a copy of Mancinelli's *Latini sermonis emporium* now at the Biblioteca Pedagogica Nazionale in Florence. This "Marketplace of Latin Speech" is an Italian-to-Latin phrase book. Some seven hundred short phrases in Italian are given Latin equivalents. Included are proverbs like «It is better to be a doctor than an unlearned man, said Aristippus», but also commonplace phrases like «I was forced to do it», and «Set the table». Mancinelli described the logic of the book in a preface. Children, he says, should be encouraged to use Latin in everyday conversation¹⁰. Obviously, it might be useful to keep such a booklet to hand separately from any unrelated texts printed with it. This is just what happened to the copy now in Florence. Two poems intended for reading instruction had prefaced it in the Milanese edition by Pietro Martire Mantegazza dated 24 July 1503. But those two gatherings are now missing, and the *Emporium* stands alone. An early ownership mark on the first page of the fragment suggests that it circulated thus almost from the start; presumably the other two gatherings of the original publication did so too.

Another disembodied copy of the *Latini sermonis emporium*, from a different edition, survives at the Newberry Library in Chicago. This is a separate from one of the booklets that had been published in series at Venice across a large part of the year 1519 by Giorgio Rusconi. The overall series had a title page announcing an *Opera omnia*, and the *Emporium* appeared on 23 April together with two other works, one before and another after it. Two gatherings that preceded the *Emporium* and three gatherings that followed it are missing from this copy. Each of those groups of pages held a self-contained work that might well have been studied separately. The *Thesaurus de varia constructione* is the little verb dictionary we met above; it preceded the *Emporium* in this edition. The *Speculum de moribus et officiis*, a verse treatment of the four cardinal virtues, followed it. Each text had a different place in the curriculum. The *Thesaurus* was best adapted for use in composition courses. The *Emporium* was intended to promote conversation both in and outside the classroom from the start of the Latin course. The *Speculum* by contrast was a text to be parsed and drilled in class with intermediate reading students. Although the printer saw fit to package them together, there was no practical reason to keep these three works in one wrapper except for conservation and reference. Indeed, in the classroom there was every reason to do the opposite, to pull them apart and use them separately. At least in the case of the *Emporium* as preserved at Florence and Chicago, we can be sure this happened.

Three other fragmentary textbooks known to me also derive from Rusconi's *Opera omnia* of 1519. At the University of Illinois, the text that stands alone is Mancinelli's *Epigrammaton libellus*, a compilation of his own occasional

¹⁰ First published in 1499, the *Emporium* was popular and continued to be printed as late as 1550.

poetry offered as examples of good classicizing style in the service of contemporary needs¹¹. It is detached from a booklet that would once have included two compilations of grammatical rules. A miscellany of small grammar books now at Perugia contains two more fragments from the 1519 *Opera*, one a fairly advanced commentary on the Pseudo-Ciceronian *Rhetorica ad Herennium*, and the other one of Mancinelli's most elementary works, his edition of the *Disticha Catonis*. This last example is interesting because it preserves the Pseudo-Cato text, which occupied seven gatherings at the end the *Donatus melior*. But the epigrams are separated here from Mancinelli's preface to them, which would have occupied the last leaf of the previous gathering. The teacher who broke the book at this point apparently felt that his students needed the text but could do without the introduction.

As already noted, the presence of a surviving fragment containing a single work from among two or more in a book as published implies that the remaining texts must also have existed separately at one time. Occasionally we find surviving fragments that seem like such remaining or rump portions rather than pieces removed for classroom use. An example of this form is now at the University Library in Padua. One of the packages of Mancinelli's works on the market contained relatively advanced texts that were more useful for teaching rhetoric than grammar¹². This anthology first appeared in 1494 containing a summary of Lorenzo Valla's *Elegantiae*, a series of scholarly corrections to it, a defense of Cicero's authorship of the *Rhetorica ad Herennium*, and a short commentary on this latter work. All but the summary, called by Mancinelli his *Epitomes* of Valla, were advanced texts. But the *Epitomes* could at least potentially be used as an introduction to stylistics for intermediate students of grammar. At Padua, in fact, we find that an uneven number of leaves, folios A₁ to A₅, containing just the *Epitomes*, have been removed from a 1505 edition of the larger anthology. Like the other fragments we have discussed, this one evidences the practice of dismembering a larger, miscellaneous work to make a smaller one with a focused classroom use. Unlike the others, however, this disassembly required breaking up a regular gathering of eight leaves and creating a new assembly of five that would only hold together if stab-sewn through the inner margins. No surprise then that such a flimsy and homely package of five leaves has not survived while the larger fragment of eighty-seven leaves did.

Four of the fragments we have discussed so far derive from the 1519 Rusconi *Opera omnia*, the most commonly found edition of Mancinelli's works. The Padua copy of the 1505 Valla / Pseudo-Cicero anthology is fragmentary at the start. It is conceivable that all these fragments derive from more complete sets that were somehow damaged or dismembered later, well after they had served their useful life in the classroom. But in such a case one would expect to

¹¹ For this work, see Mellidi, cit., pp. 148-150.

¹² Mellidi, cit., p. 141.

find more randomly selected groups of pages or gatherings, not by chance exactly the pages that constitute a single work with a logical place in the curriculum. The Newberry fragment, which lacks leaves both before and after a single work, is particularly convincing in this regard. It is clear from other bibliographical evidence, moreover, that Rusconi and other publishers who printed collected editions marketed the individually published units (those groups of texts that share a colophon) separately. Rusconi probably also envisioned selling individual works. The best evidence for this practice is that he provided some of the published units with catch titles that distinguish the single works. The Newberry fragment derives from one such unit. It contained the verb dictionary *Thesaurus de constructione*, the phrase book *Latini sermonis emporium*, and the anthology of moral sayings *Speculum de moribus et officiis*. In this *Thesaurus / Emporium / Speculum*, Rusconi provided accurate catch titles on each sheet of the first and third works (gatherings A and B and E through G respectively) but none on the second (gatherings C and D). Unlike catchwords, which were intended to guide the binder in assembling books from sheets, catch titles served primarily to help retail booksellers select out single copies from the piles of sheets that were stored in every bookshop¹³. Their presence is clear evidence that Rusconi conceived of his edition of Mancinelli in three different formats: as a collected set or *Opera omnia*; in units printed together (and unified by colophons) that contained several works packaged together; and (in some cases at least) one work at a time. He may have offered them in all three ways directly to his customers, or he may have preferred to sell only the units as printed and leave it to teachers and students to dismember the books into smaller booklets as needed. But the catch titles prove that Rusconi foresaw the possibility of separate works circulating as such. Surviving partial sets in early bindings attest to the fact that teachers did not have to acquire the whole set¹⁴.

We have, at least, one further evidence that this same anthology (*Thesaurus / Emporium / Speculum*) was loose enough in the minds of teachers to warrant dismembering. A copy of the 1507 Venice edition by Giovanni Tacuino de Tridino now survives in fragmentary form at Volterra's Biblioteca Guarnacci. Tacuino did not mark his editions for dismemberment (or separate sale) with catch titles in the way that Rusconi did, but as at Padua, the Volterra copy is split precisely at the break between two works. Only the *Thesaurus* remains. Tellingly, it is there joined with a *Donatus melior* in an early binding, suggest-

¹³ On catch titles, M. Smith, *The Title Page*, London and New Castle, Delaware, British Library and Oak Knoll Press, 2000, pp. 73-74. A set of catch titles exactly analogous to those in the Rusconi miscellany (that is, on some groups of gatherings but not others in the book as published) appears in the edition of minor grammarians, Diomedes *et al.*, with title-page heading *Hoc in volumine authores infrascripti continentur*, Milan, G.A. Scinzenzeler for Giovanni Giacomo da Legnano, 1513.

¹⁴ Those known to me are listed at the end of this essay.

ing that a teacher found this precise combination of texts – both appropriate for his youngest students – more useful than the published package.

No one of these curious survivals of fragmentary editions of Mancinelli's works would prove that books of the sort were commonly pulled apart for classroom use. If, however, we combine these seven survivals (of six different works) with the evidence that some editions were manipulated at the moment of printing to allow for separation, it seems certain that the survivals are not accidents. The more famous and more widely anthologized Mancinelli's works became, the more likely printers were to package them without direct regard to classroom use. The small works of Mancinelli as used in classrooms differed from the neat packages that came off the presses simply because the reality of teaching Latin was messier than the market ideal proposed by publishers. Publishers wanted to make it easy to collect the works of Mancinelli for reference; teachers were better focused on single works that got results in the classroom.

Current bibliographical analyses, as long as they are tied closely to concepts of ideal copy, are inadequate to describing phenomena of classroom use that may differ from what the printers imagined¹⁵. The most a bibliographer can do is indicate when a classroom anthology was designed in a way that would permit or encourage dismemberment. A heavier burden rests on rare book catalogers, for they must also provide copy-specific information about fragments in their collections that evidence classroom use. Book historians (textbook historians above all) must be sensitive to the habits of teachers, both those needs that sympathetic printers provided for, and the practices that teachers worked upon books after they came off the presses.

Surviving fragments of editions of Antonio Mancinelli

1. Champaign. *University of Illinois Library*. x875 M311s

Mancinelli, *Epigrammaton libellus* only, i.e. gatherings i and k of *Carmen de floribus cum expositione Ascensii. Carmen de figuris. Hexameron epigrammatum*, a bibliographically distinct section of the *Opera omnia* (Venice: Giorgio Rusconi, 1519),

EDIT16: CNCE 30036, no. 5. All of the parts of this book as published contain the catch-title "FLO.MAN."

¹⁵ On ideal copy, see the well-nuanced discussion of S. Boorman, *Ottaviano Petrucci: Catalogue Raisonné*, New York, Oxford University Press, 2006, pp. 247-264. As the descriptions of fragments 1 and 2 below and my discussion above indicate, the presence of catch titles is crucial to identifying usage patterns and should be a part of bibliographical description and rare-book cataloging both.

2. Chicago. *The Newberry Library*. Inc 5548.8

Mancinelli, *Latini sermonis emporium* only, i.e. gatherings C and D of *Thesaurus de uaria constructione. Latini sermonis emporium. Speculum de moribus & officiis. Vitae sylua. Statio totius anni. De poetica virtute*, a section of the *Opera omnia* (Venice: Giorgio Rusconi, 1519), EDIT16: CNCE 30036, no. 3. Two of the three parts of this book contain catch titles, “THESAV MAN” and “SPECV MAN,” but no such titles appear in this fragment.

3. Florence. *Biblioteca Pedagogica Nazionale*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica. Fondo Antiquariato 500,87

Mancinelli, *Latini sermonis emporium* only, i.e. gatherings c through e of *Speculum de moribus et officiis. Vitae sylua. Latini sermonis emporium* (Milan: Pietro Martire Mantegazza, 1503), EDIT16: CNCE 35929.

4. Padua. *Biblioteca Universitaria*. 107.b.140(1)

Mancinelli, *Laurentii Vallensis epitomae. Portusque elegantiae per Ant. Mancinellum. Rhetoricen ad Herennium esse Ciceronis. Rhetoricen ad Herennium commentariolus* (Milan, Pietro Martire Mantegazza, 1505), lacking fols. A1 to A5, which would have contained only the *Laurentii Vallensis epitomae*. EDIT16: CNCE 3854 describes this copy but does not note that the first work is missing.

5.-6. Perugia. *Biblioteca Augusta*. I.H.6.11

This miscellany includes two fragmentary works:

Disticha Catonis only, i.e. gatherings d through k of *Donatus melior. Catonis carmen de moribus a Mancinello & Ascensio explanatum. De arte libellus*, part of the *Opera omnia* (Venice: Giorgio Rusconi, 1519), EDIT16: CNCE 30036, no. 1.

Mancinelli, commentary on the *Rhetorica ad Herennium* only, i.e. fols. h8 to k8 of *Elegantiae portus. Laurentii Vallensis lima. Cum Ascensiana subnotatione. Rhetoricen ad Herennium esse Ciceronis. Rhetoricen ad Herennium commentariolus*, also a section of the *Opera omnia* (Venice: Giorgio Rusconi, 1519), EDIT16: CNCE 30036, no. 6.

7. Volterra. *Biblioteca Guarnacci*. LXIX.6.33

Mancinelli, *Thesaurus* only, i.e. gatherings a through c of *Thesaurus de varia constructione. Latini sermonis emporium. Speculum de moribus & officiis. Vitae sylua. Statio totius anni. De poetica virtute*, a section of the *Opera omnia* (Venice: Giovanni Tacuino, 1507). EDIT16: CNCE

34403, no. 3. In an early binding with the *Donatus melior* of the following year by the same printer, i.e. EDIT16: CNCE 34403, no. 1.

Other separately circulated portions of collected editions

The following display ownership marks or patterns of wear that suggest these single-work portions of collected works of Mancinelli circulated as unbound separates for some years after their publication. They are not fragments in the bibliographic sense, but separates offered on the market both singly and as part of larger collected sets.

Bloomington, Indiana. *Lilly Library*. PA8547.M41

Budapest. *Magyar Tudományos Akadémia*. Rath 1480

Champaign. *University of Illinois Library*. x470.V24E1M

Champaign. *University of Illinois Library*. x475.D71a1497

Milan. *Biblioteca Ambrosiana*. S.N.U.VIII.32

Milan. *Biblioteca Ambrosiana*. S.N.U.VIII.72, no. 2

Volterra. *Biblioteca Guarnacci*. XIX.4.14

“Imperfect” Opera omnia

The following copies of the *Opera omnia* dated 1498-1500 (Venice, Tacuino), 1499-1500 (Milan, Mantegazza), 1507-1508 (Venice, Tacuino), 1508-1509 (Milan, Mantegazza), or 1519 (Venice: Rusconi) are partial assemblies made in the period that in my judgement represent a selection from stock by individual teachers who chose to use some but not all of the available works of Mancinelli. In traditional cataloging terms they are “imperfect”, but in fact these copies never existed in any other form.

Florence. *Biblioteca Pedagogica Nazionale*, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica. Fondo Antiquariato 500,7 and 500,21

Lisbon. *Bibliotheca Nacional de Portugal*. Inc. 297-301.

Milan. *Biblioteca Ambrosiana*. Inc. 830-835¹⁶

¹⁶ Kindly examined for me by Angela Nuovo and Gigliola Barbero, who report that this assembly bears the ownership mark of Ambrogio Archinto (1481-1518), a collector active in the period of the publication of these titles at Milan.

Padua. *Biblioteca Universitaria*. 86.b.65

Pavia. *Biblioteca Universitaria*. 111.B.20

Philadelphia. *Free Library*. Copinger-Widener136-139¹⁷

Pisa. *Scuola Normale Superiore*. XVI.M.269

Volterra. *Biblioteca Guarnacci*. XLIX.3.11

Paul F. Gehl
The Newberry Library
Chicago (Usa)
gehl@newberry.org

¹⁷ Described in a single binding, now lost, by W.A. Copinger, *Handlist of a Collection of Incunabula Illustrating the Progress and Development of the Art of Printing Prior to the Year 1500 by Specimens from over Three Hundred Different Presses*, [Manchester], Privately Printed, 1898, 20.

An overview of Croatian children's literature with respect to changes in children's literature of the world

Dubravka Težak

The end of the 17th and the 18th century: indications of children's literature

It is indisputable that since antiquity there has been a literature available to children regardless of the fact that it was not directly aimed at children. In the wealth of oral literature, there was much that children enjoyed (myths, saga, legends, fairytales, short stories, jokes, anecdotes, all sorts of folk literature as well as folk poetry). Of the prose works, children mostly related to fairytales, and of poetry, to those poems which adults created together with children, better known as *nursery rhymes*.

Historians of children's literature mostly agree that literature intended for children began at the end of the 17th century:

[...] literature, intended especially for children has not been recently developed; it is a product of the last three centuries, and it was only in the last century that children's books ranked highly in the publishing business. It is amazing that in the history of children's literature, there is an almost complete lack of literature for children up to the late 17th century¹.

¹ J.S. Smith, *A Critical Approach to Children's Literature*, New York, Mc Graw-Hill Book Co., 1967.

What did the European child have at its disposal in the 17th century excepting fairytales and nursery rhymes? In the second half of the 17th century, thanks to the development of print, works coming from oral biblical and church literature, enlightenment and fantasy knightly literature of the time were published. Children's literature started to develop from church songs and nursery rhymes. The folk story was the foundation for children's stories and by abandoning the fantastic, accepting the romantic and keeping the adventurous, the adventure novel came about. The moral literature which dominated children's literature for a long time and from which realistic literature developed, that is, the novel and story about childhood, has its roots in the religious moral. Significant works were produced by: John Cotton² – *Spiritual Milk for Boston Babes* (between 1641 and 1645) gives religious morals in verse. That is the first of many children's books with the aim of religious teaching; Jan Amos Komensky³ – *World in Pictures* (1658) is considered the nucleus of the picture book, although the work more closely resembles a picture dictionary or textbook; Jean de La Fontaine⁴ – *Fables choisies mises en vers* (1668) through which something of the beauty of refined classicist literature entered children's literature; John Bunyan⁵ – *The Pilgrims Progress* (1678) shows a man's passage from susceptibility to sin, through appeal and subjugation, to entrance to the heavenly Jerusalem in form of an adventure story; Charles Perrault⁶ – *Contes de ma mère l'oye, ou Histoires et contes du temps passé avec des moralités* (1697) opens a new chapter in the artistic children's story since Perrault renounced high classicist themes and introduced a story which existed for centuries among the folk, however, giving it a polish so as to be interesting among for the salon gentry.

The 18th century contributes to the development of children's literature on two ways: the beginning of artistic children's poetry and the beginning of the adventure novel. The beginning of children's poetry is marked by books of Isaac Watts⁷ *Divine and Moral Songs for Children* (1715) and Johna New-

² John Cotton (1584-1652), English protestant priest and professor who moved to America and live in Boston. Title of the original: *Spiritual Milk for Boston Babes*.

³ Jan Amos Komensky (1592-1670), born in Moravia, prosecuted as a protestant parson, lived and taught in other European countries (Poland, England, Sweden and Hungary). He was a pedagogical reformist and consistently defended the thesis that the starting point of teaching should come from senses of the observed world. Pictures enabled him with a universal language, which helped him teach the illiterate, and more successfully enhances learning for those who already know how to read. Title of original: *Orbis sensualium pictus*.

⁴ Jean de La Fontaine (1621-1695) one of the literary splendors of the French 17th century. Title of original: *Fables choisies mises en vers*.

⁵ John Bunyan (1628-1688) English puritan, besides Milton, the most important writer of English literature of the 17th century. Title of original: *The Pilgrims Progress*.

⁶ Charles Perrault (1628-1703) French writer known for his fight against routine canons of writing during the time of French classicism. Title of original: *Contes de ma mère l'oye, ou Histoires et contes du temps passé avec des moralités*.

⁷ Isaac Watts (1674-1748), title of original: *Divine and Moral Songs for Children*.

berryja⁸ *Mother Goose's Melody*. They contain some of the most famous children's oral poems. The other event which is rather important is the advent of Daniel Defoe's⁹ novel *Robinson Crusoe* (1719). There probably exists no book which achieved more adaptations and encouraged the creation of new works. The adaptations of *Robinson* and the so called Robinsonism marked children's literature for two centuries. One famed Robinsonism was the Robinsonism of Joachima H. Campea¹⁰ *Robinson der Jüngere* (1779-1980).

In the 18th century in Croatia we can already single out works that could in some aspect be included into children's literature. We could for example take the year 1754 as the beginning of children's books in Croatia, when Antun Kanižlić¹¹ published *Obilato mliko duhovno* (*Abundant Spiritual Milk*). This is a book similar in title and content to Cotton's book which initiated children's literature of the world, although the time difference between them is a hundred years. Both Cotton's and Kanizlic's books are a catechism for children; however, Cotton's books were followed in continuity by other more or less successful books, whereas after the work of Kanizlic there was a gap of almost an entire century in Croatian literature. Therefore, the development of children's literature in Croatia can be observed in continuity only since the beginning of the 19th century. To that time, very few works showed up as originals; they were mostly translations or adaptations. In that respect, a significant role was played by Vranic's¹² translation of Camp's works into *kajkavian*¹³ dialect, entitled *Mlaisi Robinzon* (*Younger Robinson*, 1796). Vilim Peroš¹⁴ points out that particular piece of work as the oldest book for children in Croatia. Such an early translation is actually surprising considering the conditions in Croatia at that time: poverty, wars for protection and freedom, lack of publishing houses and publishers, slim or no chances for profiting from publishing children's books, the issue of the standard language, undeveloped citizens and reading books in a foreign language.

⁸ It is assumed that the author could be the famed English publisher of children's books John Newberry, however this is not proven. Title of original: *Mother Goose's Melody*.

⁹ Daniel Defoe (1660-1731) founder of the modern English and European novel.

¹⁰ Joacjim Heinrich Campe (1746-1818), German didactic writer. Original title: *Robinson der Jüngere*.

¹¹ Antun Kanižlić (1699-1777), poet and priest, published several extensive religious, moral and church advertising works.

¹² Antun Vranic (?-1820) parson, translated and published Camp's adaptation of *Robinson* in two pieces (277 + 320 pp.).

¹³ Dialect of the Croatian language spoken in northern parts of Croatia.

¹⁴ Vilim Peroš (1914-1947) *Hrvatska književnost za djecu i omladinu* [*Croatian literature for children and young adults*] in *Znanje i radost I* [*Knowledge and joy*], Zagreb, Hrvatski izdavalacki bibliografski zavod, 1942, pp. 100-104.

The 19th century: preparatory period or the Filipović era

The first half of the 19th century also did not contribute much to the area of children's literature in Croatia. The following comparison provides a good example: in 1835, Andersen began to publish his stories which brought him the name King of fairytales, and during the same year Croatian revival began¹⁵ with the publication of *Novine horvatske* (*Croatian Newspaper*). In 1804, Relković¹⁶ published the translation of Aesop's fables into slavonian¹⁷ dialect *Esopove fabule za slavonsku u skulu hodeću dicu* (*Aesop's fables for Slavonian School Going Children*). Therefore, *Mlaissi Robinzon* (*Young Robinson*) and *Esopove fabule* (*Aesop's Fables*) are translations and not original works, while the only book translated into *kajkavian* dialect (as spoken in the north-western part of Croatia), the second one is translated into *slavonian* dialect (as spoken in the north-eastern part of Croatia), and in that way both books had very few readers and did not live to see newer editions. In 1808, Josip Ernest Matijević¹⁸ published the translation of *Genoveva* from German into *kajkavian* without the author's mark; however, the *Genoveva* of Cristophora Schmid¹⁹ in 1819 was more crucial for the development of Croatian children's literature. The translation was published in Zagreb in 1846.

The year 1850 is considered the real beginning of Croatian children's literature with the publication of *Ma1i tobolac* (*Little Pouch*) by Ivan Filipović²⁰. This small book consists of four parts. The first part contains songs, the second one contains proverbs in verse, the third one contains stories and the fourth one consists of patriotic thoughts. The second and third parts are translations and adaptations, while the first part is poetry by Filipović, so Croatian children's literature begins with poetry. These poems are burdened with a moral, some of them emphasize the dissonance of rhythm and content and actually, there are very few poems that draw literary attention. However, the fact is that a lot of similar poetry can be found during the times of develop-

¹⁵ National, cultural and political movement in Croatia with the aim to establish a single orthography and unique language that would be common to all Croats, but also to all Slavic nations.

¹⁶ Antun Matija Relković (1732-1808), officer and writer, published several works of enlightenment.

¹⁷ A dialect spoken in Slavonia, the north-east part of Croatia.

¹⁸ Josip Ernest Matijević (1742-1808), priest, wrote textbooks for schools (interpretations of catechism, the Gospel, and grammar).

¹⁹ Christophor Schmid (1768-1854), German didactic writer whom Croats deemed the classic of children's literature, but in Germany he was not at all admired which is evident from the writings of Herman L. Köster a historian on German literature: *Geschichte der deutschen Jugendliteratur in Monographien*, 1927.

²⁰ Ivan Filipović (1823-1895) teacher, pedagogue, translator, writer. He fought for the first Croatian school law which lessens the influence of church in schools and improves the material status of teachers. He established the Alliance of Croatian teachers' societies.

ment in countries with rich in children's literature. By the end of the 19th century, there were better poets than Filipović, however not one was a strong enough personality to change the flow of children's poetry set by Filipović. For example, August Harambašić and Krunoslav Kuten knew how to capture moments from children's lives in their poetry and frame them with a playful rhythm and natural, functional rhymes, emphasizing nonsense and word play, creating a concise and thoughtful architecture with a sense for spiritual and functional morals at the end of the poem. In his work Filipović popularized the already translated Christoph Schmid, and by himself he translated Franz Hoffman's²¹ book under the title *Franjo Hoffmann, 150 moral stories for young adults of both genders*. In the preface, Filipović expressed admiration for that weak German author and in that way showed his attitudes towards children's literature. He considered educational aims to be more important than artistic ones, and in order to promote them, they required an *entertainment sheath*. Filipović attempted to define children's literature; he continuously worked on it and gave a key tone to the development of Croatian children's literature for a long time to come. In 1864, he initiated the first magazine for children *Bosiljak* (*Sweet Basil*). In the prologue of the first issue he concisely defined children's literature and its role:

The task of this magazine is to promote among the young the Christian spirit towards anything that is good and noble, to encourage the young for versatile advancement in the mental and concrete areas, to nourish love towards their people and homeland, to protect them and prevent from any kind of delusions, sidetracks and faults, and to finally make it stronger in any moral and significant action and attempt²².

Therefore, Filipović insisted on ethical and patriotic elements, and neglected the artistic values. He imposed Schmid and Hoffman as ideal role models of prose writing for children and the entire Croatian children's literature of the 19th century was under their influence, and traces of that moralistic, black-and-white, naïve, psychologically spiritless literature continued in the 20th century until the 20ies. A scheme of their short story looks like this: on the one hand there is the bad and ill-mannered child, and on the other hand there is the good and noble child; evil in the end becomes punished through measures, and goodness is awarded at least tenfold. The moral short story lasted for a long time and had many representatives in all countries. It was especially strong in Germany in the 19th century. However, in the second half of the century it began to retreat before the strong artistic literature which was getting stronger and imposed its authentic stories and novels. By that time the following works were published: Jonathan Swift *Guliver's Travels* (1726),

²¹ Franz Hoffman (1814-1882) also a German didactic writer whose writings Köster judged harshly in his mentioned work (cfr. *supra*, n. 19).

²² I. Filipović, *Proslou*, «Bosiljak», 1864, p. 1.

Jacob i Wilhelm Grimm *Children's and Household Tales* (1812), Walter Scott *Ivanhoe* (1819), James Fenimore Cooper *The Last of the Mohicans* (1826), Aleksandar Sergejevič Puškin *The Tale of the Fisherman and the Fish* (1833), Harriet Beecher Stowe *Uncle Tom's Cabin* (1852), Jules Verne *Five Weeks in a Balloon* (1853), and in the same year when Franz Hoffman's stories were published in Croatia (1865), Lewis Carroll published his *Alice in Wonderland* in England. This particular novel will mark the new stage in the development of fantasy literature. Filipović is responsible for the good, but also for the bad sides of the development of Croatian children's literature in its beginnings.

It is interesting to mention that in 1863 a historical story²³ *The Shoemaker and the Devil* was by the renowned Croatian author August Šenoa²⁴ was published. Like Puškin, Šenoa started from the folk tale, but he told it in his own way using beautiful verse, where the major aspects of the story are an interesting story, the skill in presenting it, the cheerfulness of events and liveliness of rhythm, and the moral comes unobtrusively from the wholeness of the work. If Šenoa wanted to be a children's author, the development of Croatian children's literature could have been completely different. However, neither did he, nor did the people working on promoting children's literature realize that that would be a good path for the further development of children's literature. Šenoa continued to write historical stories, but the others are not as close to children in topic nor spirit, nor genre as the story *The Shoemaker and the Devil* is. It is sad that neither Filipović, nor any of the editors of children's magazines who knew how to publish texts very vague to children's interests, did not think of publishing Šenoa's historical stories²⁵. *The Shoemaker and the Devil* is a better story than all the stories written in Croatian children's literature until the advent of *Tales of long ago* by Ivana Brlić Mažuranić in 1916.

The development of children's artistic story in all literatures runs through the same stages: 1. pure folk story, 2. artistic folk story (folk story linguistically trimmed, cleared from roughness in content), 3. artistic story (with more or less observable traces of a folk story) and 4. fantasy story (breaks every bond with the folk story). The transition from folk into art story in Croatia was

²³ A story in verse inspired by historical events or legends.

²⁴ August Šenoa (1838-1881), dominating Croatian writer of the 19th century, initiator of modern Croatian historical novel, considered to be the creator of the Croatian reading public. One period of Croatian literature was named after him – Šenoa's era.

²⁵ Magazines are the most responsible for the development of children's literature in Croatia in the 19th century, since books were rarely published. The most important magazines were: «Bosiljak», published from 1864 to 1868; «Smilje» 1873-1945; «Bršljan» 1873-1876 and 1889-1903; «Hrvatska omladina» 1885-1909; «Ljiljan» 1895-1899 and «Mali dobrotvor» 1895-1909. Many other children's magazines were published («Zlatni orasi», 1869; «Glasnik sv. Josipa», 1873; «Ljubica» 1879-1880; «Pobratim», 1891; «Vjerni drug», 1897) whose lasting period was only about a year or two, so they did not have much influence on the continuous development of children's literature.

neither as regular nor as successful as in nations with developed children's literature. Our children's literature was behind the world's literature to such an extent that particular processes in the world had already ended when they only began in Croatia. When first texts for children were published, Croatian writers were still under the influence of the meaning which the European romanticism gave to folk literature. Believing that folk literature was an acknowledged value, some folk stories which were not appropriate for children were included into children's magazines. Furthermore, national stories were not the starting point from which one could select those appropriate for children, but stories were taken from German, Hungarian and Czech magazines and then formally translated and adapted to resemble Croatian, etc. Not even the first step in the transformation of the folk story into the art was completed – the selection of nice child appropriate folk stories that would have to be linguistically and stylistically trimmed. Assertively sticking to the Slavic orientation, Ivan Filipović and his followers did not publish great collections of world literature (Perrault, Grimm, Andersen). The first Croatian authors admired the folk story, but appreciated the moral story far more, finding it pedagogically more useful. The magazine «Smilje» in its first issue in 1873 introduced Andersen, and that was only two years before Andersen's death, so Andersen's influence arrived into Croatia rather late. The first collection of his stories was published in 1877. As a matter of fact, Croatian writers could have become familiar with Andersen through German translations, however, his influence only started to be felt in the 70s. It can be observed in two directions: 1. sad and emotional stories, 2. stories with anthropomorphically presented things, animals and plants. The strongest influence came from the story *The Little Match Girl*. Many sad stories were written about unhappy children who by selling flowers or something similar freeze to death and go to heaven²⁶. These adaptations did not even remotely

²⁶ In the story by Stjepan Širola *Božićna priča* («Bršljan» br. 1, 1892, VII) the main character is a poor boy whose father went to America and whose mother died. His godfather and godmother whom he lives with are very cruel towards him. In the harsh cold of Christmas Eve the boy is selling devilish figurines made of prunes and black rags. People pass by without any interest and nobody wants to buy his devils. A child Jesus shows up showing the boy different families, which live in poverty or in richness, and in the end takes him to heaven to his mother. Upon the realization of the meeting of mother and child there is a strong epilogue from which we learn that on Christmas day the boy was found frozen next to a burning petroleum lamp with squished devils in his hands. A variation of Andersen's *The Little Match Girl* is the story by Alica Beluš *San male Anice / Little Anica's Dream* («Bršljan» br. 2, 1898, XIII). The girl, Anica, is left by herself upon her parents' death and she lives with very poor and also very cruel neighbors. They make her beg throughout the town in severely cold weather. One time, from sheer exhaustion the girl falls asleep on the road and in her dream she is visited by *Dusk, Night, Morning, Dawn* (of course personified). However, Alica Beluš does not end the story tragically as Andersen and his numerous followers. The girl is found by a good and rich old woman who is childless and adopts Anica. On the one hand that is catering to the child reader who yearns for a happy ending, and on the other it is the

reach the value of Andersen's stories. Somewhat more successful were stories with anthropomorphic animals that were closely linked to folk stories, and in some way they introduced European trends where animals prevail in children's stories to this day. The Croatian children's story during that period did not produce a Croatian Andersen, or a Croatian K. Grahame. There was no trace of the modern Carroll type story in Croatia at that time: only in 1969 V. Stahuljak wrote *Zaćarane putove* (*Enchanted roads*), and in 1970 B. Dovjak-Matković wrote *Neobičnu ulicu* (*The Unusual Street*), longer stories that resemble Carroll's *Alice in Wonderland* and *Alice Through the Looking Glass* only in structure, however, the sentimental and moral story by De Amici *Heart* (1878) was translated rather quickly (1880), while there was no interest for the fantastic story of *Pinocchio* by Collodi (1883). Only through translations and adaptations of stories from foreign magazines did elements of the modern fantasy story penetrate into the Croatian children's story.

The first half of the 20th century: the era of maturation, the era of Ivana Brlić Mažuranić

The period of searching for children's literature at the crossroad between folk literature and literature for the purpose of educational aims and artistic literature took a long time. It was the period of school literature, the period without great artistic individuality, susceptibility to wrong influences. The new period began with the appearance of strong art works that were equally artistic and children's works, above all the novel *The Marvelous Adventures and Misadventures of the Apprentice Hlapić* by Ivana Brlić Mažuranić from 1913, which Antun Gustav Matoš²⁷ entitled «a classic» as it was published. Therefore, the beginning of the twentieth century is characterized by high artistic range of children's literature, and was marked by two great authors, Ivana Brlić Mažuranić and Jagoda Truhelka and the writer Vladimir Nazor. All three started writing in the last decade of the preparatory period, in the time of questioning the nature and purpose of children's literature. The first enormous merit of the second period is in the fact that Croatian children's literature emerged out of amateurish and fragmented values in the direction of literature, it received works for which nobody can deny their artistic values from whichever point of view children's literature was approached. The second merit was that that period developed two out of three major types of chil-

influence of the novel and story of orphans that often ends by finding rich adopters, very common during that period.

²⁷ Antun Gustav Matoš (1873-1914) Croatian author who had a strong influence on a whole generation of writers, he marked his period and was known as a very harsh critic.

dren's literature – the novel and the story. Poetry dominated the first period, however the revival of the unquestionably artistically valued poetry, the third major type, one had to wait to the mid 20th century.

Therefore, with the emergence of *Apprentice Hlapić* in 1913, the first developmental period ended in Croatian children's literature; the period of the moral story and sentimental and sad theme of the unhappy child, the period of utilitarian literature created by more or less benevolent amateurs. *Apprentice Hlapić* removed the label off the unrecognized children's literature and introduced itself as a mature, harmonious, impressive and individual work of art. It has all the characteristics of a modern children's novel: a becoming hero and heroes, rich plot with elements of an action novel (fight with the negative character), an undertaking which the little shoemaker apprentice will do with success, the acknowledgment of the values and possibilities of children in serious situations, the magic of travel and the local color of attractive places or events for children such as the market place, the circus, night travel through the forest etc., the smart and faithful dog and becoming parrot as companions of the main characters; the optimistic environment coming from the children's observation of the world; the magic of play and the idea of a serious life and a simple, harmonious and impressive narration. The hero is a little shoemaker apprentice, and orphan without parents who runs away into the world from a ruffian craftsman for whom he works. In his exciting seven day travel he helps many people, fights in his own way and according to his ability against thieves; he meets a girl, long time kidnapped daughter of his master, and from the first moment she relies on him as a hero who knows how to manage any situation and in the end after numerous adventures brings her back to her parents. Nevertheless, *Hlapić* is somewhat different from the modern children's novel since the plot in it still remains on an undefined territory. Dismissing the strict realistic treatment, the author creates coincidences, symbolic effects and sporadically makes the plot similar to the one of a fairy, and in that way *Hlapić* becomes a little hero and carrier of a certain attitude towards the world and society, of a certain life philosophy suggested by childhood. This is a philosophy of optimism, expressed in his actions, faith in people, helping others, fighting evil without violence. *Hlapić* emerges from a tradition of Croatian children's literature, but also parts with it. In the last decades of the 19th century there exist many descriptions in Croatian children's literature of various little apprentices who have imposed themselves out of new social circumstances such as the reinforcement of trades at the beginning of the development of the industrial society. In sentimental and moral stories, the orphan was usually the main character, and the heroine was the lost child. In all important characteristics of the structure of the children's novel (twin main hero: boy and girl in a pair, the children's mission, conflict with grownups and adults as negative characters, the action plot, the indication of a children's falling in love, optimism, happy end and play) it can

be said that *Hlapić* is more similar to numerous children's novels which will be created after him than to the previous ones. Great similarity with *Hlapić* can be found in the novel by Astrid Lindgren *Rastus and the Vagabond* (1956). This does not mean that Ivana Brlić Mažuranić influenced Astrid Lindgren, but it is important that she developed a type of children's novel, which is a kind of model for that type, relatively early compared to the development of the children's novel in the world.

Since the emergence of her second important work, *Tales of Long Ago* 1916, it has been debated as to how much they possess of the folk story, and how authentic they are – made by the author herself. The world has accepted the opinion that those are Croatian folk stories that Ivana Brlić Mažuranić adapted and told in her own way. However, by reading those stories, we can be convinced that there are elements that are similar to folk stories, especially, Slavic, but that not one is an adaptation of a completed folk story. Each story is the fruit of the author's experience which in all important elements (plot, characters, ethics, pictures, more important than plot) are completely different than the folk story. One of the greatest professionals in Croatian oral literature, Maja Bošković-Stulli, came to the conclusion that there are many *external* elements of the folk fairytale, however that there is no *inner* relationship with the folk fairytale²⁸. Because of that, many critics talk only about a *shadowy* folk story in the work of Ivana Brlić Mažuranić. As opposed to folk stories, her stories abide with full characters, richly contoured with logical actions. In her ethics, the basic values are not strength or cunningness as in the folk story, but: love, obligation and calmness which emerge from feelings that one is on the right track where no evil forces can be harmful regardless of the outcome of the conflict. In addition to that, instead of a rich plot which is a must in folk stories, stories by Ivana Brlić Mažuranić abide with *pictures* which make a logical unity with characters, show an underlying ethic without tendencies, and a wonderful rhythmical prose which a oral narrator never established, make a harmonious beauty and greatness of this prose. Ivana Brlić Mažuranić is often called the Croatian Andersen, however, there is not much similarity between the two. While Andersen wrote very diverse stories according to motif and approach, I. Brlić Mažuranić remained faithful to one type. On the one hand there is Andersen's romantic inclination for rebels, absence of the division of good and evil and irony, while on the other is the Brlić's classical calmness, the home as a safety haven, commitment of characters to return and be subject to patriarchal laws after their wandering and mistakes made by listening to the evil side of nature.

Although she wrote for children from the very beginning, using her strength of a great artist she managed to find the dimension of the human in

²⁸ M. Bošković-Stulli «*Tales of Long Ago and Oral Literature*» u Zbornik radova o I. Brlić Mažuranić, Mladost, Zagreb, 1970.

a way that can attract children and adults and in that way she became one of the greatest writers in line with Hans Christian Andersen, Lewis Carroll or Antoine de Saint-Exupéry. In the development of Croatian children's literature, her works marked a turnover, a way out from the crisis and the greatest ascent and that is actually the true beginning of Croatian children's literature which is entirely artistic and children's. Both *The Marvelous Adventures and Misadventures of the Apprentice Hlapić* and *Tales of Long Ago* gave dignity to Croatian children's literature. Although criticism and literary history praised *Tales*, the ethics of Ivana Brlić-Mažuranić, her language and style, the texts from *Tales of Long Ago* were almost always interpreted, still Šegrt Hlapić played a more important role in the development of Croatian children's literature, since he was the prototype for one literary type – the children's novel, while *Tales* are only a great realization of a type which had already advanced in the world.

While women authors of Croatian children's literature of the 19th century are a few, at the beginning of the 20th century they took over by introducing new accents and elevating children's literature to an enviable artistic level. At the same time as Ivana Brlić Mažuranić wrote fairytale prose, one more woman author emerged, Jagoda Truhelka, who elevated the short story from children's lives of a rather realistic discourse to a rather high artistic level. She freed that form from the ballast of utilitarianism with love and understanding presented children in an authentic ambience with children's authentic characteristics. Characters of her child heroes are among the most complete and most natural children characters in Croatian children's literature. The children's novel, introduced by Ivana Brlić Mažuranić, Jagoda Truhelka continued in her own way, creating a family novel and introducing in Croatian children's literature descriptions of children and childhood on an autobiographical basis. Using the theme of family novel and the composition of a novel, Truhelka actually continued on the type of a children's literary work inaugurated by Louisa May Alcott in children's literature of the world with her novel *Little Women* (1868). Both *Little Women* and *Zlatni danci* (*Golden days*, 1918) by Jagoda Truhelka show the adventures from children's lives in one family, and both works do not have a strong plot, while particular chapters bare more resemblance to an independent short story where one of the characters is the main hero while others are present as secondary characters. Both the American and Croatian works present the entire environment of a life of a modest family, connected by love, warmth of a home, strong religiousness, but also shaken up by interpersonal conflicts and problems. The important difference is that Truhelka describes childhood to the age of fourteen – oldest of the three sisters, while in Alcott's work two younger sisters of the four are that age. Furthermore, the family album of Jagoda Truhelka shows a period of ten years, while *Little Women* are limited to the period of one year – from one Christmas to the next. It would be absurd to look for any kind of similarities

and question differences as if there is some kind of an interaction between those two works – it is important to say that *Zlatni danci* (*Golden Days*) introduces into Croatian children's literature and present in it a type of work which Louisa May Alcott introduced into American and world literature.

In spite of the novelties that *Apprentice Hlapić* and *Zlatni danci* (*Golden Days*), introduced, the following two decades is mostly dominated by the story, and then, 20 years later the novel emerges as more dominant. In 1933, the publishing house *Binoza* published the translation of Erich Kästner's novel *Pünktchen und Anton* (*Tonček i Točkica*) and the novel by Mate Lovraka *Pero Kvržica and His Friends* (*Družba Pere Kvržice*). Lovrak wrote realistic children's novels and in that respect ended the domination of story and fantasy. He wrote a children's novel which according to structure matches novels of Mark Twain, Ferenc Molnar and Erich Kästner. Although the children's novel in Croatian literature began prior to Lovrak, he actually stabilized it as the main literary type. Lovrak ended the fairytale narration of Ivana Brlić Mažuranić, but did not continue the type of autobiographical children's novel which could have been imposed after the successes of Truhelka's works. Of course, not one writer, not even Lovrak can ignore personal experiences in shaping their own works, so Lovrak introduces his childhood adventures, his experiences with children from being a teacher and his preferences. However, he does not create a stage from his childhood and himself on it, but creates numerous child characters and places them in different environments at different times. In a series of about twenty of his books, those environments can easily be isolated: the classroom, a group of children, the commission, mutual action, the teacher as the invisible director, child labor, the village environment. By abandoning descriptions of children in orphanages, the family setting, Lovrak does not describe children during the time of holidays, under the Christmas tree or with Easter eggs; he doesn't draw tender relationships between children and grandparents, telling stories, etc. The concept of a warm home does not exist in his works. Also, the role of religion in any form cannot be found in his works, while in earlier literature it used to play a dominating role. By breaking free from the obsession of fantasy and relinquishing it only in his character's dreams, usually induced by fear or anxiety or even illness, Lovrak accepts the social realism of his time, even elements of socialist realism. Undoubtedly, in order to locate Lovrak as a children's author one has to take into consideration references found in Twain, Molnar, Ivana Brlić Mažuranić and especially Kästner. However, more than any other writer of Croatian children's literature, Lovrak is characterized by his relationship with the modern moment of Croatian literature for adults, oriented towards a socially marked prose. All conflicts in Lovrak's novels for children are based on social opposition, on economic, social and political status of the poor and rich, the oppressed and privileged, and all other oppositions, which were also a burden of the time, tacit and disregarded (national inequality, religious and

other ideological differences). Lovrak's novels are dominated by groups of children rather than individual heroes, and boys outnumber girls. A group usually consisted of boys, and girls gradually entered the group, however remaining in the background. The group or troop is gathered spontaneously or is directed, but rather quickly becomes a troop with clearly defined goals and tasks and develops into a cooperation. Most often the group is an organized class where the teacher is the initiator either explicitly or in the background. The group leader is also the main hero, which is what makes Lovrak different from the most famous world writers (translated into Croatian) where the most simple, or lowest in rank member of the group emerges as the hero (Molnar's *Nemeček*)²⁹ or even a temporary group member (Kästner's *Emil*)³⁰. At the time when the topic of city is prevalent in children's novels, Lovrak is consistent with the village and village children. Unable to escape the city and its greater role in the social life, he is in conflict with his works in terms of city and village, just as some Croatian realist did some time ago (the second half of the 19th century) choosing the village, that is, everything positive that the village presents in his opinion: the city – as the bubble of evil, and the village as the healthy environment. The suburbs of cities are inhabited by good and poor people, victims of social system just as the poor in the village. The most positive picture of the village is when it does not imply the real life in a village, but the general image of clean environment where man coming from the polluted city can easily recover, the assuming and idealized way of life where healthy physical work in nature outdoes all other jobs. The mission in the modern children's novel is almost indispensable and is often the key to success. It gathers children into a group, provides them with opportunity to show their abilities and discover their temper and preferences. The mission (preparations, difficulties, opposition) creates tension.

Lovrak is also new in expression. His simple language, with short sentences and narration in the present tense, helps the reader to bind with the plot, and observes actions. That kind of a discourse doubtlessly serves Lovrak's development of the novel and is close to children's knowledge of the language. With all his characteristics Lovrak had doubtlessly made a great turn in Croatian children's literature by breaking all traditional flows and installing a new type of children's novel which will prevail and have a long influence on the development of Croatian children's literature. Lovrak's novels in Croatian children's literature are the embodiment of what Kästner's novels were in European children's literature.

²⁹ *Junaci Pavlove ulice (Heroes on Pavle's Street)*.

³⁰ *Emil and the Detectives*.

From the 50s to the 70s of the 20th century: the modern era, the era of Vitez

With the end of World War II and the communist regime, various changes occurred in literature as well. Spiritual values became political and that is evident in children's literature. Lovrak's novel survived due to elements of a socialist orientation, and the most esteemed novels were ones with the theme of the People's Liberation War. In such literary orientation, when the tendency must be clear, two themes usually prevail: events from the People's Liberation War and the call for rebuilding the country. Children's lives at the time of war are described in the area occupied by partisans or in the area that was not occupied by them. The emphasis is on children's sufferings (shortages, insecurity, fear, occupiers' animosities), but even more on active participation of children in fights (conspiracy, messengers, soldiers). There are many works which show the brave actions of boys and girls (tending the wounded, communicating messages, imprisoning enemy soldiers) where children themselves are involved or are being helped by adults, usually elderly people.

That kind of a novel with the theme of the People's Liberation War developed into something resembling the partisan western, where children and partisan soldiers, skilled and brave in a tense plot win over the thick enemy. Even some better authors wrote similar texts (e.g. Anđelka Martić). Texts without much pathetic and unconvincing actions, which describe the true life of children under harsh war conditions, where they learn the hard way of life and have no time or means to live a normal childhood are the best texts. Those children's lives are stolen, usurped, and the difficulties such as food shortages, stresses from crimes, separation from close family members – are all a huge burden for their weak frames. That kind of literature lasted for some thirty years; however the best of that genre of children's literature was created and published in the 50s. This refers to two authors and two novels: Anđelka Martić with the novel *Pirgo* (1953) and Danko Oblak with the novel *Modri prozori* (*Blue Windows*, 1958). The animal prose of Vlatko Šarić is a special characteristic of that time, giving Croatian children's literature beautiful animal stories with animals presented in a naturalistic way. His first short story *Bibi* was published in 1941. That kind of story can be found in world literature dating back to 1899, in Ernest Thomson Seton's³¹ book *Wild Animals I have Known*, and soon afterwards in Jack London's famous novels on dogs (*The Call of the Wild*, 1903). As much as stories by Šarić were of a literary quality, they were undoubtedly late in comparison to the development of that genre in the world.

Two authors dominated that period, Grigor Vitez as a poet and Ivan Kušan as a novelist. It is interesting that both published their first books in 1956.

³¹ Ernest Thompson Seton (1860-1946), Canadian writer of realistic stories about animals. *Wild Animals I Have Known*.

Grigor Vitez published his collection of poems *Prepelica (The Quail)*, and Ivan Kušan published the novel *Uzbuna na zelenom vrhu (Panic on the Green hilltop)*.

The writer Ivan Kušan took over Lovrak's manner of framing children's characters and plot with a lot of action and tension, and went a step ahead in choosing motifs for children's actions which stopped being so rational, deliberate and justified by the social situation as in Lovrak's novels, where children are usually faced with serious issues they want to solve. Kušan's heroes are much more playful, they do not only solve problems they come across, but sometimes they create problems that do not exist wishing for something excitement in their lives. As opposed to Lovrak's world where children, aware of social faux, are little fighters for social justice, Kušan world is one filled with children's vivacity and playfulness which create socially efficient results. Like Kästner he introduces elements of crime, building a plot on children's detection which from the initial enigma is successfully developed by threading unpredictable twists which further complicate the basic plot line, creating premature hopes and disappointments with the reader. The excitement and tensions is made stronger by parallel plot. Parallel plot is also the most favorite means for Kušan's contemporary Milivoj Matošec, who published his first novel *Tragom brodskog dnevnika (Following the Ship's Diaries)* only a year after Kušan published *Uzbune na Zelenom Vrh (Panic on the Green Hilltop)* so it would be unfair not to mention him. His boy characters also yearn for adventures and action therefore experiencing unusual and sometimes even dangerous situations through which they reveal secret events. Those are tense, plot filled novels, usually of a detective type, where parallel plots are an important narrative procedure, which is most evident in the novel *Posada oklopnog vlaka (The Crew of the armored Train, 1959)*, where three parallel plots are taking place in a very skillful and almost film-like speed.

Kušan is the author who affirmed urban life in children's novels, since the city is the place of all action in all of his novels. The city way of life became important in structuring the plot, characterization and development of the plot as well as in setting the environment. That is how the city irrefutably replaced the village in children's novels.

The time setting of Kušan's first novel is precise – upon the end of World War II, 1945, and his second novel also points out that the novel takes place the following year, 1946. However, his other novels do not have the precise time setting. We can pretty much guess the time according to the way of life described, type of car mentioned, popular actors, fashion, etc. Therefore, unlike Lovrak he does not place characters in particular social and historical frames, but just makes a rough outline. Using such outlines, Kušan reinforces the universal character of the authentic children's world.

Dialogues in present-day children's novels strive for a more vivacious and authentic communicative language, which includes grammatical irregularities

and jargon, while Kušan's dialogues had significantly shaken the standard language established in children's novels at the time. By introducing jargon, he provoked severe reactions of some critics³². *Old, shuffle cards, sulk, munch, drop dead, dude, old folks, tattle tale...*, are only a few phrases from the novel *Koko and the Ghosts*. In his later works, the jargon changes in line with times when a particular novel is developed. A certain kind of nonchalance and ease of narration is felt in Kušan's novels, which will become a standard in modern children's literature (Sanja Pilić, Sanja Polak, Zoran Pongračić, Darko Macan, Silvija Šesto). Easy going, optional expression in dialogues and narration was only somewhat present in Kušan's first novels, only to become more unhampered in his later works.

Kušan introduced another important novelty in the children's novel with his third novel *Homework* (1960). That is a change in the relationship towards teachers in children's literature. In old, pedagogically focused works³³ the teacher was always the carrier of progressive ideas which contributed to the advancement of the environment. Based on that, Mato Lovrak also formed the teacher character in his novels: the ideal type, morally impeccable, full of understanding for children, willing to help them at any time and impeccable by all means. In this novel, Kušan, humiliated the teachers, that is, he made them equal to other people. They also have nerves which can suddenly weaken, and they can also act rashly, they can succumb to weakness. Due to this dethronement of the teacher, when the novel showed up, it made a lot of noise in the teacher lobbies.

As I have mentioned, after World War II the dominating topic in children's novels and stories are events related to war (war action, development of the country, exploits of pioneers with an emphasized ideological tendency for developing a socialist awareness, etc.) The plot of Kušan's first novel is set right after World War II and in one chapter he extensively talks about the consequences of war. However, the children's actions are motivated by the desire for adventure, and not a conscious yearning for making a better society or any kind of political tendency, which is even more obvious in his future novels that have no traces of war reminiscence.

The mentioned elements marked Kušan's novels written in the 50s and 60s. They influenced the writings of his contemporaries and followers, but we cannot say that Kušan created his personal type of novel which he nourishes from beginning to end; rather, in his writing we can observe a particular develop-

³² S. Cucić, *Jedan savremeni omladinski roman (One modern young adult novel)* u *Iz dečje književnosti*, Zrenjanin, 1974, pp. 125-127.

³³ Josip Klobučar, *Učitelj u Jabukovcu (The Teacher on Jabukovac)*, 1883; Davorin Trstenjak, *U radu je spas (Work is salvation)*, 1885; Ivan Tomašić, *Tugomil Jorgovanić*, 1895. These works can only partly be called novels or short stories, when they are literary dressed pedagogies. They are works which bring theoretical explanations and descriptions of practical exercises about fruit-growing, geography, Croatian history, etc.

ment in the area of theme and expression. The developmental path of the scene could be displayed in the following way: the suburbs (*Uzbuna na Zelenom Vrh*, *Panic on the Green Hilltop*), the city (*Koko and the Ghosts*, *Zagonetni dječak*, *The Mysterious Boy*), the metropolitan area (*Koko in Paris*). He begins from concrete physical actions where children based on the style of detective novels solve the existing puzzles (puzzles are at first very concrete such as theft: *Uzbuna na Zelenom vrhu*, *Panic on the Green Hilltop*), therefore touching the existential domain of characters and later on attain a more psychological profile: a man is in hiding since he is afraid to show up in front of people (*Koko and the Ghosts*), a boy is burdened by the belief that he is responsible for his friend's death (*Zagonetni dječak*, *The Mysterious Boy*), and then becomes more interested in particular mechanisms of human behavior (why people lie: *Lažeš, Melita*, *You're Lying Melita*) or human emotions (love: *Love or Death*). If the motif changes so does the structure of the novel. With his novel, *Lažeš Melita* (*You're Lying Melita*, 1965), Kušan leaves behind the detective story which he wrote to that time. He leaves behind the firm and developed plot, and the novel is actually very simply composed. In the collection of stories *Strašni kauboj* (*The Terrible Cowboy*, 1982) he set the frame constructed on characters and settings of his novels in which the degree of reality, the present, past and the suggestion of the future are interrelated and with that construction he announced an even more complex novel structure *Love or Death*, which D. Zalar cites as an excellent example of postmodernism in Croatian children's literature³⁴. Phases at the level of plot and composition are harmonious with phases at the level of expression. From beginning to end he prefers dialogue over monologue and descriptions. However, dialogues from *Uzbune na Zelenom Vrh* (*Panic on the Green Hilltop*) to *Ljubavi ili smrti* (*Love or Death*) also have their path of development which is evident in the stronger deviations from the standard literary expression by introducing the already mentioned jargon, indecent words and word play which is based on mispronounced foreign words, common people's etymology and grammatical mistakes.

Kušan, therefore did not create a new type of children's novel in the 50s and 60s in a broader sense, he continued to build on the successful gains of the children's novel to date, and based on that he created a modern novel, more close in content and style to the contemporary child. That way he showed that he knows the world and national tradition of children's literature, and also that he is capable of finding his own way and develop his personal attitude. With the advent of Ivan Kušan and Milivoj Matošec in the 60s, the children's novel in Croatia did not fall behind world children's novels in any respect. Outlining contemporary city children, building exciting plots with

³⁴ D. Zalar, *Marginalije uz roman «Ljubav ili smrt»* (*Margins from the novel «Love or Death»*) by Ivan Kušan u «Umjetnost i dijete» 4, vol. XXVI, Zagreb, 1994. str. 242.

strong grammatical conflicts, their works were voices of their spirit and approach in the children's novel, an expression of the modern times.

During the 50s, children's poetry was modernized by Grigor Vitez. With his collection *Prepelica* (*Quail*, 1956), Vitez replaced the descriptive – narrative and emotional – didactic concept of traditional children's poetry with the contemporary concept of rhythmical – lexical liberty, playful fantasy and modern metaphor. This poetry was in some respect announced by Ivo Kozarčanin³⁵ who in his collection *Sviram u sviralu* (*Playing into the Pipe*) from 1935 has only a few poems of a narrative character with descriptions of events from the children's world. There are many more poems in which he successfully presents the atmosphere from nature and moods in a particular time of day or year. The indication of what will bloom in full beauty in the poetry of Vitez, can be searched for in poems by Nikole Miličevića, Gustava Krkleca, Zlate Kolarić-Kišur, Drage Ivaniševića. In his collection, *Konj i kola* (*The Horse and the Wagon*) from 1954, Boro Pavlović made a more drastic cut with the tradition than did Vitez. He wrote his poems in free style, but did not manage to touch upon child sensibility and perhaps this was due to the radical change in poetics which he wanted to impose on children's poetry.

What novelty can be found in Vitez's collection *Quail*? The collection is made up of thirty poems. We could roughly divide it into several groups according to motifs: poems with word play (poems narrated in play), lullabies, poems on animals, poems with details from nature, landscape, nonsense, and interestingly enough only one which talks about a child and its problems (*Kraj otvorena prozora*, *Next to the Open Window*). Therefore, at first glance the selection of motifs will not show any important innovation, however as Grigor Vitez himself said «a very traditional and old-fashioned poem can be written about a trip to space, just as one can write a very contemporary and modern poem about a bear»³⁶.

However, what strikes as new on the thematic level is the removal of didactic and patriotic poems. Declarative patriotism of older poets Vitez exchanged with local patriotism. His warm and emotional verses in *Prepelici* (*The Quail*), *Svirali od vrbe* (*The Willow Pipe*) and *Žetvi* (*The Harvest*) talk about the poet's love for his country in an unobtrusive, lyrical way. His poems are mostly characterized by a variety of verses, stanzas and poetic compositions, but we will still find some compositionally very regular poems. For example the poem *Trešnja* (*Cherry*) is made up of five quatrains, and all verses are hexameters. *Slonova uspavanka* (*The Elephant's Lullaby*) is made up of ten

³⁵ Ivo Kozarčanin (1911-1941), Croatian poet and prose writer who in addition to writing the mentioned collection for children wrote exclusively for adults. In his works he anticipated the latter Croatian literature of existentialist inspiration.

³⁶ G. Vitez, *Djetinjstvo i poezija* (*Childhood and Poetry*), «Umjetnost i dijete», no. 3, 1969, p. 20.

octosyllabic verses, and the poem *Zima* is compositionally made up of three stanzas where the first, third and fourth verse are quadrisyllabic, and the second and fifth are hexameters. However, his meter, whether standard or not, was always functional.

For example in the *Zečjoj uspavanki* (*The Rabbit's Lullaby*) and *Medvješoj uspavanki* (*The Bear's Lullaby*) the verses are trochaic octosyllabic which match the rhythm of a lullaby, but the last two verses are heptameters that dictating a longer and slower pronunciation, mark the end of the lullaby. Such shortening of the meter is involved in the emphasizing the poem. Vitez likes rhyme, especially regular rhyme, but it is not forced in his poems, or there for the sake of rhyme, but through a web of rhyming verses he manages to thread in those without rhyme in a way that the entire rhythmical experience is not lost. Sometimes, however, his rhyme is the carrier of the poetical strength (*Kukavica kukuće*, *The Cuckoo Cuckoos*; *Krijesnica*, *The Lightning Bug*). Onomatopoeias contribute a lot to the sound component. In addition to the clear onomatopoeia, he often plays with onomatopoeic words. Besides literal impressions of sounds from nature which are very much present in children's poetry even prior to Vitez, he uses onomatopoeia in a more creative way. For instance, based on popular etymology, onomatopoeic utterances are translated into a particular meaning. For example in the poem *Sjenica* (*The Great Tit*) the uttering of the titmouse in winter is heard as *vuci gunj* [vutsi guny] (meaning «take a cover»), and in spring as *svuci gunj*, [svutsi guny] (meaning «take cover off») which enables the poet to play with sounds, meaning, nonsense. In the poem *The Lark's Morning Song* thanks to the endings which are rather short verses, Vitez can present the lark's utterances, but also builds a complex picture which see when the lark flies in the summer landscape and at the symbolical level of human wishes and possibilities. The first poem *The Quail* was created on two onomatopoeic groups. One group are words sounding in the word quail itself, and present the sound of the lark's abrupt fly out of the wheat³⁷. The second one is words which resemble in sound the quail's uttering (the quail's cries)³⁸. These two poems seem to be Vitez's best poems and remained the best even after the last published collection of poems. In addition to onomatopoeia, Vitez also likes assonance³⁹ and alliteration⁴⁰ which also contribute to the sound and musicality of the verse.

Vitez also translated foreign poets⁴¹ and so was familiar with world happenings in children's poetry. However, in writing it was more important to

³⁷ *Poput hica / Prhnu ptica / Prepelica.*

³⁸ *Tamo bućnu / Pućpurućnu: / – Dan bi mog'o / Biti vruć, / Pućpuruć! / U žito / Ko u vir – buć!*

³⁹ Open both eyes – *Zečja uspavanka* (*The Rabbit's Lullaby*).

⁴⁰ Whittle, whisper, shower – *Što je bilo* (*What Happened*).

⁴¹ Gianni Rodari, Paul Fort, Julian Tuwim, Jacques Prevert, Ludwik Jerzy Kern, Kornej Čukovski, Robert Desnos, František Hrubin, Vitezslav Nezval, Samuil Maršak, Vladimir Majakovski, Stanislav Neumann and others.

preserve poetical connection with Croatian tradition, than to imitate foreign poets. In old folk children's poetry he finds elements close to the children's nature, which older children's poets more or less neglected, and he revitalized them and showed how modern does not always mean radical parting with the past, but preserving artistic value regardless of the time in which they dominated and attempt to vary them in line with the spirit of the time. Today, for example, we consider word play and nonsense an important characteristic of contemporary children's poetry, however our heritage is full of verses based on such plays. Counting out rhymes, counting rhymes, spells, mocking poems, riddles, nonsense from children's games are an excellent example of word play, nonsense, sounds and rhythms. Inspired by them, he created his poems which will become a prototype of modern children's poetry. From the collection *The Quail* I'd single out poems *Plačko* (*The Cry Boy*), *Prsti* (*Fingers*), *Djeca se igraju hvatača* (*Children Playing Catch*), *Tko će s nama u šumicu* (*Who's going to the forest with us*), *Jedan, dva, tri, Svadili se miši* (*One, two, three, the mice were angry*). Those poems have as their starting point folk verses, but Vitez elaborated them in the style of a true artisan, who knows how to use tradition to build something new. The same occurs in nonsense poems *Što je bilo* (*What Happened*) and *Kako živi Antuntun* (*How does Antuntun Live*), for which the author himself says that they were written in the spirit of folk humor and pricking⁴². Although in the collection *Prepelica* (*The Quail*) we can find poetic characteristics of traditional children's poetry, it is still a collection containing all positive characteristics of modern children's poetry. All poems in the collection *Prepelica* (*The Quail*) are a convincing argument against up to then standard attitude that children's poetry cannot be solely lyrical, but always has an epic – lyric character. All thirty poems from the collection prove how children's poems do not have to be stories in verse. With this collection Vitez freed children's poetry from emphasized narration, but leaving it as children's. He showed that children can enjoy the poetry of the environment, playfulness, romance, admiration with their environment which does not have to be said through stories. The nature can be interesting to a child even when it is not personified, but expressed in a lyrical way, human and humorous.

As opposed to the mentioned poets in whose poems we find elements of the modern, even prior to Vitez's *Prepelice* (*Quail*), I'd say that Vitez was much more consistent since in his following collections he continues to build the poetics set up in *Prepelici* (*the Quail*). Other poets either published collections of traditional poems among which one or two modern poems would spring out (Zlata Kolarić-Kišur), or they remained at only one collection (I. Kozarčanin) or they were overly radical attempts to change the structure of

⁴² G. Vitez, *Prepelica*, Zagreb, Grafički zavod Hrvatske, 1956.

children's poetry (B. Pavlović). Vitez found the right path, recognizing children's sensibility, by connecting heritage with modernism and by introducing ontological characteristics of real poetry. He freed the children's poem of pedagogy and narrative in favor of lyricism of pictures, rhythm, sound, nonsense and word play. With his poems, Croatian children's poetry made up for all the limitations and imposed itself among the best in achievement which can be found at equal footing in the framework of children's literature of the world.

From the 70s to the end of the 20th century: the era of Zvonimir Balog

Several poets after Vitez enrich Croatian children's poetry with their innovativeness, and their poems are equally valuable as poetry of world renowned authors. One of the more significant authors is Zvonimir Balog. With his poetical collection abundant with nonsense based on word play, he made a new breach into lyrical expression in children's poetry. He became affirmed with the collection of poems *Nevidljiva Iva* (1970) and soon imposed himself as the leading poet of the 70s, although there were several good poets who composed at that time. He published several successful collections of poems during that time. In his first book *Nevidljiva Iva (Invisible Iva)* Balog was at the peak, and the same goes for the book of short prose *Ja magarac (Donkey Me, 1973)*.

In those books, almost all poems or stories are anthological. The books had several editions, for which the author received renowned literary awards⁴³. It is rather difficult to precisely divide poems and stories in Balog's creations, since there are many atypical poems and atypical stories. His poems are not slaves to rules of classical meter or rhyme, nor are his stories slaves to rules of prose or narrative style. Both are based on the same stylistic procedures characteristic of Balog, and some stories even rhyme. Balog's inspiration is firmly set in the language as a system and language play mostly replaces everything that is called "motif", "plot", "content" or "lyric adventure". That

⁴³ Zvonimir Balog is the most awarded Croatian children's author. He received the *Grigor Vitez Award* (most prestigious award for children's book in Croatia – awarded in Zagreb since 1967), six times. He received the award *Ivana Brlić Mažuranić* (also a prestigious Croatian award for children's book awarded in Zagreb from 1971-2002) and the book of the year award *Kiklop* awarded in Pula. For his poetry he received *Goran's plaque*, as well as the award *Visoka Žuta Žita* for a lasting contribution to Croatian literature. Abroad he received the award *Mlado pokolenje* – awarded in Beograd, Serbia and *Zmajeve dečje igre* awarded in Novi Sad, Serbia and the award *Little Prince* awarded in Tuzla, Bosnia and Hercegovina. He was awarded the international award – IBBY Honour List in 1996, and in 2002 was nominated for the greatest world award for children's book the Andersen Award and in 2003 for the *Astrid Lindgren Memorial Award for Literature*.

is why many of his texts are difficult to translate into other languages. His game of poetic composition is realized through: language word play (phonological, morphological, formational and graphical), word meaning play, play with articles, beings and natural occurrences in the environment. The basis of his poetical, creative play is the sense for humor as an imminent value of his human and poetical characteristic, the sense for the sound of words and rhythm, for new meanings and the meaning of words. Balog is the most inventive and most original creator of word play in the range from common lexical equilibrist to the authentic artist of words whose skill has a complete meaning and purpose. Seeking answers for what is happening in the child and its reality, Balog himself plays, offering play to the child, tempting it to play and drawing it into his world.

While in most of Balog's texts language play is the starting point, the method of building a poem and story is based on nonsense logic. Starting from language play, Balog introduces the reader through illusion into newly founded worlds, unusual situations or the parodied conventional reality. When studying Balog's writing we can observe a system which as a rule we do not expect from nonsense writers. His entire game starts from the system (language code or code of conduct of adults), observes its functioning and then opposes it (mocks it, demystifies it) analogue or oppositional system. Nonsense in his poetry and fantasy stories does not create silly confusion, but a restructuring with a very polyvalent possibility of meaning. Although we are talking about language destruction and destruction of "normal" behavior, this destruction is always followed by the development of novelty: new language structures, new codes of conduct, new systems. Somewhat different are the poems in collections *Male priče o velikim slovima* (*Small Stories About Big Letters*, 1970) and *365 braće* (*365 Brothers*, 1972). These collections have a pedagogical and educational character. In a poetically funny way they teach about letters and days. Stories from the book *Zeleni mravi* (*Green Aunts*, 1977) come close to the "real" story, exchanging language nonsense play with the plot and a symbolic subtext. In that way he introduces certain changes in his creations which we will witness in the coming decades. During the 80s and 90s Balog continues to dominate the area of Croatian children's literature. He continues with his poetry established and affirmed in the 70s only with a somewhat greater prevalence of humor which he achieves with humorous twists and unexpected events, and poems based solely on morpheme play slowly disappear. A thematic refreshment in his poetical opus is brought in the collection *Ljubav za početnike* (*Love for Beginners*, 1991) where, as opposed to other poets, he does not focus on physical experiences of little children in experiencing a new emotion, but he finds love and attraction between sexes all around him, among animals, things, planets, atoms, trying to spark humor by playing with associations and ideas. He made a very bold adaptation of religious themes in the collection *Pusa od Krampususa* (*A Kiss*

from *the Little Devil*, 1993), and poems from the collection *Kako sam došao na svijet* (*How I Came About*) show that poetical motifs can actually be completely nonpoetical things such as the toilet water tank, slot, box of matches, pipes, waste paper baskets, etc. Each poem is a witty joke, this time however, without breaking the morphological and phonetic rules. The same goes for the collection *Bijesne gliste* (*Wiggle Worms*, 1989), where the major inspiration are slimy nonpoetical animals, but also metaphorical colloquial expressions related to them⁴⁴. The creative inquiry brought Balog to the area of children's upbringing. He wrote two prose books *Bontona* (1986 and 1995). Obviously this is not a stereotypical narration of conventional behavior. Balog created his own «pedagogical methods». That is an anticonduct at the service of good conduct. The lectures do not prescribe nor do they list rules of conduct, but offer a happy kaleidoscope of upside down behavior, often blown up to absurdity which shows how stupid and distorted behavior is a characteristic of ignoramuses, selfish people, foolish people...

Considering that Balog's prose is not characterized by plot, but lyricism, rhythm, associations and anecdotes, which is sometimes closer to poetry, the novel *Bosonogi general* (*The Barefoot General*), came as a surprise. As many writers before him, Balog felt the need to transfer his childhood into literature. This is a rather unusual autobiography in which Balog removed himself from the classical structure of the children's novel. Croatian children's novel to the time of Balog has an emphasized plot and a realistic or realistic – fantastic adventure with a children's group, or individual character hero. In his novels, Balog does not abide by those Romanesque characteristics. He writes antinovels where the plot and collective role of children characters are not dominant, but lyricism, nonsense and the speculation, as well as the individualized, free activities of a person. In the novel *The Barefoot General*, we find elements of diaries, short stories, fairy tales and sketches. He preserved the action and humor characteristic for the children's novel. The main hero talks about the adventurous happenings and misadventures in the first person, and puts forward his thoughts about appearances and people. Many adventures end with the author's thoughts about the ethical or philosophical categories in life. In that respect we can observe two levels of the novel. The first one, which is appealing to a child due to action and adventure, and the second one which is appealing to the adult reader due to the contemplative of association and criticism. The novel is filled with situational humor, word humor and play humor. Sometimes the humor is soft, and sometimes brisk, raw, sometimes very quiet, sometimes hysterical. For Balog, humor is his main tool with which he not only makes people laugh, but also overcomes the sometimes painful reality with which he presents his dissatisfaction with the exist-

⁴⁴ When someone plays practical tricks, is cranky and has demands difficult to fulfill, the common people usually say that that person has wiggle worms – silly ideas.

ing, and with which he finds sense in nonsense. His novels are characterized by nonsense and unpredictability with the aim to have fun and to make the reader laugh, but also to point out all the paradoxical social and moral happenings of the modern world and in that way expressing the author's humorous and ironical attitude towards such occasions.

With the appearance of Zvonimir Balog a new chapter was opened in Croatian children's literature. His poems marked the most radical break with traditional language of children's poems and entirely affirmed a poetical expression whose main characteristic is based on word play and humor. It is play and humor which present two permanent features with which Balog identifies with childhood. His unconventional relationship towards words is accompanied with unconventional choice of motifs, inclination towards the bizarre and breaking of didactics in children's literature, rejection of patterns of imposed thoughts and feelings in poetry and prose. It is important to stress that with his creations (especially in the area of poetry) Balog strongly influences other writers to the extent that today in Croatia we have Balog poets and the Balog manner of writing.

A tendency for play and humor is the framework of his contemporary Pajo Kanižaj in whose work, the influence of the American poet Ogden Nash⁴⁵ can be recognized, especially in the irony, impiety to language standards and orthographic rules. Another important contemporary, Luko Paljetak exchanges the *balog* word play, which most Croatian contemporary writers of children's poetry followed, with play of absurd pictures of animal and human situations and relationships with several layers of meaning and allusion, initiated by associations that result in strong humor. His first children's book of poetry *Miševi i mačke naglavačke* (*Mice and Cats Upsidedown*, 1973) resembles in some elements Thomas Stearns Eliot's book *Old Possum's Book of Practical Cats* (1939). The greatest similarity is in paratactic listing, in crafty word use, pleonastic freedom and escape into a specific absurd.

Up to the 60s of the 20th century, Croatian children's literature went through all developmental phases, developed major genres and achieved high artistic standards. While poetry and realistic prose are equal to the same type in world literature, the same cannot be said for fantastic prose. After stories by Ivana Brlić Mažuranić, there were no modern achievements in the area of fantasy that would be of outstanding value. For a long time, Croatian literature could not show a work such as Tolkien's *Lord of the Rings* (1954-55), C.S. Lewis's *The Chronicles from Narnia* (1950-56) or Endeo's *Beskrajne priče* (1979). World literature is rich in that kind of fantastic literature which has its roots in old epics, which is related to the world of classical fairy tales, but differs from it significantly in its structural complexity. Thematically it is

⁴⁵ One of Kanižaj's poem ends with the verse *A hello to Mr. Nash* which implies the source.

based on the image of decadence which compromises the former values of the world. Croatian writers became open to such writing towards the end of the 20th century. The author of the youngest generation, Zvezdana Odošić who developed on foreign fantastic literature⁴⁶, gave Croatian literature one such work. In her first book *Čudesna krljušt* (*The Miraculous Scale*, 1995) an elaborate fantastic prose, she builds two layered worlds: the world of reality and the world of dreams. We are not talking here about the reality of a realistic discourse, but the fact that the author presents to the reader an interesting reality of a fairy tale where many problems would remain unsolved if there was no dimension of dreams of a rather rich world. These two worlds supplement each other in the way that from the dream dimension heroes receive help in the form of warning, inclination and directions on what to do. This whole universe of a story is full of fairylike, mythological creatures (elves, fairies, trolls, ibexes, charlatans, crows, ghouls, etc.) The main hero is a boy coming from Zelendol (Green valley), a rather isolated country within the fairytale world, where ties with the external world were reduced to trade through a middleman. Those who tried to establish stronger ties with the external world were abject, considered to be stupid and renegade. The boy opposes the dogmatic understanding of his villagers who have an "irrefutable" theory on the creation of the world and everything that is important in life. He will go to the external world believing old legends that offer him through dreams a different understanding. He will reject security which narrow sighted citizens of Zelendol instilled in him and go to the other side – into the unknown and dangerous. Like a classical tale hero the boy wanders although his goal is not clear to him. He trusts signals from dreams and follows them. We follow several plots (what happens to the boy and what happens to other protagonists) that will become one plot and explain to the readers everything that remained unclear because there was no omniscient narrator. Using methods of a successful adventure novel, leading heroes into exciting, dangerous, secretive, tempting and even weird adventures, the author achieves an exceptionally dynamic story.

Interesting ideas, expressed through imaginative combinations, are fit as a mosaic into a secretive picture of an unusual world where good and bad are confronted with a happy ending, and that was the basic theme of a classical fairy tale. Using mythological motifs, legends or less known religions, mostly northern ones, and inventively making metaphors of good and evil, it brings a dynamic and broad story full of miracles. The excellent style, easiness and security in the narrative tone are surprising in such a young author⁴⁷ as well as the skill of building and developing several parallel narratives which blend into one in the end.

⁴⁶ She points out that her writings were influenced by J.R.R. Tolkien and Ursula K. Le Guin.

⁴⁷ She wrote the piece at the age of 16.

Snježana Grković-Janović built a fantastic and imaginative world like Tolkien's in her book *Striborovim stazama* (1997). The work is interesting considering that her newlybuilt world is made up of parts of well known works such as *Tales of Long Ago* by Ivana Brlić Mažuranić. While critics minded the strong influence of foreign literature in the work of Zvezdana Odobašić, Snježana Grković-Janović searched the treasure of domestic literary tradition and built a modern fantastic prose based on national foundations. Places taken from *Tales of Long Ago* are logically and functionally united in one story, on the map of an invented world which is close to us, however there is no thin borderline which is not permeable for everyone.

Other authors of the fantastic orientation are more prone to further nurturing of the fairy tale in a more classical manner (Anto Gardaš, Želimir Hercegija, Anđelka Martić) or a somewhat more modern short fantasy story without a complex plot and without a developed story (Sunčana Škrinjarić, Višnja Stahuljak, Nada Iveljić).

It is characteristic that in the period ending the 20th century writers for children leave behind classical frameworks in terms of structure, and combine all types and narrative techniques, often knocking down the barrier between poetry and prose, exchanging reality and dreams in an imaginative way so that some works are very difficult to define in terms of type (Željko Ivanjek, *Knjiga pingvina, The Book of Penguins* 1992; Josip Cveni, *Udžbenik priča, The Textbook Talks*, 1995).

Writers who have already reached popularity hesitate to work on very modern motifs in their works and they are mostly inclined to reminiscing their own childhood and human universal motifs. Younger and less developed writers opt for current motifs, often breaking taboo barriers, resulting in popularity mostly because of the topic, although there are a lot of literary flaws in them.

What is being written for children these days can be referred to as literature for a well informed child of a modern world where all literary types are allowed and there are no taboo topics.

Conclusion

Croatian children's literature comprises the period of about a century and a half. The entire 19th century, the big century in children's literature of the world, where the complete development was realized and where many works of high artistic value were created. During that time, Croatian children's literature was creating conditions for normal development, for clarification of concepts, for fighting for freedom from slavery to pedagogy and for creating a reading public. Particular works of high artistic value developed in the first

part of the 20th century, but it is only in the mid 20th century that Croatian children's literature is on equal footing with children's literature of the world. The second half of the 20th century was crowned with numerous works of high artistic value which have excellent acceptance among children.

Dubravka Težak
The Faculty of Teacher Education
University of Zagreb (Croatia)
dubravka.tezak@ufzg.hr

Hornbooks and prayers: textbooks for children in Reformation England (XVIth century)

Antonella Cagnolati

During the late Middle Ages, most books of religious instruction were for adults – either clergymen or learned laymen. While many of these works urged adults to be sure the children in their care received a good grounding in the faith, few addressed children directly or described how to teach them. Whatever impact such material had on the spiritual development of the young was incidental and not long-lasting¹.

In the sixteenth century, sermons, manuals, primers and treatises all retained their importance as didactic tools for instructing adult Christians. But the catechisms added something new². No longer content with simply telling people to teach children or trusting to second-hand methods, catechists undertook to guide the religious education of the young themselves. Most sixteenth century catechisms either were designed to be put directly into the hands of a child, or else they laid out, word for word, a series of lessons for adults to follow when they taught children about Christianity. Some acknowledged the fact that people who were no longer young might still need to learn

¹ F.A. Gasquet, *Religious Instruction in England during the Fourteenth and Fifteenth Centuries*, «Dublin Review», 113, 1893, pp. 886-914.

² S. Bridgen, *Youth and the English Reformation*, «Past and Present», 95, may 1982, pp. 35-67; I. Green, *The Christian ABC. Catechism and catechizing in England c. 1530-1740*, Oxford, Clarendon Press, 1996; T.F. Torrance, *The School of Faith: The Catechisms of the Reformed Church*, London, J. Clarke, 1959.

the basic doctrines of the faith, and many of the titles referred to instruction for children and the «ignoranter sort»³. Nevertheless, children were unquestionably the primary target audience for the catechisms. Given the large number of these manuals published in the 1500's, their new concentration on the younger audience marks an important shift in religious pedagogy.

Evidence relating to the actual religious training of children in the sixteenth century is extremely limited. Notwithstanding, it is possible to gather together a picture of how catechists thought the religious instruction of a child should proceed⁴. Writers repeatedly emphasized the need to start early. Whytforde pointed out that while some «crafts and occupations» require a «certain age» for understanding, «vertue and vice may be learned in every age». He advised parents to begin teaching their infants «betime in youth as soon as they can speak»⁵. Thomas Becon boasted that he had instructed his own children «from their very cradles»⁶. In a more official capacity, the Royal Injunctions of 1536 told parish priests to admonish parents and teachers to provide for the religious education of their children and servants «even from their infancy»⁷. So instruction at this first level was primarily the responsibility of a child's parents, just as it had been during the Middle Ages.

Royal Injunctions were really a mile-stone in the process aimed at edifying a strict uniformity. First of all, they were issued by the government for the entire country, not by an individual bishop merely for his own diocese. Thus, state involvement in religious education was present almost from the moment

³ For books referring to instruction for children and the «ignoranter sort» see R. Taverner, *A Catechisme or Institution of the Christen Religion*, London, [R. Banks], 1539; R. Legate, *A Briefe Catechisme and Dialogue betwene the Husbände and his Wife*, Wesell [i.e. Anwerp], S. Mierdman, 1545; L. Vaux, *A catechisme, or a Christian doctrine necessarie for chyldren and the ignorant people*, Louvain, J. Fowler, 1568; R. Cawdrey, *A shorte and fruitefull treatise, of the profite and necessitie of catechising: that is, of instructing the youth, and ignorant persons in the principles and groundes of Christian religion*, London, T. Dawson, 1580; *A Catechisme, or short kind of Instruction whereby to teach Children and the ignoranter sort, the Christian Religion*, Oxford, J. Barnes, 1588.

⁴ A specific treatment of the Henrician and Edwardian periods is in P. Tudor, *Religious Instruction for Children and Adolescents in the Early English Reformation*, «Journal of Ecclesiastical History», 35, 3 (Jul. 1984), pp. 391-413; I. Green, *For Children in Yeeres and Children in Understanding: The Emergence of the English Catechism under Elizabeth and the Early Stuart*, «Journal of Ecclesiastical History», 37, 3 (Jul. 1986), pp. 397-425.

⁵ R. Whytforde, *A werke for householders*, London, W. de Worde, 1530, sigg. B2^{r-v}. From Henrician Catholics like Whytforde to Elizabethan Protestants like Richard Greenham, catechists warned that either the child's naturally evil proclivities, or else the negative influence of his environment would ruin him without the intervention of early and continuous moral training. See K.R.M. Short, *A Theory of Common Education in Elizabethan Puritanism*, «Journal of Ecclesiastical History», 23, 1 (Jan. 1972), pp. 31-48; L.T. Grant, *Puritan Catechizing*, «Journal of Presbyterian History», 46, (Jun. 1968), pp. 107-127.

⁶ Quoted in P. Tudor, cit., p. 394.

⁷ *The First Henrician Injunctions* (1536) in G. Bray (ed.), *Documents of the English Reformation*, Cambridge, J. Clarke & Co Ltd, 1994, pp. 175-178 (quotation p. 177).

the King's ecclesiastical jurisdiction was proclaimed. In addition, the Injunctions instructed clergymen either to make the doctrinal formulas available in writing to their parishioners, or else to «show [them] where printed books containing the same to be sold»⁸. The Injunctions did not specify any particular book to recommend to laymen, but the outpouring of primers in the English tongue in the late 1530's was a response to their provisions⁹.

Finally, the Henrician formularies differ from their medieval predecessors because their major goal was not only to teach Christian doctrine, but to define it and, thereby, to eliminate any multiple interpretations. No matter how much England's rulers believed in the need for better religious instruction, diversity and experimentation were not popular words with any Tudor government. The King, Parliament and Convocation sought to ward off religious dissension by defining the national Church's doctrines and controlling what its clergy taught.

* * *

As many writers advocated early religious training, few specified what to teach the very young. Erasmus said that, although education really started at the age of seven, younger children could learn simple doctrines and attitudes such as reverence for Scripture, the meaning of Baptism and how to know the protective presence of their Guardian Angels. In contrast to this simple program, an ambitious plan described by Josias Nichols in *An Order of Household Instruction* (1596) proposed teaching the texts of the Lord's Prayer, Creed and Commandments, some sentences and stories from Scripture, and perhaps even a very short catechism, all before age six¹⁰. Other evidence for what children learned first comes from didactic books and courtesy literature, particularly those samples written during the early part of the century. These books often described the devotions children should perform in the morning upon rising, before meals or at night before bed¹¹. They usually included making the sign of the cross; reciting the Lord's Prayer, Hail Mary and Apostles' Creed; and saying some additional prayers. Although Whytforde promoted such practices for his adult readers as well, many authors connected them specifically with children and the initial phase of religious instruction. The

⁸ *Ibid.*

⁹ See C.J. Sommerville, *On the Distribution of Religious and Occult Literature in Seventeenth-Century England*, «The Library», 29, 1974, pp. 221-225.

¹⁰ J. Nichols, *An Order of Household Instruction*, London, T. Man, 1596, sigg. B8^r-C2^r.

¹¹ See *A fruteful & a Very Christene Instruccion fore childrene* in G. Joye, *Ortulus anime. The garden of the soule*, Anwerp, M. de Keyser, 1530, sig. H1.

devotional exercises and learning contexts recommended by such writers reveal a high degree of continuity between the religious training that sixteenth century catechisms urged parents to provide in the home, and the practices advocated by medieval handbooks and courtesy literature.

However, in contrast to typical medieval warnings about religious instruction, the memorization of texts and the practice of simple devotions were only the first of several distinct stages in the educational process envisioned by the catechists.

For example, Edmund Allen said that first of all, parents should teach their children, word for word, the «chief points and articles of the Christian doctrine» contained in the Ten Commandments, Apostles' Creed, Lord's Prayer, sacraments and ecclesiastical discipline. Following this, schoolmasters and pastors could provide «a plain and simple understanding of them» by giving children «every Sunday one short article or question to learn, repeating it distinctly twice or thrice, and requiring it again the next Sunday» until they learned the whole catechism. Each time the pastor finished teaching all the catechism, he should start the same sequence of lessons over again immediately, so that children would hear it again and again¹².

Even though several stages of religious education are apparent in various sixteenth century catechisms and related sources, it is difficult to determine at what age writers believed a child ought to pass through each one. Least is known about the initial training in the home. The catechists themselves did not provide specific directions about how parents were to teach the «chief points and articles» of the faith during their children's first few years¹³. Overall, they seem to have left education at that level on an informal basis. In spite of Becon's claims about instructing his children from the cradle and a few accounts by zealous parents about training their precocious infants, most children who received early religious instruction from their parents probably memorized a few texts or simple devotions, but were not directly exposed to any catechism¹⁴.

For some children, catechetical instruction would have begun when they learned to read¹⁵. Tudor children took their first reading lessons from hornbooks¹⁶. A hornbook consisted of a single sheet of paper, mounted on a wooden paddle that a small child could easily hold in his hand, and protected by a

¹² E. Allen, *A catechisme, that is to say, a familiar introduccion and trainyng of the simple in the commaundementes of God, and the principles of oure religion*, London, E. Whitchurche, 1548, sigg. A7^v-A8^r.

¹³ L.T. Grant, cit., p. 108.

¹⁴ E. Allen, cit., sig. A7^v.

¹⁵ E.R. Kintgen, *Reading in Tudor England*, Pittsburgh (Pa.), University of Pittsburgh Press, 1996.

¹⁶ See *ad vocem* in J.A. Simpson, E.S.C. Weiner (eds.), *The Oxford English Dictionary*, 2nd edition, Oxford, Clarendon Press, 1989, vol. VII, pp. 390-391.

thin, translucent layer of horn. Its simple lessons opened with the criss-cross; a small cross designating that the child should begin reciting his lessons by making the sign of the cross and invoking God's blessing – in the name of the Father and of the Son and of the Holy Spirit. Amen. Then came the alphabet, perhaps a few simple syllable combinations, and the Lord's Prayer. Some hornbooks also included numbers and/or the texts of the Commandments and Apostles' Creed¹⁷. Thus, if their parents had not been particularly zealous about instructing them in infancy, children could have learned to recite the words of the Church's basic doctrinal formulas from their hornbooks upon starting school.

The Tudor child's second reading book was the *ABC*, an expansion of the hornbook averaging about five to ten pages long¹⁸. It also began with alphabets and syllables. The *ABC* contains the texts of the Apostles' Creed, Lord's Prayer and Hail Mary; sometimes adds the Ten Commandments; and then attaches a variety of table graces and other devotions. However, these books rarely include explanations of any of their materials.

Before entering grammar school, children were already supposed to know how to read and write their native tongue¹⁹. This they learned at home or at a petty school, starting as early as age five or six. According to T.W. Baldwin, petty education was supposed to take about two years to complete, and included reading, spelling, numbers (sometimes a bit of arithmetic) and writing (taught separately from reading)²⁰. Modern estimates of when boys entered grammar school range anywhere from age seven or up to age twelve. Contemporary educators, such as Erasmus, Elyot, Kempe and Clement, generally talked about starting children around seven, but of course, they described an ideal curriculum, which may or may not have been normal in practice²¹.

To complicate matters, the content and quality of instruction in petty schools varied widely, as did the entrance requirements of grammar schools. Early in the century, John Colet stated that boys entering St. Paul's school be

¹⁷ A. Tuer, *History of the Horn-Book*, 2 vols., London, Leadenhall Press, 1896.

¹⁸ H. Anders, *The Elizabethan ABC with the Catechism*, «The Library», 4th series, XVI, 1936, pp. 32-48.

¹⁹ D. Cressy, *Education in Tudor and Stuart England*, New York, St. Martin's Press, 1975; Id., *Literacy and Social Order: Reading and Writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

²⁰ T.W. Baldwin, *William Shakspeare's Petty School*, Urbana, University of Illinois Press, 1943.

²¹ In his *The Book named the Governour* Sir Thomas Elyot recommended starting education at age seven. He noted that this was a younger age than that Greek and Roman writers advocated. On this topic also T.W. Baldwin, *Shakspeare's Small Latin and Lesse Greeke*, Urbana, University of Illinois Press, 1944, vol. I, pp. 139, 164-166; I. Pinchbeck, M. Hewitt, *Children in English Society*, London, Routledge & Kegan Paul, 1969, vol. I, p. 37; R. DeMolen, *Age of Admission to Educational Institutions in Tudor and Stuart England*, «History of Education», 5, 3, 1976, pp. 207-219. DeMolen argues that children entered petty school at seven or eight, and grammar schools at eleven or twelve.

able to recite his catechism. But he also ordered the chaplain to «teach the Catechyzon and Instruction of the articles of the faith and the ten commandments in English», presumably to new students who did not yet know them²².

All this means that even for children who went to school, the age at which they first studied the chief points of faith and the catechism could vary. Those receiving what catechists considered a sufficient religious training learned some prayers and the basic principles of religion from their parents before starting school. Children memorized them at school when they learned to read, possibly beginning around age five or six. Their first exposure to a simple catechism came later in the petty school or just after entering grammar school, which was probably – or at least, preferably – at about age seven or eight.

With the publication of the *Book of Common Prayer* in 1549, the English Church specifically defined the content, standards and methods of parish education for the first time²³. The 1549 prayer book ordered curates to give instruction on the catechism at least once in every six weeks²⁴. The second prayer book increased this minimum requirement to every week «upon Sundays and holy days half an hour before Evensong». It further ordered that «all Fathers, Mothers, Masters, and Dames, shall cause their children, servants, and apprentices (which have not learned their Catechism) to come to the church at the time appointed, and obediently to hear, and be ordered by the Curate, until such time as they have learned» their catechism. The prayer books also required that, «none hereafter shall be confirmed, but such as can say in their mother tongue the articles of faith, the Lord's Prayer, and the Ten Commandments: And can also answer to [the] questions of this short Catechism», and «none shall be admitted to the holy Communion until [...] he can say the Catechism and be confirmed»²⁵.

* * *

Catechists tried a number of special strategies for adapting their material to youthful audiences. The author of the *B.A.C. (sic)* of 1538 set the Ten Commandments to verse as an aid to memorization²⁶. Richard Jones, writ-

²² See P. Tudor, cit., p. 397; J.H. Lupton, *A Life of John Colet*, London, G. Bell and Sons, 1887, pp. 276-277, 285.

²³ The first and the second *Book of Common Prayer* can be found in *The Two Liturgies. A.D. 1549 and A.D. 1552, with other documents set forth by authority in the reign of King Edward VI*, edited for the Parker Society by J. Ketley, Cambridge, Cambridge University Press, 1844.

²⁴ *The Two Liturgies*, pp. 120-121; 124, 126, 299-301.

²⁵ On the ages at which people received the sacraments in the sixteenth century see R. L. DeMolen, *Childhood and the Sacraments in the Sixteenth Century*, «Archiv für Reformationsgeschichte», 66, 1975, pp. 49-71.

²⁶ *The B.A.C. both in Latyn and in Englysshe*, London, T. Petyt, [1538], pp. 15-16.

ing for a somewhat more advanced group, added the «proof and place of Scripture, which confirmeth and avoucheth» the answer to each question, so that children could be spared the pain of looking up and writing out all the proof texts for each point, and also so that those without a Bible could still use his book²⁷. Given the number of Biblical references in the margins of many catechisms, Jones no doubt provided a service students would have appreciated.

Despite the limited number of Tudor catechisms with adaptations for children, and the questionable value of some of their adjustments according to modern standards, the fact that writers recognized different levels of comprehension – both between children and adults, and during the years of childhood – and tried to accord their materials to these levels clearly manifests awareness of, interest in and concern for children as separate and important individuals. Sixteenth century catechists cared enough about children to direct their entire educational program – and a lot of catechisms – toward the young. These writers appreciated the unique quality of childhood sufficiently to try to adapt complex theological ideas to its particular abilities.

The benefits to parents of giving their children a good religious education are recurrent themes in both Roman Catholic and Protestant catechisms. Writers throughout the century emphasized such advantages, from Richard Whytforde, who warned parents, in 1530, to correct a child while he was small so that they could avoid the pain and shame of watching him be hanged – the child's pain was never mentioned – to Robert Cleaver, who, in 1598, promised fathers “sweet comfort” if they taught their children, and no hope of obedience in their households if they did not²⁸. Failure to fulfil the duty to teach could have sinister and everlasting consequences for householders. Cleaver predicted that,

in the extremity of death, no thing will be more grievous unto Parents and Householders, than (the Lord having given them the charge of so many souls to be furthered to salvation) that their own tormented consciences shall press them, who in as much as they could, have helped their children and servants forward to their damnation, and so (which is more fear-full) they shall have them spewing and foaming out on their faces, continual curses in hell, accusing them for ever to be murderers of their souls, and cut-throats of their salvation²⁹.

Catechists promised, threatened and cajoled adults, especially parents, to get them to teach the young, because these adults were the one random element in

²⁷ R. Jones, *A Briefe and Necessary Catechisme: for the benefit of all householders, their children and familie*, London, T. East, 1583, sig. A3^r.

²⁸ R. Whytforde, cit., sigg. E3^v-E4^r; R. Cleaver, *A Godly Form of Household Gouvernement: for the ordering of private Families, according to the direction of God's word*, London, T. Man, 1598, sigg. A4^r-A7^r.

²⁹ R. Cleaver, cit., sigg. A5^{r-v}.

an otherwise controlled and automatic scheme of religious education. Pedagogical theories assumed that, given the chance, human learning processes would convince the intellect, while the Holy Spirit would take care of the will. Catechists themselves provided the didactic ingredient they believed was so sorely missing in medieval times – the material for instruction in a readily-available package – by writing catechisms. All that was left to chance and human discretion was the initial turn of a wheel, the occasion for learning which set everything else in motion. But without that occasion, the entire system failed. Therefore, the goals of and justifications for catechizing the young cited in catechisms themselves consistently appealed to the needs and fears, patriotism and piety, altruism and down-right selfishness of the older generation.

The pastors, bishops and government officials of Tudor England, who planned and executed that era's programs of religious instruction, acted out of a set of motivations similar to those they appealed to in parents and teachers. Claiming that religious ignorance was a major cause of spiritual corruption in the past, as well as the source of religious, social and political upheaval in their own time, they wrote catechisms to combat that ignorance. Believing that religious knowledge must be firmly implanted at a young age – thanks to current pedagogical theories – they departed from medieval practices, which had left the religious instruction of children on an informal basis. Instead, they wrote catechisms and planned teaching programs specifically for the young. Sixteenth century catechisms, injunctions and school regulations defined programs of instruction to guide the child's spiritual nurture from the time of his birth, through the day he picked up his first ABC, through his grammar school days, his confirmation, his first communion and on into adulthood. Catechists hoped that through their teaching, and by the help of the Holy Spirit, all Christians could reach a true and full understanding of the faith. And most writers felt confident that Christians who knew God's truth would live according to it. The result would be pious and prosperous families, a holy and safely-established Church, and a peaceful, well-ordered kingdom.

Antonella Cagnolati
Dipartimento di Scienze Umane. Territorio, beni culturali, civiltà letteraria, formazione
Università degli Studi di Foggia
a.cagnolati@unifg.it

«The Children's Island». An innovative, academic experience

Teresa González Pérez

Introduction

The school is a special place where children can exhibit their experiences as well as activating their thoughts, capacity for reasoning and ability to criticise the reality that surrounds them. Teachers have fostered the development of writing as a pedagogic resource, especially in language and literature, and while not exclusively concentrating on these aspects, have seen the possibilities of utilising these activities in other school subjects. School notebooks with all their writings are a witness to the day to day teaching and learning that takes place, reflecting the teaching-learning process and point towards the teaching desired by the teacher. There is no doubt that the school is both a centre of learning and culture, but at the same time the press is also a media for the making and transmitting of culture¹. Thus, the press, used as a didactic media, can contribute towards the development of expression in all its facets, as well as fostering the freedom of thought and expression. The use of

¹ See A.-M. Chartier, *Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire*, «Hermès, Le dispositif, Entre usage et concept», 25 décembre, CNRS, 1999, pp. 207-218; A.-M. Chartier, P. Renard, *Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire*, «Repères» n° 22, 2000; A.-M. Chartier, *À propos des cahiers scolaires*, in M. Kucera, J.-I. Rochex, S. Stech, *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Université Charles de Prague, Editions Karolinum, 2001, pp. 69-87; B. Dancel, *Un siècle de rédactions. Ecrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2001 (Coll. Argos Références).

the press, newspapers, as a pedagogical medium, will motivate students, as an instrument to look at various subjects, as it can stimulate curiosity in the pupil. Sometimes this is limited to merely circulating newspapers that are widely read by adults, analysing their different columns and making comments in the language and literature classes. This is merely to absorb information without anything creative being involved. The daily use of reading through newspapers could be of pedagogic worth, as long as it is conducted in an educational way.

School notebooks, as didactic material, leave an indelible fingerprint on the educational journey that both teacher and pupil undertake. Through these notebooks are projected a multitude of experiences, some pioneering, products of educational innovation, in which teachers through their efforts with their pupils have shown us a different way of teaching and learning. Through pupils' notebooks the teaching-learning process has been channelled towards different ways of thinking and acting. Sometimes pupils become judge and jury of their own lives and through their ideas form opinions and argue cogently. But going further on from the school notebook, its content can be transformed into a school newspaper, reflecting cultural and social matters. Newspapers, as a medium of communication and critical expression arising from the school environment, meant to be read by the school, by society and form part of the pedagogical domain, as an educational activity closely inter-related to the school-press-society nexus, resulting in a versatile, all purpose experience. Pupils can thus put on the pages all their living experiences at school, projecting their own version of reality, through educational creativity. Pupils, present informative content through the newspaper, with an expressive load full of sincerity which reflects the relationship of the boys and girls in their educational environment, the dialogue and speech patterns of their own world; in short, this is a world of involvement, of being there for each other.

We thus would like to analyse the life of «The Children's Island» (*La Isla de los Niños*), a children's page published in a newspaper edited in Tenerife. This page was made up of spontaneous reactions of children in different schools in the Canary Islands (Spain). We note, and have noted, that these written offerings of the pupils have been, and continue to be an outstanding pedagogic resource both for the press involved as well as the schools, involving much more than just mere school writing, as has been demonstrated in the school environment for decades. We have therefore consulted various pages of the pertaining newspapers and other written sources. We have also been able to count on the valuable information and documents provided by the teacher Ricardo García Luis, one of the instigators of these children pages, and we appreciate his cooperation, although he has always preferred to remain anonymous. «The Children's Island» would not have been possible

without him, and during this work we have had to constantly refer to him and his knowledge on this subject.

We know next to nothing about educational practices of yesteryear, and we hardly know much about the daily work of teachers and pupils in their respective schools. At a general level, investigations in this area have centred mostly on speeches, legislation, educational programmes, statistics etc, but hardly ever on school life. No written work has been able to really show the personal dedication of teachers in their school work and their commitment to education, nor of the pupils involved. Written exercises at school constitute an important source of historiographic information. The historiographic use of these pupil based activities have been invaluable, although the reading of these archives has at times been difficult, as they are not complete series, but they do enable us to get to know a school from the inside, as the annotated texts easily show the interaction between texts and knowledge exhibited in these books.

1. The time space context

At the beginning of the Seventies, Spanish education did not really recognise the active part pupils had to play in their schools. Spain was innately conservative at the time, under a dictatorship exhibiting patriarchal and religious power, maintaining a rigid, immovable view of the world. There were hardly any meeting places of note, except village squares and parks and some places in the streets, but there was a great gap in the infrastructure for this kind of place. Spanish society did not have anywhere apart from the school as a meeting place, apart from the family home, and this was also true of the Canarian archipelago. The lack of public spaces for children meant there were difficulties whenever the family home could not provide the necessary attention. There was nowhere for the children to go to apart from the school. This became pertinent in the development of a civic culture, and also for a political culture which could listen to the new generation of children. The traditional school routines, with an embedded school culture implicit, were not adequate in fomenting adequate meeting places. This was due to the fact that teachers were controlled by the administration, were closely watched, and innovation was few and far between, not only due to a lack of resources, but also due to obstacles put in the way which made the breaking of any teaching-learning chain very difficult. Although it may now be difficult to believe, the dictatorship directed and created fear, which meant that teachers held back their obvious misgivings about the system, moulded by their surroundings which precluded confrontation and any argument.

The teachers found it convenient to go along with the formal requirements

of their work and avoid possible sanctions. To go outside the rigid academic order in order to encourage infant expression or create a text, even illustrate their writing with a drawing could be looked upon as corrosive and revolutionary. Thus the use of writing as a vehicle of expression and communication, this modest exercise, became something almost sacred. A new way of understanding teaching and valuing childhood began to appear, asking the question: «How could the teacher encourage a free journalism among the pupils of a school?». And even more relevant were the ideas that originated from a teacher in a school in a rural area in the south of Tenerife.

It is totally possible that we are looking at a pioneering case here, pioneering in the history of Spanish journalism, i.e. pages written by boys and girls for the general public, for old and young, something which was often read in amazement by adults. We have no reference to any other example in the social, historical and educational history of Spain. There were, without doubt, at other times slightly similar efforts, but none at the same time as this one, and none with any similar characteristics, where the teacher outlined how to use the press as a pedagogical instrument². The leader of this innovation kept himself in the background, and was mostly anonymous and unknown by the readers who did not move in journalistic circles, and had no idea that a primary schoolteacher, Ricardo García Luis, was responsible, as his signature never appeared at the top of the page. He did, however, dedicate a lot of time and effort in making the project succeed, a project he had so much belief in, not only for its teaching and creative possibilities, but also for the impetus it gave to the growth of children's personality. He did his teacher training in 1950³ at the masculine teacher training college «Padre José de Anchieta» de La Laguna (Tenerife), at a difficult time for innovation in pedagogy⁴, but his dedication to the school and its pupils went far beyond what he was taught at the training college. The new plan improved teachers preparation for the classroom, but it was not enough. Apart from the establishment of teacher's centres for primary teachers, with modest training aims, there was also the programme, which was impregnated with a high dose of nationalism/Catholi-

² In Santa Cruz de Tenerife, in 1980, the «El Día» newspaper opened a space for «A» level students and those studying technical subjects, for the duration of a year. Before that, in the «Jornada» had a column where opinions of former pupils could be read. In the fortnightly art and culture supplement, «Nocturno», they could voice their views on life's problems and how they were faring socially and culturally. See R. Acirón Royo, *Prensa y Educación en Canarias*, Universidad Complutense/Facultad de Ciencias de la Información, Madrid 1987, p. 388.

³ By law in 7th July 1950, there was a study plan approved for teachers in Primary, one of the longest plans in the curricular history of teacher training in Spain which corresponded to the precepts laid down in the Primary Education Law of 1945. After the Professional Plan established in the Second Republic, this was the first plan of study and training that asked for the title of elementary secondary education as a prerequisite for entry into Teacher Training Colleges.

⁴ T. González Pérez, *Las Escuelas Normales en la Laguna: 1936-1946. Una década en la formación del Magisterio*, «Anuario de Estudios Atlánticos», n. 46, 2000, pp. 167-234.

cism. An attempt was made to raise the level of those entering into teacher training by insisting on the minimum of a qualification to elementary secondary level. This would confirm the thinking that to get into teacher training did not require a high level of basic education, it was enough with only part of "A" levels studied. Teacher training was not even recognised as a pedagogic/professional specialisation. The curricular plan of 1950 had little innovation, the only new part being the inclusion of a practical component, political-social training as a subject throughout the three years, and a final exam. Another innovation was the compulsory attendance of the trainee teachers on a summer camp organised by the Youth Front and the Female Section, which on completion of the summer course meant you would receive a certificate which would be necessary in order to obtain the title of teacher. Teaching was segregated, and the training process for prospective teachers was always separated into male and female sections, reflecting the rigorous separation of the sexes in primary education. The sexual stereotypes and roles were strictly maintained to the letter of francoist ideals.

2. *The genesis of «The Children's Island»*

The innovative experience which Ricardo García Luis instigated in the Canary Islands, known as «The Children's Island», represented writing through and from the school. His conscience and predisposition to enable his pupils to write and project their ideas through a medium of communication led to a coming together of varied educational, cultural and social aspects, within which the pupils spoke to the outside world, as this was not an attempt at putting children's stories into a school magazine or newspaper, but placing writing in the actual local press. In accordance with the objectives of the creator, the children would be able to freely express opinions about diverse aspects and topics in an era still dominated by Francoist repression.

This project, as we have already noted, was the sole idea of this schoolmaster, in his rural school in Zarza, in the municipal zone of Fasnia, up in the hills, in the south of Tenerife, a village of around 500 inhabitants, with the houses barely reaching habitable standard, as light and running water had not reached all the families in the village. There were people that lived in caves, and many houses did not have any hygiene or bathroom. At the village school, in a totally rural environment, isolated, Ricardo discovered a capacity to tell stories, describe, interpret and relate facts about his pupils that he thought were worth divulging. He thus says this about the birth of his project:

The Children's Island started from the work in the school. I was appointed teacher for the children in Zarza, and from the moment I arrived I could sense an intellectual richness

among my pupils and there were possibilities. Through my daily work I noted a grand capacity for narrative, interpretation and description.

So it thus began, a reflection on the possibilities of exhibiting the activities taking place in the school, and, above all, recognising those pupils with talent. As a teacher, he saw the merit in having the pupils' work published, and started to look for outlets, first asking other teachers and teacher trainers from the Teacher Training College. He wanted to make a team to push his idea forward, and at the beginning the students of the professors Felicidad Santiago and Manuel Rodal participated⁵:

They were restless children, they surprised me telling me about things, and seeing these things, added Ricardo García Luis, I realised they could not just remain in the school, they had to have a wider audience who would know how they were working and thinking.

The teacher had no doubt about the importance of writing as a medium of expression, as a key factor in communication, and given their importance, he saw the need to record these facts, information and life stories surrounding the children's immediate experience. The pupils themselves exchanged news, each time increasing their capacity for interpersonal communication which promoted reading habits and intellectual skills, which were in turn promoted in the school. One cannot emphasize too much the important role of the school in primary education, where the basics of reading and writing are acquired, and children's experiences are accumulated. The development of methodologies and techniques in reading and writing serve for nothing if not accompanied by motivation, and the diversity of reading material has to be immense, from which the pupils construct their own imaginary worlds. However, in this case, the pupils did not have much opportunity to recreate worlds in their imagination due to a lack of reading resources in the school, but they at least could count on the enthusiasm of their teacher.

More surprising still is knowing that at start of this project there was no possibility of the students doing any work from home, as their parents had only a rudimentary education, most were illiterate, in a rural setting where most families worked the land as labourers or tending to animals. These families had many limitations imposed upon them, little money, hardly any culture. Their children had their only fount of knowledge in the school, with their classmates and their teachers, which were vital for them, along with the few resources the school possessed. There wasn't even an adequate library, and a general lack of didactic material. At home books did not exist, and life was hard. At home, where the children slept and dreamt, there was nothing to read or write on, yet the children did not forget their reading, nor was their

⁵ J. Martínez Reguero, *Interview on the first anniversary of "The Children's Island"*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 12 April 1972.

need to write appeased. How does the richness and diversity of expression come about by just attending school? Because behind the practice of reading and writing there lies the immeasurable influence of the teacher, the good teacher, who forms and moulds the pupils' expressions into expressive articulation. They help organise the pupils' conceptual universe, help them to look around their immediate world critically. Here the parents' influence is minimal, for reasons we have explained above.

3. *A school page in the daily newspaper*

In those years, school attendance had improved, but children at work were still an important facet of Canarian life, above all in agriculture. Children helped in all the jobs connected with the land (planting, fertilising, watering and harvesting) and looked after the farm animals from an early age. Girls had to help in the home with household chores as well as look after their younger brothers and sisters⁶. The sole object of the organiser of this project was to «demystify the role of the child», to break with the traditional idea of the child in his infancy, guided by the latest educational thinking, albeit in a rural context.

With *The Children's Island* I wanted to try and demystify the role of the child in society, as it was a little vague... It seemed that the Canarian child was a little frugal, had nothing much to say. On the contrary, as I was to demonstrate daily in the school, this was not at all certain. I was amazed how they could tell a story, and this was not merely chance or a coincidence, but the fruit of all the efforts of the teachers at the school. Neither would I like to say that this happened in all the schools. In the schools where work was done well, the results were clearly appreciable.

The putting together and design of the page was the work of the teacher, while the pupils were the news gatherers and editors, at the heart of the project, according to its founder. The putting together of a newspaper was an excellent motivational tool, and also stimulated the personalities of those pupils involved, as from a pedagogical viewpoint it connected educational with culture and society outside the school environment.

We presented the project to Ernesto Salcedo, who was at that time Director of *El Día*, we showed him material that had been produced and he could see it was a serious venture, not just another article for the newspaper. He found the idea interesting and saw possibilities in having a regular page in the paper put together by children.

⁶ T. González Pérez, *Mujeres, Historia y Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart ediciones, 2007

Obviously when the teachers themselves thought that the writing merited inclusion in a newspaper then this acted as a guarantee of quality; also the keenness shown by the editor from the start meant that the idea was always going to be accepted. So, in 1971 the stereotype of education at the time was questioned, with new horizons being opened in the newspaper «El Dia», which was edited in Santa Cruz de Tenerife. The pupils' page started as a fortnightly emission, and edited work done in the school itself.

The Director promised to work as editor of the page, but not weekly, every 15 days. This was a prudent professional decision, as there was no need to rush things.

The editorial team was formed by teachers, who had little idea about journalism, but who did have a concrete objective which consisted in publishing the writing of the pupils just as they had produced them in the school. There were, however, differences concerning the criteria to be adopted over how much editorial change would be allowed⁷. These discrepancies led to a break in the team, and after five weeks, teachers left the project in the sole hands of García Luis:

My particular disagreement came from the layout of the page; some wanted the page to have a classical look about it, while I wanted a more modern look that reflected the youth of the time.

The pens of the children were used to write short articles, but were fundamental in getting progressively nearer and nearer to everyday life, with many articles accompanied by their own drawings. The authors covered a range of topics seen through the child's eye, their problems and future perspectives. There was a link between generation and generation of children, united in their common goal of putting their own slant, their children's slant, on things. There was an infinity of topics to be explored, from what constitutes good manners, respect, problems in the household, daily life, the happenings and innocence of their particular generation. The historical approach has tended to always put the significance on experience in children's writing. And there was always the polemic work of the *different ones* in children's literature, which is no more than a practice of proposing new arguments, decontextualised and atypical, proposed by those in the traditional newspaper world with the intention of producing an evident message of discord. As the page constructed by the pupils had no theoretical input of a journalistic hue, the page of «The Children's Island» had an immediate freshness about it. Accord-

⁷ Ricardo Garcia Luis comments: «Editorial interference or manipulation was always something levelled as an accusation at the page. And I can demonstrate, because I still have the originals, that there was no manipulation».

ing to the interest and topics outlined by the children, we were always left with wanting to know more of their ideas and opinions.

[...] a page, an Island of paper, was created in *El Dia*, for the children. The intention, although ambitious, was treated carefully. The children came to these columns with their thoughts, with their language, with their narrative capacity, or simply with a literary vocation or need and this enterprise we accept with absolute responsibility. They will speak with their own voice in their own way⁸.

Between 1971 and 1976 there were 245 editions, number 1 appeared on Thursday 1st April and the last number appeared on Sunday 2nd May 1976. It began as a fortnightly occurrence until 10 June 1971, then it changed to a weekly page, included in the normal pages of the newspaper «*El Dia*». It came out on a Thursday, but from 23rd February 1975 it was moved to the Sunday Supplement of this paper, where it stayed until 2nd May 1976, this being the last number in this brilliant school work which then passed into obscurity and silence.

The page was written by children of the ages between 5 and 14, and the name of the «founder and sole cheerleader of the project»⁹ was never mentioned, solely written and illustrated by the principal protagonists, namely the pupils, while the founder collected their writings and drawings and got them ready for printing¹⁰.

We understand that we are not writing for children, but rather it is they who are writing for themselves, and so that adults can possibly understand how although they are pupils at school these future generations have hopes on their lips and will reveal themselves through the pages of this newspaper¹¹.

This pioneering page, containing liberty of expression for the children, constituted an example of “practical pedagogy in liberty” which brought to a close the rigid adult thinking, with its emphasis on correct behaviour, and gave an

⁸ «*El Dia*», Santa Cruz de Tenerife, 1st April 1971. On the front page it was stated: «Today, Thursday, “The Children’s Island”, a page which hopes to reach the service that we have proposed. “The Children’s Island” will start today in our newspaper. You will be able to read, young and old alike, on page nine of this edition. Today, Thursday, “The Children’s Island”».

⁹ Ricardo García Luis is of the opinion that in those times it was better to be anonymous: «[...] it was a difficult time, politically. One had to be prudent, and my name did not appear at the top of the page or anywhere else. This was a big problem for the newspaper. As well as this I had to be careful because of my brother, who was a noted member of the clandestine Communist Party, and of course, being looked for. This was not so much for me, but for him, as we never forgot how much surnames were investigated».

¹⁰ «*El Dia*», Santa Cruz de Tenerife, 1st April 1971. Presenting the page, there was a call to teachers and families alike: «If we can bring to our island the zeal of the teaching of this province, and stimulate it through the family, then we are sure we shall not lack material to fill these columns with joy and hope».

¹¹ *Ibid.*

opportunity for the expansion of the child's personality and their observations. The newspaper «El Dia» had a provincial readership, and was distributed throughout the islands of La Palma, La Gomera, and El Hierro, as well as Tenerife, but it also reached the other islands of the Canarian archipelago, given that in those times there were no regional editions of newspapers.

4. *A fount of information and criticism*

The topics suggested by the children were diverse, ranging from stories, tales and experiences through to critical commentary about day to day life and what was happening in their neighbourhood. The content was new, diverse and numerous. Poems, theatre, questionnaires, drawings and publicity were also produced. There was so much input that the pages had to be strictly edited. From this diversity arose new original questions, such as looking at the problems of women domestic violence, families living in harmony, reproduction, respect, the need for dialogue, peace, politics, attitudes to death, shortages, through to the problems of the generation gap. A special mention needs to be made of the publication of children's vocabulary, with various pages of the pupils' voices explaining what each word meant, a sort of small dictionary. Through these writings the children exhibited their own special expressions, some taken from adults, the result being the creation of their own lexicon¹². In general, the children read their own writings that were published, and almost all maintained a certain level in the content, while sometimes producing articles that were surprising and very imaginative.

After the start of the publication, with exercises of the pupils from the Zarza school, there began to arrive lots of written work from other children, with each week an increase. The work came from other schools in the island, both state and private. The children, acting as journalists and commentators of their reality, acted of their own accord, without any persuading from outside. This response led the creator Ricardo García Luis, to amplify his original idea to include the writings of other schoolchildren, due to the quality and originality of the work received. Thus, the writing was not exclusively taken from the school, but also from children who demonstrated a quality in their work, at all times objectively considered. Ricardo always worked in silence, with even the schoolchildren of the school in Zarza unaware that he was the founder of the page. The pupils also did not know if their writing was going to be published until they actually read it in the newspaper. But they also knew that if they worked well at school, then their efforts would be published.

¹² «El Dia», Santa Cruz de Tenerife, 24th February 1972, and 2nd, 9th and 16th March 1972.

They were good pupils who took great pains over their work and had a high level of motivation. Sometimes collaborations from other schools that were studying journalism were received, for example a schoolteacher from the school in Las Galletas (Arona, in the south of Tenerife) who had created with his pupils two newspapers, one literary and one scientific. For the scientific newspaper, the pupils would usually take advantage of the presence of foreign scientists who would be on holiday and could be interviewed, then written up in class and quite frequently would then appear in the «Children's Island» page. Children from other islands also contributed, and they were received with equal consideration, although it was sometimes surprising how long the delays were in receiving written work, especially from Gran Canaria, who collaborated in the final phase of this project¹³. The dreams, worries and questions of the children had a place in the local press. Very rarely were these writings silenced, due to the censorship prevalent in those times:

There wasn't censorship, all articles that had quality were published. There were two exceptions when the director considered the material inappropriate for inclusion when the writing said that the Excelentísimo señor Franco and his wife had arrived for the Carnival in Santa Cruz (Winter Celebrations) and another about an exhibitionist at the school gates told by a schoolgirl. The only example of censorship was over an article concerning the Protestant religion, which the editor thought would be prudent not to publish¹⁴.

On the publication of edition number 100, the editor published an article praising the project, entitled *The centenary of The Children's Island*, where he expressed his support. The efforts of the teacher were recognised, but he was not identified, and the didactic value and experience were mentioned favourably, along with the insufficient quantity of schools¹⁵. Later, a typographer of the newspaper, Juan Pedro Ascanio, a political exile in another time, dedicated an article on the third anniversary of the beginning of the project,

¹³ *Closer Ties*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 21st March 1976. The following text was: «THE CHILDREN'S ISLAND has received, for the first time, work offered by children from Gran Canaria. We are happy with this bringing together of the two islands; but we are saddened by the delay in reaching us – five years – to this corner of the newspaper EL DÍA has reserved for children, for ALL children. THE CHILDREN'S ISLAND wants children to be the protagonists of the page and nobody else. Our congratulations go out to these little writers, who can be an example to us all». There followed 19 texts signed by the pupils.

¹⁴ E. Salcedo Vilchez, *The Children's Island Centenary*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 3rd May 1973, p. 10.

¹⁵ *Ibid.* Here we reproduce the following: «This marvellous Island of the Children is today one hundred... numbers. More numbers than the total age of all the children who have written on this one hundred number island. There have been more truths written in these pages than in all the newspapers of the world, written in sweet or sharp tones, that is typical of the voice of children. I know that here are psychologists and sociologists who are worried about the writing that appears in these pages in the four islands of the province. We have correspondents in all the islands, wherever there are schools. It is a sorry truth, therefore to say that we feel that there are not enough schools for the children».

which had published 156 pages up until then, in which he recognised the pedagogic and psychological importance of the project as a way of understanding children's knowledge¹⁶. He wrote that the project broke the idea of children being merely educated to imitate adults, the page was a «fount from which to mould the critical conscience» in the pupils, expanding their personalities and developing the creativity in an atmosphere of freedom¹⁷.

The repercussions were splendid¹⁸, in many schools the pages were read and comments made on the writing, not only in primary schools but also in secondary schools. This highlights the quality and originality of content of the pages. This was also reflected in other publications, through articles written by collaborators, which served as good criticism for the page that was highly instructive and beneficial for the children's intellect¹⁹. They also received letters of praise, especially the *Letter from Dutch teachers to The Children's Island*²⁰ which was published in the newspaper. The work of «The Children's Island», although it was simple and discreet, did not go unnoticed, because Ricardo García Luis was invited to many meetings, above all those concerned with aspects of school journalism with teachers involved in teacher training courses²¹. In all, there was a recognition which went beyond local and regional boundaries, reaching national attention which resulted in Ricardo García Luis receiving the prize *Vocational Merit* in 1973, awarded by the Spanish Foundation of Vocation whose base was situated in Barcelona²². This national prize, which came with a cash award of a hundred thousand pesetas, was a national recognition of the work of this distinguished teacher in Tenerife. Also in Barcelona, he was awarded the national prize for *Human Relations* in its 1975 edition²³, and it was handed over in 17th March 1975 by the mayor of Barcelona Enrique Masó Vázquez and Eduardo Criado Aguirre, founder of the aforementioned prize, at a ceremony at the Town Hall in Barcelona²⁴.

¹⁶ J.P. Ascanio, *Three years of the Children's Island page*, «El Día», (Commentary Section) Santa Cruz de Tenerife, 4th April, 1974.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ J. Martínez Reguero, *Interview on the first anniversary of "La Isla de los Niños"*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 12nd April 1972.

¹⁹ A. Iglesias, *Romanza a mi amigo*, «El Día» (Sección Colaboradores), Santa Cruz de Tenerife, 17th February 1973. See also *Quien se informa mal, razona mal*, «El Día» (Sección Colaboradores), Santa Cruz de Tenerife, 5th April 1973.

²⁰ I.G. Kerp-Schlesinger, *Carta de una pedagoga holandesa a "La Isla de los Niños"*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, August 1974.

²¹ *School Journalism Course*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 24th March and June 1973; *Debate about Journalism, Theatre and Childrens*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, July 1973.

²² R. Aciron Royo, *Entrevista a Ricardo García Luis*, «El Día», Santa Cruz de Tenerife, 5th April, 1974.

²³ *Letters of the secretary of the national prize "Relaciones Humanas"*, Barcelona 24th January and 10th March 1975.

²⁴ *Invitation to the award ceremony of the national Prize "Relaciones Humanas"*, March 1975.

5. *The break up of the page by the detractors of children's imagination*

The weekly page, with a high input of imagination and reality, also had its detractors, who did not understand or accept the opinions of the students. There was a negative backlash and an adverse campaign mounted against those children who wrote for the page, and even Ricardo García Luis worried about possible repercussions that might occur²⁵. Possible social resentment affected the free expression of these children, including their own families, who worried about the opinions of other in their social circle, where many thought these «childish things» should not be published as they were of little general interest²⁶. Some were scandalised by the page and even those responsible on the newspaper had pressure put upon them to silence the voice of these children²⁷, through various allegations which questioned the very fabric of their family and social life, and stigmatising their literary efforts²⁸:

The children of The Children's Island are living in a poisoned world, and this contamination of the atmosphere has also reached the soul and spirit²⁹.

For those adults who look upon childhood as a rebuke of their values and customs, then this is a form of rebellion, and from their point of view, children should adhere to the saying that they should «listen watch and shut up», should be silenced and gagged in the literal sense, as this is a position that suits those adults who think like this, and would not have to suffer any

²⁵ S. Martín, *El niño como escritor. Charla con Ricardo García Luis*, «La Tarde», Santa Cruz de Tenerife, 3rd November 1973, p. 20.

²⁶ *Ibid.* He continued: «Here we have to talk about a TOTAL REJECTION. This is because he child is innately inferior, and, all that he says and does is therefore "childish" One can not believe in the idea of a child writer and when you read their writing one cannot believe that these things are in any way real».

²⁷ E.A., *Viaje en torno a "La Isla de los Niños"*, «El Día» (Letters to the Editor Section), Santa Cruz de Tenerife, 3rd June, 1972. The author of this letter preferred to identify himself by initials only, and disqualified and poured scorn on the page's content «the majority of the topics chosen are of a violent nature, and do not give a good example, they have no literary merit, even taking into account the age of the contributors. If I were to speculate on the subject, I don't know whether to pity these poor children or ignore them totally. To do the latter would not solve anything, for to leave this generation to their own devices would be tantamount to sinking them. So, our criticism must be levelled at the adults who are materially responsible for these pages, or those who have caused this situation to come about. If instead of watching so many violent films on the television, along with lewd, coarse advertisements these young people watched educational things concerning history, literature or art, then these writings would have another totally different tone».

²⁸ *Ibid.*: «If one hears in their homes or notices in the society in which they grow up and develop, motives for worry reflected in noble ideas, then the motives for their writing are other motives. We must consider if this society is causing damage to these children or if we are capable of creating a good world, within the real world that appears at the moment to be without sentiment».

²⁹ *Ibid.*

uncomfortable criticism or protest from the children³⁰. The Director of the newspaper declined to take the part of the protestor, and sided with some of the adult readers who noted that «he had a duty to listen to the children»³¹.

The child appears in the island, on the page, as the child really is. Not how we want him or her to be. The strong personality of the child, this personality that we as adults are denying at all times, maybe just for the absurd reason to appear that we are bigger than them in more than just height³².

The world of the children has been and continues to be full of incomprehensibilities and at times they have been denied liberty of expression. Without a doubt the page was highly innovative, and broke the mould of the rigid stereotypes of those times:

The page was at the forefront of progress, and for that reason alone, some felt afraid. I continued with the page on my own.

The effort and initiative put into getting close to the child's way of thinking, so missing from our professors, magazines, books and culture, caused some stress. The content was not always applauded, not always regarded with interest, and at times the adults were surprised by the topics, as happened when an article on animal reproduction was considered by one reader to be a «monstrosity»³³. Thus was the page accused and molested, with commentaries that contained nothing but bad intentions. It has been said that the coordinator, the invisible García Luis, showed a marked preference for private schools, that he manipulated the children's texts and changed their writing. In fact, nothing can be proved either way, but we must take these accusations for what they are, mere fallacies and speculation.

Here, nothing is corrected. Now and again, a small spelling error, so that the grammar doesn't suffer³⁴.

Written errors were not always corrected, nor were the illustrated stories and vignettes. The child's way of expression was respected, they were neither authors nor journalists, but the didactic element of the writing was never

³⁰ E. Salcedo Vilchez, *La Isla de los Niños, Centenaria*, cit. The Editor wrote «the little stories arrive, the essays, the articles and the drawings with surprising punctuality. This is what the teachers of General Basic Education have noted when they gather the "journalistic" material, as well as those that work on the actual newspaper. Punctuality, care and lots of sincerity shine through».

³¹ A family man, *Se está obligado a oír a los niños*, «El Día» (Letters to the Editor), Santa Cruz de Tenerife, 30th May 1972.

³² E. Salcedo Vilchez, *La Isla de los Niños, Centenaria*, cit.

³³ M. Borges Salas, *Los visionarios del porvenir*, «El Día» (Sección Colaboradores), Santa Cruz de Tenerife, 31st May 1972.

³⁴ E. Salcedo Vilchez, *La Isla de los Niños, Centenaria*, cit.

ignored, and as the page had a wide children's readership, then the grammar had to be corrected. A good part of the teachers involved were reticent to do this at school, due to a lax rule that came into force with the new methodology promoted through the *General Education Law* in 1970, with the smell of freedom in the air. Lamentably, the newspaper gave into pressure from the conservative sector, which went hand in hand with one of the worst periods of this newspaper as far as resources and editorial opinion was concerned.

Thus, in the last stage of the dictatorship the only really free page in the paper, which did not have to pass through the hands of the censor, was «The Children's Island», but it was a liberty of expression that was limited in time and its days were counted. In its best moments, when democracy was getting closer, «The Children's Island» could not ride the waves of difficulties and its edition was suspended. Despite this, Ricardo García Luis has left a star of literary activity and this thought have had repercussions in educational programmes throughout the islands, as he opened possibilities, perspectives to the teachers who wanted to innovate in their schools. His numerous contributions on courses, in summer schools, journalism workshops on school writing are a reference for all those involved in teaching in the islands. He has always been an example of simplicity and communication in his dealings with children, and has promoted intergenerational dialogue. His closeness to the popular school had made it possible for teachers and pupils alike to dream that another type of school was possible under a dictatorship, and began their work of change. Ricardo suffered no real persecution from being the sponsor of this project, as it was not a criminal offence, but it became so uncomfortable for some, as is demonstrated by its eventual demise.

Final considerations

Childhood has always been a stage in life which has had little value in society, or at least, not sufficient. Adults have always thought they pay enough attention to children, although this is not always what children think. Adults tend to ignore or devalue the opinions of children. In general it has always been like this, and the educational establishment must take some of the blame. Many times the educational community has been characterised as listening far too little to the children, and for this reason there was so much hostility and rejection shown towards this attempt at children's literature. The spontaneous and sincere thoughts of children can come out in this journalistic form, through creative and profound texts, and we should not regard them as immature or lacking in sense.

The rural school abandoned and with scarce resources, could be shown as a model of notable dimensions. In the south of Tenerife (Canary Islands,

Spain), the primary teacher Ricardo García Luis, was capable of articulating a methodology of written expression, breaking with traditional schemes of work which were prevalent in the time of the dictatorship, and his perception contributed to the reawakening of creativity in pupils, extending their imagination and fomenting their critical and observational abilities. The very human quality of this teacher contrasted with the rigidity of the pedagogic authoritarianism of the Franco era. Ricardo García Luis underlined the role of written culture as a way of preserving knowledge, and as a dialogue with the surroundings. An investigator in his school, in his rural laboratory he discovered infinite possibilities in his pupils, and introduced new aspects into the curriculum. The initial idea to edit the writings of the school in Zarza exploded into a spontaneous batch of writing when sent for publication to the newspaper. Later, many pieces of writing and drawings arrived from other state and private schools. The recognition of his work by other people and institutions, at a time in history characterised by government repression, is eloquent proof of the admiration he engendered in widely differing circles.

Anyway, the «Children's Island» has become a focal point for consultation and investigation for those that are interested in the growth of children's literature at the start of the Seventies, with the school in constant struggle with the military dictatorship. The sponsor did his work silently, anonymously, objectively fostering the imagination and placing the children's school activities to the front. Those that bore witness to this, the children in the normal everyday life of the village, wrote about those day to day events for others to read. Ricardo García Luis thought the same as his pupils, and communicated in a simple language, clear and direct, that flowed from the pen and the children's minds. The teacher and his pupils chased a dream, and caught it, but the socio-political vultures put paid to it, eventually... but it remains engrained in our memory. At the moment and for a few decades García Luis continues to give workshops for teachers and pupils, all united in his pledge, his promise to rescue our historical past with all its memories. He is a pioneer also in this field, and has encountered difficulties in giving the people a voice, collecting the testimonies of witnesses from a time in the past, telling of the day to day life and their changes.

Teresa González Pérez

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Facultad de Educación

Universidad de La Laguna, Tenerife – Islas Canarias (Spain)

teregonz@ull.es

The teaching profession during the origins of the state secondary education in Spain

Cristina Yanes Cabrera

Introduction

One transformation was taking place in Spanish society in the early days of the nineteenth century. A new social class appeared to be arising as a consequence of the profound social, economic and political changes which had begun in countries such as France and England towards the end of the eighteenth century. All appeared to presage the imminent demise of the *Ancien Régime*.

One of the consequences in the European context was the creation of a new social order. The old type of stratified society disappeared, and a society made up of classes was born, although this new organization possessed some idiosyncrasies, depending on the country and on the manner in which the liberal revolution unfolded. Therefore, for example, although they played a similar historical role, the French “bourgeois” could not be correlated with the English “moneyed man,” much less with his Spanish counterpart. In Spain, the *sociedad de notables*¹ (bourgeois society) acquired a predominant role in

¹ As recently noted by Professor Cruz, at the University of Delaware (USA), in his work: *Los notables de Madrid. Las bases sociales de la Revolución Liberal española* (The Madrid bourgeoisie. The Social Basis of the Spanish Liberal Revolution), Madrid, Alianza Publishing Company, 2000. The author defines this social group as: «a social conglomerate in which agrarian oligarchies of noble origin predominated, and in which rising bourgeois elements were also present», p. 280.

the society which began to emerge at the end of the eighteenth century. This social group based its dominance position in the power structure on property ownership, on the exercise of authority and on its monopoly of culture. The educational phenomenon was, in all cases, of vital importance for the interests of any liberal State.

In Spain, as in other European countries, people began to see education as a factor in change and in social transformation, as well as a modernizing element, which served to disseminate knowledge and increase economic efficiency. In the context of this new way in which to understand education, a crucial factor was the setting forth² – and subsequent implementation – of public secondary education, which took shape between two other educational levels: primary education and university studies.

Only after the death of the absolutist monarch Fernando VII in 1833 were liberal educational ideas introduced. In the following three decades, liberal progressives and liberal moderates alternated in power. With the advent of liberalism, secondary education was designed in order to boost the “bourgeois” or “middle classes.” Indeed, the nineteenth century witnessed the blossoming of this social stratum. This large group had its origins in 18th century Spain, fundamentally as a result of scientific and economic developments. These developments resulted in a heterogeneous social class, made up of the different health professions (doctors and pharmacists), government employees (such as jurists and members of the Army and Royal Marines), and artists at the service of the Court and Church, along with university professors. What they all had in common was that they possessed special knowledge of certain specialized fields pertaining to social activity or public administration. Throughout the eighteenth century, these corporate groups throughout Europe had certain privileges with regard to the organization and control of work, along with royal honours. However, at the beginning of the nineteenth century, the liberal revolutions reduced the power of these professional entities by proclaiming the free exercise of the professions. In this context, the traditional titles and credentials which guaranteed the traditional rights to exercise a profession were unified in a single system of education and credentials within the university system. With regard to its social space, each professional group progressively increased its influence as it developed its group history³. However, liberal professions were not the only options available to those with academic credentials. Parallel to the strengthening of governmental structures, certain services such as justice,

² Decisive in this implementation were: the influence of Rapport de Condorcet in the first Spanish Constitution (1812) and the work of the Spanish politician and poet, Manuel Jose Quintana. A. Escolano Benito, *La educacion en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Education in Contemporary Spain. Educational Policy, Schooling, and Pedagogical Cultures), Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 18-19.

³ F. Villacorta Baños, *Culturas y mentalidades en el siglo XIX* (Cultures and Mentalities in the 19th century), Madrid, Editorial Síntesis, 1993, pp. 145-146.

the police or education became functions of the State, and occupations, which in some cases, with time, became professions or semi professions, and appeared as a result of liberal interests manifested, for example, in the creation of public secondary education. Such was the case with regard to the teachers of secondary education. It would seem, then, that in these early decades of the nineteenth century in Spain, we find the origins of the secondary education teaching profession, although before setting forth its characteristics, it is necessary to clarify certain aspects.

As Hoyle and John affirm, the concept of “profession” is «an essentially contested concept»; despite multiple attempts, «it defies common agreement as to its meaning»⁴. In fact, it is possible to conclude that there is no universal model of what a profession should be. On the contrary, pluralism now reigns in the sociology of the professions, given that each theoretical tendency develops a different point of view with regard to professions, their structure, dynamics, function and effects. The study of the origin of teaching as a profession in Spain has given rise to a multitude of studies, but always in relation to primary teaching. If we analyse this process with regard to the teaching profession at the level of secondary education, perspectives vary significantly with regard to certain aspect of its professionalization, but particularly with regard to the conception of its professionalism.

The origin of the professionalization of teaching at this level is situated in the nineteenth century, and it arises at the moment when public secondary education appears as an educational level. In our opinion, as Larson⁵ indicated some years ago, professionalisation is a changing and evolutionary process throughout time and history, culturally determined, adds Abbott⁶, whose objective is the achievement of a definitive status: that of a profession. Furthermore, in order to understand the uniqueness of the Spanish case, it would be necessary to continue along the lines of what Freidson notes; Freidson⁷ sees the professionalization process as directed by the desire to attain intellectual mastery, and the authority derived from said mastery with respect to a specific area of knowledge. In this respect, we would add, also, that the professions are constituted as corporate groups whose final objective would be the social control of the content of their work. This control would determine the status and power of the professionals. Finally, following Larson, professionalism would not only be an affirmation of technical mastery – which characterizes experts – but would also constitute a form of social differentiation.

⁴ E. Hoyle, P.D. John, *Professional knowledge and professional practice*, Cassell, London, 1995, p. 1.

⁵ M.S. Larson, *The Rise of Professionalism: a Sociological Analysis*, Berkeley, University of California Press, 1979.

⁶ A. Abbott, *The System of Professions: an Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago, Chicago University Press, 1986.

From these approaches, one may gather that what we call “professionalization” of the secondary education teacher refers, in summary, to the specification of the model or type of “professionalism” which teaching actually attempts to adapt itself to at this educational level. Teaching begins as an occupation, which seeks to become a “profession” by way of a temporal sequence. However, we know that the model of professionalism is fundamentally a description used by Sociologists. When professionals themselves adopt the model to justify their differences and privileges or in order to legitimate their interests, it becomes an ideology. It is then when we speak, following Larson’s lead, of “professionalism”.

From the definitions set forth, what emerges is that the origin of the professionalization of teaching in secondary education in Spain is situated precisely in the social and political context which we have mentioned (1836-1868). Although, perhaps, given its characteristics, it would constitute what Hargreaves has called – in the British case – a Pre-Professional Age⁸. During this period, the Spanish case shows certain similarities to the British case in that, for example, there is a high demand for teachers, but they are provided with few resources and not much in the way of financial compensation or prestige and must use primitive educational methods based on recitation of lecturing, along with note-taking, question-and-answer, and seat-work. In addition, the job is highly government centralized.

However, there are certain components, derived fundamentally from two factors, which make the Spanish case unique. First, we believe that successive Spanish governments play a decisive role in the origin of the teaching professionalization process at this educational level. They attempt, through legislation, to create a new occupational group – which involves the regulation of teaching categories, entrance examinations, initial training, methodological aspects, etc. With the birth of the new educational level, it becomes necessary to legislate with regard to a new model of teacher, whose characteristics, therefore, do not originate in a traditional societal occupation or in the requirements of a specific social group. As a result of this, and in connection with its professionalism, no collective consciousness is created with regard to aspects such as: the need to reach intellectual mastery of the subject matter by means of solid initial education, the struggle for a certain degree of autonomy and social differentiation or with regard to the idealization of the professional culture⁹.

⁷ E. Freidson, *Professional Powers: a Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, Chicago University Press, 1988.

⁸ A. Hargreaves, *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*, «Teachers and Teaching: History and Practice», Vol. 6, 2, 2000, pp. 151-182.

⁹ As happened, for example, in the British case. Sutherland, *Examinations and the Construction of Professional Identity: a case study of England 1800-1950*, «Assessment in Education», 8 (1), 2001, p. 51.

In order to analyse these assumptions, in this paper, we attempt to present some of the elements which have characterized teaching at this educational level with regard to the origin of public secondary education in Spain. For this purpose, our objectives are to a) present, within the Spanish legislative-political framework, the set of legal regulations governing teaching, which will give us information with regard to how the status of teaching is defined by governments; b) evaluate the proposal regarding the training of these teachers and access to the teaching profession, which was officially regulated, and the response of the occupational group; and c) specify the elements which characterize teaching practice (methodology, discipline, textbooks, etc.) in its origins in order to evaluate the degree of control-autonomy in relation to Government authority.

In furtherance of these objectives, we will focus our study on the reign of Isabel II, the daughter of Fernando VII, specifically the time period between 1836 and 1868. The reason for this is that in 1836, the first educational Program in which the creation of the *Institutos* is mentioned for the first time is published. This Spanish word is the name which will then be given to schools of secondary education in Spain and which will continue to be used, with certain nuances¹⁰, down to the present time. The paper concludes in 1868 for two reasons: first, because in 1867, a regulatory Decree is issued with regard to public teaching staff in Spain, which promises to be a milestone in the regulation of the teaching career; and secondly, because in September 1868, a revolution occurs in Spain, which brings a (temporary) end to the Bourbon monarchy, while representing the triumph of progressive ideas and republicanism.

¹⁰ To date, there are no studies in Spain which focus on the origin of this concept. A first approach to this term can be found in Jovellanos, one of the most representative authors and politicians of the Spanish Enlightenment, who, in his work *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* (Bases for the Formation of a General Plan of Public Education), proposes the creation of *Institutos públicos de enseñanzas prácticas* (Public secondary educational centres for practical knowledge). Later, in their role as secondary education public schools, they will be called *Institutos Provinciales Universitarios* (University Provincial Schools of Secondary Education). After 1860: *Institutos Provinciales* (Provincial Secondary Schools) and *Institutos de segunda enseñanza* (Secondary education schools). At the end of the nineteenth century and at the beginning of the twentieth, they were called *Institutos General y Técnico* (General and Technical Schools of Secondary Education). In 1828 they were called *Institutos Nacionales de Segunda enseñanza* (National Secondary Education Schools) and during the Franco regime: *Instituto Nacional de Enseñanza Media* (National School of Middle Education).

Legal elements which define teaching during the first years of implementation of secondary schools (Institutos)

Secondary education, of a public nature, had its origins in Spain during the nineteenth century thanks to the interest shown by liberals in organizing an educational system which they conceived as an autonomous stepping stone between primary education and the university. But the blurred boundary that traditionally existed between this level and the university was one of the factors which were noted first in the establishment of the traits of the teacher who was to take charge of this new educational level.

We should remember that the Faculties of Philosophy (which, to a certain degree, were the most immediate precursors) served as preparatory studies within the degree courses, and were taught in the universities themselves. Now, this task was entrusted to schools of secondary education, although they modernized contents and methodology. The mission remained essentially the same, for which reason the educators who were entrusted with the task of teaching these new contents remained, to a great extent, the same educators who had taught in the Philosophy Faculty. In addition to this, in practice, due to the absence of buildings in which to house these new educational institutions, secondary studies were taught, in many cases, in the universities themselves. Therefore, for a period of time, traditional philosophy studies coexisted with the new secondary education studies, and the distinction between the two types of educators was inevitable.

Indeed, when, for the first time, specific regulation of secondary education teachers was introduced, in the *Plan General de Instrucción pública* (General Public Education Plan) of 1836 with the Duke of Rivas as the Minister of Development¹¹, despite the fact that secondary education was considered to be an autonomous level, i.e., secondary education had its own guidelines with regard to elements such as curriculum or the naming of these institutions, secondary teachers were lumped together with university educators with respect to the regulation of teaching categories¹². This fact, therefore, left secondary teachers without their own identity since they were subject to much of the same legislation as university professors were. The fundamental contributions were reflected in the fact that concern with regard to the scientific and

¹¹ From 1832 to 1868, educational issues were assigned sequentially to the Kingdom's General Ministry of Development, the Ministry of Internal Affairs, the Government Ministry, the Ministry of Commerce, Instruction and Development, the Ministry of Grace and Justice and the Ministry of Development, adding up to a total number of 73 Ministers.

¹² Following the traditional order into which educators were divided into three categories: proprietors, substitutes and supernumeraries, Title IV. Section I, Chapter I, II and III, sections 49-81. General Plan for Public Education approved by Royal decree on 4th August, 1836. M. Utande Igualada, *Planes de Estudio de enseñanza Media: 1787-1963* (Curricula for Middle education), Madrid, Ministry of National Education, 1964, pp. 24-27.

methodological competence of educators at both levels appeared in the Plan, and were also reflected in the clear need for the Government to establish, at the appropriate moment, a Teacher Training College to train one of the categories of educators at the secondary and university level. However, the political situation (the progressives took power) put paid to the Plan of 1836; it never went into effect.

The real legislative impulse behind the creation of the secondary education schools was the publication in 1845 of the *Plan General de Estudios* or *Plan Pidal* (General Plan of Studies or Pidal Plan), named after the minister. The main contribution of this plan is that initiated the creation of Secondary Schools throughout Spain. Secondary education was set up to attain two objectives and was divided into two periods: the first was more general and was directed to all students regardless of the degree course they were to undertake subsequently and involved general knowledge; the second objective involved exclusive preparation for the student's degree program. The public schools would be known as *Institutos*, while the private schools were obliged to use other names such as *colegio* or *liceo*. By 1855, fifty-three *Institutos*, or public secondary schools, had been created in Spain. Their establishment and operation cost the Government about 4,500 reales, which constituted approximately 13% of the national education budget¹³.

Despite this legislative impulse, there was virtually no legal distinction between university professors and secondary teachers, except that university professors earned more. This situation lasted only several years, specifically until 1850, when, for the first time, the profession of secondary education teacher was defined as a «distinguished career»¹⁴, leaving open the possibility of creating a ladder along which promotions could take place. But the truth was that it still could not be considered a career; its civil service status was not regulated, and the form in which one was to enter into teaching at this educational level was not very clear. Perhaps due to this instability and as a consequence of the low salaries earned by the majority of teachers, they were obliged to look for other work outside of education, or even to earn additional money by way of private or household teaching. Consequently, the Government expressly prohibited¹⁵ university professors and secondary school teachers from teaching in private establishments. However, it would seem that teachers did not take these prohibitions seriously, because from that moment onwards throughout the period studied in this paper, successive Governments

¹³ A. Gil de Zarate, *De la Instrucción Pública en España*, (On Public Education in Spain), volume II, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, pp. 64-72.

¹⁴ Third section, *Del profesorado público* (On Public Teaching), Title I: *Del profesorado en general* (On General Teaching Staff), Curriculum of 28th August, 1850.

¹⁵ Circular dated November 1st, 1843 from the provisional Government, «ordering public educators not to teach in private schools», *Colección de Órdenes Generales y Especiales* (Collection of General and Special Orders), volume I, p. 116.

would order teachers now and then to abandon pluri-employment. The reasons alluded to for issuing such prohibitions were that teachers would shirk their professional responsibilities and fail to perform their teaching duties.

Nineteenth century governments made notable efforts in subsequent years to normalize this situation. In fact, two crucial moments in the definition of teaching as a profession at this level are worth pointing out: the Act of 1857 and the RD (Royal Decree) of 1867.

The *Ley de Instrucción Pública* (Public Education Act) of 1857 created by the Minister Claudio Moyano provided the definitive qualitative impulse to the consolidation of secondary education in Spain. The point of departure was the conception that the organization of an educational level involved more than just the passage of legislation with regard to elements of said level: curricula, courses, subjects... In addition, it involved the organization of many other complementary social and cultural elements such as joint planning of the levels, the organization of the library system, of fine arts, academies, archives, etc. In short, an attempt was made by way of the Act, to organize secondary education within the context of an educational system which, for the first time, involved agreement between moderates and progressives, and which, for the moment, laid the issue of this educational level to rest. In summary, by means of this Act, the dual meaning with which Pidal planned to imbue secondary teaching was promoted by way of a two pronged approach: general studies and applied studies in connection with technical professions. It was also decided that education could be public or private, with Government intervention in all cases. Uniformity was established with regard to text books; the financial status of the *Institutos* was specified, and different elements in connection with secondary school teachers' conditions were regulated. Secondary school teaching appeared to be acquiring certain stability, although as we shall see below, this was only a step in the definition of the profession, within the context of a complex situation.

The Act by Claudio Moyano defined teaching as a «specialized career»¹⁶, thus providing secondary school educators with their own career ladder. That ladder was distinct from the career ladder for university lecturers, and promotion was according to merit and seniority¹⁷. In order to attain said teaching positions, one had to sit a competitive examination. The requirements for

¹⁶ As it appeared defined in the Fundamental Provisions of the Act of 17th July 1857: «public school teaching constitutes a specialized career into which one shall enter by sitting a competitive examination, except in those cases in which the law stipulates otherwise, and promotion shall be in accordance with seniority and merit acquired in teaching», p. 241.

¹⁷ Recognized merits consisted of the following type: the publication of scientific works or other papers judged by the Government to be original and of recognized importance; important discoveries and scientific research; holding the degree of Doctor; having a good reputation and having always exhibited good conduct; and having been a Principal or having occupied an administrative position.

sitting the competitive examination were as follows: one should be at least 24 years old and have graduated in the faculty corresponding to the subject to be taught. Only French, English and Drawing teachers did not need any type of degree. This was probably due to the fact that these were considered to be “modern” studies, as a result of which it was impossible to require a specific degree to teach these fields.

The teaching categories were as follows: secondary school teachers, substitute teachers and assistant teachers. Access to these last positions was also by competitive examination. The civil servant status of teachers thus began to emerge as they began to form special bodies, although there was still much to be done before said status would be definitively consolidated. In the analysis of this process¹⁸, the starting point was the Government’s assimilation of education as one of its tasks, with educators being dependent on the central Administration. The nuances with regard to secondary teaching now began with the fact that secondary schools depended on the provincial Administration, with the Councils themselves being responsible for financing them. In addition, the Act did not establish a salary scale identical to that of other civil servants, given that high school teachers would be paid in connection with the type of secondary school in which they worked. It was apparent that it would be years before this idea took hold.

Although all these elements were apparently regulated in an official manner, the truth was that, in practice, things were not that simple. As will be seen subsequently in this work, teachers, in many cases, did not know how to confront the problems derived from the novel character of this educational level. There was a dearth of textbooks, and they did not know how to adapt contents to the ages of the students. In short, they did not have adequate initial training to perform as secondary teachers. What became evident was a complex situation involving the discrepancy between government requirements and the lack of resources available to teachers to ensure compliance with these requirements. Observe, by way of example, what two principals expressed in their Speeches and Report at the opening of the 1856-1857 and 1860-1861 school years, with regard to the instructions given to them by the Government:

[...] we have been entrusted with the task of explaining the principal subjects which form the solid base of human knowledge, while adapting these teaching to the budding intelligence of these youths, which we are to draw out and develop progressively, in the process, preparing youth for all of the careers, professions and destinations which compose society, satisfying the urgent needs of said society in general, and at the regional level, while

¹⁸ For which we have followed C. Benso Calvo, *Problemática del funcionariado docente en España* (Problems with Civil Service Teaching Personnel in Spain), «Historia de la Educación», 2, January-December, 1983, pp. 258-261.

remaining abreast of the important and transcendental advances taking place in modern nations [...] ¹⁹.

[...] show these youths, who with a thirst for knowledge, crowd its doors [of the secondary school] all the beauty of creation, as well as teach them nature's laws, so that they can learn to dominate rivers, seas, the atmosphere and the entrails of the earth ²⁰.

The purpose of secondary education was clear, but did the successive governments (progressive and moderate) provide teachers with the means to receive training in keeping with these requirements? What was the real nature of their training and experience in practice? In addition to these matters, there were others such as the strict control that governments began to exercise with regard to the moral conduct of professors, as a result of the Concordat of 1851 between the Spanish Government and the Holy See. We will examine this later.

Finally, it was possible to add a number of other elements to the definition of secondary school teaching with the measure published in January of 1867 ²¹. One of the most notable aspects was that in order to become a secondary school educator, more training was required than what was stipulated in the Moyano Act. It was no longer enough to be a graduate; one was required to hold an Arts university degree for the subjects corresponding to Arts, a degree in the corresponding section of the Faculty of Science or in Engineering for Science subjects, and a university or professional degree in the subject corresponding to the respective courses in applied education. With regard to teachers of *Ethics* and *Fundamentals of Religion*, the Government could appoint them as secondary school teachers without them having to sit a competitive examination provided that they held the degree of Doctor of Theology or Arts. Finally, with regard to French teachers and as a result of the Royal Decree dated October 9 of the same year, French teaching positions were removed because this language could be studied privately, although those teachers who were already teaching French in *Institutos* could continue to teach it, but no longer occupied a rung on the teaching profession ladder.

¹⁹ *Inaugural speech for 1856 to 1857 academic year*, read at the first class secondary school of Almeria by Gaspar Molina Capel. Almeria. Press of Mr. Antonio Cordero, October 1st, 1856, p. 12.

²⁰ *Report on the opening of the 1860-1861 academic years at the Provincial Secondary School in Barcelona*, read by Mr. Juan Cortada (Principal and Head of Geography and History department), Barcelona, Tomas Gorchs' Press and Polytechnical Bookshop, 1860, p 7.

²¹ Royal order 22th January 1867 reforming teaching practice at all levels. *Colección Legislativa de España* (Spanish Legislative Collection), volume XCVII, 1867, pp. 114-126.

Problems stemming from initial training

One of the historical debates surrounding secondary school teaching staff in Spain pertains to its initial training. This is not surprising, given that one of the most important requirements for the classification of teaching as a profession is and has always been the possession of skill based on specialized theoretical knowledge, as well as on the acquisition of initial training and education. Since the beginnings of the Spanish educational system, this most important element has been treated in very different ways by successive governments. However, in contrast with what occurred in the case of primary school teachers²², the idea of creating a place in which to train secondary education teachers has not always been well received. In the history of Spain, there have been few attempts to create schools specifically for the training of these teachers.

The first attempt took place in the nineteenth century itself, at the time when public secondary education was getting started. The school was known as the *Escuela Normal de Filosofía* (Teacher Training College of Philosophy); it only existed for a short time. Curiously, the creation of the school was virtually a test scheme. In 1850, the training college for secondary teachers opened its doors, but only admitted ten students. The way to get admitted was by means of a competitive examination, and the places were distributed in the following sections: Literature, Physical-mathematical sciences and Natural sciences. In order to be allowed to the competitive examination to enter the College, one was required to be graduated in Philosophy, a certificate of baptism, to be in good health, to be between the ages of 16 and 20 years old and never has obtained a poor grade during ones years of study. Having fulfilled the requirements, the candidates who wished to enter the Teacher Training College had to take an entrance exam. The ten remaining students were those who could begin to benefit from the financial advantages and training set forth in the plan of 1850. In practice, the above was carried out, and the training college began to operate during the 1850-1851 academic year. The lecturers selected for said College were associated mainly with the San Isidro Secondary School or with the Faculty of Philosophy²³. All of the lecturers were designated by the Government (without a previous competitive examination) based on their merits and academic trajectory. In all cases, the lectur-

²² The first Central Teacher Training College was created in Spain in 1839, despite some previous attempts. These teaching colleges were consolidated with the Moyano Act, and were also affected by political conditions during the reign of Isabel II.

²³ With regard to the training and characteristics of the San Isidro professors, an interesting work is that of A. Viñao Frago, *Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808*, «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education», XXX, 1994, 1, pp. 119-174.

ers, including that of Pedagogy, were professors who had been trained in the Faculty of Philosophy, where pedagogical training was not offered.

The studies were supposed to last four years, and they were divided into the aforementioned sections. When finished their studies, the students obtained a university degree. The first two years involved materials pertaining exclusively to contents. Starting with the third year, didactics were studied, specifically a subject which was called *Pedagogy and Teaching Methods*. It was a practical subject which involved the student in the simulation of a class with the mandatory presence, not only of the Pedagogy lecturer, but also of the principal and the lecturer who taught the subject with regard to which teaching practice was undertaken. The students sat annual exams in all of the subjects, and if they failed one, they were automatically dismissed from the College. At the end of the four years, they were tested whereupon they obtained a Degree. Depending on their marks, they were assigned to different subjects and were prepared to serve as teachers in the recently created *Institutos*.

Two years later, in 1852, an order eliminating the aforementioned College was issued²⁴. The ten students were sent to the *Universidad Central* (Central University), where they could continue their studies, although subject to a special regime. The order did not specify why the government decided to end the test programme. Nevertheless, let us analyse what may have been the reasons for its sudden disappearance.

To begin with, the date on which the school itself was created should be highlighted: 1850. At that moment, and as has been stressed in the previous section, secondary schools in Spain were up and running, but had only existed for a few years. Secondary education, at this time, was neither defined, nor delimited or organized. The first issue which had to be considered, then, involved what type of teacher should be expected for an educational level which was as of yet relatively undefined. This *lack of definition* was apparent in the very name of the educational establishment. The name *Escuela Normal de Filosofía* (Teacher Training College of Philosophy) was chosen in order to reflect the semantic and functional identity it came to share with the traditional Faculties of Philosophy. We should recall that these studies, originally known as the *Arts*, were characterized as preparatory studies into the nineteenth century, which meant that they were deemed to be a lower Faculty. All individuals who wished to pursue university studies were required to study at the Faculty of Philosophy first. Consequently, when secondary education was designed as a preparatory educational level, it was to share the same objective with the Faculties of Philosophy, although with different emphasis. Indeed

²⁴ Royal decree, 17th September, 1852, *Colección Legislativa de España* (Legislative Collection of Spain), volume LVII, pp. 177-178.

during the years in which secondary schools coexisted with these lower Faculties, the syllabi, subjects, textbooks, etc., were not uniform.

It is certain, based on what was published in the education plans and regulations, that successive Governments were aware of the need for good teachers in order to boost education. The political problem, perhaps, had its roots in two fundamental causes, the first one could be interpreted in the context of the effort to define and clarify the purpose and scope of secondary teaching. Throughout the nineteenth century, the justification for forming this educational level revolved around the development and modernization of the nation. However, its novel character, perhaps, or the fact that an attempt had been made to impose a model found in other European countries²⁵, or the political instability of the times prevented it from acquiring a clear form, either in relation to its role or in relation to the contents which it should cover. In this way, secondary education became diluted in the first phase with the Faculty of Philosophy, when this Faculty was understood as a lower Faculty, with conciliatory Seminary studies, with what was taught in certain private schools, etc. All of this made it more difficult to establish its identity. The lack of uniformity in what was taught, consequently, made it impossible to design a type of teacher which would be coherent with the system.

In addition, the system set forth in the Royal Decree of 1850, by means of which the Teacher Training College of Philosophy was created, was not generally accepted by those who were going to be future secondary education teachers. The reason seemed logical. One had to sit a competitive examination to enter the school; then, one had to study there for four years, and, finally, one had to sit a test again in order to receive a teaching post. In the meantime, in practice, the teaching posts at the recently created *Institutos* were being occupied mainly by university lecturers or by clergy who taught in Seminaries and combined both jobs; obviously, these individuals were not going to leave their principal teaching positions in order to study at a College for secondary education teachers. In addition, during the time in which the College was open, with its rules and regulations in place and with the Principal and lecturers having been appointed, changes in the regulations with regard to the manner in which to enter into teaching at this level were continuous. If, in practice, holding the corresponding university degree and sitting a competitive examination were more than enough to teach at this level without great difficulty, a Teacher Training College did not make sense. A study recently undertaken with regard to the social origin of specific Spanish secondary schools has demonstrated that, in most cases, teachers who entered

²⁵ England and France had developed training projects for teachers at this educational level during the nineteenth century. This is the case, for example, with regard to the *Colegios Reales y Comunes* (Royal and Communal Secondary Schools) in France and the *College of Preceptors* in the United Kingdom.

into teaching at this level possessed the degree of Doctor, even in more than one field of study (with the exception of language teachers)²⁶, in other words, higher degrees than were required, which as a rule endowed them with a high level of education in the material covered in the entrance exams. This procedure made it apparent that, in practice, the pedagogical training of future teachers was not of vital importance; consequently, a College for pedagogical training did not appear to be a societal priority. Lastly, the financial outlay which could have been involved in the establishment of secondary education teacher training colleges in all of Spain's provinces, as had been done in the area of primary education, may have been an added difficulty. All of these may have been deciding factors in the closure of the College, which never came to function as such and which disappeared in 1852. Until 1918, there would be no more schools in Spain dedicated to the training of secondary education teachers²⁷.

Characteristics of teaching practice and the ideological issue

The historical development of many professions in Spain has been closely connected to the development of the State. The teaching profession is no an exception. The State has traditionally controlled teaching through legislation. The State has always established the goals, objectives and contents of education; the State has always regulated and ordered the functioning of schools; the State has always separated the functions of different education professionals; the State has always established the bases of educational practice by regulating spaces, times and materials which form the basis of daily practice in the classroom. The work of educators has historically been conditioned by decisions made outside of their collective.

When public secondary education appears in the Spanish context – created to serve the interests of successive Spanish Governments – teaching methodology became one of the most controversial elements in the process of shaping this educational level. Successive governments knew that the regulation of these aspects of teaching was of vital importance for the introduction of coherence into the educational process, as a result of which, following on from the Plan of 1845, the publication of certain guidelines with respect to

²⁶ C. Yanes, *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla. Historia de una experiencia docente* (The First Teachers at the Provincial Secondary School of Seville. History of a Teaching Experience), Seville, Seville Provincial Council, 2004, pp. 109-127.

²⁷ Unfortunately, the experimental Secondary School-College came to an end during the civil war in 1936. A. Viñao Frago, *Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas: 1918-1939* (A model for educational reform: the secondary schools-colleges), «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», 39, 2000, pp. 63-88.

this began. Hence, to facilitate the organization of education, it was decided to standardize the creation of syllabi, to use standard textbooks as a basis for teaching, to standardize classroom order, and to make specific recommendations with regard to the form and manner in which to explain contents to the students. Let us briefly look at each of these elements.

With regard to the publication of syllabi, from the very beginning, it was considered of prime importance to establish a specific and universal regulatory scheme to clarify the real scope of the new contents which had been decided upon for secondary education. Customary practice had shown that the large majority of teachers who occupied posts in secondary schools had previously been university lecturers, as a result of which they experienced certain difficulties when it came to adapting their methods to the ages of the new students, who began secondary education at 9 or 10 years of age. The standardization of the syllabus constituted, without a doubt, an essential method for introducing uniformity into teaching. Therefore, from the early years onwards after the creation of public secondary schools, teachers themselves were urged to draw up possible syllabi, which could be useful in Spanish schools. In these syllabi, the teacher was responsible not only for setting the entire syllabus of his course, but also for specifying the method he anticipated using in the teaching of content. But the reality was that the majority of teachers were not prepared to draw up syllabi which, in some cases, turned out to be too broad and complex for the students at this new educational level. For this reason, there were no official syllabi which reflected educational realities until 1857. From that point onwards, the Government committed itself to the publication, every three years, of general syllabi for secondary school subjects, which teachers were obliged to follow in their explanations²⁸. These syllabi provided instructions with regard to each subject's most important aspects. The professor was expected to use these syllabi as a basis for drawing up his own more specific syllabus.

Another important element of teaching practice was the selection of a suitable textbook upon which to base the teaching of the subject²⁹. When the lib-

²⁸ Section 84 of the *Ley general de Instrucción pública* de 9 de septiembre de 1857 and Section 107 of Royal Decree of May 22, 1859). *Colección Legislativa de España*. tomo LXXX, (Spanish Legislative Collection vol LXXX), 1859, p. 286.

²⁹ In this field, the work done by the MANES group in recent years which consists of locating, taking stock of and doing research on school manuals produced in Spain, Portugal and Latin America between 1808 and 1990 is noteworthy. Some of the reviewable works for the study of our period are the works of J.L. Guereña, G. Ossenbach, M^a. Del Pozo, *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina* (School manuals in Spain, Portugal and Latin America (nineteenth and twentieth centuries), Madrid, UNED, 2005; T. Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España* (Pedagogical manuals and the training of teachers in Teacher Training Colleges in Spain) (1839-1901), Madrid, UNED, 2001; G. Ossenbach Sauter, J.M. Somoza Rodríguez (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (School manuals as a source of the History of Education in Latin America), Madrid, UNED, 2001; A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro*

eral education system was introduced, the textbook constituted the principal academic support for teachers, particularly for the first nineteenth century secondary school teachers. In connection with this aspect, it is worth noting that its use constituted a serious problem from the very first moment. Professors faced a scarce selection of books from which to choose, given that the only texts which could be used were poor translations of foreign works, the works of Piarist authors, which were difficult to adapt to the new liberal curricula, or the original classical works, which were only appropriate for certain subjects. For this reason, from the moment when secondary schools were founded, an awards and competitions policy was implemented in order to foster the creation of new textbooks. The awards included three components: inclusion in the definitive list of texts for three years, compensation for printing costs and a decoration³⁰. Thanks to this initiative, and except for on certain occasions, a system in which the professor was free to choose his own text was inaugurated. This selection was restricted to a list of books which the student was obliged to acquire. This, without a doubt, helped to consolidate a specific policy with regard to this aspect of teaching methodology. During the period studied, the lists were published every two or three years, and from one year to another, there were no significant changes. The majority of these books were written by secondary education teachers and university professors.

In connection with the way in which contents were taught, certain specific methods were ordered in an official manner. First, the selection of a system organized in three differentiated time periods was recommended, while always taking into account the type of subject. Initially, the teacher should dedicate several minutes to asking the students about what had been explained in the previous lesson. Next, he would explain the new lesson and then conclude the class with work on the corresponding exercises. The use of a significant part of the time to test the students was not presented at the official level as a recommendation; but rather as a requirement³¹. After the publication of the

escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas (The school book, reflection of political intentions and pedagogical influence), Madrid, UNED, 2000; M.N. Gómez García, G. Trigueros Gordillo, *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria: 1812-1990* (School manuals in secondary education), Sevilla, Kronos, 2000; J.L. Villalain Benito, *Manuales escolares en España* (School manuals in Spain), Vol. II, *Libros de texto autorizados y censurados: 1833-1874* (Authorized and censored textbooks), Madrid, UNED, 1999; J.L. Villalain Benito, *Manuales escolares en España* (School manuals in Spain), Vol. I, *Legislation (1812-1939)*, Madrid, UNED, 1997.

³⁰ Royal order of May 25th 1846. *Colección de Leyes, Decretos y declaraciones de las Cortes y los Reales Decretos, Órdenes, Resoluciones y Reglamentos, expedidos por los respectivos Ministerios* (Collection of Acts, Decrees and Declarations of the Parliaments and Royal Decrees, Orders, Rulings and Regulations issued by the respective Ministries), volume XXXVII, Madrid, National press, 1848, pp. 400-402.

³¹ Section 67 of the Curriculum, September 10th, 1852 indicated that «teaching will last an hour, and half of this time will be devoted to testing on the lesson, which can not be omitted for

1857 Act, the alternation between explanation and lecture was presented as a possibility during class time, since it was thought that this could be useful for maintaining students' attention³², and the need to give an overview of each subject was specified, taking into account the fact that

the student can study the subject in the first six months of the course with time for repetition, exercises and practice, without undue strain, while spending the rest of the time reviewing or doing new and continuing exercises³³.

The maximum number of students in the classroom was not to exceed fifty. Teachers and students entered the classroom through different doors. The students were to wait for the teacher outside of the classroom, and were to maintain a respectful silence during class time; they were not allowed to show approval of or applaud the teacher, nor should they fidget or engage in mischief. Furthermore, they were to never interrupt the teacher during his explanations. If these explanations generated doubts in the student's mind, he was to wait until the end of the class to approach the teacher, or he could send him a written query. In addition, the student was not allowed to leave his seat without prior permission from the teacher, and, in addition, the teacher had the authority to require any student who breached his criteria for smooth classroom functioning to leave³⁴. Discipline in the classroom was very stringent. Arguing with a teacher constituted a serious offence and was severely punished.

The last element which formed part of common practice amongst teachers at this educational level was the strict ideological control to which they were subjected during the final years of Isabel's reign. This situation has its roots in the 1851 Concordat between the Spanish Government and the Holy See. With the introduction of Liberalism in Spain, the Government's secular and centralist interventionism made the Church uneasy. The principles defended by the learned and which, to a greater or lesser degree, were present in political thought – and consequently in educational thought – put the Church on guard. They especially disliked the secularizing tendencies associated with

any subject lower than the level corresponding to secondary school graduate», M. Utande Igualada, *Planes de Estudio de enseñanza Media*, cit., 1964, p. 127.

³² Section Art. 108 of Royal Decree, May 22nd, 1859, «approving the regulation of secondary education», *Colección Legislativa de España*, (Legislative Collection of Spain), volume LXXX, second quarter, 1859, p. 287.

³³ Royal order on August 22nd, 1861, «issuing several statutory instruments for the exact fulfilment of Royal decree dated the 21st of the current month of August, reforming secondary education studies», *Colección Legislativa de España*, (Legislative Collection of Spain), volume LXXXVI, 1861, p. 215.

³⁴ Sections 105 and 110 of Royal Decree, 22nd May 1859, «approving the regulation of secondary education», *Colección Legislativa de España*, Tomo LIV (Legislative Collection of Spain, volume LXXX), 1859, pp. 285-286.

heterodox doctrines which were difficult to reconcile with the ecclesiastical hierarchy's positions³⁵. As a consequence of this, the regulation of teachers' moral conduct began. They were advised to «be particularly careful with regard to their explanations regarding the purity of doctrine»³⁶. Attempts were made to increase the participation of the clergy in the areas of inspection and teaching, and an academic purge was proposed, in order to eliminate teachers who espoused rationalism from the classroom: Democrats, followers of Karl Krause and Socialists. At the beginning of 1864, these openly Neo-Catholic intentions became apparent. A little later, it was decided that the university presidents should visit the educational establishments in their respective districts, in order to observe teacher conduct and check to see whether they:

[...] zealously promote the study and dissemination of the truth, acting and counselling in such a way so as to awaken in their students a noble thirst for knowledge, while remaining, during their lessons, in the serene realm of science, above the turmoil of capricious opinion and fickle partisan spirit [...]³⁷.

The ideological struggle for the control of the teaching profession's moral doctrine intensified until it exploded in the Royal Order of October 27, 1864, signed in the presence of the then Minister of Development, Alcalá Galiano. Its intention was to confine Professors within the bounds of the regulation. Thus, they had to take a sworn oath with regard to conduct, in accordance with the University Regulation of May 22, 1852, which obliged them to comply with the duty to defend Catholic faith, maintain their allegiance to the Queen and obey the Constitution. This was the origin of the first "university issue." After the death of Alcalá Galiano, control over policy with regard to inspections and ideological control of teaching was ceded to Orovio, who, in 1866, prohibited teachers from belonging to political parties and setting forth «erroneous doctrines» in their teachings.

Until the revolution of September 1868, the climate in the teaching profession was characterized by an ideological struggle between some teachers and the Government and the harsh governmental measures taken against them. The beginning of this revolution gave teachers the freedom to openly express their ideals, the freedom to teach science, freedom to express and debate their thoughts, freedom to choose their methodology ..., thus defini-

³⁵ J. Vergara, *La actitud de la jerarquía eclesiástica ante el fenómeno de la secularización docente ilustrada* (The attitude of the ecclesiastical hierarchy in the face of the secularization of the learned teaching profession) in J. Vergara Cicordia, *Estudios sobre la secularización docente en España* (Studies on the secularization of teaching in Spain), Madrid, UNED, 1997, p. 82.

³⁶ *Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1852* (Curriculum from 10th September 1852), M. Utande Igualada, *Planes de Estudio de enseñanza Media*, cit., 1964, p. 137.

³⁷ Royal Order, 25th February 1864. *Colección Legislativa de España*, tomo XCI (Spanish Legislative Collection, volume XCI), p. 346.

tively recognizing the universal right to teach freely which can not be denied to those who are entrusted with the education of youth on behalf of the State.

Final conclusions and pending issues

The creation and consolidation of secondary education involved numerous difficulties in practice. It would appear that the constant creation of organizational plans and regulations at this level became the obligatory task of successive governments. The education of the middle classes was synonymous with progress, and this initiative was considered in each of the legislative approaches which were developed in practice up to the *Ley general de Instrucción pública* (General Act of Public Education) in 1857. However, until that moment, everything was on paper; no concrete action had been taken. The real difficulty throughout this process consisted of trying to organize a suitable body of teachers. Indeed, we believe that many of these problems were motivated by the liberals' great desire to create a secondary education as an educational level in the Spanish context, without having given prior consideration to the real needs which could arise in the context of this education. To this, we would add the intrinsic difficulty of defining a new profession, that of teaching, at an educational level which was poorly defined and changeable.

The secondary education teaching profession did not arise out of the need to regulate an already existing occupational group, but from the liberal government's desire and need to regulate the status of those persons who were going to be entrusted with the new educational level. In the Spanish context, this would promote economic progress and provide the desired social boost for the middle classes, but it would damage the perception of this occupational group's professionalism.

Little by little, experience rectified all of those elements which constituted an obstacle to the incipient professionalization of the public secondary education teacher. This professionalization was defined independently of that of the university professor, who was considered a reference model, perhaps due to the fact that the first secondary school teachers were recruited from the university. Also little by little, a certain intellectual mastery of the new field of knowledge associated with public secondary school teaching took shape. Secondary education teachers were the main authors of the textbooks used, and by means of their syllabi, they delimited the new contents, but at this historical juncture, they did not lay claim to this new intellectual mastery. The imposed methodology, the ideological control to which they were subject and administrative rigidity may have been some of the causes of this lack of corporate interest. Perhaps the only demands attributable to this group involved the resistance they expressed in the face of the ideological control to which

they were subject prior to the Six Year Revolution (1868-1874), although here they acted jointly with university professors, who played a much more important social role.

In our opinion, there was one key issue: the initial training of secondary education teachers. The creation of the Teacher Training College for secondary school teachers did not have repercussions in the professional lives of these teachers. Their real needs and the will of the body politic did not find common ground, which led to a lack of homogeneity in the teaching community.

This negligence or lack of political interest constituted an additional obstacle to the teaching professionalization process, although it helped to determine its educational function. Although throughout the history of Spanish education, what was considered to be important was the transmission of knowledge, only those entrusted with this new level were required to have the knowledge acquired in the corresponding degree programmes. But one must not forget that secondary education was elitist in its origins, as a result of which only a small number of students studied at this level.

The problems arose when secondary education became universal and compulsory, and teachers began to need other types of skills to deal with practice and societal demands. Despite the fact that over the course of Spanish history, there were at least three attempts to create schools for training secondary education teachers, it is apparent that none of them were successful. Nearly two hundred years later, the teacher training problem has not been resolved, and there is still no unanimous agreement with regard to its necessity. Consequently, the historical review of this process must continue, in order to find the keys which will lead us to conclusions which will reveal a real and effective path with regard to this crucial phase.

Cristina Yanes Cabrera
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla (Spain)
yanes@us.es

Manuali di geometria elementare nella Napoli preunitaria (1806-1860)

Giovanni Ferraro

1. Introduzione

A Napoli la scuola primaria e secondaria entrò a far parte delle cure dello stato nel 1767, quando le riforme attuate di Ferdinando IV di Borbone portarono alla nascita della prima istruzione scolastica pubblica¹. L'illuminismo riformatore dei Borboni si esaurì, tuttavia, nell'ultimo decennio del secolo diciottesimo anche a seguito dei timori che la rivoluzione francese incuteva sui sovrani di Napoli. La sanguinosa repressione che tenne dietro l'effimera

¹ Per un quadro dell'organizzazione del sistema scolastico a Napoli e nel Meridione nel periodo che precede l'unità, si vedano G. Nisio, *Dell'istruzione pubblica e privata a Napoli dal 1806 al 1871*, Napoli, Testa, 1871; A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano: 1767-1860*, Città di Castello, Il solco, 1927; G. D'Anna, *La scuola elementare media e superiore nel Regno delle Due Sicilie di qua dal Faro dal 1815 al 1860: con documenti inediti*, Caserta, E. Marino, 1923; G. Marafioti, *L'istruzione nel Reame di Napoli durante il decennio dei napoleonidi (1806-1815)*, Cosenza, Pellegrini, 1967; A. Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; M.E. Chiossi, *Intellettuali e plebe: il problema dell'istruzione elementare nel Settecento napoletano*, «Rivista Storica Italiana», 1988, 1, pp. 155-175; G. Ricuperati, *Le riforme scolastiche negli spazi italiani della seconda metà del Settecento fra progetto e realtà*, in *L'Italia alla vigilia della Rivoluzione francese. Atti del LIV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Milano, 12-15 ottobre 1988)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1990, pp. 201-246; R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1999; Id., *Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'Unità*, in *Marco Gatti e la riforma della scuola*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, 2003, pp. 174-200.

Repubblica Partenopea non migliorò certamente la situazione; così nel 1806 quando, per la seconda volta, i francesi occuparono il Regno e costrinsero i Borboni a rifugiarsi in Sicilia, il sistema scolastico napoletano era in condizioni critiche. Il nuovo sovrano Giuseppe Napoleone Bonaparte si fece promotore di una profonda riforma dell'istruzione pubblica, la quale poi fu, in ampia parte, realizzata dal suo successore Gioacchino Napoleone Murat tra il 1808 e il 1815. In questo modo fu progettato, e parzialmente attuato, un sistema di istruzione che costituì la struttura essenziale della scuola napoletana fino all'unità d'Italia. La continuità tra l'organizzazione scolastica dei napoleonidi (1806-1815) e quella del periodo successivo (1815-1860) giustifica la scelta degli anni 1806 e 1860 come momento iniziale e finale della mia analisi. Dopo il 1860, la caduta definitiva dei Borboni portò a un radicale cambiamento nel sistema scolastico dell'ex Regno di Napoli, anche se una sorprendente continuità può essere osservata tra la metodologia e i contenuti dell'insegnamento della geometria elementare nelle scuole secondarie napoletane (almeno quelle pubbliche) e i programmi che la riforma Coppino del 1867, la prima riforma dello stato unitario, prescriveva per i licei della nuova Italia².

Prima di iniziare l'analisi dei manuali di geometria è necessario precisare il quadro normativo in cui operavano le scuole napoletane che quei libri adottavano. Tale quadro, per quanto riguarda l'istruzione secondaria, incominciò a delinarsi in modo chiaro il 30 maggio 1807, allorché un decreto³ di Giuseppe Bonaparte dispose l'istituzione di un collegio in ogni provincia del Regno⁴. Successivamente, con il *Decreto organico per l'istruzione pubblica* del 29 novembre 1811⁵, Gioacchino Murat stabilì che l'insegnamento secondario

² La storia degli insegnamenti matematici e dei libri scolastici è stato oggetto di vari studi negli ultimi anni. Di notevole interesse per le tematiche da me discusse in quest'articolo sono: L. Pepe, *Insegnamenti matematici e libri elementari di matematica nella prima metà dell'Ottocento. Modelli francese ed esperienze italiane*, in L. Giacardi (a cura di) *Da Casati a Gentile. Momenti di storia dell'insegnamento secondario della matematica in Italia*, Lugano, Agorà Publishing, 2006, pp. 65-99; L. Pepe, *Matematica e fisica nei collegi del Settecento*, «Studi Settecenteschi», 18, 1998, pp. 407-420; L. Pepe, *Per una storia degli insegnamenti matematici in Italia*, in S. Invernizzi (a cura di), *Giornate di Didattica, Storia ed Epistemologia della matematica in ricordo di Giovanni Torelli*, Trieste, Università degli Studi, 1996, pp. 101-116; L. Giacardi, *I manuali per l'insegnamento della geometria elementare in Italia tra Otto e Novecento*, in G. Chiosso (a cura di) *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XCVII-CXXIII; M.T. Borgato, *Alcune note storiche sugli Elementi di Euclide nell'insegnamento della matematica in Italia*, «Archimede», 1981, pp. 185-193; G. Ferraro, *L'insegnamento della geometria a Napoli nell'Ottocento e i suoi influssi sulle scuole del Regno d'Italia*, «Annali del Distretto Scolastico di Afragola», 10, 1995, pp. 66-82.

³ Cfr. *Collezione delle leggi, dei decreti e di altri atti riguardanti la Pubblica Istruzione promulgati nel già Reame di Napoli dall'anno 1806 in poi*, Napoli, presso la Stamperia del Fibreno, 1861-63, vol. I, pp. 10-16. Il decreto sull'istruzione secondaria era stato preceduto da un decreto del 15 agosto 1806 sulle scuole primarie (cfr. *ibid.*, pp. 3-8).

⁴ Faceva eccezione la provincia di Napoli per la quale erano previsti due collegi (*ibid.*).

⁵ *Ibid.*, pp. 230-239.

fosse impartito in due tipi di scuole: i collegi e i licei. Il liceo era un tipo di scuola di ordine più elevato rispetto al collegio perché in esso si potevano impartire non solo gli insegnamenti di base ma anche insegnamenti professionali, quali medicina, giurisprudenza, ecc. Gli insegnamenti di base vertevano principalmente sulla lingua e letteratura italiana e sulla lingua e letteratura latina, per quanto riguarda le discipline umanistiche, e sulla matematica, per quanto riguarda le discipline scientifiche. Inoltre, potevano essere istituiti licei aventi indirizzi particolari, ossia licei dove lo studio di alcune discipline era particolarmente approfondito. In particolare, era previsto un liceo «con avviamento alle scienze matematiche e fisiche» dove una cattedra di «matematiche sublimi» si aggiungeva all'ordinaria cattedra di matematica⁶. Oltre ai collegi e ai licei, era previste, per coloro che volevano continuare gli studi dopo la scuola primaria, altre scuole, genericamente denominate «scuole secondarie», nelle quali il corso di studio non era completo. Con la legge 11 agosto 1807 fu anche organizzata l'istruzione media femminile, ma la normativa fu attuata in minima parte⁷. Infine, è da segnalare l'attenzione che il governo napoletano prestò all'istruzione militare, la quale è di notevole importanza per l'argomento del presente articolo in quanto nelle scuole militari l'insegnamento della matematica fu sempre molto curato⁸.

Nonostante tale riorganizzazione l'insegnamento pubblico rimase carente pur tutto il periodo qui considerato; a tale carenze supplirono, almeno in parte, le numerose scuole private (primarie, secondarie e anche universitarie), a cui, nel 1809, Murat diede un preciso e stabile ordinamento⁹.

Al loro ritorno a Napoli, i Borboni non modificarono negli aspetti essenziali la struttura del sistema scolastico. Il 14 febbraio 1816 Ferdinando I emanò gli *Statuti dei Reali Licei del Regno di Napoli* e gli *Statuti per i Collegi e le Scuole Secondarie*, i quali prescissero che i corsi dei licei e dei collegi avessero una durata complessiva di otto anni. Licei e collegi avevano in comune l'insegnamento generale, il quale ora abbracciava il catechismo di religione e di morale, la grammatica italiana latina e greca, l'umanità, la retorica con la poesia italiana e latina, la filosofia, la verità della religione cattolica, la matematica sintetica, la matematica analitica e la fisica matematica. Oltre l'insegnamento generale, i licei avevano «l'insegnamento di facoltà», ossia l'insegnamento di materie professionali e specialistiche, precisamente: diritto del regno, procedura civile e diritto romano, diritto e procedura criminale, chirurgia teoretica e pratica; antepatica; medicina pratica, storia naturale; chimica e farmacia¹⁰. I

⁶ Zazo, *L'istruzione*, cit., pp. 25-30.

⁷ *Ibid.*, pp. 30-40.

⁸ Per alcune informazioni sulle scuole militari, cfr. note nn. 115 e 116.

⁹ Sull'istruzione privata a Napoli, cfr. A. Zazo, *Le scuole private universitarie a Napoli dal 1799 al 1860*, Napoli, ITEA Editrice, 1926; Zazo, *L'istruzione*, cit. pp. 103-106, 146-152; Sani, *Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'Unità*, cit., pp. 174-200.

licei potevano conferire i primi due gradi accademici, ossia l'approvazione (o cedola) e la licenza in giurisprudenza, medicina, fisica e matematica, filosofia e letteratura (i seminari conferivano la cedola e la licenza per la teologia). Per ottenere i titoli accademici gli studenti venivano esaminati da una speciale commissione che si recava nelle province; facevano eccezione gli studenti del liceo di Napoli che sostenevano gli esami dottorali direttamente presso l'università. La laurea era invece conferita, per le province di qua del Faro, esclusivamente dall'università di Napoli¹¹. Per quanto riguarda le scuole secondarie, in esse il corso degli studi letterari e scientifici non era «esteso, metodico e progressivo»¹² come licei e collegi. L'insegnamento ordinario nelle scuole secondarie abbracciava le lettere italiane e quelle latine, la filosofia e le matematiche. In alcune scuole secondarie vi erano insegnamenti speciali, ad esempio, corsi di agricoltura pratica erano previsti ad Avellino, Foggia, Lucera, Cosenza, Catanzaro, Chieti¹³.

Nel 1843 solo cinque province avevano un liceo¹⁴, nelle altre vi era un collegio¹⁵; le scuole secondarie erano all'incirca cinquanta¹⁶. Vi erano poi numerose scuole e istituti di istruzione privati¹⁷, molti dei quali erano retti da istituzioni religiose (nella sola città di Napoli, nel 1845, erano sette i collegi gestiti dai vari ordini religiosi presenti nel Regno)¹⁸. Negli anni seguenti si registrò

¹⁰ Cfr. F. de Luca, *Istituzioni elementari di geografia naturali topografica politica astronomica fisica e morale*, terza edizione, Napoli, presso la Stamperia del Fibreno, 1843, p. 332.

¹¹ Cfr. *ibid.*, pp. 331-333.

¹² Cfr. L. Serristori, *Statistica dell'Italia*, seconda edizione, Firenze, Stamperia Granducale, 1842, p. 302.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Napoli, Salerno, Bari, Catanzaro, l'Aquila per le rispettive province di Napoli, del Principato Citeriore, di Terra di Bari, della Calabria Ulteriore e dell'Abruzzo Ulteriore (cfr. F. de Luca, *Istituzioni elementari*, cit., p. 331).

¹⁵ Maddaloni e Arpino per la Terra di Lavoro, Potenza per la Basilicata; Avellino per lo Principato Ulteriore; Lucera per la Capitanata; Lecce per la Terra di Otranto, Cosenza per la Calabria Citeriore, Monteleone per la Calabria Ulteriore, Reggio parla la Calabria Ulteriore, Campobasso per il Molise; Chieti per l'Abruzzo Citeriore, Teramo per l'Abruzzo Ulteriore (*ibid.*).

¹⁶ Scuole secondarie avevano sede a Castellammare, a Procida, a Pozzuoli e a Sorrento nella provincia di Napoli; ad Acerra, ad Airola, a Cervaro, a S. Germano, ad Alvito e a Caiazzo in Terra di Lavoro; a Nocera de' Pagani nel Principato Citeriore; a Montepeloso nella Basilicata; ad Avellino nel Principato Ulteriore; a Foggia e a Lucera nella Capitanata; a Mola di Bari, a Monopoli, a Molfetta, a Bitetto, a Putignano, a Modugno, a Barletta e ad Altamura nella provincia di Bari; a Galatone e a Galatina nella Terra di Otranto; a Cosenza, a Rossano e a Bisignano nella Calabria Citeriore; a Catanzaro e a Ciro nella Calabria Ulteriore; a Casacalenda, a Morcone, a Montenero di Bisaccia, a Isernia, ad Agnone, a Frosolone e a Civitacampomariano nella provincia del Molise; di Forino, Archi, Vasto, Chieti, Atesa e Gessopalena nella provincia di Abruzzo Citeriore; a Castel di Sangro, a Cittaducale, a Leonessa, a Montereale, ad Amatrice, a Teramo, ad Atri e a Civitanangelo nell'Abruzzo Ulteriore (*ibid.*).

¹⁷ Cfr. Zazo, *Le scuole private*, cit.

¹⁸ Cfr. *Napoli e i luoghi celebri nelle sue vicinanze*, Napoli, Stabilimento tipografico di Gaetano Nobile, 1845, vol. II, pp. 39-44. Questo libro è una dettagliata e accurata presentazione della città di Napoli e delle sue istituzioni scritta in occasione del Settimo Congresso degli Scienziati Italiani, tenutosi a Napoli nel settembre 1845.

un modesto aumento del numero dei licei¹⁹ e una progressiva perdita di laicità dell'istituzione scolastica²⁰; la qual cosa, tuttavia, non influì in modo significativo sull'insegnamento della matematica.

2. Il dibattito sul metodo e il progetto editoriale della scuola sintetica

Dalla descrizione del sistema scolastico napoletano fatta nel precedente paragrafo emergono due aspetti di particolare rilevanza ai fini del presente articolo.

Il primo è costituito dalla labilità del confine tra insegnamento liceale e universitario. Una delle caratteristiche dell'insegnamento nella Napoli preunitaria è, infatti, la possibilità di ottenere i gradi accademici minori frequentando corsi liceali. Ciò comporta che i testi in adozione sono spesso di alto livello, decisamente sofisticati, non sempre distinguibili, di fatto, dai testi universitari, né per contenuti, né per stile.

Il secondo aspetto è costituito dalla carenza di scuole pubbliche e dall'alto numero di scuole e istituti privati. Alcuni di questi istituti offrivano un intero corso di studi di tipo liceale; altre scuole era specializzate, in esse, cioè, venivano insegnate solo alcune discipline (in tal caso i corsi potevano anche essere di livello universitario). In particolare, vi erano scuole di matematica²¹, di matematica e fisica²², di matematica e filosofia²³, di matematica, geografia e fisica²⁴, di matematica e architettura²⁵. In alcuni casi le scuole private fornivano la preparazione necessaria per accedere alle scuole di ingegneria²⁶ o preparava-

¹⁹ Nel 1860 vi erano licei a Napoli, nel Principato Citeriore, in Terra di Bari, nell'Abruzzo Ulteriore, nell'Abruzzo Citeriore, nella Calabria Citeriore e nella Calabria Ulteriore (cfr. G. de Luca, *L'Italia meridionale o l'antico reame delle Due Sicilie, descrizione geografica, storica, amministrativa*, Napoli, Stabilimento tipografico dei classici italiani, 1860, p. 293).

²⁰ Cfr. Zazo, *L'istruzione*, cit., pp. 238-250.

²¹ Per una dettagliata descrizione delle numerose scuole private di matematica, si vedano Amodeo, *Vita matematica napoletana*, cit., vol. 2 e Zazo, *Le scuole private*, cit., in particolare pp. 42-45, 99-107, 174-175. Tra i principali studi dedicati alla sola matematica, segnalo quelli di Nicolò Fergola, Vincenzo Flauti, Felice Giannattasio, Giuseppe Scorza, Francesco Paolo Tucci, Fortunato Padula, Raffele Rubini, Carlo Rocco, Carlo d'Andrea, Nicola Trudi, Antonio Cua, Michele Rionapoli, Giuseppe Battaglini, Achille Sannia.

²² Ad esempio, dopo il 1830, aprirono una scuola di matematica e fisica Lorenzo Lancellotti, Giuliano Giordano, Michele Canotti, Filippo Maria Guidi (*ibid.*, pp. 174-175).

²³ Per esempio, il filosofo Pasquale Galluppi (1770-1846) aprì una scuola di filosofia e matematica e coordinò le lezioni di matematiche e quelle di filosofia (*ibid.*, p. 103).

²⁴ Una scuola specializzata in matematica, fisica e geografia fu aperta dal matematico e geografo Ferdinando de Luca (*ibid.*, p. 175), autore di vari manuali scolastici e scritti didattici, alcuni dei quali avrà modo di discutere nel prosieguo.

²⁵ *Ibid.*, p. 99.

²⁶ L'esame di ammissione alla Scuola di Ponte e Strade, attorno al 1840, verteva sulle seguenti materie: «le due geometrie, la trigonometria nel piano, tutta quanta l'algebra con le sue applicazio-

no per i gradi accademici. L'insegnamento privato, anche per la forte variabilità dei corsi e delle metodologie, accentuava la labilità del confine tra insegnamento liceale e universitario e rappresentava un'alternativa all'insegnamento ufficiale. Le scuole private furono di notevole interesse per l'editoria scolastica perché, come si vedrà, molti libri di testo furono scritti esclusivamente ad uso di tali scuole.

Vi è, però, un terzo aspetto del sistema scolastico che è importante per la storia dei manuali scolastici, in particolare, per la storia dei manuali di geometria. Sia il governo francese, sia quello borbonico non si limitarono, infatti, a fissare il quadro normativo della scuola pubblica e privata, ma intervennero attivamente nell'editoria scolastica. Anche in questo caso fu durante il periodo napoleonico che vennero fatte le scelte fondamentali, scelte che furono mantenute negli anni successivi dai governi borbonici. Il primo atto di tale intervento governativo fu un decreto emanato il 24 febbraio 1807 dell'allora ministro André-François Miot de Melito (1762-1841), il quale prescriveva che, nell'insegnamento pubblico, si dovesse far uso solo di libri approvati dal Ministero degli Affari Interni²⁷. Nel giugno dello stesso anno fu nominata una commissione «per vigilare sulla compilazione dei libri scolastici e medi»²⁸. Uno dei membri della commissione²⁹ era Nicola (o Nicolò) Fergola³⁰ (1753-1824), il maggior matematico napoletano del tempo, il quale riuscì a ottenere che fosse affidato a due studiosi della sua scuola, Vincenzo Flauti (1782-1863) e Felice Giannattasio (1756-1849), il compito di redigere un corso completo di matematiche ad uso delle scuole del Regno³¹.

Al momento della sua nomina nella commissione per i libri scolastici, Fer-

ni alla soluzione de' problemi geometrici, il calcolo sublime, cioè il differenziale, l'integrale e quello delle variazioni, non meno che le lingue latina italiana e francese, ed uno de' disegni o di architettura o di figure, preferendosi il giovane cui fosse meglio noto il primo». (Cfr. *Napoli e i luoghi celebri nelle sue vicinanze*, cit., vol. 2, p. 59).

²⁷ Il Ministero degli Affari Interni era responsabile per la pubblica istruzione.

²⁸ Zazo, *L'istruzione*, cit., p. 19.

²⁹ Gli altri componenti la commissione erano: Nicola Campiti, Teodoro Ponticelli, Gennaro Cesari, Giuseppe del Re, C.M. Resini. Nel febbraio 1809 la commissione fu poi riconvocata in una composizione differente (*ibid.*).

³⁰ Su Fergola, cfr. F. Amodeo, *Vita matematica napoletana*, in particolare il cap. III del volume 1 (edito a Napoli, F. Giannini e figli, 1905), e il cap. I e l'appendice del volume 2 (edito a Napoli, per la Tipografia dell'Accademia Pontaniana, 1924).

³¹ Nel 1843 Flauti ricordò la decisione della commissione con queste parole: «[D]ovendosi per ordine del governo, stabilire i libri necessari alla gioventù nei collegj del Regno, che andavansi a mano a mano fondando, una commissione a ciò nominata, ove tra gli altri onorevoli soggetti sedea l'insigne nostro Fergola, m'ingiunse di compiere un *Corso di Matematiche* ad uso di questi stabilimenti» (V. Flauti, *Preliminare agli Elementi di Euclide*, in *Elementi di geometria di Euclide, emendati, e restituiti al loro pristino stato*, 17 edizione, Napoli, nella Stamperia privata dell'autore, 1843, p. LXI). Sull'affidamento a Flauti e a Giannattasio dell'incarico di scrivere i manuali scolastici di matematica, si veda anche V. Flauti, *Introduzione dell'editore*, in Nicola Fergola, *Trattati analitici delle sezioni coniche e de' loro luoghi geometrici. Terza edizione con nuove note del prof. Flauti*, Napoli, nella Stamperia per le opere del prof. Flauti, 1840, p. xvii.

gola aveva al suo attivo una notevole attività scientifica e, soprattutto, una lunga attività didattica, sia nel campo dell'istruzione pubblica e che in quello dell'istruzione privata³². Religioso fino al bigottismo³³, ma dotato di forte personalità, aveva raccolto intorno a sé un certo numero di studenti e di cultori della matematica³⁴ che avevano finito con il costituire quella che fu poi nota come «scuola sintetica» napoletana³⁵.

La scuola sintetica fu caratterizzata dal tentativo di recuperare e di dare nuovo sviluppo alla sintesi geometrica. Il Settecento aveva visto una profonda trasformazione della matematica; l'analisi aveva finito con il costituirne il nucleo centrale e la geometria aveva perso il suo ruolo tradizionale³⁶. A seguito di tale sviluppo molti matematici studiarono la geometria esclusivamente con tecniche e procedure derivate dall'analisi (ossia con «metodo analitico») e finirono con il considerare la geometria solo come uno dei possibili campi di applicazione dell'analisi.

Altri matematici erano di differente opinione. Costoro consideravano la geometria come dotata di caratteristiche proprie e irriducibili all'analisi; di conseguenza, le tecniche e le procedure analitiche potevano avere, all'interno della geometria, un uso limitato e, in ogni caso, subordinato al tradizionale metodo sintetico (con «metodo sintetico», intendo lo studio della geometria condotto in modo classico, basandosi su qualche forma di rappresentazione figurale e senza fare uso del simbolismo algebrico)³⁷.

Le differenti concezioni della geometria diedero vita, nel primo Ottocento,

³² Fergola fu prima docente al liceo del Salvatore a Napoli, poi all'università. Fu anche titolare del più famoso studio privato di matematica della sua epoca.

³³ Ecco il giudizio che nelle *Mémoires historiques, politiques et littéraires sur le Royaume de Naples* pubblicate a Parigi nel 1821, il conte Grigorii Vladimirovich Orlov formulò su Fergola: «Personne ne saurait disputer à M. Fergola l'honneur d'être le premier mathématicien du royaume de Naples. Cette opinion est générale; (et son école a été reconnue à juste titre pour la pépinière où la plus grande partie de tous ceux qui cultivent les sciences exactes à Naples sont allés puiser leurs connaissances. On ne peut s'empêcher d'exprimer quelques regrets qu'un savant aussi distingué, qui pourrait, par son vaste savoir, favoriser l'avancement des sciences, ait en grande partie abandonné ses études, pour se livrer entièrement aux pratiques minutieuses d'une dévotion mal entendue» (cfr. Grégoire Orloff, *Mémoires historiques, politiques et littéraires sur le Royaume de Naples*, Paris, chez Chasseriau, 1821, vol. 5, p. 90).

³⁴ Il suo prestigio scientifico era altissimo, si veda, ad esempio, C.A. de Rosa di Villarosa, *Ritratti poetici di alcuni uomini di lettere antichi e moderni del Regno di Napoli*, Napoli, presso la Stamperia del Fibreno, 1834, pp. 137-144.

³⁵ Nel prosieguo, mi riferirò, per brevità, ai seguaci della scuola sintetica con il termine «sintetici».

³⁶ Sull'analisi nel Settecento, cfr. H.N. Jahnke, *Algebraic Analysis in the 18th Century* in Id. (a cura di), *A History of Analysis*, Providence, American Mathematical Society, 2003, pp. 105-136 e G. Ferraro, *The Rise and Development of the Theory of Series up to the Early 1820s*, New York, Springer, 2008, in particolare il cap. XVIII.

³⁷ Sulla differenza tra analisi e geometria nel Seicento e nel Settecento, cfr. G. Ferraro, *Analytical symbols and geometrical figures in Eighteenth Century Calculus*, «Studies in History and Philosophy of Science Part A», 32, 2001, pp. 535-555.

a discussioni e polemiche. A Napoli la polemica tra i sostenitori dei metodi sintetici (Fergola e i suoi allievi, tra cui il principale è, senza dubbio, Flauti) e i fautori dei metodi analitici³⁸ (tra cui ricordo: Ottavio Colecchi (1773-1848)³⁹, Francesco Paolo Tucci (1790-1875), Salvatore de Angelis (1789-1850), Fortunato Padula (1815-1881), Ferdinando de Luca (1785-1861)) assunse i toni di un scontro velenoso dove scienza, didattica, politica, carriere accademiche si confondevano in modo inestricabile⁴⁰. Invero, i sintetici erano in genere conservatori, se non reazionari, in politica; laddove i fautori dei metodi analitici, che si rifacevano ai grandi analisti francesi di fine Settecento, erano, in genere, politicamente più progressisti, sostenitori delle riforme, in qualche caso liberali. Non è mia intenzione illustrare la polemica tra queste due concezioni in tutti i suoi delicati risvolti matematici ed epistemologici, mi limiterò ai suoi aspetti didattici e, in particolare, alle conseguenze che ebbe sui manuali di geometria elementare in uso nelle scuole napoletane.

* * *

La riflessione sui metodi di insegnamento della matematica fu un importante elemento distintivo dell'attività scientifica di Fergola e dei suoi seguaci, i quali erano interessati soprattutto al valore cognitivo e formativo della matematica e prestavano scarsa attenzione alle sue applicazioni tecniche. La matematica, per Fergola, era «scienza intellettuale» grazie alla quale «i sublimi genj [...] ingranditi dalla fede, avvivati dall'amore, sonosi elevati agli slanci più felici».

³⁸ Nel prosieguo, mi riferirò, per brevità, ai fautori dei metodi analitici con il termine «analitici». Va, tuttavia, precisato che gli analitici non costituivano un gruppo omogeneo come i sintetici; essi condividevano alcune idee comuni sull'insegnamento e sulla ricerca, ma, nel complesso, non erano legati da uno stretto rapporto maestro-allievo né dalla venerazione per un caposcuola, dalle cui idee tutti dipendevano, come lo erano i sintetici nei confronti di Fergola.

³⁹ Di Ottavio Colecchi, matematico e filosofo, mi limito a ricordare che varie volte criticò l'impostazione scientifica e metodologica della scuola di Fergola in quanto, a suo parere, sacrificava l'originalità della ricerca a un programma di organizzazione sistematica delle conoscenze matematiche con il risultato di «destare la noia e stancare la sofferenza dei lettori» (cfr. O. Colecchi, *Riflessioni sopra alcuni opuscoli, che trattano delle funzioni fratte, e del loro risolvimento in funzioni parziali*, «Biblioteca analitica di Scienze, Letteratura e Belle-Arti», [Napoli], tomo IV, 1810, pp. 249-269 e 329-376).

⁴⁰ Per esempio, Cesare Dalbono scrisse: «Non sono così giovane da ignorare i grandi combattimenti che sull'analisi che presero la forma di avvisaglie, di duelli, di giostre, nelle quali come vediamo oggi nel fetido campo della politica, le opinioni scientifiche ammantavano e nascondevano interessi particolari di un uomo o di un partito, ambizioni di potere e di denaro, di questo e di quello» (cfr. C. Dalbono, *Del movimento scientifico in Napoli nell'ultimo secolo 1750-1850*, in *Scritti varii di Cesare Dalbono*, Firenze, Le Monnier, 1891, p. 118). Per una descrizione dei principali aspetti della polemica, oltre al già citato Amodeo, *Vita matematica napoletana*, si può utilmente consultare M. Mazzotti, *The Geometers of God: Mathematics and Reaction in the Kingdom of Naples*, «Isis», 89, 1998, pp. 674-701.

ci verso il cielo»⁴¹; in altri termini, la matematica era un'attività intellettuale praticata per elevare lo spirito umano e per amore del sapere, secondo un'opinione largamente condivisa in quel periodo a Napoli e in altre parti d'Europa. Fergola, spinto dal suo forte cattolicesimo, diede una prospettiva religiosa a tale concezione. Ad esempio, riferendosi, ai *Principia* di Newton affermò:

[Q]uesto Codice di Leggi Cosmologiche, ch'Èi [Newton] disse *Principj Matematici della Filosofia Naturale*, si dovrebbe intender bene da ognuno, che brami contemplar l'Universo: o ch'ei si arresti a specularne il di lui sistema, e le leggi, o che guidato da' Metodi del Newton vogliane indagarne delle nuove. Ed, infin, coloro, cui la Natura è Scala del Fattore, potranno, a dispetto dell'empio rancore, da questo Codice comprendere, che un Dio Vivente, d'infinito Potere e Sapienza ricolmo, e non mica l'inerte caso, né il cieco fato *geometrizzzi ne' Cieli*⁴².

La concezione della matematica come attività che si pratica per elevare lo spirito umano aveva immediate conseguenze nella didattica. Invero, l'insegnamento di tale disciplina non aveva, a parere di Fergola, finalità pratiche; non aveva, cioè, come obiettivo fondamentale quello di fornire la preparazione tecnica utile nell'esercizio di qualche arte o di qualche professione. La matematica doveva essere uno strumento con cui i discenti conoscevano il reale e sviluppavano le loro capacità intellettive, sia quelle logiche e deduttive, sia quelle inventive e creative.

Per Fergola, tuttavia, la capacità di inventare era subordinata alla capacità di dimostrare e non si poteva procedere «nel cammino delle invenzioni, che co' passi delle dimostrazioni»: chi non era «dimostratore», qualora avesse cercato di inventare, o non sarebbe stato capace di trovarla nulla o si sarebbe imbattuto in sofismi⁴³. Per questo motivo, l'insegnamento della matematica doveva essere improntato principalmente al rigore logico e alla chiarezza espositiva; lo sviluppo delle capacità logiche e deduttive avrebbe poi portato con sé la crescita delle facoltà creative dell'allievo. Fergola pensava che la matematica poteva raggiungere tali risultati formativi solo se si fosse fatto uso del metodo sintetico, in quanto la sintesi non solo abituava al ragionamento rigoroso ma anche formava «lo spirito sagace di inventare» in colui che la coltivava. La sintesi, inoltre, aveva il vantaggio dell'evidenza, dell'immediatezza, dell'intuitività. Il metodo analitico, invece, trasformando i teoremi geometrici in formule algebriche, era certamente molto «assai più spedito», ma troppo lontano dall'intuizione⁴⁴, poco creativo, meccanico, noioso,

⁴¹ Cfr. G. Ventura, *Elogio funebre del professore Niccola Fergola*, in G. Ventura, *Elogi funebri del padre Gioacchino Ventura teatino per la prima volta in un solo volume uniti*, Milano, Tipografia e Libreria Pirota, 1852, pp. 51-90. Il passo a cui mi riferisco è a p. 70.

⁴² N. Fergola, *Prelezioni sui principj matematici della filosofia naturale del cavalier Isacco Newton*, Napoli, Giuseppe Maria Porcelli, 1792, vol. 1, p. V.

⁴³ Fergola, *Trattati analitici delle sezioni coniche*, cit., p. 7.

⁴⁴ Cfr. Nicolò Fergola, *Elementi di algebra*, Napoli, 1800, cart. (Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms. III.C.34, ff. 3r-6r). Per una descrizione del manoscritto, si veda G. Ferraro, F. Palladino, *Sui*



NICOLA FERGOLA

Ritratto di Nicola Fergola, tratto da: Nicola Fergola, *Trattati analitici delle sezioni coniche e de' loro luoghi geometrici. Terza edizione con nuove note del prof. Flauti*, Napoli, nella Stamperia per le opere del prof. Flauti, 1840, pagina non numerata.

sterile⁴⁵; proprio per questo motivo era utile nelle applicazioni, ma non favoriva la crescita intellettuale del discente. Il metodo analitico era certamente un valido strumento nella ricerca di nuovi teoremi, ma era il metodo sintetico ad essere appropriato nell'insegnamento, in quanto esibiva le parti della matematica nel loro ordine proprio e nella giusta connessione⁴⁶.

Il metodo sintetico trovava la massima espressione negli *Elementi* di Euclide e, in particolare, nei primi sei libri, i quali con la loro concatenazione di assiomi, di postulati, di precise definizioni, di teoremi rigorosamente ed elegantemente dimostrati formavano un edificio solido ed esteticamente valido, modello della conoscenza matematica. «La Sapienza Geometrica – dice Fergola – consiste nel dimostrare con massima eleganza le verità, che vi si propongono. I sei libri Piani di Euclide sono il modello di codesta Geometrica Sapienza; e niun de' moderni si è fidato di emularlo»⁴⁷.

Nella concezione dei sintetici, l'educazione matematica dei giovani nei licei e nei collegi doveva avere al suo centro gli *Elementi* di Euclide e doveva poi continuare attraverso ulteriori studi geometrici. Accanto agli studi di geometria sintetica, non potevano mancare anche studi di aritmetica e algebra, ma andavano evitati indebiti tentativi di ridurre la geometria all'algebra, mantenendo le applicazioni dell'algebra alla geometria nei limiti della tradizione cartesia-

manoscritti di Nicolò Fergola (1753-1824), «Bollettino di Storia delle Scienze Matematiche», 13, 1993, pp. 147-197.

⁴⁵ Negli inediti *Elementi di algebra*, Fergola afferma: «L'Algoritmo algebrico è pe' giovanetti una sterile terra, dond'essi sogliono sloggiar volentieri a loro danno» (Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms. III.C.34, f. 9r).

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Cfr. *Dell'invenzione geometrica, opera postuma Nicola Fergola, ordinata, compiuta, e corredata d'importanti note dal prof. Vincenzo Flauti*, Napoli, nella Stamperia privata dell'autore, 1842, p. 251.

na⁴⁸. In ogni caso, anche l'insegnamento delle discipline analitiche dovevano essere condotto secondo il paradigma euclideo, ossia attraverso una concatenazione rigorosa di assiomi e teoremi⁴⁹. Infatti, Fergola riteneva che l'insegnamento di qualsiasi parte della matematica, pura e applicata, sarebbe stato praticato in modo «didascalico», ossia in modo didatticamente valido, solo se si fosse seguito il metodo di Euclide⁵⁰.

Le idee didattiche di Fergola e della sua scuola costituirono il presupposto essenziale di molti manuali di matematica adottati nelle scuole del Regno di Napoli e anche quegli autori che non condividevano le idee dei sintetici non poterono fare almeno di confrontarsi con essa.

* * *

La decisione di affidare a Flauti il compito di scrivere un corso completo di matematiche era evidentemente motivata dal desiderio di avere un corso che, in modo sistematico, organizzasse tutte le conoscenze matematiche necessarie agli allievi delle scuole secondarie, ossia dal desiderio di un corso nel quale l'aritmetica, la geometria, l'algebra, il calcolo differenziale e integrale, ecc. si presentassero «non più a guisa di trattati isolati e indipendenti», ma «uniti e connessi»⁵¹. Tale idea era sicuramente legata alla concezione della matematica che l'illuminismo aveva sviluppato e che era ancora condivisa nei primi decenni del secolo diciannovesimo da molti cultori della disciplina. Un corso unico permetteva alle «membra staccate» della matematica di essere «congiunte a formare un sol corpo, un sol tutto, facendole dipendere da certi principii universali, che fossero il fondamento di tutto il nuovo edificio»⁵². Per molti matematici l'unitarietà del corso doveva essere assicurata dalla nozione di quantità astratta o generale, a partire dalla quale si costruiva l'analisi o algebra⁵³, i cui meto-

⁴⁸ Su tale questione, cfr. G. Ferraro, P. De Lucia, F. Palladino, *Alcuni tratti della matematica napoletana da prima a dopo la repubblica partenopea del 1799*, «Rendiconto dell'Accademia di Scienze Matematiche e Fisiche», 62, 1995, pp. 225-274, in particolare pp. 257-258.

⁴⁹ Cfr. G. Ferraro, F. Palladino, *Il calcolo sublime di Eulero e Lagrange esposto col metodo sintetico nel progetto di Nicolò Fergola*, Napoli, La Città del Sole, 1995, in particolare il cap. III.

⁵⁰ Ad esempio, nel suo trattato sui luoghi solidi, Fergola dichiara di avere fatto ricorso a un metodo che «si vedrà neanche esser didascalico, non solo perché vi ho adoperate le più semplici e chiare operazioni, che ci presentano la Geometria e l'Analisi de' finiti; ma perché ho voluto al metodo di Euclide attenermi» (cfr. *Trattati analitici delle sezioni coniche e de' loro luoghi geometrici*, cit., p. 363).

⁵¹ Cfr. la recensione di L. Poletti, *Nuovo corso di matematiche pure e miste*, «Giornale arcadico di scienze, lettere, ed arti», 31, 1827, pp. 53-59, in particolare p. 53.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Per alcuni autori, l'«algebra» era il sistema dei segni e delle regole manipolative che erano alla base di certe procedure astratte e simboliche usate in matematica; l'«analisi» era invece costituita dai «raziocini» che si fanno «servendosi dell'algebra a guisa di linguaggio» per la soluzione dei problemi oppure dai ragionamenti necessari per trovare le regole dell'algebra (cfr., ad esempio, A. Basano, *Elementi di Geometria*, seconda edizione, Palermo, Nella Reale Stamperia e Libreria, 1845,

di andavano applicati alle altre discipline matematiche, ivi compresa la geometria:

Nel dirigersi però ad un tal fine [un corso unico] era mestiere che tutto si desumesse da una sola parte, che come sorgente originaria spontaneamente ne facesse scaturire le diverse diramazioni dalla dottrina generale delle quantità. Era necessario che essa fosse indipendente da qualunque caso particolare, e però non poteva essere né l'aritmetica, né la geometria che si propone le grandezze determinate. L'algebra sola aveva il carattere di tal fonte originaria, perché sola può comprendere nella sua generalità qualunque maniera di quantità senza considerarne il quantitativo e la specie. Doveva dunque esser l'algebra la base primaria di un sì vasto edificio che non riconosce particolarità di sorte alcuna⁵⁴.

Tale concezione, strettamente legata al pensiero di Eulero e di Lagrange, non era condivisa da tutti, in particolare non era condivisa dalla scuola sintetica napoletana, contraria all'idea dell'algebra come centro e motore di tutta la matematica. Per Fergola e Flauti l'unitarietà della matematica doveva essere assicurata dall'applicazione sistematica del metodo euclideo⁵⁵; così essi si sforzarono di progettare un corso organico basato sul paradigma euclideo e dove la sintesi geometrica avesse un adeguato rilievo.

Potrebbe, a questo punto, destare sorpresa che Fergola, politicamente reazionario, bigotto in campo religioso, avverso alla filosofia della matematica che prevaleva in Francia, fosse chiamato dal governo di un napoleonide a far parte della commissione che avrebbe deciso sui manuali per l'insegnamento. Analoga sorpresa potrebbe essere provocata dalla decisione di tale commissione di affidare proprio a Flauti, il più abile tra gli allievi di Fergola, il progetto di scrivere un corso di matematiche, essendo chiaro sin dall'inizio che questi non avrebbe seguito i modelli d'oltralpe. È probabile che su tali decisioni abbia influito, prima, la volontà del governo dei napoleonidi di mostrare un atteggiamento conciliante con le forze locali, anche con quelle non entusiaste della nuova situazione politica, poi, il desiderio di Murat di non essere solo un luogotenente di Napoleone, un semplice vassallo dell'impero francese.

Il risultato di questa scelta politica fu la pubblicazione di manuali che non erano appiattiti sui modelli che la matematica francese proponeva in quegli anni; ciò era apertamente auspicato da alti funzionari del governo di Murat. Ad

p. 41; E. Bézout, *Cours de mathématique, Troisième Partie contenant l'Algebre et l'Application de cette Science à l'Aritmétique et la Géométrie*, Paris, Ph. D. Pierres, 1781, pp. iii-iv). In tal senso il termine «algebra» dovrebbe comprendere anche il calcolo infinitesimale e la parola «analisi» indicare soltanto un metodo. Nella pratica matematica dell'epoca, il termine «analisi» fu certamente usato per indicare un metodo, ma fu anche utilizzato per indicare la parte della matematica che quel metodo studiava. Nei testi elementari si tendeva a separare il calcolo dalla rimanente parte dell'analisi, che spesso era indicata come «algebra». Nella maggior parte dei testi l'algebra includeva non solo l'analisi dei finiti ma anche lo studio delle serie di potenza. Tuttavia, in molti casi, le parole «analisi» e «algebra» erano usate semplicemente come sinonimi.

⁵⁴ Cfr. Poletti, *Nuovo corso di matematiche*, cit., p. 54.

⁵⁵ Cfr. Ferraro, Palladino, *Il Calcolo sublime*, cit., cap. III.

esempio, Matteo Angelo Galdi (1766-1821), all'epoca direttore generale della pubblica istruzione, propugnò la compilazione di libri scolastici «non di importazione straniera»⁵⁶, e il barone Nicolas de Toungny (1770-1835), ministro della guerra e della marina tra il 1811 e 1814, espresse il desiderio che «gli alunni della scuola politecnica⁵⁷ napoletana facessero i loro studj su di un'opera scritta da un nazionale»⁵⁸.

In conclusione, nel progetto del corso di matematiche scritto da Flauti, persona fortemente legata all'ambiente culturale locale e dichiaratamente avversa ai modelli di oltralpe, sembrano conciliarsi esigenze diverse. Da una parte, la volontà della scuola sintetica di fare del metodo sintetico il perno dell'insegnamento della matematica, volontà che portava Fergola, Flauti e gli altri membri della scuola ad avversare decisamente l'approccio all'insegnamento geometrico proposto dai matematici francesi dell'epoca; dall'altra, il desiderio del governo napoletano di rendere il Regno, per quanto possibile, un'entità politica autonoma e non una semplice provincia dell'impero francese.

* * *

Nel predisporre il suo progetto editoriale Flauti non poteva fare almeno di confrontarsi con la vasta produzione di testi scolastici degli ultimi decenni del Settecento e dei primi anni dell'Ottocento, in particolare con i numerosi manuali di autore francese. In quegli anni a Napoli erano sicuramente noti e apprezzati gli *Éléments de géométrie* di Alexis-Claude Clairaut (1713-1765), opera divisa in quattro libri, di cui i primi tre trattano la geometria piana, l'ultimo la geometria solida. Pubblicati la prima volta nel 1741 a Parigi, gli *Éléments de géométrie* furono ristampati poi varie volte nel Settecento (1753, 1765, 1775) e nell'Ottocento (1830, 1852, 1853, 1857, 1861) e tradotti in varie lingue tra cui l'italiano⁵⁹. Negli *Éléments*, Clairaut cercò di costruire gli oggetti e le conoscenze della geometria elementare a partire dai problemi riguardanti la misura dei terreni; il matematico francese, invero, sosteneva che la geometria si era formata per gradi e, per questo motivo, andava insegnata secondo un metodo naturale che seguisse le orme dei primi inventori, pur evitando i loro eventuali passi falsi; in altri termini, l'insegnamento della geometria doveva rispettare la gradualità con cui le conoscenze geometriche si erano

⁵⁶ Cfr. Zazo, *L'istruzione*, cit., pp. 161-162.

⁵⁷ Toungny intende la Scuola Politecnica Militare, cioè la scuola militare della Nunziatella (cfr. note nn. 115 e 116).

⁵⁸ Flauti, *Preliminare*, cit., p. VIII.

⁵⁹ Nelle biblioteche napoletane si trovano alcune copie della traduzione di V. Monaldini, recante il titolo *Elementi di geometria del Sig. Clairaut, tradotti dal francese in lingua italiana* (la prima edizione fu stampata a Roma, presso G. Salomoni nel 1751; la seconda sempre a Roma, presso G. Zempel nel 1771). Non vi è però alcuno indizio che dimostri il loro effettivo uso nelle scuole del Regno.

sviluppate, anche a prezzo di rinunciare al rigoroso ordine euclideo. Così, negli *Éléments*, Clairaut preferì un'esposizione per problemi della geometria rispetto alla sistemazione rigidamente deduttiva degli *Elementi* euclidei.

All'inizio dell'Ottocento la geometria di Clairaut era certamente superata in popolarità dal manuale di un altro matematico francese, Adrien Marie Legendre (1752-1833), anch'esso intitolato *Éléments de géométrie*. Pubblicati per la prima volta a Parigi, presso Dupont and Didot, nell'anno secondo della Repubblica (1793-1794), gli *Éléments de géométrie* di Legendre ebbero svariate ristampe, edizioni⁶⁰ e innumerevoli traduzioni nelle maggiori lingue europee⁶¹. Diviso in otto capitoli⁶², il libro di Legendre si allontanava notevolmente dal modello euclideo, in particolare per l'uso di notazioni algebriche che permettevano la semplificazione di molte dimostrazioni. Legendre, inoltre, riduceva la teoria delle grandezze geometriche a quella delle proporzioni tra numeri e rielaborava profondamente la teoria delle parallele.

Un altro autore di grande successo fu Sylvestre François Lacroix (1765-1843). Lacroix scrisse vari manuali di matematica, la maggior parte dei quali ad uso dell'École Centrale des Quatre-Nations⁶³. I manuali di Lacroix erano influenzati dalle idee di Condillac e mostravano una profonda coerenza interna. La sua geometria faceva uso di notazioni algebriche e si allontanava notevolmente dagli *Elementi* euclidei. Lacroix giustificò le sue didattiche in un saggio intitolato *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*⁶⁴, che costituì la prima monografia metodologica sull'insegnamento della matematica. Molte opere didattiche di Lacroix furono tradotte in lingua italiana.

Il giudizio della scuola sintetica sulle opere didattiche dei matematici francesi era decisamente negativo. La metodologia per problemi di Clairaut non era certamente accettabile per chi vedeva nel «sistema didascalico euclideo», per usare un'espressione di Fergola⁶⁵, il modello per una buona educazione. Per quanto riguarda Legendre e Lacroix, l'opinione della scuola di Fergola e di Flauti era la seguente:

Gli elementi di geometria di Legendre sono una mescolanza di aritmetica e di geometria, che nelle maggiori difficoltà si fanno impaccio a vicenda. Esse sono, a suoi comandi, come due

⁶⁰ Nel 1817 già usciva l'undicesima edizione.

⁶¹ La prima traduzione italiana fu pubblicata in Pisa, Tipografia della Società Letteraria, 1802.

⁶² I. Les principes. II. Le cercle et la mesure des angles. III. Les proportions des figures. IV. Les polygones réguliers et la mesure du cercle. V. Les plans et les angles solides. VI. Les polyèdres. VII. La sphère. VIII. Les trois corps ronds.

⁶³ Tra di essi ricordo *Traité élémentaire d'arithmétique, Eléments d'algèbre, Eléments de géométrie, Complément des éléments d'algèbre, Traité élémentaire de trigonométrie rectiligne et sphérique et d'application de l'Algèbre à la Géométrie, Complément des Eléments de Géométrie ou Eléments de Géométrie descriptive*.

⁶⁴ Paris, Courcier, 1805.

⁶⁵ Cfr. N. Fergola, *Elementi di algebra*, cart. (Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms. III.C.34, f. 45v).

bande di fanti e di cavalli, che non si sanno muovere e aiutare a vicenda senza urtarsi e cadere gli uni addosso agli altri. Se qualche volta fanno mostra di venir tra loro alle mani, suona il corno, e sentesi immediatamente bandire l'ordine del giorno, che sarà una *supposizione* od una *immaginazione*. Come a dire si griderà: «oggi abbiam per le mani certe linee che si chiamano A, B, C, D,..., Y, s'immagini adunque un'altra linea la quale possa tra tutte far opera di comune misura». Legendre sapea al paro di ogni altro, che hannovi tanti casi, ne' quali le linee non han comune misura, e perciò disse voi dovete immaginamela codesta linea; a buon conto essa è una specie d'istrionessa, che dopo ballonzato, e fatti i suoi valzer, va a riscuotere il soldo al banco della immaginazione. Ed Euclide è un folle, perché non sa giocar di fantasia [...].

Lacroix non le dice tanto madornali; ma pure la geometria in sua mano riducesi ad *una scienza di approssimazione*: perocché è prova che la comune misura possa fallire solo per un *errore impercettibile a' sensi*, e nondimanco sovresso stabilisce la sua geometria. Così fattamente potrà usarsi o il regolo e il compasso, e la immaginazione, a talento degli scolaretti; e tra quella pazzeronia della fantasia e quell'erroruzzo mingherlino la geometria ci sarà scappa di mano⁶⁶.

Non molto diverso doveva essere il giudizio dei sintetici sugli altri manuali di geometria elementare di autore francese⁶⁷, in quanto troppo lontani dal modello euclideo che la scuola sintetica coltivava⁶⁸.

* * *

Il corso di matematiche progettato da Vincenzo Flauti⁶⁹, come opera collettiva della scuola sintetica, prevedeva, a livello di base, due «corsi d'istituzioni, l'uno per la geometria, l'altro per l'analisi algebrica»⁷⁰. Il *Corso di Geometria elementare, e sublime* doveva essere diviso in due parti e quattro volumi. La prima parte, in due volumi, doveva contenere il *Corso di Geometria elementare*: il primo di tali volumi doveva comprendere i libri da I a VI degli *Elementi* di Euclide, il secondo i libri XI e XII degli *Elementi*, i libri di Archimede sulla sfera e il cilindro e un trattato sulla misura del cerchio. L'intenzio-

⁶⁶ Il brano si trova alle pp. 401-402 di *Giuseppe Scorza*, «Continuazione delle Memorie di religione, di morale e di letteratura» (Modena) 1843, tomo XVI, pp. 398-405. L'articolo è pubblicato anonimo ma è attribuibile a Flauti (cfr. anche V. Flauti, *Elogio di Giuseppe Scorza*, «Atti dell'Accademia di Napoli», 2, 1843).

⁶⁷ Ad esempio, le *Leçons élémentaires de mathématiques ou Éléments d'algèbre et de géométrie* di Nicola Luis de La Caille (1713-1762), pubblicate nel 1741 (cfr. N. Fergola, *Elementi di algebra*, cart., Biblioteca Nazionale di Napoli, Ms III.C.34, f. 44v). A Napoli, nel 1761, presso G. Raimondi, era stata pubblicata una loro traduzione con il titolo *Lezioni elementari di matematica ovvero elementi d'algebra e di geometria, del signor Abbate de La Caille*.

⁶⁸ Cfr. V. Flauti, *Geometria di sito sul piano e nello spazio*, Napoli, Stamperia della Società Tipografica, 1815, p. XIV.

⁶⁹ Flauti pubblicò il piano del corso nel 1817 – quando questo era già parzialmente compiuto – in un opuscolo intitolato *Prospetto degli studj matematici per l'istituzione di tali scienze, l'invenzione, e il perfezionamento* che varie volte ristampato. I riferimenti sono alla ristampa inserita in V. Flauti, *Trigonometria rettilinea e sferica*, tredicesima edizione, Napoli, Nella Stamperia privata dell'autore, 1842.

⁷⁰ *Ibid.*, p. II.

ne di Flauti era di riproporre esattamente i testi antichi, senza cambiamenti o alterazione, «se non per ricondurli a quella perfezione tanto valutata da' sommi geometri antichi»⁷¹. Per giustificare la sua scelta, Flauti affermò che coloro i quali «ammassavano» nei manuali di geometria elementare «un maggior numero di verità» di quelle contenute negli *Elementi* euclidei erano in errore, in quanto «talune [di queste verità] non elementari affatto, riguardando la scienza come già appresa, e non da apprendersi»⁷². Inoltre, Flauti criticò i fautori del metodo analitico in geometria paragonando l'uso di tale metodo all'insegnamento della danza a bambini che non sanno ancora camminare⁷³. A suo parere, l'insegnamento doveva procedere con la dovuta cautela e per gradi, sviluppando prima le capacità e le competenze di base⁷⁴; opinione senz'altro condivisibile in generale, ma che, per Flauti, significava esclusivamente sviluppare le conoscenze e le competenze geometriche secondo il metodo della sintesi.

Anche per la seconda parte del corso di geometria il piano predisposto da Flauti prevedeva due volumi (volumi III e IV). Il terzo volume avrebbe dovuto contenere «la dottrina de' Conici desunta principalmente dai primi tre libri di Apollonio»; il quarto volume la trigonometria rettilinea e quella sferica.

Flauti, poi, progettava di pubblicare quattro volumi per il *Corso di analisi algebrica, e sublime*. Il primo doveva essere l'*Analisi algebrica elementare*, a cui avrebbero dovuto far seguito l'*Analisi delle quantità determinate, e delle variabili* (vol. II) e i due volumi dell'*Analisi degl'Infiniti* e *Calcolo sublime*. Questi corsi dovevano essere rigorosi, attenti ad illustrare «i principj della scienza» e non mirare ad ottenere dei meri calcolatori; anch'essi avrebbero dovuto basarsi sul modello dimostrativo euclideo opportunamente adattato all'algebra⁷⁵.

Infine, Flauti progettava la pubblicazione di un terzo corso, di livello superiore, che doveva contenere i *Trattati per l'invenzione geometrica*, divisi in quattro volumi e consistenti in un trattato sulla geometria di sito nel piano e nello spazio dello stesso Flauti, in un trattato analitico sulle sezioni coniche e sui luoghi geometrici di Nicola Fergola, in un trattato sull'invenzione geometrica, sempre ad opera di Nicola Fergola, e, infine, in un trattato sulla teoria delle ombre nei disegni architettonici, che doveva essere scritta da Francesco Bruno (1789-1863), altro seguace di Fergola⁷⁶. Si trattava nelle intenzioni di Flauti di un corso avanzato di geometria, a livello universitario, al quale avrebbe dovuto essere collegata anche una raccolta di *Opuscoli*⁷⁷, destinati a ulteriori approfondimenti.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*, p. III.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*, p. IV.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. IV-V.

3. Il Corso elementare di sintesi di Flauti

L'impegnativo progetto editoriale di Flauti fu realizzato solo in parte. Fu, comunque, portata rapidamente a compimento la parte dedicata alla geometria elementare che è quella di interesse al presente articolo⁷⁸. Nel 1810 Flauti pubblicò il *Corso elementare di sintesi ad uso de' collegi, e delle scuole del Regno*⁷⁹. La prima edizione fu stampata su ordine del governo, come si deduce dalla seguente lettera di Giuseppe Capecelatro (1744-1836), arcivescovo di Taranto e ministro degli affari interni di Murat:

Palazzo 18 ottobre 1809
Il Ministro dell'Interno al Sig. Nicola Fergola

Essendo necessario, che si dia immediatamente alle stampe, per l'uso de' Reali Collegi il Corso di Matematiche, e trovandosi già preparato il lavoro, per la parte geometrica, da' professori Flauti e Giannattasio, come VSS. Illust. mi riferì con rapporto de' 10 maggio corrente anno, cioè dal primo [Flauti] la versione italiana dei primi sei libri di Euclide, la Geometria Solida rettificata, ed ampliata, e le Trigonometrie⁸⁰, e dall'altro [Giannattasio] i Conici⁸¹; ho disposto, che l'impressione di questa opera si faccia subito nella Stamperia Reale.

Comunico tutto ciò a VSS. Illustr. per l'intelligenza dei medesimi, e per l'adempimento corrispondente.

Gradisca gli attestati della mia distintissima stima.

G. Capecelatro Arciv. di Taranto⁸²

Nel 1812 Flauti pubblicò una seconda edizione del suo trattato⁸³ aggiungendovi numerose note. Molte altre edizioni e ristampe uscirono negli anni seguen-

⁷⁶ *Ibid.*, pp. V-VII.

⁷⁷ Cfr. *Opuscoli matematici della scuola del S. Nicola Fergola*, a cura di Felice Giannattasio e Vincenzo Flauti, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811. Sugli *Opuscoli*, cfr. Ferraro, Palladino, *Il calcolo sublime di Eulero e Lagrange*, cit., p. 139 e pp. 204-205.

⁷⁸ Oltre ai due volumi della geometria elementare furono pubblicati i seguenti manuali: il manuale di trigonometria (cfr. nota n. 80), quello sulle sezioni coniche (cfr. nota n. 81), il manuale di algebra (V. Flauti, *Analisi algebrica elementare. Parte 1: l'algoritmo algebrico e l'analisi determinata*, Napoli, Gabinetto bibliografico e tipografico, 1824), la geometria descrittiva (cfr. nota n. 68), le coniche analiticamente trattate (N. Fergola, *Trattato analitico delle sezioni coniche*, Napoli, Chianese, 1814 e N. Fergola, *Trattato analitico de' luoghi solidi*, Napoli, Chianese, 1818), il libro sull'invenzione geometrica (cfr. nota n. 47).

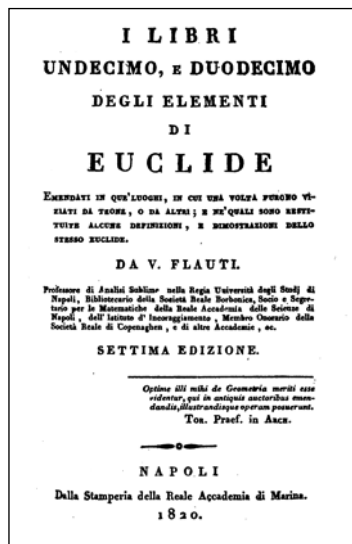
⁷⁹ Napoli, Nella Stamperia Reale, 1810, in due volumi, che recano i seguenti titoli completi: Vol. 1. *I primi sei libri degli Elementi di Euclide tradotti dal greco da V. Flauti, membro della Società reale di Napoli*. Vol. 2. *L' undecimo ed il duodecimo libro degli Elementi di Euclide, il primo libro di Archimede sulla sfera e sul cilindro e l'altro della misura del cerchio esposti nuovamente collo stess'ordine tenuto da questi due geometri, da V. Flauti, membro della Società reale di Napoli*.

⁸⁰ Cfr. V. Flauti, *Trigonometria rettilinea e sferica*, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811.

⁸¹ Cfr. F. Giannattasio, *Delle Sezioni coniche*, Napoli, nella Stamperia Reale, 1811.

⁸² Cfr. V. Flauti, *Preliminare*, cit., p. LXIII.

⁸³ Napoli, Domenico Chianese.



Frontespizio dell'edizione degli *Elementi* di Euclide del 1820 (Napoli, Stamperia della Reale Accademia di Marina).

ti così da giungere alla quarta edizione nel 1816, all'undicesima nel 1829, alla ventitreesima, ultima a me nota, nel 1858⁸⁴. Nel varie edizioni il titolo fu a volte modificato in *Gli elementi di geometria di Euclide emendati e restituiti al loro pristino stato*⁸⁵; in alcune edizioni il trattato di geometria elementare fu semplicemente contrassegnato come volumi I e II del *Corso di geometria elementare, e sublime*. Negli anni Flauti apportò modifiche e correzioni al testo⁸⁶ allo scopo di rendere l'esposizione più chiara e precisa⁸⁷. Anche gli stampatori cambiarono più volte. Alcune edizioni, come quelle del 1818 e 1820, che erano «ad uso della pubblica istruzione del Regno e della Reale Accademia di Marina» furono impresse nella Stamperia della Reale Accademia di Marina. In seguito, Flauti aprì una propria tipografia che lavorò alacremente fino alla sua

⁸⁴ Inoltre, due edizioni furono curate da un allievo di Flauti, l'abate Giovanni Gaeta, come Flauti stesso affermò in *Prospetto di mezzo secolo di servizi scientifici resi dal Cav. V. Flauti fino al 1849*, p. 17 (l'opuscolo, una sorta di *curriculum vitae* di Flauti, è privo di note editoriali, una copia è conservata alla Biblioteca Nazionale di Napoli con collocazione Bib. Prov. II-971). Le edizioni curate da Gaeta recano il titolo *Gli elementi di geometria piana, e solida secondo l'ordine e'l metodo dell'Euclide* (Napoli, nella Stamperia per le opere del Prof. Flauti, 1831 e 1833). Flauti in seguito si dichiarò non soddisfatto del lavoro del suo allievo (cfr. Flauti, *Preliminare*, cit., p. XLIV).

⁸⁵ Nella maggior parte delle edizioni il titolo del primo volume è: *I primi sei libri degli Elementi di Euclide emendati in quei luoghi in cui furono viziati da Teone e da altri, e nei quali sono restituite alcune definizioni e dimostrazioni dello stesso Euclide*.

⁸⁶ In alcune edizioni sono aggiunte delle appendici. L'appendice più interessante è quella aggiunta all'edizione del 1818: *Nuova dimostrazione del postulato di Euclide fondata su i principj stessi da questo geometra*. Nell'edizione del 1834 sono contenute delle *Esercitazioni geometriche sul corso di geometria elementare e sublime*.

⁸⁷ Cfr. Flauti, *Preliminare*, cit., p. LXIV.

morte, avvenuta nel 1863, pubblicando opere didattiche, scientifiche e polemiche.

Il manuale ebbe un indubbio successo editoriale, successo che fu in ampia parte dovuto al fatto che *Gli elementi di geometria* di Flauti costituirono il testo ufficiale per l'insegnamento della geometria elementare nei licei e nei collegi pubblici del Regno di Napoli. Scritto, infatti, su indicazione di una commissione del governo filo-francese, fu, dopo la Restaurazione, confermato come manuale da adoperarsi nei licei e nei collegi situati nelle province di qua del Faro da una commissione del governo borbonico⁸⁸. Al successo editoriale del manuale contribuirono comunque anche le indubbie capacità organizzative e imprenditoriali di Flauti, proprietario, come appena detto, di un'attiva stamperia privata.

Il manuale di Flauti offriva agli studenti il testo euclideo senza alcuna mediazione didattica nella convinzione che gli *Elementi* fossero di per sé chiari e che non necessitassero di spiegazioni particolari. Nella pratica, tuttavia, Flauti non poté evitare qualche forma di mediazione didattica che venne affidata all'apparato di *Note critiche, e geometriche* poste alla fine del secondo volume, dove precisò le ragioni di certe sue scelte, chiarì varie questioni e fornì alcuni risultati complementari. Il testo euclideo non era presentato nella sua interezza; venivano infatti esclusi i libri aritmetici (cioè, i libri VII, VIII e IX), il libro X, contenente la classificazione degli irrazionali, e il libro XIII, a parere di Flauti di scarso interesse in un manuale elementare. Inoltre, andando contro la dichiarata intenzione di mantenersi fedele al testo greco, Flauti fu costretto a introdurre di tanto in tanto modifiche nel tentativo di rendere gli *Elementi* euclidei adeguati ai tempi. La necessità di adattare le opere lasciateci dagli Antichi alle esigenze moderne si fece sentire particolarmente nella trattazione della sfera, del cilindro e del cono⁸⁹.

Nello studio di tali solidi Flauti fu, infatti, costretto ad allontanarsi in modo sostanziale dal testo archimedeo, come egli stesso affermò:

[L]e superficie curve de' tre corpi rotondi, che Archimede trasmutava speciosissimamente in cerchi, le ho esibite in rettangoli: poichè in tal modo non solamente riesce più comodo il servirsene nella pratica, ove spesso si ha bisogno della loro misura; ma anche era ciò necessario, per preparare i giovani, i quali debbono percorrere l'intera carriera delle Matematiche, all'applicazione de' metodi sommatorj alla quadratura delle superficie curve, ove non si possono gli elementi di queste esprimere altrimenti, che secondo l'esibizione che ho data⁹⁰.

⁸⁸ Cfr. Zazo, *L'istruzione*, cit. Sulla privativa dei libri scolastici, cfr. D'Anna, *La scuola elementare, media e superiore*, cit., pp. 44-53.

⁸⁹ Cfr. V. Flauti, *Corso di geometria, elementare e sublime*, Settima edizione, Napoli, Dalla Reale Stamperia di Marina, 1820, vol. 2, pp. 99-104.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 101.

Flauti avverte quindi l'esigenza di preparare lo studenti ai metodi moderni di quadratura e, inoltre, ritiene la sua versione di Archimede più semplice e adatta all'insegnamento elementare. Tuttavia, a suo parere

affinché però il giovane, imbattendosi a leggere le opere di Archimede (come deve necessariamente fare volendo progredire nella Geometria degli Antichi, e perfezionarsi colla conoscenza de' loro metodi) non concepisse il minimo dubbio per tal diversità di esibizione delle superficie di que' solidi, ed anche perchè sì maravigliose trasformazioni Archimedee non fossero affatto dimenticate, ho rapportato in uno Scolio a ciascuno di que' Teoremi la corrispondenza che v'era tra le mie esibizioni, e quelle del Geometra Siracusano, riducendo facilmente le une alle altre. Da tutto ciò ognuno rileverà facilmente, che il presente Libro sulla Sfera sul Cilindro non ha di Archimede che le sole verità; mentre il modo di enunciare la maggior parte di esse; e, quello ch'è più, quasi tutte le dimostrazioni, sono interamente diverse dalle Archimedee⁹¹.

Il secondo volume del manuale di geometria di Flauti comprendeva anche un breve trattato sulla misura del cerchio⁹², dedicato al calcolo approssimato del rapporto tra circonferenza e raggio, un argomento definito di natura «geometrico-aritmetico» e, pertanto, considerato di minore importanza. Tuttavia, Flauti era costretto ad ammettere che la misura approssimata del cerchio era necessaria per ridurre in pratica le «verità» contenute nel libro di Archimede sulla sfera. Egli, inoltre, si rendeva conto che dopo secoli di studi sulla misurazione del cerchio non era appropriato presentare agli studenti la procedura di Archimede; a suo parere, però, non era appropriato neanche l'uso di metodi analitici. Per questo motivo scelse, per il calcolo del rapporto tra circonferenza e raggio, il metodo geometrico di James Gregory⁹³.

Flauti era consapevole che la geometria di Legendre aveva dei vantaggi e, in particolare, che il formalismo algebrico offriva «mezzi celeri», per usare un'espressione di Luigi Cremona e Francesco Brioschi⁹⁴, nella dimostrazione dei teoremi e nella soluzione dei problemi⁹⁵. A causa della loro facilità e brevità, i metodi analitici, si lamentava Flauti, erano da molti preferiti agli antichi metodi sintetici al punto che alcuni consideravano i metodi sintetici pura erudizione; vi erano, perfino, matematici che pretendevano di eliminare del tutto i metodi sintetici dalle scuole, anche dall'insegnamento della geometria elementare, sostituendoli con metodi puramente «analitico-algebrici»⁹⁶. In questo modo combinazioni di espressioni simboliche avrebbero rimpiazzato i risultati che la geometria doveva ottenere mediante «la considerazione di figure», trattandosi di disciplina avente per oggetto l'estensione che per sua natura era

⁹¹ *Ibid.*, pp. 101-102.

⁹² *Ibid.*, pp. 169-175.

⁹³ *Ibid.*, p. 104 e p. 165-168.

⁹⁴ F. Brioschi, L. Cremona, *Lettera al Direttore*, «Giornale di Matematiche», (Napoli), 7, 1869, p. 51.

⁹⁵ Cfr. V. Flauti, *Introduzione dell'editore*, cit., p. xi.

⁹⁶ *Ibid.*

«figurata»⁹⁷. Per Flauti, certamente l'uso del formalismo algebrico facilitava l'insegnamento della geometria, ma nei libri elementari di geometria il pregio principale non era la facilità e la brevità, piuttosto «la chiarezza, l'ordine, e il numero delle verità importanti» che dovevano essere dimostrate con «stretto» rigore logico⁹⁸.

Se – concludeva Flauti – con queste vedute considerinsi le istituzioni di Geometria moderna che sono in maggior credito, e si comparino a quelle di Euclide di ben più di 20 secoli fa, si rileverà subito quanto quelle perdano di pregio al confronto⁹⁹.

Inoltre, a parere del matematico napoletano, i fautori dei metodi analitici dimenticavano l'origine geometrica delle loro formule e «il ritorno che da esse doveva pur farsi alla Geometria, per la costruzione de' problemi»¹⁰⁰, erroneamente, cioè, pensavano che si potesse considerare risolto un problema geometrico senza aver fornito la costruzione geometrica delle formule ottenute con metodi analitici¹⁰¹.

4. *Manuali ispirati agli Elementi di Euclide*

Il corso di geometria elementare di Flauti fu il modello con cui a Napoli dovettero confrontarsi tutti gli altri autori di manuali scolastici dell'epoca, sia che condividessero il progetto di fare degli *Elementi* euclidei, nella loro versione originaria, un momento essenziale nella formazione matematica dei giovani e, più in generale, nella loro formazione intellettuale, sia che lo osteggiassero. Rinviando l'analisi dei manuali scritti dagli oppositori della scuola sintetica al successivo paragrafo 5, osservo, anzitutto, che gli autori di manuali che, in linea di principio, erano d'accordo con l'idea di porre il metodo sintetico a fondamento dell'insegnamento della geometria elementare possono essere distinti in due gruppi.

A) Il primo gruppo è costituito da coloro che pubblicarono traduzioni più o meno letterali degli *Elementi* di Euclide con l'aggiunta eventuale di note e commenti.

B) Il secondo gruppo è costituito da coloro che semplificarono gli *Elementi* in quanto ritenevano il testo euclideo, nella sua forma originaria, troppo complesso.

Gli appartenenti a questi due gruppi non necessariamente erano seguaci

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ *Ibid.*, pp. xi-xii.

⁹⁹ *Ibid.*, p. xii.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. xi.

¹⁰¹ *Ibid.*

della scuola sintetica, nel senso che non necessariamente condividevano il complesso delle scelte fatte da Fergola e dai suoi allievi nel campo della ricerca o in campo politico. Ad esempio, nei suoi *Pensieri sulla Pubblica Istruzione*, Matteo Galdi chiedeva che gli studenti studiassero un Euclide non «alterato o corrotto dai sofismi o commentari di qualche profano»¹⁰². I sostenitori dello studio di Euclide erano, in genere, persone che vedevano nella matematica non uno strumento tecnico, ma una disciplina che contribuiva alla crescita culturale dello studente.

Gli autori del primo gruppo non furono numerosi in quanto il successo editoriale del manuale di Flauti lasciava poco spazio a nuove traduzioni di Euclide. Il possibile mercato era infatti costituito dagli studenti del collegio della marina e da quelli di alcune scuole o istituti privati, mentre la scuola militare dell'esercito e molti studi e istituti privati propendevano verso i metodi analitici e rifiutavano l'adozione degli *Elementi* di Euclide come libro di testo¹⁰³.

La migliore tra le versioni di Euclide che apparvero in quegli anni fu quella di Giuseppe Scorza (1781-1844), che reca il titolo *Euclide vendicato, ovvero gli Elementi di Euclide illustrati ed alla loro integrità ridotti*¹⁰⁴. Scorza tradusse i primi sei libri di Euclide con grande attenzione filologica e con grande erudizione; proprio per questo motivo, il suo libro appariva più difficile di quello di Flauti e assai poco idoneo all'insegnamento elementare. D'altra parte, Scorza, anch'egli seguace della scuola di Fergola, era convinto che nel capolavoro del matematico greco non vi fosse alcun errore e il suo libro, più che reali preoccupazioni didattiche, sembra avere il primario obiettivo di dimostrare tale tesi.

Un'altra versione di Euclide fu pubblicata dall'abate Lorenzo Fazzini (1787-1837), in due volumi recanti i titoli: *La Geometria Piana ossia I primi sei libri degli Elementi di Euclide* e *I libri undecimo e duodecimo degli elementi di Euclide tradotti in italiano dall'abate Fazzini ed i teoremi scelti di Archimede sulla sfera e sul cilindro e la misura del cerchio aggiunti dal medesimo*¹⁰⁵. La geometria di Fazzini è molto simile al *Corso di sintesi elementare* di Flauti. Questi non mancò di notarlo e nell'opuscolo *Ozi autunnali* accusò di plagio l'abate¹⁰⁶.

¹⁰² Matteo Galdi, *Pensieri sull'istruzione pubblica relativamente al Regno delle Due Sicilie*, Napoli, Nella Stamperia Reale, 1809, p. 59.

¹⁰³ Cfr. il successivo paragrafo 5.

¹⁰⁴ Napoli, Nella Stamperia Reale, 1828.

¹⁰⁵ Napoli, C. Cataneo, 1825. Una seconda edizione fu stampata a Napoli nel 1828 presso la Stamperia Francese, la terza e ultima nel 1834 a Napoli, presso la Stamperia del Fibreno.

¹⁰⁶ Cfr. V. Flauti, *Gli ozi autunnali, ossia lettere tra due antichi compagni di scuola, l'uno in Palermo, l'altro in Napoli, in cui si spiega un facile modo di divenire autore d'istituzioni geometriche, ed incidentalmente si danno buone regole per valutare il merito di tali opere, o per comporne perfette*. La copia da me consultata (Biblioteca Nazionale di Napoli, 134.A.71) è priva di indicazioni editoriali.

Fazzini adottò i suoi trattati nella sua scuola privata, la quale ebbe una certa notorietà intorno agli trenta del secolo diciannovesimo. Tra i suoi allievi vi fu Francesco De Sanctis, che, ne' *La Giovinezza*, descrive la scuola in questi termini:

La scuola dell'abate Lorenzo Fazzini era quello che oggi direbbesi un liceo. Vi s'insegnava filosofia, fisica e matematica. Il corso durava tre anni, e si poteva anche fare in due. Quell'era l'età dell'oro del libero insegnamento. Un uomo di qualche dottrina cominciava la sua carriera aprendo una scuola. I seminarii erano scuole di latino e di filosofia. Le scuole del governo erano affidate a frati. La forma dell'insegnamento era ancora scolastica. Rettorica e filosofia erano scritte in quel latino convenzionale ch'era proprio degli scolastici. Le scienze vi erano trascurate, e anche la lingua nazionale. Nondimeno un po' di secolo decimottavo era pur penetrato tra quelle tenebre teologiche, e con curioso innesto, vedevi andare a braccetto il sensismo e lo scolasticismo¹⁰⁷.

De Sanctis ci fornisce anche interessanti informazioni circa il metodo di insegnamento:

Dove proprio non fu possibile andare avanti, fu nelle matematiche. L'aritmetica ragionata non mi voleva entrare in capo, e a gran fatica giunsi fino alla moltiplicazione, non seppi mai fare una divisione; non dico nulla dei rotti, delle frazioni e dei problemi. L'abate ci faceva le operazioni sulla lavagna; io ripetevo bene, perché avevo memoria, ma non ne capivo nulla. Il medesimo mi avvenne con la geometria piana e solida. Facevo le figure bene; ma quando cominciavo con l'angolo *abc* e la curva *e* la retta *f*, e i triangoli e i cateti, mi pareva entrare come in una torre di Babele, e più andavo innanzi e più spropositavo, e quelle lettere mi ballavano innanzi e si mescolavano, e non c'era verso di cavarne un sugo, sicché correvo subito al finale: *Quod erat demonstrandum*. Per nascondere al maestro la mia confusione, mi mangiavo mezza la dimostrazione, ingoiando sillabe e correndo a precipizio. Il maestro ci badava poco, distratto e spesso seccato, e ci accomiatava con il suo solito intercalare: «Appresso!» Questa mia inattitudine alle matematiche non so s'era colpa mia o del maestro; certo è che di quegli studi non mi è rimasto nulla. Ero avvezzo a studiare con l'immaginazione, e quei numeri e quelle linee così in astratto non mi capivano in mente. Non era un po' colpa del metodo? E poi il maestro aveva troppa fretta, e non faceva quasi altro che ripetere sulla lavagna il libro di testo¹⁰⁸.

L'astrattezza, di cui si lamenta De Sanctis, era certamente voluta e fu una caratteristica costante di tutti i manuali di matematica della scuola secondaria. Vi era una scarsa attenzione a problemi concreti, né si faceva alcun tentativo di andare incontro all'allievo: era questi che sin dall'inizio doveva adeguarsi all'astrazione delle matematiche. Naturalmente, come testimonia De Sanctis, non tutti vi riuscivano.

Alcuni docenti, pur condividendo l'idea che la formazione matematica degli studenti dovesse basarsi sul modello euclideo, ritenevano che lo studio della

¹⁰⁷ Cfr. F. De Sanctis, *La Giovinezza: frammento autobiografico*, con introduzione e note di Luigi Russo, Firenze, Le Monnier 1957, p. 10.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 11.

geometria condotto direttamente sugli *Elementi* euclidei fosse troppo difficile, e che, in particolare, fosse troppo difficile il corso di geometria di Flauti. In alternativa, questi docenti adottarono manuali che offrivano versioni semplificate di Euclide, come, ad esempio, gli *Elementi di geometria piana* del canonico Anselmo Di Ciò¹⁰⁹, il primo tomo del *Corso di geometria elementare e sublime* di Giuseppe Cardone¹¹⁰, gli *Elementi di geometria* di Vincenzo De Lucia¹¹¹.

Spesso i docenti che temevano la complessità del manuale di Flauti si rivolgevano ai vecchi libri di geometria scritti nel secolo precedente. Nei primi decenni dell'Ottocento continuano, infatti, ad essere ristampati i manuali scritti nel secolo precedente da Vito Caravelli (1724-1800), da Pietro de Martino (1707-1746) e da Ludovico Marrano. Si tratta di libri a volte prestigiosi ma poco attenti al rigore e alla precisione del processo deduttivo rispetto al volume di Flauti.

Gli *Elementi di Geometria piana composti da Vito Caravelli*, che erano già giunti alla nona edizione nel 1801, sono di nuovo editi nel 1806 e nel 1815, presso l'editore Domenico Sangiacomo di Napoli. Le nuove edizioni sono a cura di «un professore di matematica e di filosofia per uso della sua scuola privata»¹¹².

Gli *Elementi della geometria piana composti da Euclide Megarese e tradotti in italiano e illustrati da D. Pietro di Martino*, in sei libri, furono stampati per la prima volta a Napoli nel 1740, ebbero poi varie edizioni. Le ultime tre ristampe uscirono a Napoli, nel 1824 (presso Gennaro Reale), nel 1839 (presso lo stampatore Seguin), nel 1851 (presso la tipografia Prestia)¹¹³. Le varie ristampe mostrano che il libro continuava ad essere usato come manuale in qualche studio privato verosimilmente in quanto più semplice di altri trattati di geometria euclidea e, in particolare, del manuale di Flauti.

Gli *Elementi di matematica composti per uso della studiosa gioventù dall'abate Ludovico Marrano* erano di livello più modesto rispetto ai manuali di de Martino e di Caravelli; costituivano un corso di matematica in vari volumi, di cui il secondo e il terzo erano dedicati alla geometria piana e solida. La prima edizione del corso di Marrano risale agli anni settanta del secolo diciassettesimo, ma è ancora pubblicato nella prima metà dell'Ottocento. Vi sono edizioni o ristampe nel 1803, poi nel 1821, nel 1828; l'ultima a me nota, è del 1833, presso i torchi di Raffaello di Napoli.

¹⁰⁹ Napoli, Stamperia di Nobile, 1811. Fu poi ristampato come terzo volume di A. Di Ciò, *Elementi di matematica composti*, Napoli, Gennaro Reale, 1816.

¹¹⁰ Napoli, presso G. de Bonis, 1818.

¹¹¹ Napoli, Tipi Frat. Paci, 1833.

5. Traduzioni e manuali di derivazione francese

Oltre i libri di geometria elementare che seguivano più o meno fedelmente gli *Elementi* di Euclide, a Napoli furono pubblicati un nutrito numero di testi che abbandonavano la lezione euclidea ispirandosi a qualcuno dei numerosi trattati di autore francese (in molti casi semplicemente traducendo uno di questi trattati). Gli autori di tali manuali erano in genere quei fautori dei metodi analitici che sin dal primo decennio del secolo si erano opposti alla metodologia didattica della scuola sintetica e cercarono di offrire modelli alternativi. Negli analitici prevaleva l'opinione che l'analisi era ormai il principale ramo della matematica moderna e che quindi l'insistere sulla purezza dei metodi sintetici significava non essere aggiornati e non tenere aggiornati i discenti sugli sviluppi ultimi della matematica, ancorandoli a una tradizione morente. A loro parere, l'analisi era il ramo più utile e più semplice della matematica e il suo studio aiutava a sviluppare le capacità di rappresentazione simbolica degli studenti. Inoltre, gli analitici ritenevano che i contenuti della matematica potevano essere semplificati e resi più chiari senza sacrificare lo sviluppo delle capacità mentali degli allievi. Per quanto riguarda la geometria elementare, la maggior parte degli analitici non arrivava a proporre un completo abbandono dei metodi sintetici; rifiutarono, però, di adottare gli *Elementi* di Euclide come libro di testo per l'insegnamento secondario, preferendo sostituirlo con altri testi che organizzavano gli argomenti in modo differente, usavano il simbolismo algebrico e, se necessario, sacrificavano il rigore alla semplicità.

L'attività didattica degli analitici ebbe sin dall'epoca di Murat un importante punto di riferimento la scuola politecnica, per uso della quale fu pubblicato tra il 1813 e 1815 un ponderoso *Saggio di un Corso di matematica*, in dodici tomi. Tale corso includeva come libri di geometria elementare¹¹⁴ la *Planimetria* di Ferdinando de Luca e la *Stereometria* di Gaetano Alfaro, entram-

¹¹² Cfr. anche Pepe, *Insegnamenti matematici e libri elementari*, cit., pp. 86-87. Nelle stesse pagine Pepe osserva che si trattava di un'operazione di recupero che finiva con il proporre agli allievi un'opera ormai superata per l'esposizione acritica degli assiomi e la scarsa precisione.

¹¹³ Continua ad essere stampata all'inizio dell'Ottocento la versione latina della geometria di Niccolò de Martino (1701-1769), fratello di Pietro, *Elementa geometriae planae, seu elementorum Euclidis priores sex libri opera, ac studio Nicolai De Martino in illustri lyceo neapolitano mathematicum professoris recogniti, ac illustrati*, Napoli, Luca Veliero, 1737. L'ultima edizione a me nota di tale libro è del 1801 (Napoli, Ex Typographia Pauli Severini).

¹¹⁴ I primi due volumi del corso, che furono compilati da Giovanni Rodriguez, riguardavano l'aritmetica e l'algebra. Ferdinando de Luca scrisse i tomi III, V e VI che avevano per oggetto la geometria piana, la geometria analitica in due dimensioni, la trigonometria piana. Ottavio Colecchi curò i tomi VII e VIII sulla geometria analitica in tre dimensioni e sul calcolo differenziale e integrale. A Gaetano Alfaro si devono il tomo IV riguardante la geometria solida e il tomo IX sulla geometria descrittiva. Nicola Massa curò la preparazione dei trattati di meccanica e idrodinamica (tomi X e XI) e Tommaso Farias quella dei trattati di trigonometria sferica, astronomia, geografia matematica (tomi XII e XIII).

bi pubblicati nel 1813 nella stamperia dell'Istituto Politecnico Militare in Napoli. Nel 1816 la scuola assunse la denominazione di Real Istituto Politecnico Militare, fu poi riorganizzata da Ferdinando I nel 1819 e, di nuovo, nel 1821¹¹⁵; ebbe ancora varie vicissitudini negli anni seguenti¹¹⁶, ma l'insegnamento della matematica in essa fu sempre caratterizzato da un tipo di didattica della matematica e di studi matematici alternativi al modello proposto da Fergola e da Flauti¹¹⁷.

L'altro punto di riferimento dell'attività didattica degli analitici furono le scuole private. In molte di queste scuole i precetti della scuola sintetica erano trascurati, quando non esplicitamente rifiutati, come nel caso dello studio di Tucci e de Angelis, che fu che il più prestigioso studio privato di matematica dopo la chiusura di quello di Fergola¹¹⁸. Tutti i docenti di matematica che saranno menzionati nel prosieguo, con esclusione di Giamboni e de Sinno, furono anche titolari di uno studio privato a Napoli e scrissero un manuale di geometria elementare ad uso degli studenti della propria scuola.

Uno dei primi manuali francesi ad essere tradotto fu un trattato di geometria e trigonometria scritto da Etienne Bézout (1730-1783), pubblicato nel 1813 con il titolo *Elementi di geometria, di trigonometria rettilinea, e di trigonometria sferica di Bezout tradotti dal francese dal sig. Giuseppe De Sangro*¹¹⁹. In quel medesimo anno, come già detto, Ferdinando de Luca, che fu autore di numerosi trattati, traduzioni e anche di un'interessante proposta di riforma degli studi di matematica, su cui tornerò alla fine del paragrafo, pubblicò una *Planimetria* che si distinse nel panorama editoriale napoletano del primo Otto-

¹¹⁵ Nel gennaio 1819, furono istituite tre scuole di istruzione militare per formare gli ufficiali e i sottufficiali dell'esercito: il Real Collegio Militare, con sede a Pizzofalcone (la «Nunziatella»), con il compito di fornire ufficiali di artiglieria, al genio e allo Stato Maggiore; la Reale Accademia Militare, con sede a San Giovanni a Carbonara, che doveva fornire ufficiali per tutti gli altri Corpi e servire da scuola preparatoria al Real Collegio Militare; le Scuole Militari, con il compito di fornire sottufficiali e di servire da scuole preparatorie alla Reale Accademia Militare. Dopo i moti rivoluzionari del 1820, che avevano visto una notevole partecipazione di ufficiali, Ferdinando I decise di revocare l'ordinamento del 1819 e di lasciare in vita solo la Nunziatella, notevolmente ridimensionata. Per una storia della scuola militare della Nunziatella, cfr. R. Pilati, *La Nunziatella*, Napoli, Guida, 1987. (Il nome *Nunziatella* deriva da *Collegium Annuntiatæ Aeglense*, sede della scuola dei novizi della Compagnia di Gesù fino all'espulsione dei Gesuiti dal Regno di Napoli nel 1767. Su ciò, cfr. Filippo Jappelli, *Collegium Annuntiatæ Aeglense*, «Societas», [Napoli], 41, n. 3, pp. 80-85).

¹¹⁶ Nel 1850, gli istituti di educazione militare erano il Real Collegio militare della Nunziatella, dove «insegnasi matematica e scienza militare» e la Scuola militare in di S. Giovanni a Carbonara. Nel Reale Collegio, a seguito di un decreto del 20 Settembre 1841, era stata incorporato il Reale Collegio della Marina (cfr. Giovanni Garruccio, *Antichità di Napoli e suoi contorni*, seconda edizione, Napoli, Tipografia Largo San Lorenzo 319, 1850, p. 131).

¹¹⁷ Cfr. Amodeo, *Vita matematica napoletana*, cit., e Mazzotti, *The Geometers of God*, cit.

¹¹⁸ Lo studio di Tucci era già attivo nel 1817 (cfr. Zazo, *Le scuole private*, cit., p. 183). La scuola di Tucci e de Angelis prevedeva vari insegnamenti di matematica, compreso quello di geometria elementare, organizzati a formare un corso della durata complessiva di tre anni.

¹¹⁹ Napoli, dall'imprimeria di Raffaele Raimondi, 1813.

cento perché seguiva una metodologia per problemi ispirata alla geometria di Clairaut. Dopo un capitolo introduttivo, de Luca trattava i triangoli nel capitolo II, i poligoni e, in particolare, i parallelogrammi nel capitolo III. Nei capitoli successivi de Luca illustrava le proprietà dei cerchi, delle tangenti ad essi, dei poligoni regolari iscritti, introduceva quindi la teoria delle proporzioni, dove si distaccava notevolmente dalla teoria euclidea, e, infine, trattava la similitudine e l'area di figure piane.

Negli anni venti Filippo Maria Guidi (1752-1837) pubblicò un manuale di geometria, in due volumi, molto influenzato dalla geometria di Legendre¹²⁰. Il primo volume, gli *Elementi di geometria piana*¹²¹, tratta delle proprietà delle figure rettilinee e del cerchio; il secondo volume, gli *Elementi di geometria solida*¹²², illustra principalmente le proprietà dei poliedri. Un allievo di Guidi, Carlo Rocco, professore al Reale Collegio Militare scrisse poi un interessante *Catechismo di matematiche pure ad uso degli studi generali*¹²³, che ebbe almeno sei edizioni tra il 1842 e il 1855. Anche Rocco si ispira alla geometria di Legendre a cui apporta alcuni «miglioramenti»¹²⁴. La trattazione della geometria piana è divisa in due parti, nella prima sono illustrate le proprietà delle figure rettilinee, nella seconda le proprietà della circonferenza, i poligoni circoscritti e inscritti, la misura del cerchio. Rocco fa uso del simbolismo algebrico nella sua trattazione da cui, inoltre, esclude la complessa teoria euclidea delle proporzioni; utilizza, però, il metodo di esaurimento per il calcolo delle aree e dei volumi.

Oltre ad essere fonte di ispirazione per testi di autori locali, gli *Éléments de géométrie* di Legendre furono varie volte tradotti e pubblicati a Napoli¹²⁵. Nel 1831 Tommaso Mandoj pubblicò una traduzione annotata, in due volumi distinti. Il primo volume, che reca il titolo *Elementi di geometria piana con le note del sig. A.M. Legendre. Prima edizione napoletana, fatta sulla 12^{ma} edizione francese, corretta ed accresciuta di note da T[ommaso] M[andoj]*¹²⁶, è diviso in quattro libri (Libro I. I Principi. Libro II. Seguito de' Principi. Libro III. Le Proporzioni delle Figure. Libro IV. I poligoni regolari, e la misura del Circolo). La traduzione inizia¹²⁷ con la seguente definizione di geometria:

¹²⁰ In *Insegnamenti matematici e libri elementari*, Luigi Pepe afferma che la prima traduzione italiana degli *Éléments* di Legendre, che uscì a Pisa nel 1802, presso la Tipografia della Società Letteraria, è forse dovuta a Filippo Maria Guidi, allora esule da Napoli per i fatti del 1799 (cfr. Pepe, *Insegnamenti matematici e libri elementari*, cit., p. 70).

¹²¹ Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli, 1824.

¹²² Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli, 1829.

¹²³ In quest'articolo i riferimenti sono alla terza edizione stampata a Napoli, presso Guttemberg, nel 1846.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹²⁵ Per un quadro generale sulla diffusione in Italia degli *Éléments* di Legendre, si veda G. Schurbring, *Neues über Legendre in Italien*, «Algorismus», 44, 2004, pp. 256-274.

¹²⁶ Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli, 1831.

¹²⁷ La traduzione di Mandoj fu ristampata varie volte; l'ultima ristampa è del 1842. I riferimenti sono all'edizione «riveduta» del 1837 (Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli).

1. La geometria è una scienza che ha per oggetto la misura dell'estensione, la quale ha tre dimensioni: la lunghezza, la larghezza, l'altezza.

Vengono poi date la definizione di linea, una definizione variazionale di retta come cammino più breve tra due punti e la definizione di linea curva come linea non retta:

2. La *linea* è una lunghezza senza larghezza. Le estremità d'una linea si chiamano punti. Il punto non ha dunque alcuna estensione.

3. La *linea retta* è il cammino più breve da un punto a un altro.

4. Ogni linea che non è retta, né composta di linee rette è detta *linea curva*.

Il quinto postulato non è dato in forma esplicita; naturalmente la teoria delle parallele finisce con ammettere implicitamente un postulato sulle parallele (proposizioni XIX-XXV del libro I).

Il secondo volume della traduzione di Mandoj è intitolato *Elementi di geometria solida, con le note, del sig. A.M. Legendre. Prima edizione napoletana, fatta sulla 12^{ma} edizione francese, corretta ed accresciuta di note da T[ommaso] M[andoj]¹²⁸, ed è diviso in quattro libri (I. I piani e gli angoli solidi. II. I poliedri. III. La sfera. IV. I corpi tondi). Il libro sulla sfera contiene un'estesa trattazione dei poligoni sferici. Un'appendice ai libri II e III fornisce i principali teoremi sui poliedri regolari e, in particolare, il teorema secondo cui esistono solo cinque poliedri regolari. L'ultimo libro contiene i teoremi di Archimede sull'area e il volume della sfera e del cilindro circoscritto e la misura dei segmenti sferici.*

Un'altra traduzione della geometria di Legendre fu quella di Camillo Zocchi (1817-1850), intitolato *Elementi di geometria piana con note di A.M. Legendre. Versione dal francese corretta ed accresciuta di note per Camillo Zocchi*¹²⁹, la quale ebbe varie ristampe negli anni quaranta e cinquanta del secolo diciannovesimo. Nella prefazione il traduttore rende dapprima omaggio a Euclide, affermando che nessuno ha superato «l'andamento» del matematico greco per l'ordine preciso e rigorose in cui sono disposti le proposizioni. Tuttavia «le lunghe dimostrazioni, che molte volte defatigano la mente di chi studia, ed in modo speciale la geometria solida, àn fatto sì, che altri siensi occupati a ridurle in una forma più concisa, e porle sotto un più ristretto punto di vista»¹³⁰. Colui che ottenuto il miglior risultato tra coloro che hanno tentato tale opera di semplificazione è, per Zocchi, senz'altro Legendre. Zocchi avrebbe voluto offrire una versione di Legendre che si avvicinasse all'ordine euclideo, ma ciò avrebbe reso troppo complicato il libro e lo avrebbe allontanato dall'obiettivo fondamentale della semplicità. Cercando comunque un compromesso tra Euclide e Legendre, Zocchi apporta piccole variazioni al testo di Legendre. Il cambiamento principale consiste nell'eliminazione dei segni algebrici nei

¹²⁸ Napoli, da' torchi di Raffaello di Napoli, 1831.

¹²⁹ Napoli, tipografia Simoniana, 1841.

¹³⁰ Zocchi, *Elementi di Geometria*, cit., p. iii.

primi libri, perchè il complesso di molti segni che si presentava nelle proposizioni poteva almeno inizialmente confondere lo studente e «farlo deviare dal seguire il legame delle verità che si dimostravano; quindi ad ogni segno è stata sostituita una pronunziazione»¹³¹. Negli altri libri tuttavia i segni algebrici sono stati conservati «giacché trovandosi lo spirito più avvezzo alle speculazioni della scienza, non possono più formare positivo ostacolo»¹³². Zocchi, inoltre, ritiene opportuno distinguere esplicitamente in ogni proposizione quelle che egli chiama «le sue parti, cioè ipotesi, tesi, applicazione, costruzione, dimostrazione e conclusione» per mostrare il legame tra queste parti e per maggiore chiarezza nell'esposizione. Zocchi aggiunge al testo molte note che offrono chiarimenti e «aiutano l'apprendimento»¹³³. Così ci sono note che chiariscono l'etimologia dei termini geometrici, note che commentano e illustrano le definizioni di Legendre, note che rendono esplicite alcuni semplici conseguenze delle proposizioni. Ad esempio, una nota avverte che ogni quadrilatero è un poligono, ma non ogni poligono è un quadrilatero¹³⁴. In alcune note, inoltre, sono aggiunte definizioni che mancavano nell'originale o sono offerte dimostrazioni alternative di alcune proposizioni. In particolare, un lunga nota riporta la teoria delle parallele di Euclide¹³⁵ e un'altra chiarisce la teoria delle intersezioni e dei contatti tra i cerchi.

Anche Enrico de Angelis pubblicò una traduzione di Legendre ad uso della sua avviata scuola privata. Essa reca il titolo *Elementi di geometria di A.M. Legendre, con note dello stesso, riveduti intieramente e corredati di copiose note ed aggiunzioni per Enrico De Angelis* e fu ristampata varie volte, l'ultima nel 1853 nella stamperia del Fibreno in Napoli.

Molto curata fu la traduzione di Raffaele Rubini (1817-1890), allievo di Padula, anch'egli responsabile di una scuola privata, ad uso della quale scrisse gli *Elementi di Geometria di Legendre con note dal francese voltati in italiano da Raffaele Rubini*. La prima edizione è del 1843, seguirono altre edizioni o ristampe nel 1844, nel 1845, nel 1847, giungendo all'ottava edizione del 1861, che contiene «aggiunte riguardanti la geometria superiore».

Segnalo, infine, la traduzione dell'astronomo Michele Rinonapoli¹³⁶ (1818-1907), fatta per uso del suo studio, anche se questa è pubblicata subito dopo il 1860. Reca il titolo *Elementi di geometria di A.M. Legendre; tradotti con note ed aggiunte dal cav. M. Rinonapoli*, Napoli, Di Dura, 1869 (la seconda edizione, riveduta e ampliata, fu pubblicata in Napoli, Di Dura, 1871).

¹³¹ *Ibid.*, p. iv.

¹³² *Ibid.*

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ *Ibid.*, p. 4.

¹³⁵ Zocchi espone sia la teoria delle parallele di Legendre che quella di Euclide (*ibid.*, pp. 33-36).

¹³⁶ Sul Rinonapoli, cfr. R. Marcolongo, *Michele Rinonapoli*, «Atti dell'Accademia Pontaniana», (Napoli), 13, 1912, pp. 232-238.

Come si può notare, a Napoli, l'insegnamento della geometria alla maniera di Legendre avvenne principalmente negli studi privati, dove era particolarmente apprezzato la facilità del metodo, la rapidità con cui si ottenevano i risultati, la possibilità di introdurre rapidamente risultati complessi (per esempio, in appendice al libro quarto, Legendre tratta i poligoni isoperimetrici e conclude tale appendice con la proposizione X: «Il circolo è maggiore d'ogni poligono isoperimetro»). Inoltre, l'insegnamento di Legendre era sentito particolarmente idoneo alla preparazione dei quadri tecnici, degli ingegneri, degli architetti, dei militari e di tutti coloro che utilizzavano la matematica nell'ambito delle loro attività professionali.

È probabile che la diffusione della geometria di Legendre, a Napoli fu anche legata alla sensazione che essa realizzava un equilibrio tra l'antico e il nuovo: non seguiva l'ordine di Euclide e utilizzava abbreviazioni algebriche, ma non rifuggiva del tutto le procedure sintetiche e salvava ciò che era salvabile dello spirito di Euclide. Ci furono, tuttavia, posizioni più radicali, che miravano a una revisione totale dell'insegnamento della matematica con la riduzione della geometria all'algebra. È ciò che tentò di fare Enrico Giamboni, professore all'Università di Perugia, autore di un corso di matematiche, alcuni volumi dei quali furono stampati a Napoli e adottati dal Collegio di Santa Maria da Caravaggio¹³⁷, un istituto gestito dai padri barnabiti, dove ampio spazio era dedicato alla matematica (vi era anche un corso di calcolo differenziale e integrale)¹³⁸.

I volumi del corso di Giamboni stampati a Napoli, presso Giovanni Battista Seguin, nel 1826, sono gli *Elementi di algebra* e gli *Elementi di geometria*. In tali libri, Giamboni teorizza l'uso dell'aritmetica e dell'algebra nella trattazione della geometria elementare. Per Giamboni l'analisi, in quanto studio della quantità in astratto, è il cuore della matematica e la geometria è uno dei possibili campi di applicazione dell'analisi. Giamboni distingue tre tipi di numeri: indeterminati, semideterminati, determinati. I numeri *indeterminati* sono quelli che non mettono in evidenza né il quantitativo né la specie delle unità, essi sono rappresentati con le lettere dell'alfabeto *a, b, c, ...* I numeri *semideterminati* sono quantità che pongono in evidenza il quantitativo senza la specie; essi sono espressi con le cifre arabiche 0, 1, 2, 3, ... Infine, i numeri determinati sono quelli che considerano sia il quantitativo che specie, o almeno la sola specie, come accade dell'estensione (esempio, 3 metri). I numeri indeterminati sono i numeri dell'algebra (numeri algebrici, secondo il linguaggio dell'autore). La teoria dei numeri indeterminati può naturalmente essere applicata ai numeri

¹³⁷ Cfr. *Corso di matematiche elementari del sig. professore Enrico Giamboni*, «Giornale di scienze, lettere ed arti per la Sicilia», 13, 1826, tomo XIII, p. 316.

¹³⁸ Le discipline insegnate erano grammatica, «umanità», poesia, eloquenza, estetica, logica, metafisica, diritto di natura, algebra e geometria, fisica, chimica, calcolo differenziale e integrale. Lo «studio analitico», ossia dell'analisi e della geometria analitica aveva particolare rilevanza (cfr. *Napoli e i luoghi celebri nelle sue vicinanze*, cit., vol. 2, p. 41).

semideterminati od aritmetici (ciò, a parere di Giamboni, viene fatto nello studio dell'aritmetica) oppure ai numeri determinati ossia alle quantità dell'estensione ovvero le quantità geometriche. Nella prefazione agli *Elementi di geometria*, Giamboni scrive:

Conosciuti, per ciò che si è esposto nel primo volume [del corso, cioè negli *Elementi di algebra*], i principii di quella scienza che tutta esamina le grandezze, astruendo dalla natura particolare di ciascuna, ci occuperemo ora della più interessante fra le applicazioni che da essa derivano, dell'analisi delle proprietà dell'estensione. Null'altro per noi la geometria potrà avere di proprio, che alcune particolarità esclusivamente inerenti alla natura delle grandezze estese. Cognite che siano queste, e valutata la parte che prender possono nell'esame dell'estensione, tutto il resto dovrà assoggettarsi alla scienza universale del calcolo, ai risultati cioè che l'algebra c'insegnò ad ottenere¹³⁹.

A parere di Giamboni, la trattazione algebrica della geometria rende quest'ultima più semplice, facile e spedita. I principali argomenti degli *Elementi di geometria* sono la misura e la combinazione delle linee piane, delle proprietà dei poligoni, dell'uguaglianza e similitudine dei medesimi, del cerchio, delle rette secanti e tangenti e dei poligoni inscritti e circoscritti a cerchio. Vengono anche trattate la misura delle superficie piane, l'uguaglianza e la similitudine dei solidi, la misura delle superficie e dei volumi dei solidi.

Un altro libro elementare che faceva uso dell'algebra nella trattazione della geometria elementare fu quello del gesuita Giovanni Battista de Sinno, professore nel collegio napoletano della Compagnia e destinato agli studenti da tale collegio. De Sinno pubblicò un *Corso completo di matematiche pure*, in due volumi¹⁴⁰. Il primo volume, oltre l'aritmetica e l'algebra, conteneva un corso di geometria elementare. Come ebbe a osservare l'astronomo Antonio Nobile (1794-1863), che recensì il primo volume del libro¹⁴¹, l'uso che l'autore faceva dell'algebra abbreviava e facilitava le dimostrazione geometriche, il che poteva aiutare la comprensione della geometria, ma certamente violava la purezza dei metodi, cari ai sintetici. Di conseguenza, il recensore ritenne opportuno avvertire che «alcuni non faranno buon viso all'opera dell'autore»¹⁴². D'altra parte, lo stesso Nobile aveva affermato, nella recensione di un altro libro elementare di matematica, che la scuola della Compagnia di Gesù faceva «molto fruttificare le matematiche» e aveva annoverato i gesuiti tra coloro che cercavano di rinnovare l'insegnamento della matematica e si opponevano alla retrograda metodologia della scuola sintetica¹⁴³.

¹³⁹ Giamboni, *Elementi di geometria*, cit., p. V.

¹⁴⁰ Napoli, dai Torchi del Tramater, 1842-1843. Vi furono successive edizioni nel 1850 e 1856, presso la Stamperia del Fibreno.

¹⁴¹ Cfr. A. Nobile, *Recensione al Corso completo di matematiche pure di G.B. de' Sinno della compagnia di Gesù*, «Il progresso delle scienze, lettere ed arti», 31, 1843, pp. 297-298.

¹⁴² *Ibid.*, p. 298.

¹⁴³ Cfr. A. Nobile, *Recensione al Catechismo di matematiche del professor C. Rocco*, «Il progresso delle scienze, lettere ed arti», 31, 1843, pp. 134-144.

Il corso di de Sinno risente dell'influenza della manualistica francese, in particolare del *Cours complet de mathématiques pures*¹⁴⁴ di Louis-Benjamin Francoeur (1773-1849). Il trattato di Francoeur fu varie volte ristampato dopo la prima edizione del 1809 e fu tradotto anche in italiano. La prima edizione napoletana, presso Carlo Batelli, uscì nel 1840 con il titolo *Corso completo di matematiche pure. Opera destinata agli alunni delle scuole normali e politecnica ed agli aspiranti che si preparano ad esservi ammessi*¹⁴⁵. L'opera era divisa in 10 fascicoli¹⁴⁶, il terzo dei quali era dedicato alla geometria elementare.

Una posizione radicale sull'insegnamento della geometria elementare fu assunta nel 1845 da Ferdinando de Luca nella sua *Proposta di un nuovo sistema di studii geometrici ordinati analiticamente dietro lo svolgimento di una sola equazione, ad oggetto di rendere l'insegnamento matematico più acconcio all'ordinamento delle altre scienze e ai bisogni dell'odierna civiltà*¹⁴⁷. De Luca esordiva con un lungo elogio del metodo analitico ricordando quanto gli doversero le matematiche e quanti prodigi avesse operato tale metodo nelle mani di Eulero, Lagrange, Laplace, Monge, Legendre, ecc. Tali giganteschi progressi che avevano mutato la fisionomia della matematica imponevano, a parere di de Luca, una ristrutturazione dell'insegnamento basandolo sul minor numero possibile di principi analitici. De Luca considerava le matematiche come uno strumento che l'uomo adoperava per creare il suo benessere materiale; sulla base di tale assunto, cercava di provare la superiorità dei nuovi metodi analitici su quelli dell'antica geometria ed esaltava l'importanza dell'analisi per la fisica, per la chimica, per la geografia e, perfino, per le «scienze morali». Per quanto riguardava la relazione tra tecnologia e analisi, de Luca sosteneva che «i precetti di questa scienza» erano «tutti espressi per mezzo di formule semplicissime», le quali «quasi» mettevano «a contatto la scienza con l'ignoranza»; ossia permettevano anche a persone «ignare delle calcolazioni e delle considerazioni teoriche sulle quali le formule si appoggiano» di applicare i risultati della matematica alla costruzione di macchine o ad altri problemi pratici¹⁴⁸. Sulla base di tale discussione de Luca si chiedeva se nell'insegnamento si dovesse dare la preferenza all'analisi «moderna» o alla sintesi antica e si schierava decisamente a favore dell'analisi «moderna». A suo parere l'insegnamento matematico andava riformato sulla base di alcuni criteri fondamentali, ossia la brevità, la chiarezza, la generalità delle procedure, l'aderenza allo spirito e ai prin-

¹⁴⁴ Paris, chez Mad. V. Bernard, Firmin Didot, 1809.

¹⁴⁵ Una seconda edizione napoletana uscì nel 1843-1844, una terza nel 1849.

¹⁴⁶ I. Aritmetica. II. Algebra elementare. III. Elementi di geometria. IV Geometria analitica. V. Algebra superiore (teoria delle equazioni algebriche). VI. Analisi applicata alle tre dimensioni (in due parti: Capo 1°. Trigonometria sferica. Capo 2°. Superficie e curve a doppia curvatura). VII. Calcolo differenziale. VIII. Calcolo integrale. IX. Differenze e serie.

¹⁴⁷ La *Proposta* fu letta alla sezione di fisica e matematica del Settimo Congresso degli scienziati italiani e poi pubblicata nel «Museo di scienza e letteratura», 2, 1845, vol. 6, pp. 369-398.

¹⁴⁸ *Ibid.*, pp. 370-380.

cipi dell'analisi. Per questo motivo, de Luca proponeva che nelle scuole le lezioni di matematica iniziassero con l'aritmetica a cui doveva far seguito l'algebra elementare fino alle equazioni di secondo grado. Successivamente dovevano essere introdotte la nozione di funzione e la teoria delle proporzioni numeriche. Solo a questo punto gli studenti dovevano iniziare lo studio della geometria e della trigonometria, studio che andava condotto in modo puramente analitico. Infatti, con sole considerazioni analitiche si poteva dimostrare la formula «trinomiale» fra gli elementi di un triangolo rettilineo, secondo cui un lato di un triangolo rettilineo è «eguale alla somma dei prodotti degli altri due, rispettivamente per i coseni degli angoli compresi da ciascuno di essi col primo». Da tale formula si potevano ricavare tutti i teoremi della geometria e, in questo modo, ridurre la geometria all'analisi, un risultato simile alla riduzione lagrangiana della meccanica all'analisi¹⁴⁹. Si tratta di una proposta radicalmente innovativa, legata all'epistemologia della matematica di stampo illuministica, a cui non sembra che de Luca abbia dato una pratica attuazione. In effetti, la *Planimetria* o gli altri libri di testo di de Luca, pur essendo di chiara ispirazione anti-sintetica, non sviluppano tali idee¹⁵⁰.

5. Conclusioni

La precedente analisi ci conduce a due osservazioni e a un confronto. La prima osservazione è che l'uso come libro di testo degli *Elementi* di Euclide, in qualche traduzione che non si discostava in modo essenziale dall'originale, fu una caratteristica fondamentale dell'insegnamento della geometria elementare nel Regno di Napoli. Gli *Elementi* di Euclide erano adottati nei licei, nei collegi e nelle altre scuole secondarie pubbliche. Anche alcune scuole private adottavano il testo euclideo. Attorno al 1840, nel pubblicare l'ennesima edizione del suo libro di geometria elementare, Flauti esprimeva la propria soddisfazione per il successo e l'influenza del proprio insegnamento¹⁵¹ con queste parole:

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 380-396. De Luca evidentemente si riferisce alla *Mécanique analytique* di J.-L. Lagrange, pubblicata la prima volta nel 1788 (Paris, Desaint).

¹⁵⁰ Il giorno dopo la lettura della proposta di de Luca al Settimo Congresso degli Scienziati Italiani, la scuola sintetica rispose immediatamente con un intervento del canonico Antonio Amato, il quale sostenne che la proposta di de Luca poteva «giovare solo nel caso speciale di educazione tecnologica», ma che non si poteva «adottare per un corso scientifico», espressione con cui il canonico Amato intendeva riferirsi a corsi, come quelli liceali, in cui l'aspetto culturale era fondamentale (cfr. *Il settimo congresso degli scienziati italiani. Solenne festa delle scienze severe*, Napoli, Archivio di Stato, 1995, p. 84).

¹⁵¹ Si vedano, a tale proposito, le parole di N. Ferrante in *Istruzione di Matematica per uso dei Reali Alunni Macchinisti*, Napoli, Reale tipografia Militare, 1844, p. VII e di L. Sasso in *Nuova compilazione di Aritmetica Teoretica*, Napoli, St. Tramater, 1834, p. 5.

mentr'io imprendevo questa mia esposizione degli *Elementi* Euclidei, erano essi pur nelle scuole d'Italia nel massimo abbandono decaduti, cedendo il luogo ad istituzioni di sbiadito colore geometrico: e che quindi debbo contentissimo chiamarmi del frutto ricavatone, con aver veduto di nuovo introdotta in quelle la buona istituzione in tali scienze.

E in nota aggiunge:

Questa fugace aberrazione [l'abbandono degli *Elementi* di Euclide come manuale per l'insegnamento] per noi altri italiani, dovuta meno a nostra intenzione, che all'occupazione dello straniero, e ad essersi introdotti all'insegnamento delle Matematiche taluni regolarmente ad esso meno atti, può dirsi ora interamente cessata: né un qualche residuo della medesima in talune nostre scuole di secondaria istituzione potrà detrarre al merito, che presso noi la *Geometria* di Euclide universalmente si coltiva¹⁵².

La seconda osservazione è che, accanto alle riedizioni del testo euclideo, si sviluppò, a partire principalmente dal 1830, una vasta produzione di manuali di geometria che volevano essere alternativi a Euclide. Si trattò spesso di semplici traduzioni dal francese con opportuni adattamenti; solo in qualche rara occasione uscirono manuali che avevano qualche elemento di originalità. Nella maggior parte dei casi tali libri erano scritti ad uso di qualche studio o istituto privato, usualmente dai titolari stessi degli studi o da un docente dell'istituto. I testi di geometria di ispirazione francese era alla base dell'insegnamento nelle scuole a più forte contenuto tecnico, come le scuole militari (ad eccezione del collegio della marina).

Il confronto con cui si chiude quest'articolo è tra le idee didattiche della scuola sintetica e quelle di Luigi Cremona (1830-1903) che fu tra i principali fautori della riforma dell'istruzione italiana dopo l'Unità. Nel 1860, al momento di pubblicare le *Considerazioni di storia della geometria, in occasione di un libro di geometria elementare pubblicato a Firenze*¹⁵³, scritte l'anno precedente, Cremona aggiungeva una breve nota finale, datata 9 maggio 1860, in cui affermava:

Ora che il giogo straniero non ci sta più sul collo a imporci gli scelleratissimi testi di Moznik, Toffoli, ecc., che per più anni hanno inondate le nostre scuole, e le avrebbero del tutto imbarbarite se tutt'i maestri fossero stati docili a servire gl'interessi della ditta Gerold – ora sarebbe omai tempo di gettare al fuoco anche certi libricci di matematica che tuttora si adoperano in qualche nostro liceo e che fanno un terribile atto d'accusa contro chi li ha adottati. Diciamolo francamente: *noi* non abbiamo buoni libri elementari che siano originali italiani e giungano al livello de' progressi odierni della scienza. Forse ne hanno i Napoletani che furono sempre e sono egregi cultori delle matematiche; ma come può aversene certa notizia se quel paese è più diviso da noi che se fosse la Cina¹⁵⁴.

¹⁵² Cfr. Flauti, *Preliminare*, cit., p. XLV.

¹⁵³ L. Cremona, *Considerazioni di storia della geometria, in occasione di un libro di geometria elementare pubblicato a Firenze*, «Il Politecnico, repertorio mensile di studj applicati alla prosperità e alla coltura sociale», 9, 1860, pp. 286-323. Il libro a cui fa riferimento Cremona nel titolo è A. Amiot, *Trattato di geometria elementare*, tradotto da G. Novi, Firenze, Le Monnier, 1858.

¹⁵⁴ Cremona, *Considerazioni*, cit., p. 323.

Questo brano, scritto mentre Garibaldi già navigava alla volta della Sicilia e che evidentemente risente del clima politico del momento, è spesso citato, in genere però senza l'ultima frase¹⁵⁵, frase che, sia pure in forma dubitativa, richiamava la differenza tra la produzione editoriale napoletana e quella restante parte d'Italia. È chiaro che Cremona, in tale frase, non si riferiva alle numerose traduzioni napoletane di testi francesi e ai libri ispirati dai modelli di oltralpe, ma alla trattatistica autoctona, direttamente o indirettamente legata alle idee della scuola sintetica¹⁵⁶. Alcuni anni dopo, nel 1867, in qualità di membro di una commissione nominata dal governo italiano per redigere il programma di matematica per le scuole del nuovo Regno d'Italia, Cremona favorì una scelta che non sembra molto diversa da quella che aveva fatta Fergola quasi sessant'anni prima, in qualità di membro di un'altra commissione, quella nominata dal governo napoletano dell'epoca per stabilire quali manuali dovessero essere utilizzati nelle scuole del Regno di Napoli. Invero, i programmi per il licei della nuova Italia, emanati nel 1867¹⁵⁷, dei quali Cremona fu l'ispiratore¹⁵⁸, prescrivevano che la geometria andasse insegnata con metodo euclideo e, in particolare, che nei ginnasi e nei licei fossero insegnati gli *Elementi* di Euclide «che per consenso universale sono il più perfetto modello di rigore»¹⁵⁹. In particolare, era previsto¹⁶⁰ lo studio dei libri I, II, III, IV, V, VI, XI, XII di Euclide e la determinazione delle regole per la misura della circonferenza, del cilindro, del cono e della sfera con il metodo di Archimede¹⁶¹.

Le indicazioni metodologiche che accompagnavano il programma affermavano che «insegnata col metodo degli antichi la geometria» era «più facile e più attraente che non la scienza astratta dei numeri», raccomandavano poi al docente di attenersi al «metodo euclideo», perché questo era «il più proprio a creare nelle menti giovanili la abitudine al rigore inflessibile nel raziocinio»¹⁶². Soprattutto il docente non doveva intorbidare «la purezza della geometria anti-

¹⁵⁵ Cfr., ad esempio, V. Vita, *I programmi di matematica per le scuole secondarie dall'unità d'Italia al 1986. Rilettura storico-critica*, Bologna, Pitagora, 1986, pp. 4-5.

¹⁵⁶ Nelle citate *Considerazioni* Cremona mostra di conoscere lavori di Fergola e Flauti (si vedano le pagine 302, 306, 308, 317, 318, 322).

¹⁵⁷ Cfr. *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della matematica nei ginnasi e nei licei*, in *Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 24 ottobre 1867. Il decreto è stato recentemente ristampato in Giacardi, *Da Casati a Gentile*, cit. pp. 325-335.

¹⁵⁸ Cfr. L. Giacardi, *L'insegnamento della matematica in Italia dall'Unità all'avvento del Fascismo*, in L. Giacardi (a cura di) *Da Casati a Gentile*, cit., pp. 1-63 (in particolare p. 3).

¹⁵⁹ Cfr. *Istruzioni e programmi*, cit., p. 326.

¹⁶⁰ Per dare attuazione concreta alla riforma Coppino, furono nel 1868 pubblicati *Gli Elementi d'Euclide con note aggiunte ed esercizi ad uso de' ginnasi e de' licei per cura dei professori Enrico Betti e Francesco Brioschi*, di cui Cremona fu il principale artefice (cfr. Giacardi, *I manuali per l'insegnamento della geometria elementare*, cit., p. 6, e R. Gatto, *Lettere di Luigi Cremona a Enrico Betti (1860-1890)*, in M. Menghini (a cura di), *La corrispondenza di Luigi Cremona (1830-1903)*, Palermo, Quaderni PRISTEM 9, 1996, vol. 3, pp. 7-90.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 327.

¹⁶² *Ibid.*, p. 328.

ca, trasformando teoremi geometrici in formole algebriche, cioè sostituendo alle grandezze concrete [...] le loro misure»¹⁶³. Inoltre, nelle premesse ai programmi si sottolineava che l'insegnamento della matematica non doveva «riguardarsi solo come un complesso di proposizioni o di teorie, utili in sé, delle quali i giovanetti» dovevano acquistare conoscenza solo «per applicarle poi ai bisogni della vita; ma principalmente come mezzo di cultura intellettuale, come ginnastica del pensiero, diretta a svolgere la facoltà del raziocinio e ad aiutare quel giusto e sano criterio che serve di lume per distinguere il vero da ciò che ne ha soltanto l'apparenza»¹⁶⁴.

È facile il gioco di paragonare le proposte di Cremona con le idee di Fergola e Flauti. Si può notare così che i libri di Euclide e di Archimede posti a base dell'insegnamento italiano nel 1867 sono gli stessi scelti da Flauti nel 1810; si può, altresì, osservare che nell'Italia unitaria e liberale, come nella Napoli murattiana e borbonica, si insiste sul valore formativo della matematica quale strumento che insegna a ragionare, a dimostrare, a dedurre, e che Euclide è considerato il principale strumento per fare ciò. «I mezzi celeri»¹⁶⁵ che mischiano geometria e algebra non sono ben visti dai riformatori del 1867; allo stesso modo Flauti rifiuta il metodo analitico perché tutto si riduce «alla ricerca delle equazioni di condizioni [...] e nella loro conveniente applicazione. Or le prime si han belle e fatte ne' libri che ne trattano, e la seconda operazione diviene un puro meccanismo; ecco in cosa si fa consistere la facilità di questo preteso metodo»¹⁶⁶. Si può anche notare come, nel difendere le proprie proposte didattiche, Flauti e Cremona facciano un polemico riferimento a decisioni culturali derivanti dall'«occupazione» ovvero dal «giogo straniero», a cui contrappongono come autenticamente nazionali le proprie scelte (anche se, proprio qui emergono i differenti sentimenti politici dei due matematici: la nazione a cui si riferisce Flauti, più che l'Italia, è la nazione napoletana).

Se è del tutto chiaro che per i licei napoletani non si può parlare di un «ritorno» a Euclide con la riforma del 1867, in quanto, in essi, non solo lo studio di Euclide non era mai stato trascurato, ma addirittura era stato posto a fondamento dell'educazione matematica, non sono altrettanto chiare le ragioni per cui gli studiosi napoletani, o di formazione napoletana, che sostennero la riforma Coppino – primi fra tutti Giuseppe Battaglini (1826-1894) e

¹⁶³ *Ibid.* Per una trattazione della riforma del 1867, cfr. L. Giacardi, *Gli "Elementi" di Euclide come libro di testo. Il dibattito di metà Ottocento in Italia*, in *Conferenze e seminari, 1994-1995*, Associazione Mathesis e Seminario T. Viola, Torino, 1995, pp. 175-188.

¹⁶⁴ *Istruzioni e programmi*, cit., p. 325.

¹⁶⁵ Cfr. nota n. 94.

¹⁶⁶ Cfr. V. Flauti, *Del metodo in matematiche, della maniera d'ordinare gli elementi di queste scienze e dell'insegnamento de' medesimi con un'esposizione del corso di matematiche del Professor Flauti. Dissertazioni lette alla Reale Accademia delle Scienze di Napoli e che ora si pubblicano per la seconda volta*, Napoli, nel Gabinetto Bibliografico e Tipografico, 1822, p. iii.

Enrico D'Ovidio (1843-1933)¹⁶⁷ – non rivendicarono una continuità, o almeno la similarità, tra l'impostazione della scuola di Fergola e di Flauti e i programmi di geometria della nuova Italia. Molto probabilmente la pensante dittatura accademica di Flauti, che duramente contrastò la carriera degli analitici e anche quella del giovane Battaglini¹⁶⁸, unitamente alle implicazioni ideologiche, politiche, perfino religiose¹⁶⁹, della polemica tra analitici e sintetici, lasciò un segno indelebile sugli avversari della scuola sintetica, anche su quelli che negli anni quaranta e cinquanta del diciannovesimo secolo erano giovani e promettenti studiosi di matematica. Nella nuova situazione che gli eventi del 1860 crearono, ciò diede luogo a una *damnatio memoriae* che durò almeno fino alla fine del secolo¹⁷⁰.

Giovanni Ferraro
 Università del Molise
 Dipartimento di Scienze e Tecnologie per l'Ambiente e il Territorio (STAT)
 Email: giovanni.ferraro@unimol.it

¹⁶⁷ Enrico D'Ovidio, insieme ad Achille Sannia (1823-1892), scrisse gli *Elementi di geometria*, uno dei principali testi di geometria elementare tra quelli che cercavano di attuazione pratica ai programmi del 1867. Nella prefazione di tale trattato D'Ovidio e Sannia affermarono che la riforma del 1867 «fu come un'operazione chirurgica: fece gridare, ma giovò» (cfr. D'Ovidio e Sannia, *Elementi di geometria*, nona edizione, Napoli, Pellerano, 1895, p. v). Sul manuale di D'Ovidio e Sannia riporto il giudizio di Federico Amodeo: «Questo volume ricco delle eleganti costruzioni che egli soleva insegnare nello studio privato [...] risente tutta la purezza e la precisione della scuola napoletana antica» (cfr. Amodeo, *Vita matematica napoletana*, cit., vol. 2, p. 316).

¹⁶⁹ Vincenzo Flauti curò insieme al figlio Giovanni l'edizione di trattato sulla religione di Fergola, intitolato *La teorica de' miracoli esposta con metodo dimostrativo seguita da un discorso apologetico sul miracolo di S. Gennaro e da una raccolta di pensieri su la filosofia e la religione*, Napoli, Nella stamperia delle opere del prof. Flauti, 1839 (cfr. Ferraro e Palladino, *Sui manoscritti di Nicolò Fergola*, cit., p. 160).

¹⁷⁰ Si veda, ad esempio, la reazione di Ernesto Pascal, allievo di Battaglini, di fronte alla pubblicazione di volume di Gino Loria (*Nicola Fergola e la scuola di matematici che lo ebbe a duce*, a Genova, per la Tipografia del R. Istituto Sordo-Muti, 1892) che narrava le vicende della scuola sintetica. Per una breve descrizione della polemica tra Loria e Pascal si possono consultare Ferraro, De Lucia, Palladino, *Alcuni tratti della matematica napoletana*, cit. pp. 229-233 e Ferraro, Palladino, *Sui manoscritti di Nicolò Fergola*, cit., pp. 147-150).

The «German Threat» in Southern Brazil: the education of German immigrants as a menace to the «Brazilian National Character»

Ariclê Vechia

The ideal immigrant: European, white, hard-working and Catholic

From the beginning of the 19th century, the Brazilian government assumed a policy that encouraged the arrival of European immigrants into the country, with the aim of not only substituting the slaves, but also of occupying the empty territories and the frontiers. In accordance with this immigration policy, the “ideal immigrant” was considered to be white, hard-working, preferably a farm-worker, and Catholic. The immigrants who most fitted this profile, were the German ones. The Viscount of Abrantes, one of the supporters in Europe of the Brazilian policy of immigration, thus depicted them thus:

Germany, with her 40 million inhabitants, is the European country that has sent and sends the largest number of colonists to the old and new worlds [...]. The aptitude of these colonists for agricultural work and for the trades and the arts, and their, their pacific and conservative spirit, are confirmed by the most authentic witnesses [...] love for work and family, solidarity, resignation and respect for authority, are the qualities that, in general, distinguish the German from other colonists. (Abrantes, 1941).

The first colonies of German immigrants were established beginning in 1824 in Rio de Janeiro, in Espírito Santo, Bahia and in the Southern part of the country. However, from 1850 until late in the 19th and the beginning of the 20th centuries immigration intensified. The immigrants who arrived in the second half of the 19th century settled mainly, in the scarcely inhabited regions

in the South of Brazil. The nuclei into which they were organised at that time, the so called «Colônias»¹, were almost exclusively made up of people of the same nationality², and were generally found in regions that were far from existing urban centres. The geographical isolation of these ethnically homogeneous colonies, together with their desire to preserve the culture of their homeland, encouraged these immigrants to recreate, within their community organisation, mechanisms for the conservation of their ethnic identity; through the home, the church, the school, their language and traditions, and, when possible, the press, making possible for these groups to assume features distinct from the others in the region³. The lack of support from the Brazilian government for these colonies led to a community organisation that typified this ethnic group. One of the first initiatives of these groups was the construction of churches and schools and, shortly thereafter, of organisations with social, cultural, recreational, and sports aims as well as mutual assistance.

The majority of these immigrants were Protestant of the Lutheran faith who still confronted barriers that discriminated against them for religious and social reasons. They considered as extremely important a school that instructed their children in the German language and according of the precepts of their religion. Without this knowledge religious practice would be almost impossible, i.e. singing religious hymns, studying the catechism, and reading the Bible in order to be confirmed in their faith. The German language assumed a “liturgical” function. This bond was described by the Pastor Rotermond thus:

He who stops feeling and thinking evangelically, stops being German; and vice versa: he who denies his German language and German temperament will also be lost to our church. Being German and the Gospel are one and the same for good or bad. (Rotermond apud Dreher, 1986, p. 93).

Although this viewpoint was not shared by all the pastors, nor was it so strong amongst Catholics, the community schools of the German immigrants, both Catholic and Protestant, had the task of stimulating the use and conser-

¹ «Colônias» or Colonies are usually rural groups of immigrants, based on small properties called «chacaras» or «sitios». Each property was practically a self-sufficient unit of production, which satisfied the needs of the family, while the surplus was sold on the market. Basically the production was in the hands of a single, usually numerous, family (Vechia, 1998).

² Colonies were mainly constituted by German, Italian or Pole immigrants, but sometimes they were mixed with some English, Irish or Dutch people.

³ Communities inserted in a larger society, differentiated by their attitudes, religious convictions, habits, morals and language. As most groups of immigrants they also tried to re-created their lifestyle, through strengthening social institutes such as the home, school, associations and publishing, which contribute to form the members of a society. Living together in this recreated environment, facilitates the education of children according to the community's models and demands.

vation of the German language. The language was spoken at home and diffused by the press, but it was the school's main duty to teach children to read and write in German. The work with the new generations was the guarantee for maintaining the culture of provenance (Vechia, 1998, p. 289).

Generally speaking, the colonisation was organised for economic and political reasons, but other motives were involved. Since 1870, Brazilian politicians and intellectuals such as Sylvio Romero, Euclides da Cunha, João Baptista de Lacerda and others, whose thought was imbued of Social Darwinism and of the racist ideas of the Count of Gobineau, Chamberlain and Lapouge, argued for the necessity of “whitening” the population – which was comprised of a high percentage of South American Indians, blacks and *mestizos* – through the miscegenation with the white European colonist, being the German immigrant the favourite for this “whitening” of the Brazilian race. While this group believed that the inferior “race”, the black and the mixed racial populations should be improved, another group of Brazilian politicians and intellectuals began to take note of the national sentiment and the consciousness of the necessity of creating a Brazilian Nationality or the so called “Brazilian National Character”.

Setting the scenery of confrontation: “ours” against “theirs”.

Parallel to the increasing sense of Brazilian nationalism at the beginning of the decade of the 1870, several elements contributed to awaken a sense of nationalism in the German-speaking colonies in Brazil. Even before the political Unification of the Germany was achieved, the Franco-Prussian war and the subsequent victory over the common enemies for all “Germans” strengthened this feeling. In September of 1870, the leaders of the “German” community that had settled in the city of Curitiba⁴ in the state of Paraná, disseminated through the Curitiba press a manifest in the German language that called all “Germans” who lived in Paraná to get together to help their brothers who fought for the Fatherland:

[...] it is with great enthusiasm that the heart of each German proudly beats for his Country, his Honour, his Customs and his Freedom. Our brothers, who had the honour of raising the flag of our Homeland should be envied [...] We are sure that every German will contribute in some way, [...] and will proudly say, aloud – Let's save our Country, our freedom, our morals and education!!! («Dezenove de Dezembro», September 14th 1870, p. 3).

⁴ Curitiba is a city located in the Southern region of Brazil. At the time, it was the capital of the Province of Paraná, presently it is the capital of the State of Paraná.

The conception of the German nationalism was in fact very confused, since there was no common identity about what the German National State should be. The rising of the “national spirit” started with the “German intellectuals” who encouraged the people to get together everywhere and to cultivate the love for the Homeland. The German Unification, in 1871, was enthusiastically celebrated in Curitiba with parades on the streets, music band, speeches which were alternated with patriotic songs and dances (Vechia, 1998, p. 264).

Immediately after, the emergence of Germany as an imperialist power, the difficulty of the German immigrants to assimilate a new culture both in the colonial nucleus and in the urban centres⁵ – began to attract the attention of the Brazilian government and intellectuals. The colonies which had almost exclusively German inhabitants began to be seen as «ethnic cysts», and the alarm about a so called «German Threat», a menace to the Brazilian nationality begun to be given⁶. Furthermore, in the second half of the century, Sylvio Romero, strongly suggested that the white European colonists should be scattered around the entire national territory, to “whiten” Brazil through the miscegenation and to strew the homogeneous ethnical groups, the German immigrants to have them use the Portuguese language and be absorbed in the Brazilian culture (Romero, 1906, p. 265).

In 1863 Acácio Cruz, a chronicler from the State of Paraná, voiced his worry about what was happening in the colony São Leopoldo, in Rio Grande do Sul, «with German prelates and teachers, whose sons, born in Brazil, are educated according to the German customs, habits and language [...] and preserve all the purity and patriotism the language of their homeland» (Cruz, 1863, in «Paraná», 1990, pp. 28-29).

In front of these facts, he sustained a radical position concerning the education of the immigrants’ children – suggesting the creation of an inner boarding school in Rio de Janeiro, where the immigrants’ children, especially coming from the Southern region, should be obliged to go and stay as boarders, until the «harmful effects» of the former education were neutralised. All the boarding school staff, teachers, administrators and even the school caretakers, would be Brazilian. Each German adolescent, would have a Brazilian as a roommate, playmate or colleague, and they would be allowed only to speak

⁵ We can approximately distinguish two groups of German immigrants. The former ones are the Germans who established themselves in homogeneous groups and generally in remote and agricultural areas, the latter ones, the groups (made of farmers, traders, industrialists and professional men) who settled inside the urban centres along with the local people and other groups of immigrants who had arrived in the country. For example, German immigrants begun to settle in the municipality of Curitiba from 1853 and, after 1870, groups of Italians and Poles settled in the same region which was already occupied by Germans. These groups developed different features.

⁶ It should be underlined that also Italian and Polish immigrants were object of criticism, but the German ones were more in sight.

in Portuguese. The girls should be educated and instructed in all sort of needle work and would be given back their parents when they were twelve-years old, and the boys, when they were twenty. This measure, according to Acácio Cruz, was aimed at «avoiding the extinction of the Portuguese language in the Southern region, and protecting the young children of immigrants who, in the future, could become members of the Brazilian Parliament and, if “mispronouncing the Portuguese language”, they would make a ridiculous figure of themselves» (Cruz, 1863, *ibid.*).

The astonishing population growth together with the industrial and commercial development of Germany made the German government look for a territorial and commercial expansion. In 1888 Germany was already considered the third colonial power in the world. The author of the book *Lês Colonies et L'Emigration Allemandes* Jules Stocklin declared, in a speech at the Western Society for Colonisation and Export, that the government's objective was to transform Germany from a continental power into a world power, and added that: «our aim is to render our Homeland into a nation that will embraces the Earth with her power, become a renewed influence on the civilisation of the mankind» (Romero, 1906, p. 275).

This plan corresponded to the thought of the German intellectuals, according to whom,

the supreme criterion of nationality, the revealing mark, the «highest indication of a race is the language, pay attention – the language. This mark is everything. Where is the German homeland?» Asked the poet and he himself answered: – «She is where the German language is spoken» (Romero, 1906, p. 276).

Various Brazilian intellectuals called attention to the fact that, in Southern Brazil, Portuguese was not spoken, but that the immigrants' descendants only spoke German. In the hundreds of «German schools», real community organisations which the German immigrants founded in Southern Brazil, teaching only took place in the German language⁷. These schools gained a lot of prestige even in the major centres, as in the case of the *Realschule* of Porto Alegre,

⁷ German immigrants who arrived in Brazil, came from a literate culture. Literacy was necessary in order to learn religion and to be confirmed in their faith. Since the Brazilian government did not provide schools for this part of the population, it made room for the creation of their own school institutions. Being used to public schools, they began to adapt them for their needs, and established the community's schools. In the rural centres these schools were mixed level classes poly-classes, since there was – at the same room and time – only one teacher for pupils of many primary levels. Usually the teacher was a lay member of the community, with many abilities, who assumed the functions of teacher. In the major centres the teacher at the beginning held the offices of pastor and there was a distinction among the levels of teaching, but, with time, an organisation into classes was introduced, together with separate teachers. Although they were the Community's Schools, they gained a lot of prestige in the cities where they were placed, and were even sought by some Brazilians.

the *Höere Lehranstalt* in São Leopoldo, the *Waisenhaus* in Taquary, the *Deutsche Schule* in Curitiba; also intense was the activity of a powerful German-speaking press in Porto Alegre, Blumenau and Curitiba. Actually, the colonies in the Southern states were fundamentally independent, and no Brazilian civil servant performed any job there.

An article, which was published in 1903 in the *Grenzboten* of Leipzig, an influential weekly newspaper of a half-official character, reveals some German aspirations towards Brazil:

[...] Let us allow the country as autonomous government as possible. Let it be ruled by employees who have been raised and educated there, let us organise a colonial army where each individual carries out his military service without going back to Germany, [...]. But, in some years, we will see rise, on the other side of the Atlantic Ocean, a strong German Colonial Empire, maybe the most beautiful and enduring colonial enterprise which old Europe has ever built [...] (Romero, 1906, p. 339).

In conjunction with this, an intellectual elite of German origins proclaimed, through the «immigration press» and through the school, the *Deutschtum*, i.e. the feeling of belonging to the German ethnic group/nation and the forms of preserving it through the language, the culture, the nature, the school and the associations. In addition to this, the further propaganda around the *Pan-Germanist* theory, according to which «everybody is German by blood right, even those who incidentally become citizen of other countries», put the Brazilian intellectuals and government, once more, on the alert with regard to the so called «German threat», as a national menace to character national Brazilian. The centres which were inhabited almost exclusively by Germans, begun to be disparagingly considered as «ethnic cysts» in the Brazilian Nation.

The educator and historian from Paraná, Romário Martins used severe expressions when mentioning German immigrants and their descendants:

German people, with a few exceptions, keep on being “German” until the second and third generations within Brazil. They do not learn the official language, they do not get accustomed with our habits, they do not bind themselves to us with ties of any kind, and when the German publishing assails us, they applaud with enthusiasm. [...] if necessary, [let us] violently push them out of our territory, when they become a threat to the nationality!! («Almanack do Paraná», 1900).

Although the colonies were generally aside from the political and economical issues, nevertheless the claims of Germany, the Nazi infiltration and the controversy which animated intellectuals and media, put the colonists as a minority group and disqualifying them as Brazilian citizens. Children of German extraction, – the future citizens –, began to be considered a “threat” for the future of the Brazilian Nation. The school, – space to the formation of the citizens –, was where the greatest conflict took place, which reflected the ideological aims of both sides, and which brought to the surface the clash between

two kinds of nationalism. In the service of whom should the school be? Who should it educate, the future Brazilian citizens or the German ones?

The Great War I and its consequences rendered even more complex the relationship between the German people and the Brazilians. The nationalist doctrine began to take shape, followed by first strategies of action. Leagues and Nationalist movements, – the League of National Defence, the Nationalist League of Brazil, the Nationalist League of São Paulo, among others –, were founded with the aim of aggregating the patriotic feelings of Brazilians, disseminating a military education in the diverse educational institutions, developing good citizenship and praise to the heroes, founding boy-scout groups and patriotic battalions, and promoting the teaching of the National language, history and geography of Brazil⁸. These leagues unleashed campaigns of assimilation and repression against the immigrants' descendants, against the use of foreign languages and the attendance in «immigrants' schools».

The press was another tool to spread the nationalist ideology and to fight against the institutions maintained by the immigrants and their descendants. The Curitiban press expressed itself with these words, with regard to the «German schools» thus:

While all the conscious Brazilian souls acclaimed the Country, threatened by outrage and already wounded by the inordinate barbarism, German children and young people were singing, in the schools supported by the German State, the hymns and patriotic songs of that Empire, against which the national resentment was increasingly growing. («Diário da Tarde», Curitiba, May 19th 1917).

In the four Southern states⁹, a process of nationalisation of the foreign schools began to break out. The Secretary of Public Education of Paraná, published in the journal «A República» the article *The nationalisation through schools – the starting point of the holy crusade which will give us a united and happy Country* («A República», Curitiba, May 17th 1917). The article illustrated how the governmental authorities intended to push out of the school-environment all that represented the political forces of other nations – language, culture and tradition.

In the States of Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul, more strict rules towards the immigrants schools were implemented. In Paraná the *Code of Teaching* of 1917, which tried to stimulate and reinforce the teaching of Portuguese language, of the Brazilian history and geography, thus:

[...] these children, after hearing on a daily basis their teachers' lessons about the glorification of Germany, and studying in depth the German history, are affected by events, leg-

⁸ To further analyse this issue, see J. Nagle, *Educação e sociedade na primeira Republica*, Rio de Janeiro, EPU/MEC, 1976.

⁹ At the time, the State of São Paulo was part of the Southern region of Brazil.

ends and traditions; after hearing, in German, the heroic discourses on the immortal figures of Germany, of her institutions and other things which, narrated in this way, become fantastic and incomparable, the child convinces himself about this greatness and superiority, he marvels at everything that has been illustrated to him, and finally he agrees that no other people or nation deserve his admiration and veneration and even his own life, but the German people, but the marvellous Germany! («Diário da Tarde», Curitiba, May 19th 1917).

The war period emphasised the rejection of the Brazilian people toward the Germans and their descendants and towards all that represented them. Many schools, which were maintained by the Catholic Church, the Evangelic German Church (*Sínodo Riograndense*) and the Lutheran Evangelic Church (*Sínodo do Missouri*) were vandalised by blustering groups in Curitiba and Porto Alegre.

After the end of the Great War I, the federal and State government, mitigated the nationalisation policy of nationalisation of the foreign groups in the country. The measures about the compulsory use of Portuguese in schools had, practically, no effects. The nationalist movement became increasingly stronger in the Brazilian political and intellectual media, during the 1920's. The aim was not the preservation of the Brazilian nationality, but rather the building of it.

From the middle of the 19th century to the first twenty-years of the 20th, Brazil received large contingents of immigrants, not only German but also Italian, Polish, Ukrainian, Lebanese and Japanese; in addition to this, after the abolition of the slavery, a multitude of ex-slaves needed to acquire the “meaning” of being Brazilian. It was necessary to make every effort in order to build the Brazilian nationality and instil it in the population. From 1920 to 1930, the ideological mobilisation had its driving force in the nationalism and patriotism, that aimed at fighting the external as well as the inner enemy. The inner enemy for the government was represented by the communist and anarchist ideas and mainly also the nationalisms nurtured by different immigrants' groups. Several movements arose, especially in the Brazilian youth, that were inspired by nationalist, military and fascist ideas, and had the aim of defeating the “inner enemy”.

All this ideological effort did not succeed in deadening the interests of the different groups. Since the foundation of the Republic, the Brazilian politics had been controlled by the big landowners who represented the oligarchies of São Paulo and Minas Gerais. In 1930, after the election of another representative of São Paulo as the President of the Republic, some social classes and the army supported the beaten candidate – Getulio Vargas. In the victorious *coup*: Getulio Vargas assumed power and began to rule as a dictator¹⁰.

¹⁰ In 1930 Getulio Vargas assumed the power with a *coup d'état* and began to govern with a dictatorial regime. The State of São Paulo rebelled, and this led to the Revolution of 1932. The

After that, the presence of the ideological elements became even stronger in the country and education became the main arena of the struggle, because of the belief in its power of modelling the society, through the formation of minds.

Vargas government (1930-1945) and its educational policy were shaped on the idea of a totalitarian, national state of a fascist nature, and on a military-educational project. The educational policies encouraged nationalism and the idea of militarising the infancy, something that was pragmatically put into practice with the school battalions: they aimed at instilling order, discipline and the exaltation of the patriotic symbols. In fact, battalions were organised according to military rules. Movements such as the Integralist Movement aimed to fight against socialism and other ideologies which could threaten the Brazilian nationalism arose and were especially active among the youth.

Although inspired by the same principles, Brazilian nationalism soon entered into conflict with the other nationalisms that were present in Brazil at that time.

The policy of “brazilianisation” of Brazil: theory and practice

In this framework, the building of the Brazilian nationality represented the acme of the government’s plan and it which would be realised mainly through education. The objectives were to provide national contents to the school and non-school education, to instil pride for the “green and yellow”¹¹ through a mystified history about the national heroes and institutions. The homogenisation of education would be put into practice through controls and the so called *surveillance* («supervision»), an issue that would assume a major relevance from 1937 on, when Getúlio Vargas declared again a dictatorship in the country – the *Estado Novo* (New State), which lasted until 1945.

The regime of the *Estado Novo* joined the issues of Education with National security, exalting education as a means of control. This bond gave to the Army, which held the monopoly of the national security, the right and the power to take part in the issues concerning education (Bomeny, 1999). The Brazilian state became a militarised state and this was the beginning of a period where the national state implemented a «policy of nationalisation» in order to contain an issue which was considered «of national security», that is the assimilation of the various ethnic groups established in the country.

military defeat of São Paulo was not an ideological defeat, if we consider that in 1934 the Constitution was approved. In 1937, a new *Golpe* established the so called *Estado Novo* (New State), a strict dictatorship.

¹¹ Green and yellow are the official colours of Brazil and are present in the flag and in all national symbols.

Although *Deutschtum* (Germanism) and Pan-Germanism – which had been in conflict, since the late 19th century, with the Brazilian government – they were not synonymous with Nazism. But the preservation of the *Deutschtum* facilitated the diffusion of the Nazi propaganda among the «Teuto-Brazilians» which was against the ideals of Brazilian nationalism. Particularly the preservation of the *Deutschtum* had been largely spread by the «Teuto-Brazilian» press in the 1920's, as was witnessed by the meetings organised by nationalist groups such as the *Tagung des Auslandsdeustschturns* that occurred in Germany since 1925, and which aimed at the defence of the right of freedom and to be tied to Germany through culture and blood (Cruz, 2004, p. 139).

The foundation of Nazi organisations in the South of Brazil, since 1933, organised by the German embassy in Rio de Janeiro and especially by the consulates in Curitiba, Porto Alegre and São Paulo, began to be monitored by the political police of the *Estado Novo*. The agents of the Nazi party, who settled in the South, had at their disposal several organisations and associations created by the *Nacional Sozialistische Deutsche Arbeiter Partei* (NSDAP), the German Nazi party, which had a well-structured organisation abroad. The activities co-ordinated by the NSDAP, aimed at the «complete identification, of the German people abroad, with directives from Berlin and the gathering of the Brazilians with German origins and the German citizens who lived in Brazil, and their adhesion to the national-socialist doctrine» (Cruz, 2004, p. 143).

Therefore, the fascist sympathisers in the South of Brazil had committed themselves through their loyalty to the *Reich*. In this way, the objective of the Nazis was to replace the category «Teuto-Brazilian» by the category «compatriot» (*Volksgenosse*). Indeed, this was the way in which the members of the NSDAP, followers of the *Führer*, should address the descendant of Germans, citizens of other countries – loyal Nazis (Cruz, *ibid.*).

For the Brazilian army, the reinforcement in Brazil of a German patriotic conscience was the result of a deliberate policy and organised by Germany in order to enlarge her dominion in the world. The report, by the Captain of the 5th Military Region, to the Ministry of War in 1938, lists the fundamental German directives for the German people abroad:

Each German abroad must preserve himself as German; all Germans, out of Germany, belong to the Reich; Germans must remain united in the world; Germans must not compromise the racial policy and preserve the pure race; «Germany above all in the world!». Schools and teachers are fundamental elements in the work of Germanisation; teachers are reconnoitring sentries, who must donate their own person to the Country, in order that Germany can trust them totally; the National-Socialist Teachers' League, together with the party and in agreement with the Foreigners and Education ministers, must regulate all the relations with the German teachers abroad, orientating them as regards all the educational issues (Schwartzman *et al.*, 1984, p. 156).

In the opinion of the 5th Command of the Military Region, schools were organised in the epicentres in order to diffuse the Nazi doctrine. The Chief of General Staff of the army, Pedro Aurélio de Góis Monteiro, in his report concluded that the project of «Germanisation» which was working in all the Southern States, was based on the educational issue. The educational project began at home – «on the mother's knees» –, continued in the *Kinder Garten* (nursery school), and then at the *Deutsche Schule* (German School) and continued at the Secondary Schools, in the major centres. This educational project was completed with the sportive, cultural and recreational and class associations. According to the Brazilian Army Command the German project was very witty directly co-ordinated by the German state itself¹². Using the child as a means of diffusion of the ideology, since it is in this cycle of the life that experiences and feelings are indelibly impressed on the mind, determining his future character and mentality. According to the high command of the army, the immigrants' schools were a piece of Germany, «encrusted» on the Brazilian soil:

[...] teachers were Germans or of German provenance, and the entire learning was imparted in German. In some schools they even taught in German our language – language which they did not know –, what they did by virtue of some scattered demands. In these schools, all was purely German, from the signs in the classrooms, to the morals written on the pictures, the engravings representing landscapes, heroic scenes and German heroes, to statutes, books, methods, programmes, in a word everything [...]. The sense of Brazil was lost [...] (Bethlem 1939, p. 45).

If the project of Germanisation of the German immigrants and their descendants was based on education¹³, the nationalisation project had the objective to reach the same essence of the question – «[...] the actions of the foreign agents should be opposed by the same actions, but in the opposite direction» (Bethlem, 1939, 18). The main bulwarks of these immigrants – the home and the school – have become the target of the attacks of the Army nationalisation-project, with the aim of desegregating the German groups in order to guarantee the national unity and to fight the «Nazi influence» on the Brazilian territory.

The army's commanders agreed that the Germanisation process had begun at home, but was influenced by the secular education which was imparted in

¹² In the opinion of Hugo Bethlem, an Army lieutenant who took part in the Campaign of Nationalisation, and author of the book *Vale do Itajaí: days of civic spirit*, schools were affiliated to the Union of the German Private Schools, whose first unit was in Germany, to the League of Pensions and Pawnshops R.H.K, affiliated to that one; and to the League of the Teuto-Brazilian teachers.

¹³ Some groups had, at home and in the church, their bulwarks for the protection of their ethnic identity.

the school, forming the base for the family. This education was manipulated by Nazi agents:

After moulding the family's mentality, it was easy to orientate the souls of the child, and he already arrived at the Infancy school, with his organised moral education. The entire orientation is particularly unbalanced in favour of the formation of the civic spirit, of the patriotic feeling, of a Homeland that, anyway, is not his country –; hence, the concept of a fictitious homeland, and the education of troops of unaware traitors [...]. In a macabre way, these foreign agents prepare the spirit of these generations (Bethlem, 1939, p. 40).

Usually, the references which the military captains made to the Nazi infiltration in the South of the country, made an exception for the ancient German families, which had there settled since the start of the immigration process. In their opinion, the risk was in the more recent immigrants, not yet adapted to Brazil and especially among the younger people. It must be noted that the great part of Southern Brazil was colonised between the second half of the 19th and beginning of the 20th centuries, and these were the aforementioned more ancient families. They also accused the governments of the Empire and the first Republic with a lack of interest and for the isolation in which the immigrants were left, and that the absence of national schools was what had actually forced them to create their own schools, with their models and for their needs.

Schwartzman *et al.* (1984) bring into question the fact that the Nazi infiltration in the immigrants' areas did not have the scale which was attributed by the authors of the military reports, and which legitimated the political repression established since 1938. Actually, Nazism absorbed the idea of the *Deutschum*, the preservation of cultural elements of the homeland, something that was surely cultivated by the German immigrants in Southern Brazil, but without any adulteration by the Nazi ideology. Anyway this fact made it possible that the Brazilian authorities identified all immigrants, in a general way, as a threat to the Brazilian nationality. On the other hand, a large documentation exists which concerns the Nazi infiltration in various areas of the Southern region, and several organisations of young Teuto-Brazilians who frequently moved to Germany, thanks to the funding of the German government, in order to prepare to assume the leadership of groups.

The leit-motiv of the Campaign of Nationalism: «Better uneducated than traitors»

The Brazilian army had a prevailing role in the conception and realisation of the Campaign of Nationalisation which the Brazilian government put into effect, from 1937 to 1945, against the foreign groups of colonisation, consid-

ered as “cysts” in the body of the Brazilian Nation. The Campaign involved all the immigrants’ groups, in the so-called colonial areas where the immigrants’ communities and their descendants lived practically isolated, as well as in the urban centres, where the ethnic organisations were more visible.

The spark to unleash the nationalisation campaign was lit in Curitiba, on September 7th 1937. General Meira de Vasconcellos, who had just arrived in the paranaense capital as the Commander of the 5th Military Region, during a troops’ parade for the commemoration for the celebration of the Independence Day of Brazil, was not received by the “Brazilian people” with the enthusiasm that he had hoped for in a civic occasion. The Army had expected that the most important date of the Homeland would be acclaimed with the major impressiveness as possible; on the contrary, and what seemed amazing to the General, the people of Curitiba received him «with coldness, and the journals half-heartedly, the societies and the boarding-schools unhappily assisted to the parading troops with indifference, in a manifestation without enthusiasm nor life» (Bethlem, 1939, p. 8). General Vasconcellos discovered that the only people who remained to celebrate the date, were the young people of the immigrants’ societies, which paraded with some grace. Considering this as an affront by the population¹⁴, he alerted the military authorities to the «insidious and fallacious attitude which is undermining the environment of the national life» and he decided to start the campaign of nationalisation which the army had been planning. Curitiba, headquarters of the 5th Military Region, turned into the «Mecca of the National Civic Spirit», the head-quarter of the operations. According to the High command of the Army, the official launch of the Campaign was largely applauded on December 10th 1937 by a plethora of Army officers in command of Meira de Vasconcellos, as well as by representatives of associations and schools, journalists and politicians. The Minutes of the ceremony was signed by everybody, even though, according to the General, there was «falseness by many people» (Bethlem, 1939, p. 11).

Even before the explosion of the Campaign, the Army Captain Pinto de Oliveira had received denunciations concerning the functioning of the Ger-

¹⁴ The people of Curitiba are often considered a “cold” population, being the “most European” capital of the country. We can retrace the origin of this “coldness” in the same immigration process. The city became capital of the State of Paraná in 1853, therefore it attracted many German immigrants, who arrived in successive groups until the first decades of the 20th century. The bonds of sociability between Brazilians and Germans were strong. From 1870 groups of Polish and Italian immigrants began to arrive, getting settled in the same region already populated by Germans. In Europe there were historical differences among these people and the German-representative press manifested the fear of mixing with these less literate people. The Italian and Polish press clearly showed the existence of conflicts, coming from the heart of provenance. Unlike the colonial groups in other cities, which had received an immigration where certain groups prevailed, in Curitiba immigrants had to live together, and each sector involved turned into the interior of each group (Vechia, 1998).

man school in Curitiba. In the course of an unannounced inspection, according to the account of the lieutenant Hugo Bethlem the members of the Army Command ascertained that:

In the German school [in Curitiba] everything was in German, from the name of the classrooms written on the walls, to the pictures representing persons, landscapes and German historical scenes, to the German teacher or of German origins, to the lessons which were completely imparted in German, to the teaching programmes, the same as the programmes approved in Germany, to the school organisation, to the discipline, even to the method of the physical education (Bethlem, 1939, p. 15.)

The school had only one Brazilian teacher, Fernando Moreira, who – according to his accounts – fought in favour of the nationalisation of teaching, but with no success. The army decided to nationalise this school and controlled the organisation of the manifestation of the end of the school-year party that had to be in the Portuguese language, and the hymns and patriotic songs to be sung would be the national ones. There was a reaction by the Direction of the school which was accredited by the Society of the German private schools, but the Campaign, which had «the tenacity of steel», was victorious, and hundreds of school documents were confiscated.

In 1938 various Acts of nationalisation were promulgated and the first one regarded the system of teaching. The Campaign of nationalisation in fact drew up a series of Law-Decrees, which principally aimed at neutralizing the education adopted in the South of the country. The school, considered to be the “source” of the future citizens, were the target of the nationalist campaign. It became compulsory to teach in Portuguese, the so-called “foreign schools” were prohibited from using the foreign native language in teaching and they had to adopt new programmes, change their educational practices, and exonerate the teachers unable to teach in Portuguese. The schools that did not follow these rules should be closed. A strong system of School Inspection was adopted, which would ensure the fulfilment of the government’s directives.

Not only were the schools affected but also the Immigrants Associations deeply suffered the intervention since they had to change name and practices, the religious service had to take place in the Portuguese language, the press representing the immigrants was closed as well as foreign literature and radio-transmissions in foreign languages were banned; consequently, also books and documents, owned by schools and associations, were confiscated¹⁵. Having

¹⁵ Although the education of children and young people was the main objective of the campaign, obstacles were placed for the entire ethnic community and organisations of the various immigrants’ groups. Therefore, publishing in foreign language was forbidden, especially the ethnic press; the recreational, sportive and cultural societies had to change names and accept some governmental rules: those who did not accept the changes, were closed. The use of the foreign lan-

Curitiba as the start point, the Army made several incursions in the inner areas of Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul. The Army was considered the «major nationaliser agent, the most complete school where all types and natures are levelled» (Bethlem, 1939, p. 38, footnote 9).

The young people, descendants of immigrants, had to go through compulsory military service, in order to acquire a civic mentality and respect for the Brazilian homeland.

Scouts, considered as a «practical school of civic spirit», was also introduced in the Southern states as a further element for the civic education of the young people, who would be initiated, «from their earliest childhood, in the incomparable temple of love for their country». As a complete educational doctrine, it was able, without militarising, to educate the youth with a highly patriotic conscience, «proud of their nationality and physically and morally adapt to offer their blood in favour of the sovereignty of the Country» (Bethlem, 1939, pp. 88-90). The Scout movement, supported by the Army, embraced all the colony groups in Paraná and Santa Catarina. In 1939 it already counted more than six thousand participants, and aimed at instilling in the colonists' children a Brazilian civic mind. The child educated according to the scout model, would reveal himself to be a national agent, able to infiltrate into the homes and to weaken one of the bulwarks of the «dissociating agents» (Bethlem, 1939, pp. 92-93).

The Nationalisation campaign considered that there was a previous inattention towards the moulding of the moral values which constitute the nation. The work of nationalisation presupposed, as an ideological essential requirement, the Moral and Civic education, and connection to this the Army assumed the duty to inculcate the Brazilian patriotic values in those considered to be the more dangerous elements to the national integrity. The school was elected as the mechanism capable to instil nationalism and patriotism in the children's souls. It was necessary that the nationalism to be inculcated was the Brazilian one.

The Secretaries of Education under direct command of the State Inspectors created, at least in three states of the South (Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul), a complex procedure for the “school inspection”. The inspection was intended in the perspective of the *surveillance* or “supervision”, which aimed at guaranteeing the fulfilment of the governmental directives. It was the duty of the School Inspection to verify if the school direction was under responsibility of a Brazilian citizen, if the teacher was Brazilian or if at least he mastered the language, if the schools observed the obligation of

guage was forbidden also in the religious activities. Excessive rigour took place by the Army or the Politic Police, leading to the destruction the heritage of societies, schools and individuals, with the consequent destruction of documentation, which would be necessary for a deeper comprehension of the Campaign of the nationalisation and for the History of Education in Brazil.

teaching in Portuguese, the teaching of the Country's history and geography, the worship of the national heroes.

The contents of a textbook for the first years of school, which was published by the National Department of Propaganda of the Brazilian government (DNP) in 1938, clearly manifests the dogmatic tune which the teaching should assume from that moment onwards. The first lesson of the book *O Brasil é Bom* (Brazil is Good) de 1938, arranged as a "manual of civic spirit" in the foreign schools, began with these words:

Dear Boy or Girl

Read this booklet with attention. Learn these precepts. If your father and brothers are able to read, make them read with you. If they are not, you will offer a service to your Brazil, if you read aloud so that they hear and learn what is taught (*O Brasil é Bom*, 1938).

The third lesson taught as follows:

If all Brazilians are brothers and sisters, Brazil is a great family. A family is happy when there is peace at home [...] Brazil is and will be a great happy family as long as there is order and work. [...] (*ibid.*).

The book was actually a "Catechism" for inculcating the Brazilian nationalism. Through a simple language, which was adequate to children of the primary school, the contents and the ideas there affirmed led the reasoning in the intended direction. This was the shape that they wanted to give to the children's souls, to Brazilian nationalism and patriotism. In this way parents also could be reached, and imbued with national values, through their child.

Other lessons tried to fight the inner enemies: communist, integralists, immigrants' nationalism thus:

In Brazil there are no imported regimes [...] Communism is evil. In Brazil there is no place for communism. [...] It is a regime of slavery, which reduced Russia to poverty. [...] There are other dangerous extremists like those ones, those who wish to implement Fascism in Brazil copied from foreign political parties [...]. The bravery of the Chief of the Nation was the bravery of a man worthy of the government. He defended Brazil against two extremes: communists and integralists. [...] Is the immigrant evil for Brazil? No, the immigrant who works in the country, [...] who teaches his son to talk our language and to be a good Brazilian deserves our respect and esteem. [...] Death penalty is justified in Brazil due to reasons which can authorise its application: trying to subject the nation's territory, or a part of it, to the sovereignty of a foreign nation; trying with the help of a foreign state or of a secret association of international nature, an attempt against the unity of the nation; [...] aiming the dismemberment of the national territory [...] (*ibid.*, p. 138).

Other lessons continued to inculcate, step by step, the duties of Brazilians citizens in the children's minds, pointing out that the immigrants' children

who were born in Brazil, were Brazilian themselves and for this reason subject to the Brazilian Laws:

Everybody can live in Brazil, if he respects the Brazilian laws. However nobody can live in Brazil without respecting the laws. Is a black person a Brazilian? Yes he is, he is a good Brazilian if he works for the greatness of Brazil. [...] The child of a Japanese person – born in Brazil, is Brazilian. [...] The child of a German born in Brazil is Brazilian [...] Everybody should respect the Country of his parents, but first of all he should love Brazil. Those who do not behave in this way are not good Brazilians. Brazil does not want any bad Brazilians on its ground. [...] Native Brazilian do not owe obedience to any foreign country. [...] In our home – Brazil, the child already knows it, only Brazil rules (*O Brasil é Bom*, 1938).

Furthermore, the book tried to exalt the figure of Getúlio Vargas as the chief of the government “by the people’s will”.

The chief of government is the chief of the State, which is the head of the great national family [...] Who is the head of the government? The child knows that Getúlio Vargas is. Getúlio Vargas is a smiling man. He smiles because he trusts Brazil. Getúlio Vargas is the national chief because Brazilian people wish him. [...] (*ibid.*).

The Terms of Visits Registers Books by the School Inspectors highlighted on the one hand, the surveillance system of the government, and on the other, the pedagogical practices which were adopted in the schools of the colonies. The Terms of Visits testified to the difficulties of the new teachers, who replaced those who had been eliminated by the campaign of nationalisation, in teaching, in the Portuguese language, to children who understood only German dialects and who lived in an environment rich of German cultural references. They also demonstrate that schools and teachers tried to satisfy the government demands and that the Inspectors were severe. After judging each point, which was requested by the government, the Inspector left his opinion together with his recommendations, thus.

The teacher should introduce in the reading and verbal languages lessons the reproduction of the texts read in a stimulating conversation about useful and agreeable things, related to the children interest; take a passionate care of the pronunciation and the meaning of words; [...] arouse enthusiasm on the knowledge of our History and Geography; [...] do not forget lessons of morals and civics (Santos, Ferreira, 2006).

The teacher has taught in this school since May 1937, having much improved the learning and the comprehension of the national language in his pupils. The teacher is diligent and devoted. For this reason, I recommend him to keep on reinforcing his activities in defence of the feelings of Brazilianity in his pupils (Santos, Ferreira, 2006).

Analysing of the contents of the exercises books of some of the pupils from these schools in the immigration area, reveals that the military educational

model was presented as a way to encourage the values of order, and that the patriotic songs were always used with the aiming to venerating the Brazilian homeland (Santos, Vechia, 2007), such as:

My Brazil.

I love my country! I love my Brazil. Oh! What a great land, strong and gentle. Look at the horizon, where everything smiles. Aloud I sing, Cheer Brazil!

I am Brazilian.

I am Brazilian. I love my Brazil.

I see my Country strong and gentle.

In Brazil there is everything to satiate me,

Proudly I want always love.

Hospitable country which protects us [...] (*sic*).

The music hits the emotions with its sound waves, and for this reason it has always been used by churches and governments as a mechanism of manipulation. The various lyrics records in the pupils' notebooks used in the schools of the countryside areas of Santa Catarina State, tried to enhance the virtues of the Brazilian army, demonstrating that those who fought for the country, were courageous and dauntless.

The School Inspection often took the nature of repressive measures. Inspectors, as representatives of the Brazilian government, and more specifically of the Brazilian army, frightened teachers as well as pupils, especially those schools in the countryside. There in fact, both teachers and pupils were generally extraneous to the great issue which was being posed in the country and, since most of them were not able to speak in Portuguese, they were dumfounded when the Inspectors assessed them.

Mello (2004) registers the testimony given by the daughter of a community teacher in Rio Pardo, in Rio Grande do Sul, on the occasion of the first visit of a School Inspector, thus

I remember the first inspection, when that Miss T. came, the fiscal, at once we stopped speaking German, I remember the catastrophe! Pupils were so frightened that they were not able to defend themselves. At the time we used the blackboard. Then the inspector asked: «Who discovered Brazil?». A schoolboy was so frightened about this thing, that he gave wrong answer and this Miss T. said roughly: «He does not know anything, anything!». [...] the teacher was so disheartened, because the people were very frightened when they arrived like agents, like policemen they entered. I think that there was no psychology whatsoever! (Mello, in Dreher *et al.*, 2004, p. 453).

Many times the repression was even violent, and culminated in the imprisonment of those who persisted in speaking or teaching in German language. The problem was that in fact many people only spoke German since they did not know Portuguese.

In another testimony, Ms. L. underlines this aspect:

For this reason they [the immigrants' children] did not resign themselves, they felt repressed and unjustly treated. They had the understanding that those born in Brazil had the right to be Brazilian, so why this repression, this injustice? Many died in prisons, suffered abuses, were condemned for insignificant things. I remember that, at the time, when the War broke out, there was a pastor, who gave the confirmation lessons. My brother was a pupil of his. Suddenly some police agents got into the room and said: «You are under arrest!». Without any justification. The man almost fainted – «For the love of God! Will you not let me take some clothes from my house?». They did not let him. They dragged him to the car and took him away. I do not know who, among the confirmed, took his coach with the horse home. It was really dramatic. At the beginning he did not have even a bed where to sleep on, he slept on the cold stone and they gave him only beans and rice when they bothered to offer something. And they ill-treated him, humiliated him... I do not think this was what they were supposed to do? Getúlio did not know about this cruelty [...] Brazilians until today scornfully call the German descendants in the colony «German man» or «German woman» [...]. (*Ibid.*, p. 454).

The Nationalisation Campaign took advantage of the Civic Holidays, to promote great parties as an element for inculcating the nationalist ideology. Well-organised parades involving the troops and schools, accompanied by military musical bands, parading with all Brazilian State and national flag, made it possible accomplish great civic festivities and commemorations. Even the Curitiba inhabitants, who once were cold and without enthusiasm, were portrayed thus

For the first time the population into the streets, on the occasion of the march, of the Sacred Flames of the Country, thus took place in Curitiba on April 21st. The flames were carried by a group of officers on horseback, parading throughout the amazed city.

When they passed, followed by the national flag, and carried by officers of our Army, they communicated to the reverent populace such an impression that in a frenetic burst of patriotic enthusiasm they broke out into applause, impressed by the visions of our noble symbols from the past, and by the history of our country, with all of its acts of heroism and its sufferings (Bethlem, 1939, pp. 84, 85).

These great Civic Commemorations were realised by the Brazilian army in various cities of Paraná and Santa Catarina, in addition to other incursions in the internal areas of the states, which were called the Days of Civic Spirit.

Educational practices that attempted to inculcate national values in the children descended from German immigrants were also evidenced in the state of Rio Grande do Sul. Gertz (1991) points out that in Rio Grande do Sul the governmental authorities, usually in the persons of the Inspector and his subordinates, travelled throughout the interior of the State, in a truly Civic Campaign that sought the approximation, cooperation and integration of the children. The celebration conducted during the Week of the Homeland brought to the capital, Porto Alegre, groups of children from the colonised areas, the so

called *coloninhos*¹⁶ or *gauchinhos*¹⁷, to take part in the patriotic festivities. These children were housed with families that satisfied the requirements of “Brazilianess”, or in the Governmental Palace. They were well-treated and surrounded by a climate of patriotic fervour.

The celebrations included parades with military bands, the singing of the national hymn, and acts of reverence to the national flag. For a few days the children from the interior were immersed in a sea of emotion and patriotism. The Secretary of the State of the state of Rio Grande do Sul, in a speech in 1940, recalls these children:

I was present, moved and thoughtful, at the parade of those blonde youth [...]. My emotion was caused by the re-integration into the community of a piece of the human artifice of the Homeland [...]. That generation with blond hair like straw hats of gold under the sun, among the dark youth, dark like the Brazilian soil, parading in front of the national flag and singing a national hymn, gives proof of the immortal spirit of Brazil [...] They, «os coloninhos», learned in the homes where they were received, in the feasts in which they took part, that we do not hate the foreigner, if his heart is pure and his arm is strong, and if he helps us in the work of building a great and strong nation (Gertz, 1991, p. 45).

The Campaign of nationalisation which was started by the New State and co-ordinated by the national Army, aimed a Civic education able to inculcate, in the minds of the children and young descendant of Germans, the “Brazilian national values” through the teaching of the official language of the Brazilians, the transmission of the national values, the worship of the national symbols, the heroes and the governors of the time.

Portuguese became the fundamental criteria of the nationality, and it justified the nationalisation of teaching and the closing of the “ethnic schools”. The impossibility to replace all these schools with “Brazilian” schools would cause great damage to the children from the areas of the colonisation, but this was the preferred solution, as synthesised the General Meira de Vasconcellos: «Better to raise uneducated children than traitors!» (Bethlem, 1939, p. 66). The so-called “German Schools” of the rural areas, were generally mixed level-classes schools, which were maintained by the community, with a teacher who was a member of the community and lacking a specific qualification. For this reason, it was difficult to satisfy the demands of the Government, in regard to the replacement with Brazilian teachers and the handing over of the direction of the school, to Brazilians. Anyway, the schools which failed in fulfilling the requirements of the Law, were closed or replaced with other schools, which were provided by the Government.

According to data on the report by the *Instituto Nacional de Estudos*

¹⁶ The little sons of the colonists.

¹⁷ Little sons of colonists born in Rio Grande do Sul.

Pedagógicos (INEP)¹⁸ in 1940, in Rio Grande do Sul 103 schools were closed and 238 opened; in Santa Catarina, the closed schools numbered 298 and 472 were opened; in Paraná 78 were closed and 70 opened; and in São Paulo the closed schools amounted to 284, whilst only 51 were opened (Bomeny, in Pandolfi, 1999, p. 160). Some Authors estimate a far larger number of closed-schools, which were closed without being replaced by others, but these data, given by the government, reveal the size of the problem and the number of children, families and teachers involved.

The State of Santa Catarina was the most severely struck by the campaign of nationalisation. Some Authors believe that «more than 100 schools were uprooted from the region» and that the «teachers harmful» to the patriotic feelings, were expelled from the schools. Teachers who kept on imparting lessons in German, even when the nationalisation law was already in force, were arrested. The prison was signalled as a necessary measure, for setting the «children free from the pernicious tutor who, day by day, inculcated in their soul the most tremendous among the poisons» (Seyferth, 1997).

According to the nationalist project of the *Estado Novo* (1937-1945), the “construction” of the Brazilian nation should occur through the homogenisation of the so-called national values – the cultural standardisation, with no room for the particularities of the diverse culture that composed the Brazilian nation. They proclaimed a national curriculum to be developed in every Brazilian school. This curriculum consisted of pride, limited to the worship of the heroes – who were elected as such in that moment – to the national institutions and authorities. The dominion of the Portuguese language began to be considered a sign of identification of being or not being a Brazilian. Actually, two nationalisms matched against each other, which were based on the same fundamentals, both excluding and exacerbating, fed by some sectors of the society, which imposed on the great part of the population their own ideology of repressive nature.

Bibliography

a) *Books and Articles*

Abrantes (Viscount of)

1941 *Memórias sobre os meios de promover a Imigração*, «Revista de Imigração e Colonização», Ano II, n. 2/3

H. Bethlem

O Vale do Itajahí. Jornadas de Civismo, Rio de Janeiro, José Olympo

¹⁸ National Institute of Pedagogical Studies (INEP).

H. Bomeny

1999 *Tres decretos e um ministerio; a propósito da educação no Estado Novo*, in Dulce Pandolfi, *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, FGV

A.D.F. Cruz

1990 *Apontamentos sobre a Província do Paraná*, in *Fontes para a História do Paraná – Cronistas – Séc. XIX e XX*, Curitiba, Secretaria do Estado da Cultura

N. Cruz

2004 *Integralismo e a questão racial: a intolerância como princípio*, Tese (Doutorado) – UFF, Niterói

R. Gertz

1991 *O Estado Novo no Rio Grande do Sul*, «Anais da X Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica», Curitiba, SBPH

M.R. Mello

2004 *A campanha de nacionalização e os teuto-brasileiros*, in M. Dreher, A.B. Rambo, M. Justo, J. Tramontini, *Imigração e imprensa*, Porto Alegre, EST/Edições

O Brasil é Bom

1938 *O Brasil é Bom*, [Rio de Janeiro], DNP

S. Romero

1906 *América Latina*, Porto, Livraria Ohardon

A.V. Santos, N.S.C. Ferreira

2006 *A Inspeção escolar e a nacionalização no estado novo: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias*, «Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação», Goiania, UCG

S. Scharzman, H. Bomeny, V. Costa

2000 *Tempos de Capanema*, São Paulo, FGV/Paz e Terra

G. Seyferth

1991 *A assimilação dos imigrantes como questão nacional*, «Mana», Rio de Janeiro, v. 3, n. 1

A. Vechia

1998 *Imigração e educação dos imigrantes em Curitiba: 1953-1889*, Tese (Doutorado) – USP, São Paulo

A. Vechia, A.V. Santos

2007 *Quaderni di scuola come mezzo di trasmissione dell'ideologia nazionalista*. In: *Convegno Internazionale di studi "Quaderni di Scuola: una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento"*, Macerata, Università degli Studi di Macerata (in print)

b) *Journals*

- «Almanack do Paraná». Curitiba, 1900
- «O Dezenove de Dezembro». Curitiba, 1853-1889
- «O Diário da Tarde». Curitiba, 1870-1880
- «A República». Curitiba, 1870-1880

Ariclê Vechia
Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná (Brazil)
aricle.vechia@utp.br

L'insegnamento della letteratura italiana nei ginnasi-licei dall'Unità alla fine dell'Ottocento*

Mirella Scala

1. *Il programma e la scuola dell'Italia unita*

Leggi, regolamenti, programmi, istruzioni, lettere ministeriali, non si ha più che fare per imboccare ai maestri le parole, che debbono dire, ed agli scolari quelle che debbono ripetere. [...] Mi si è detto, se è vero non so, che il ministro Lanza soleva dire che egli con le leggi, i regolamenti, i programmi, gli ordinamenti, gl'ispettori e tutta la birreria dell'Istruzione Pubblica voleva ridurre le cose a tale ordine che egli ad un'ora del giorno cavandosi l'oriuolo dalla tasca potesse dire: A questo minuto primo in tutte le scuole primarie del Regno gli alunni stanno imparando grammatica, si recita questo pezzo, si pronunzia la tale parola. [...] L'insegnamento secondario è regolato anche coi programmi: programmi scrive il Consiglio superiore, e secondo quei programmi gli scrittori scrivono i libri che servir debbono all'insegnamento, dei quali io non voglio giudicare per non oppormi al Consiglio superiore: programmi hanno a scrivere i professori, e presentarli all'approvazione del Consiglio Provinciale: programmi debbono presentare quelli che chiedono permesso d'insegnare privatamente. Insomma il programma è il credo dell'istruzione pubblica, e senza programma approvato non c'è ortodossia d'insegnamento¹.

* Pubblico in questa sede alcune delle ricerche svolte nella mia tesi di dottorato, diretta da Simona Costa presso l'Università di Macerata: *Il "libro di italiano" nella scuola secondaria dell'Italia unita – I manuali e le storie letterarie per la scuola secondaria italiana (1861-1900): produzione, ricezione, orizzonti normativi*, Università degli Studi di Macerata, Dottorato di ricerca in Italianistica, Ciclo XIX, 2007. Ringrazio di cuore il mio *tutor*, per i preziosi e pazienti consigli, e Roberto Sani per la fiducia dimostratami e l'ospitalità sulle pagine di questa rivista.

¹ L. Settembrini, *L'Università di Napoli*, Napoli, Stamperia dell'Università, 1862, cit. in F. Torraca, *Notizie su la vita e gli scritti di L. Settembrini*, Napoli, Morano, 1877, pp. 76-77.

Così Luigi Settembrini, in uno scritto del 1862, si esprimeva, quasi con profetica preveggenza, contro l'imperare del programma di insegnamento². E, in effetti, se si ripercorre la storia dei programmi nel corso dell'Ottocento, si nota proprio come l'esecutivo, a fronte dell'immobilismo legislativo che contraddistinse le discussioni parlamentari intorno a proposte di modifica della legge Casati³, intese provvedere a rinnovare la scuola secondaria⁴ attraverso strumenti normativi gerarchicamente inferiori come regolamenti, istruzioni, programmi, orari, disposizioni che videro la luce in rapida successione, correggendo, se non addirittura esplicitamente smentendo, le norme precedenti⁵.

Dopo una prima fase, per così dire, di assestamento, in cui furono definiti solo programmi d'esame e di ammissione (all'incirca tra il 1860 e il 1863 per il ginnasio-liceo; il 1860 e il 1871, per gli istituti tecnici), espressione di un modello di scuola ancora certificativo più che formativo, l'attenzione del legislatore si concentrò sull'emanazione di programmi d'insegnamento. Il mutamento non è solo di definizione, ma segna il passaggio ad un modello di scuola che oltre che

² Sui programmi della scuola secondaria italiana cfr. L. Dalmaso, *I programmi nella storia dell'istruzione secondaria italiana (1860-1953)*, «Rassegna dell'istruzione media», VIII, n. 10, ottobre 1953, pp. 289-300; D. Ragazzini, *Per una storia del liceo*, in *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 137-245; Id., *Il governo della scuola*, in *Storia della scuola e storia d'Italia dall'unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 113-153; M. Moretti, *Fra programmi, orari, regolamenti: la scuola italiana dopo l'Unità*, «Atti del convegno di studi Il Canone letterario nella scuola dell'Ottocento. Antologie e manuali di letteratura italiana», Pavia, in corso di stampa.

³ Un'accurata ricostruzione dell'infruttuoso dibattito ministeriale e parlamentare sulla legge Casati è in Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, Tip. Cecchini, 1909.

⁴ Sulla storia della scuola italiana nell'Ottocento, cfr. la già citata Commissione Reale; G. Chiarini, *La scuola classica in Italia dal 1860 ai nostri giorni*, «Nuova Antologia», LII, 1894, fasc. XIV, pp. 250-270 e *ibid.*, fasc. XV, pp. 433-457; Id., *Divagazioni scolastiche*, «Rivista d'Italia», IV, 1901, vol. III, pp. 5-28; G. Saredo, *Vicende legislative della P.I. in Italia dall'anno 1859 al 1899*, Torino, Unione Tipografica Editrice, 1901; G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960; C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbera, 1973; G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976; *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978; S. Soldani, *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, v. I, *La nascita dello stato nazionale*, Bologna, Il mulino, 1993; G. Cives, *La scuola italiana dell'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993; F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1994; G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti, 1997, in particolare i capitoli II, *Ordinamento scolastico e sistema educativo italiano*, pp. 71-91, e VI, *Le scuole secondarie*, pp. 269-348; *Scuola e società nell'Italia unita*, a c. di L. Pazzaglia e R. Sani, Milano, ISU, Università Cattolica, 1997.

⁵ Si legga, ad esempio, la *Relazione su i licei e i ginnasi del Regno nell'anno scolastico 1890-91*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» (d'ora in avanti BUMPI), 1891, XVIII, parte III, pp. 1062-1071; qui p. 1062) a firma dell'allora ispettore centrale Francesco Torraca, in cui si dice esplicitamente che, alcuni presidi, richiamati per il ritardo nel presentare l'annuale relazione sull'attività didattica al provveditore agli studi, confessarono ingenuamente di non aver fatto caso, «nel continuo mutare di regolamenti, al quale si assiste da ventiquattro anni», che l'ultimo regolamento approvato ne ristabiliva l'obbligo.

al prodotto finale, è orientata a normare anche processi e metodologie. Già con il regolamento Natoli, infatti, al programma ministeriale si integra quello individuale proposto dal singolo professore all'interno della scuola:

Ogni insegnante ginnasiale o liceale, che per la prima volta entra ad insegnare in un Istituto consegna il suo programma particolareggiato al Capo dello Istituto. Il quale dopo averlo attentamente esaminato lo presenta al Consiglio dei Professori onde da essi venga definitivamente approvato, dopo averlo coordinato con altri programmi d'insegnamento. Al principio poi di ciascun anno accademico, i Professori insieme radunati in Consiglio rivedono tutti i loro programmi stati negli anni addietro approvati onde viemmeglio perfezionarli e coordinarli⁶.

A sottolineare questo mutamento di tendenza, i programmi del 1867 furono completati da accurate istruzioni che indicavano fine e metodo dell'insegnamento, a cui doveva conformarsi il singolo professore⁷. Le avvertenze ai programmi ne costituivano dunque parte integrante e spesso consigliavano, oltre che metodi, anche i libri da adottarsi. Al di là dei singoli casi, legati alla maggiore o minore preparazione didattica dell'estensore di turno, va notato però che spesso si verificava nella formulazione una certa confusione tra i contenuti prescrittivi per gli alunni e le norme di comportamento da tenere da parte dei professori. Si trattava, come è possibile notare dalla loro lettura, di programmi molto estesi, di ambizioni enciclopediche, che molto spesso causavano gravi problemi a chi di fatto doveva cercare di attuarli. Sempre più frequentemente, infatti, nel corso del secolo, le circolari ministeriali e le pubblicazioni specifiche, oltre che i programmi successivi, fanno riferimento alla loro eccessiva estensione e all'impossibilità pratica di dare loro un'esecuzione compiutamente profonda: di qui l'importanza attribuita al programma individuale del professore. Si legga ad esempio uno stralcio dalla C.M. 287 del 1° novembre 1870:

Le scuole secondarie non possono raggiungere il fine che ad esse è posto dalla legge, se la misura e il processo degli studii non vengono preordinati con prudenza del maestro. Il campo che i giovani devono percorrere è ampio e vario; il tempo assegnato non basta, l'età acerba non permette loro di osservarne ogni parte con uguale pazienza. Epperò o le toccano tutte fuggevolmente, e non acquistano l'esatta conoscenza di nessuna; o trascurando le altre, s'addentrano in una sola, ed allora mancano di quella generale coltura che le leggi, il secolo, le condizioni della vita richiedono per ogni cittadino.

Per cansare l'uno e l'altro scoglio, e dare ai giovani una istruzione larga in uno e solida, conviene che il professore consideri bene il fatto suo, e prima di dar principio alle lezioni, le disponga in modo che nel corso dell'anno si estendano a tutto il programma stabilito, e insieme concentrino lo studio degli allievi su qualche punto speciale di esso. I benefici effetti di questa pratica sono evidenti. Delle scienze prescritte i giovani apprenderanno le dottrine più importanti, alcune dottrine però sapranno addentro; e delle lettere e della storia

⁶ R.D. 1° settembre 1865, n. 2498, art. 51.

⁷ Programmi Coppino per il ginnasio e per il liceo: R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942.

conosceranno tutto quel complesso di fatti e di idee, che è segnato nei programmi, ma di certe idee e di certi fatti avranno anche studiata la ragione. E quella parte del programma generale, che si vuole svolgere con pienezza e precisione, sarà bene indicare nel programma speciale, e nella conferenza dei professori che deve precedere l'apertura delle scuole stabilire di comune accordo la scelta. Allora l'insegnamento secondario, dopo aver menato i giovani per lungo e svariato prospetto d'idee e di cose, li lascia esperti del metodo e di animo e di mente disposti a speculare su quelle, che meno osservarono⁸.

Oppure si veda il disposto di vari articoli tratti dalle disposizioni regolamentari didattiche per le scuole e gli istituti tecnici:

Art. V. I programmi non sono tassativi né da seguire alla lettera, ma indicano solamente i limiti entro i quali [...] deve tenersi l'insegnamento. Gli insegnanti, pur rimanendo fedeli ad essi, avranno cura di seguire il movimento scientifico e letterario del loro tempo e a questo conformare le loro lezioni senza che però si venga punto ad alterare la natura e la estensione del programma [...].

Art. VI. Ogni insegnante deve compiere annualmente in ciascuna classe il proprio programma, dando maggiore tempo a quegli argomenti che, per certi rispetti, sono più importanti o meno accessibili all'intelligenza degli alunni. L'insegnamento, anziché essere una semplice e slegata dichiarazione di vari argomenti del programma, deve formare un tutto razionale ed organico in modo che l'una lezione sia concatenata all'altra e tutte insieme conferiscano al progressivo svolgimento della materia ed alla educazione intellettuale degli alunni; e dev'essere impartito in modo che la maggioranza di essi ne tragga il più grande profitto possibile.

Art. VII. I programmi didattici che gli insegnanti debbono presentare al principio d'ogni anno scolastico, [...], debbono indicare particolarmente:

1° l'ordine e il metodo secondo cui intendono procedere nel loro insegnamento;

2° gli esercizi in generale coi quali intendono avvalorarlo.

Devono, inoltre, essere compilati in modo che la distribuzione generale della materia sia in giusta proporzione col numero delle lezioni stabilite dal calendario per tutto l'anno scolastico⁹.

Indipendentemente quindi dall'ordine e dal grado della scuola cui erano destinati, i programmi assunsero gradatamente una fisionomia meno rigorosamente dettagliata nei contenuti, limitandosi a fissare i limiti delle materie entro i quali si sarebbe svolta l'attività didattica. Si leggano le riflessioni del ministro Martini, quasi allo spirare del secolo:

Il docente costretto ad affrettarsi alla meta per una via indicatagli, e con passo costante, non può concedere a sé ed agli alunni le soste che rinfrancano e rinvigoriscono. A che servono programmi siffatti? A guarentire contro la possibile incuria o la insufficiente dottrina degli insegnanti? Ma il governo non ha da proseguire di continui sospetti le attitudini o la diligenza loro. Può sorvegliare, giudicare, provvedere in molte guise. Io pertanto intendo, fin

⁸ C.M. 287 del 1° novembre 1870, in *Collezione celerifera di leggi, decreti e circolari*, 1870, Firenze, presso gli editori, p. 1956.

⁹ R.D. 21 giugno 1885 n. 3454, relativo alle scuole ed agli istituti tecnici. *Disposizioni regolamentari didattiche*, artt. V, VI, VII.

dove lo consentano le necessità didattiche e disciplinari, conceder loro in questo proposito la maggiore larghezza. Assegnati precisi limiti all'insegnamento di ogni disciplina, entro i confini tracciati l'insegnante possa muoversi con saggia libertà, possa secondo il proprio criterio e le speciali condizioni scegliere egli stesso i modi migliori a raggiungere il fine dell'opera propria: il quale non è già d'infarcire di indigeste nozioni l'intelletto de' giovani, bensì di disporli a maggiore dottrina e di suscitare negli animi l'amore dello studio e il desiderio della cultura¹⁰.

Più o meno rigorosamente prescrittivi che fossero, i programmi furono dunque uno degli strumenti più frequenti di cui il potere politico si valse per controllare, nell'ottica rigidamente accentratrice fissata dalla Casati, il sistema dell'istruzione in un paese da poco unificato, in cui il controllo dei contenuti veicolati dalla scuola era funzionale all'elaborazione di un immaginario condiviso fondativo per la costruzione di una classe dirigente nazionale. In quest'ottica, come vedremo, un ruolo significativamente rilevante fu svolto dai programmi di lettere italiane e, al loro interno, dal progressivo costituirsi nelle elaborazioni ministeriali del modello didattico della storia della letteratura italiana.

2. I programmi del ginnasio-liceo

I programmi del ginnasio-liceo, inizialmente pubblicati con regi decreti distinti¹¹, già a partire dalla prima formulazione Coppino (1867) furono strutturati secondo una linea che, unitariamente, partendo dalla 1^a ginnasiale, arrivava alla 3^a liceale. Unica eccezione fu costituita dal tentativo Boselli di unificazione delle prime tre classi ginnasiali (indicate come ginnasio inferiore) con la scuola tecnica, tentativo che però non sortì, come vedremo, esiti significativi. Nei programmi ministeriali, lo studio delle lettere italiane, dopo una fase iniziale in cui la didattica ginnasiale appare ancora esemplata su modelli gesuitici e i programmi liceali tendono a modellarsi su opere già esistenti, si precisa progressivamente, come un percorso strutturato ed organico, orientato sulla lingua nelle prime tre classi ginnasiali, sulla precettistica retorica nel ginnasio superiore, e sulla letteratura nel liceo.

Progressivamente viene definendosi anche un canone di autori. Nel ginnasio inferiore esso parte dalla lettura dell'epica greco-latina (*Iliade*, *Odissea*, *Eneide*, nelle canoniche traduzioni del Monti e del Caro per la prima e per la terza, con qualche oscillazione per la seconda nella scelta del traduttore dopo l'iniziale favore accordato al Pindemonte, forse per la suggestione di operazioni editoriali in corso) e prosegue nel ginnasio superiore con l'epica cavalleresca:

¹⁰ C.M. 10 luglio 1892 n. 97. *Per le scuole classiche*, BUMPI, 1892, parte II, n. 28, pp. 1201.

¹¹ I regi decreti Mamiani, per i quali si veda *infra*, par. 2.1.

in questo modo la spinosa questione delle origini e della conseguente assenza, nella tradizione letteraria italiana, di un'epopea nazionale, veniva risolta in chiave didattica ricollegando idealmente epica classica ed italiana, che indirettamente era suggerita come sua continuatrice e depositaria. Al ginnasio superiore, sempre nell'intento di costruire una mitografia letteraria italiana, è prevista anche la lettura degli storici, fra i quali via via "sopravvive" il solo Machiavelli. Nel liceo, invece, gradatamente, la lettura dei classici assume un andamento cronologico connesso alla parallela evoluzione del modello didattico della storia letteraria. La loro selezione, come risulta dal riscontro con le storie e i manuali letterari, sia nelle opere minori dei maggiori, sia relativamente ai cosiddetti minori, risponde ad un criterio patriottico e nazionale, volto a dimostrare come, anche nei secoli di maggiore asservimento allo straniero, grazie al magistero delle lettere e all'opera degli intellettuali, l'Italia non perse mai la propria identità nazionale, almeno, appunto, nelle coscienze più avvertite. Parallelamente essa tende a proporre dei modelli esemplari non solo stilistici, ma anche patriottici, cui conformare il proprio sentire. All'interno di questo canone risulta ondivaga la collocazione dei *Promessi Sposi*: inizialmente proposto alla lettura nel ginnasio superiore¹² con un utilizzo precipuamente linguistico, quando il Manzoni era ancora in vita (unico caso ottocentesco di inserimento di autore vivente nel canone delle opere prescritte), il romanzo fu poi spostato alla terza liceale e restituito ad un'età evolutiva in grado di apprezzarne la complessità e la profondità¹³. Tale progressivo strutturarsi cronologico del canone degli autori procedette parallelamente al superamento dell'ostilità verso l'utilizzo delle antologie nelle ultime classi liceali e al progressivo costituirsi della storia letteraria come modello didattico autonomo, dotato di una propria dignità e di un proprio prestigio. La diffusa ostilità verso le scelte antologiche destinate al liceo (ostilità che, in alcuni periodi, si estese anche alle classi ginnasiali) e verso la dizione "storia della letteratura" potrebbe, a mio avviso, ascrivere anche alla rimozione, nella didattica letteraria liceale, di tutto quanto potesse, direttamente o indirettamente, richiamare le coeve esperienze degli istituti tecnici, che in genere erano considerati scuola di rango inferiore e, secondo una lettura restrittiva della Casati, neppure appartenenti all'istruzione secondaria. Se infatti si confronta l'evoluzione dei programmi di licei ed istituti tecnici, si nota che in questi ultimi la dizione "storia letteraria" compare sin dall'inizio. Essa è però da intendersi non tanto come sintesi interpretativa, quanto piuttosto come quadro cronologico (con notizie biografiche su autori e opere) di riferimento all'interno del quale inserire i passi di autori scelti.

Essa inizialmente, insomma, da parte degli estensori dei programmi dei licei classici, fu probabilmente considerata un ripiego didattico, necessario per una

¹² C.M. 287 del 1° novembre 1870.

¹³ Ciò accadde con i programmi Coppino nella formulazione del 1884: R.D. 23 ottobre 1884, n. 2737 (Serie 3^a).

formazione generale di serie inferiore, da compiersi in minor tempo e perciò anche molto più superficiale. Ben diverso doveva essere l'impianto metodologico dei licei classici, che doveva fondarsi sulla lettura integrale delle opere e su accurati esercizi stilistici che tenessero conto dei modelli di riferimento.

Solo lentamente dunque, e con alterne vicende, il modello didattico della storia letteraria si impose nel liceo, prima configurandosi come sintesi complessiva delle letture svolte durante l'intero corso di otto anni, una sorta di disegno storico che ripercorresse le linee generali delle vicende letterarie, poi, via via, articolandosi in quella che sarebbe diventata la tradizionale suddivisione nelle tre classi del liceo, e procedendo parallelamente a letture opportunamente antologizzate. Meno travagliato fu invece l'*iter* della *Lectura Dantis*: dopo un iniziale girovagare tra le prime due classi liceali, essa, con i programmi Coppino (1884) fu ripartita nei tre anni liceali con una motivazione di gradualità didattica ed evolutiva che, ancor oggi, conserva i suoi fautori. È evidente inoltre che l'ampio spazio così riservato a Dante rispondeva ad un preciso intento di una politica culturale che, anche quando poteva dirsi esaurita la fase del ghibellinismo immediatamente postunitario, vedeva comunque nel poeta il padre della lingua italiana e il maestro di fierezza, indipendenza e italianità.

Riassumendo, nei programmi del ginnasio-liceo va progressivamente definendosi un percorso fortemente strutturato lungo tutti gli otto anni di corso, in un'intima integrazione ginnasio-liceo. In esso la storia della letteratura si definisce come prospettiva interpretativa delle opere lette, in una sintesi che esprime il progressivo senso del farsi della nazione italiana e della sua classe dirigente. Essa, attraverso la letteratura e la consapevolezza di non aver mai perso la propria dignità di nazione, almeno nel magistero delle lettere, costruisce un immaginario collettivo e condiviso per le nuove generazioni.

2.1. I programmi Mamiani-Amari e il Regolamento Natoli.

I programmi Mamiani¹⁴ per il ginnasio¹⁵ e per il liceo¹⁶, definiti a norma dei precedenti regolamenti per le scuole mezzane e secondarie¹⁷, sono programmi di esame finale¹⁸ e non di insegnamento. Non contengono cioè istruzioni ai professori, relative a questioni didattiche o a suggerimenti legati alla prati-

¹⁴ Su Terenzio Mamiani cfr. G. Saredo, *Terenzio Mamiani*, Napoli, Stab. tip. Str. S. Sebastiano, 1861; G. Mestica, *Su la vita e le opere di Terenzio Mamiani*, Città di Castello, S. Lapi, 1885; T. Casini, *La giovinezza e l'esilio di Terenzio Mamiani*, Firenze, Sansoni, 1896; F. Partini, *Terenzio Mamiani e i suoi tempi*, Roma, Tip. Diocleziana C. Verdesi e C., 1911.

¹⁵ R.D. 14 novembre 1860 n. 4414.

¹⁶ R.D. 17 novembre 1860 n. 4463.

¹⁷ Rispettivamente R.D. 15 agosto 1869, n. 4290 e R.D. 22 settembre 1860, n. 4311.

¹⁸ Così espressamente è il disposto dell'articolo unico, di cui ai decreti 4414 e 4463 (si vedano le note 15 e 16).

ca della vita di classe, ma sono soltanto un elenco nudo e abbastanza scheletrico di contenuti la cui acquisizione è necessaria per il passaggio alla classe successiva o il conseguimento della licenza finale. Essi quindi evidenziano da un lato specifiche caratteristiche sociali e culturali dell'utenza di riferimento, che evidentemente continuava la tradizione dello studio individuale e si valeva della struttura pubblica al solo scopo di sostenere gli esami conclusivi, dall'altro la pratica precettistico-sanzionatoria di uno Stato preoccupato, nella fase iniziale, più dell'omogeneizzazione dei contenuti nozionali che di proporre un proprio percorso educativo e culturale.

Nei programmi per il ginnasio spicca, nel quadro complessivo, la precedenza assegnata alla lingua latina nell'ordine delle materie di studio (retaggio evidente della tradizione gesuitica); in genere i contenuti d'insegnamento riguardano la grammatica nella sua parte irregolare, la recitazione e spiegazione di facili prose tolte da un'antologia e la stesura di composizioni italiane in un ordine di gradualità di tipo retorico in cui al genere narrativo, previsto per la prima classe¹⁹, si aggiungono progressivamente quello epistolare, storico, descrittivo. Da notare, per la terza classe, l'obbligo della «recitazione e spiegazione di alcune novelle del Boccaccio (trenta novelle)», che costituirà una costante nelle prescrizioni ministeriali²⁰. Di particolare rilievo, nei saggi per iscritto della prima classe, all'interno della composizione italiana appartenente al genere narrativo, la dizione «racconti morali e vite dei più illustri italiani»: si nota la precisa volontà politica di utilizzare il letterario per la costruzione di una italianità fondata su tradizioni condivise.

A partire dalla quarta classe comincia l'insegnamento nella parte precettiva (argomento comune anche alla lingua latina che prevede in questa classe la lettura di passi di Cicerone, Sallustio, Cesare, Ovidio e del Virgilio georgico) e la lettura dei classici: la *Gerusalemme* del Tasso, luoghi scelti dalle storie di Macchiavelli e Guicciardini, e altre prose e poesie «levate da un'Antologia di classici autori» per la quarta; «scelti luoghi de' più insigni prosatori di nostra lingua, della Divina Commedia, d'alcuni suoi imitatori, Varano, Monti», per la quinta. Comincia così a profilarsi, già a partire dalle ultime due classi ginnasiali, la prescrizione di un percorso di classici comune a tutte le scuole del regno, tali cioè da andare a costituire un repertorio di letture comuni e condivise, su cui costruire una linea di interpretazione unitaria.

Concluso il percorso ginnasiale, che risente, come abbiamo visto, ancora della tradizionale distinzione preunitaria in classi di grammatica, umanità e

¹⁹ Ricordiamo, per amore di precisione, che la prima classe del ginnasio equivaleva alla odierna prima classe della secondaria inferiore (ex scuola media): ad essa si accedeva attraverso un esame di ammissione estremamente selettivo. A quell'altezza cronologica, l'istruzione elementare obbligatoria non esisteva, neppure per i primi due anni.

²⁰ Contro questa selezione ispirata da motivi moralistico-puristici, cominceranno a levarsi, intorno agli anni Ottanta, voci di dissenso da parte, ad esempio, di Carlo Maria Tallarigo e di Giuseppe Finzi, autori di testi per la scuola di ispirazione ghibellina ed anticattolica.

retorica, i programmi per gli esami finali del corso liceale, prescrivono l'insegnamento delle tre letterature. Dalla loro analisi è già possibile riscontrare una certa tendenza a fare della didattica della letteratura una didattica della storia letteraria nelle larvate espressioni «Origini della lingua e della letteratura italiana; Svolgimento dell'una e dell'altra dai loro esordi sino ai nostri tempi; I secoli delle lettere italiane; Indole di ciaschedun secolo e cagioni del fiorire in esso e del declinare dei buoni studi; Relazioni delle lettere colle condizioni civili della nazione; Il genio delle schiatte latine paragonato col genio delle schiatte nordiche», proposte come temi per i *Saggi orali* conclusivi del primo anno. Colpisce però che il sintetico quadro storico, così come la «Composizione in prosa sopra argomenti di critica letteraria» assegnata come *Saggio per iscritto*, siano collocati al primo anno di corso anziché all'ultimo. I programmi d'esame dei due anni successivi presentano un'articolazione ancora orientata sulla suddivisione puristico-retorica prosa/poesia, con la prosa collocata al secondo anno e la poesia al terzo, ma senza alcun criterio cronologico o di gradualità didattica. Al secondo anno la trattazione degli storiografi è collocata come prima tesi («Dell'arte storica in Italia dal tempo dei più antichi cronachisti sino a Carlo Botta»); seguono eloquenza e didascalica, novella e romanzo, nonché una dizione destinata ad avere larga fortuna nel linguaggio prescrittivo dei programmi ministeriali: «Brevi notizie intorno alla vita e alle opere di...». La parte antologica, che, come si nota, risulta anche a livello intenzionale separata dallo studio del letterario, prevede luoghi tratti dai cronachisti, dagli storici e dagli oratori e di «recitazione e commento della Divina Commedia, di luoghi del Petrarca, dell'Ariosto e del Tasso». Al terzo anno il programma prevede la conoscenza della poesia lirica, di quella epica e cavalleresca, della drammatica e didascalica. Seguono: «Vita di Dante»; «Della Divina Commedia»; le immancabili «Notizie intorno alla vita e alle opere di...» (questa volta si tratta di poeti) ed un'altra fortunatissima dizione prescrittivo-ministeriale «Commento filologico ed estetico della Divina Commedia». Come si vede i programmi non sono ancora specificamente orientati verso una linea se non a disegno, almeno cronologica, né tanto meno propongono la necessità di una sintesi storica impostata su una coerente linea di sviluppo. Si ricava anzi l'impressione che le tesi proposte per la discussione orale del primo anno costituiscano una sorta di prenozonario simile a quello retorico previsto per le classi ginnasiali, più che fornire una qualsiasi direzione all'interpretazione critica. Per la verità, alcune definizioni, in particolare quelle sul collegamento colle condizioni civili della nazione o sulla differenza tra il «genio» latino e quello nordico, appaiono più richiamare l'esistente in quanto a prospettive critiche²¹, che proporre innovative linee di sviluppo interpretativo.

²¹ Si pensi alla riflessione degli autori francesi o a quella della *Storia delle belle lettere in Italia* pubblicata dall'Emiliani Giudici già nel 1844 e ripubblicata da Felice Le Monnier col titolo *Storia della letteratura italiana* nel 1855. Per esempio la divisione prosa/poesia e le rispettive sottopartizioni sono già presenti nell'opera dell'Emiliani Giudici, i cui rapporti con il gruppo laico-progres-

Lo «specchio delle ore assegnate all'insegnamento» era il seguente²²:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	6	4	4	5	4	3

I programmi²³ Amari²⁴, soprattutto quelli per il ginnasio, almeno per ciò che concerne l'insegnamento dell'italiano, ripropongono i contenuti dei precedenti salvo per quanto riguarda l'introduzione, come saggio scritto per la quinta classe, di composizione di orazioni o dimostrazioni di sentenze: ancora una volta un retaggio retorico della scuola gesuitica.

Nei programmi per gli esami del liceo, è significativa l'assenza della dizione «Svolgimento dell'una e dell'altra (lingua e letteratura) dai loro esordi sino ai nostri tempi», che, in effetti, risultava collocata tra le prime tesi del primo anno con una prospettiva interpretativa un po' troppo ambiziosa se rapportata all'età evolutiva degli alunni; che l'intervento sia dettato da ragioni didattiche risulterebbe confermato dal fatto che, nei saggi scritti, la critica letteraria è spostata al terzo anno; ma, proprio nella classe in cui sarebbe più logico attendersi una sintesi se non storica, almeno cronologica dell'appreso, manca qualsiasi dizione in tal senso. Considerevolmente ridotto anche il rilievo dato alla figura di Dante (di cui manca la rubricazione specifica, presente, invece, nei programmi precedenti). Nel complesso, comunque, questi programmi tendono ad un'accurata redistribuzione della materia che risulta meglio equilibrata con prosa e poesia equamente ripartite nei due anni finali. Così la trattazione degli storici cede il primo posto alla poesia lirica, epica e cavalleresca con recitazione e commento di luoghi del Petrarca, dell'Ariosto e del Tasso. Seguono eloquenza ed oratoria opportunamente integrate da letture di riferimento. Il terzo anno prevede la discussione sulla poesia drammatica e didascalica, sulla *Divina Commedia*, integrata dal commento filologico ed estetico di luoghi scelti, ed

sista del pensiero siciliano sette-ottocentesco (Rosario Gregorio, Niccolò Palmieri, Domenico Scinà, Michele Amari) e, più in particolare e più profondamente, con la lezione di Francesco Paolo Perez sono biograficamente noti. Sulla questione F. Danelon, *Dal libro da indice al manuale, La storiografia letteraria in Italia nel primo Ottocento e l'opera di Paolo Emiliani Giudici*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1994.

²² R.D. 22 settembre 1860, n. 4311, *Regolamento per le scuole mezzane o secondarie*.

²³ R.D. 29 ottobre 1863, n. 1530, relativo sia al ginnasio, sia al liceo.

²⁴ Su Michele Amari, la relativa voce in *Dizionario Biografico degli Italiani* (d'ora in avanti DBI), Roma, Ed. Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. 2, pp. 637-654 e, il più recente, I. Peri, *Michele Amari*, Napoli, Guida, 1976.

anche di luoghi dei più illustri poeti drammatici e didascalici. Seguono «Notizie intorno ai migliori prosatori didascalici italiani. Dei principali novellieri e romanzieri» con «Lettura e spiegazione di alcune novelle e prose didascaliche dei più celebri autori» che concludono il programma d'esame del terzo anno. Come si nota anche dalla collocazione della *Commedia* interamente al terzo anno, siamo ancora ben lontani dalla modellizzazione didattica delle tre cantiche ripartite sui tre anni.

Per quanto concerne quello che allora veniva definito lo «specchio orario dell'insegnamento», esso risulta così ripartito²⁵ in entrambi i programmi:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	6	4	4	5	4	4

Tale quadro orario risulta significativamente modificato dal regolamento Natoli²⁶, come segue:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
9	9	6	6	7	6	3	3

Dal confronto è possibile notare un notevole incremento delle ore nel corso ginnasiale, frutto dell'accurata opera di monitoraggio²⁷ che aveva evidenziato forti carenze nella conoscenza della lingua madre, a fronte di una didattica che ancora privilegiava lo studio del latino in rapporto ad essa e non viceversa. A riprova di tale deriva classicistica, si noti che ancora in questo regolamento all'art. 34, tra le prove scritte, le versioni prescritte come saggi finali sono indicate con la seguente dizione «versione dal *volgare* in latino» e «versione dal latino in *volgare*».

²⁵ Lo specchio orario degli insegnamenti è nel già citato *Regolamento per le scuole mezzane o secondarie* (R.D. 22 settembre 1860, n. 4511, art. 5).

²⁶ R.D. 1° settembre 1865, n. 2498, Tabella (A).

²⁷ Il Consiglio Superiore dell'Istruzione, così come espressamente previsto dalla legge Casati, aveva promosso, con circolare del 14 dicembre 1864, un'inchiesta nella quale proponeva alle auto-

2.2. I programmi Coppino del 1867

I programmi Coppino²⁸, con le articolate istruzioni ed avvertenze ai signori professori (è utile ricordare l'univoca ed indiscussa pratica della presentazione frontale dei contenuti), segnano, invece, un significativo progresso didattico rispetto alle scarse prescrizioni d'esame precedenti.

Già nelle istruzioni per l'insegnamento ginnasiale si coglie viva l'attenzione ad una didattica che prima di ogni cosa formi al sentimento nazionale

tutti [gli alunni: sia quelli che terminano il percorso di studi alla licenza ginnasiale, sia coloro che proseguono nel liceo] mostrino di appartenere a una nazione che ha una lingua propria; la quale ebbe in ogni secolo uomini che la illustrarono con gli scritti; e per virtù e bellezza, se non vince tutte, non cede ad alcuna delle moderne²⁹.

Se sul versante più propriamente disciplinare priorità assoluta è data agli scrittori del Trecento³⁰, su quello metodologico spicca il ridimensionamento della parte precettiva a vantaggio di quella esemplificativa³¹; e la preferenza per la lettura dei testi integrali, rispetto alle scelte antologiche³². Proprio riguardo all'uso dell'antologia, è poi significativa l'esplicita indicazione degli *Esempi di bello scrivere in prosa e in poesia* di Luigi Fornaciari: testo già di largo utilizzo e di sicuro valore; ma certo la sua quasi prescrizione a livello ministeriale costituiva ben più che un consiglio. Proprio però in virtù di una tradizione

rità scolastiche una serie di quesiti sullo stato dell'istruzione. Ne era scaturita la *Relazione generale sulle condizioni della pubblica istruzione* il cui estensore, per le scuole secondarie era stato Giovanni Maria Bertini. Ministero della Pubblica Istruzione, *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865. Per una rapida esposizione dei suoi contenuti, si veda G. Talamo, *La scuola* cit., pp. 58-67.

²⁸ Sul Coppino, la relativa voce in DBI, vol. 28, pp. 625-629.

²⁹ Il già citato R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942.

³⁰ «Gli scrittori del trecento son da preferire nelle prime classi, non già per fare de' trecentisti nel secolo decimonono, ma perché quelli come parlavano così scrivevano, e, fatta ragione di quelle cose che il tempo ha logore, o il raffinamento delle età posteriori lasciò grezze, son larga fonte di voci e di modi natii, esprimenti il pensiero con rara schiettezza e vivacità».

³¹ «In tutto poi il corso ginnasiale, ed in ispecialità nel grado superiore, l'insegnamento sia ragionato e pratico insieme; avendo, cioè, sempre a guida un principio: esercitare i giovani a cercare ne' classici il fondamento e le norme dell'arte. Con ciò non si vuol dire che s'abbia a bandir dalle nostre scuole la parte precettiva, ma che questa dalla pratica debba avere alimento, e non vaneggiare appresso vaporose teoriche, più atte ad accecare che a dar lume. Adunque esempi molti e varii; precetti pochi, ma porti dall'esperienza e da quella avvalorati».

³² «E rispetto ad esempi, gravi ragioni consigliano a far capo principalmente dai testi originali, e solo per sussidio che basti ad alimentare la vaghezza di svariate letture propria de' giovanetti, por loro in mano qualche Antologia. Ma studio principale, e di gran lunga più fruttuoso, sia la lettura continuata, e l'osservazione assiduamente volta allo stesso testo, perché allora il giovanetto s'immedesima col suo autore, con esso sente e pensa, da esso apprende il magistero dello stile. Non altrimenti adoperarono i nostri sommi, che, cercando con grande amore e studio i classici volumi, pervennero a pareggiarne il valore».

didattica indipendente, la sua presenza nei programmi suscitò meno scalpore del caso sollevato dagli *Elementi di Euclide* di Brioschi e Betti³³.

Le istruzioni per l'insegnamento liceale propongono una didattica che oggi definiremmo induttiva³⁴, e a differenza che nel ginnasio, una scelta di letture varia e selezionata³⁵. Ma di fondamentale importanza è che la storia letteraria, per la prima volta, venga designata come insegnamento autonomo, e sia strettamente congiunto alla storia civile nelle finalità e nella programmazione didattica, al punto da essere assegnata ad uno specifico docente³⁶. D'altronde, anche l'analisi letteraria viene ricondotta alla prioritaria istanza della formazione morale e civile del carattere³⁷.

Per quanto più esplicitamente riguarda il liceo, risulta mutata l'articolazione dei contenuti con gli storici collocati ad inizio del programma del primo anno («Lettura della *Cronaca* di Dino Compagni e passi scelti dalle *Storie fiorentine* del Machiavelli»), seguiti da passi scelti di Ariosto, Tasso, dal *Canzoniere* del Petrarca (è evidente l'assenza di qualsiasi criterio anche solo cronologico) «con acconce illustrazioni filologiche, storiche, letterarie, e studio a memoria dei luoghi più eletti». Passa al secondo anno invece la *Lectura Dantis*, seguita da scelte prose del Galilei e di autori già studiati (anche qui non c'è criterio cronologico) «con le illustrazioni sopra indicate, e studio a memoria dei luoghi più eletti». Ed è anche importante che nel linguaggio ministeriale si passi dall'espressione «Del... », evidente calco italiano del complemento d'argomento latino, alla ben più ricca e sollecitativa espressione «Lettura di... », a ribadire ancora una volta l'esigenza di una didattica innanzi tutto fondata sull'incontro diretto coi testi.

La didattica dell'italiano al liceo, secondo la formulazione Coppino, si arre-

³³ Compilati sulla scorta di quelle stesse prescrizioni ministeriali ben prima della loro effettiva pubblicazione ed editi quasi contemporaneamente, gli *Elementi di Euclide* del Betti e del Brioschi (collaboratori ministeriali per la disciplina e il secondo funzionario di primo piano del Ministero della Pubblica Istruzione) si trovarono ad essere indicati, prima della loro effettiva disponibilità sul mercato, come testo raccomandato per la didattica della geometria, causando un vero e proprio scandalo editoriale. Sulla questione I. Porciani, *L'industria dello scolastico*, in *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983, pp. 473-491, specificamente pp. 486-487.

³⁴ «Gli esempi gioveranno assai più che le teoriche; né le teoriche possono menare ad alcun risultamento pratico, se non raccolte per giudiziosa induzione, e non si mostrino a' giovani vive e parlanti negli scrittori».

³⁵ «la lettura nelle classi liceali sia varia; debba saggiare il meglio di ogni secolo».

³⁶ «Una esposizione continua ed intera della storia letteraria verrà lor data unitamente alla storia civile da speciale professore». Nei fatti, però, l'insegnamento della storia letteraria finì congiunto con quello della storia, ed il suo insegnamento affidato allo stesso professore: (dalle *Avvertenze all'insegnamento della storia*, comma 6°: «Di età in età avranno parte distinta nelle spiegazioni lo stato della vita intellettuale, i progressi nelle scienze e nelle arti belle, ma specialmente le condizioni della lingua e della nazionale letteratura»).

³⁷ «convien riflettere che l'accuratezza dell'analisi raffina la mente e il gusto de' giovani, e li abitua a procurare che la parola dica appunto quel che dentro detta il pensiero, e con quella proprietà che dà spicco alle idee. Il che è non solo di letteraria, ma è di morale e di civile importanza».

stava però al secondo anno, non essendo prevista nel terzo, così come la matematica e la storia.

2.3. *La circolare ministeriale 287 del 1° novembre 1870 e le modifiche Bonghi*

«Le osservazioni fatte dagli ispettori centrali che visitarono le scuole secondarie del governo ed il parere di esperti professori, particolarmente interrogati»³⁸ consigliarono il ministro Correnti ad intervenire con una lettera circolare per modificare le carenze emerse più rapidamente sanabili.

La circolare è estremamente importante, sia per quanto riguarda il canone degli autori, sia per l'evoluzione del concetto di storia letteraria, del suo insegnamento e delle classi di destinazione.

Il canone degli autori da leggersi è individuato nei trecentisti per le tre prime classi del ginnasio inferiore poiché «per loro spontaneità, candore, semplicità quasi infantile accomodate ad un pensiero poco riflesso, e senza intenzione di arte, sono per ciò le più acconce a che si trova nell'inizio della vita intellettuale», e nei cinquecentisti per le due classi successive. È dichiarata aperta ostilità alle antologie che impediscono il formarsi nell'alunno di «unità di stile» e «franchezza di modi». La lettura del Boccaccio è destinata agli alunni del liceo «che, avendo meno incerto il gusto e lo stile, e potendo con più ragione distinguere la proprietà dei vocaboli e la naturalezza delle frasi dalla tessitura del periodo, faranno tesoro di quelle bellezze senza correr il rischio di perdere la schiettezza acquistata usando co' trecentisti». Ma soprattutto tra le letture consigliate figurano, per la prima volta espressamente indicati per il ginnasio superiore, *I Promessi Sposi*, «libro in cui la sincerità del pensiero la naturalezza delle immagini e la piana collocazione delle parole ottennero il pregio singolarissimo dell'evidenza e della popolarità».

L'insegnamento della storia letteraria è riaffidato al professore di lettere e non più a quello di storia «come finora si è praticato quasi senza frutto», si consiglia «qualche libro speciale, che, oltre la notizia delle lettere e degli scrittori, contenga altresì quei principii, che massimamente occorrono per bene intenderli. Notizia e principii lucidamente esposti, e con quella sobrietà che basta alla coltura generale degli adolescenti». Parallelamente si puntualizza che il fine dell'insegnamento dell'italiano nel ginnasio è linguistico, non letterario, che è invece espressamente liceale. Indicazioni, queste, destinate a influenzare per molti anni la didattica delle lettere italiane. Così, da una gestazione lunga e difficile, nasceva e si definiva il concetto del tracciato storico letterario come modello didattico autonomo via via sempre meno inserito nella trattazione precettistica: non è un caso che a distanza di pochi anni e facendo esplicito riferimento a queste indicazioni ministeriali, sarà compilato e pubblicato, per i tipi

³⁸ *Collezione celerifera di leggi, decreti e circolari*, 1870, Firenze, presso gli editori, pp. 1956-1958 *passim*.

dell'editore Giulio Cesare Sansoni, il *Disegno storico della letteratura italiana* di Raffaello Fornaciari³⁹ che, nei suoi numerosi accrescimenti, costituirà un punto di riferimento obbligato nel campo dell'editoria letteraria scolastica.

2.4. Il “dopo Coppino”

Dopo i programmi Coppino gli interventi ministeriali si concentrarono prevalentemente su ritocchi orario e interventi regolamentari.

Nel 1874, con uno strumento molto più incisivo⁴⁰, il ministro Bonghi reintegrò al terzo anno del liceo gli insegnamenti soppressi e con una nuova circolare ne definì l'orario, con un aumento di due ore nel liceo, come si rileva dalla comparazione delle due tabelle orario:

Programmi Coppino per il ginnasio e per il liceo: R.D. 10 ottobre 1867, n° 1942.

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	5	4	6	4	--

Modifiche Bonghi per il ginnasio e per il liceo: R.D. 13 settembre 1874, n°2092 (serie 2^a) e C.M. 399 del 15 ottobre 1874⁴¹.

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	5	4	6	3	3

³⁹ La prima edizione di quest'opera è del 1874: R. Fornaciari, *Disegno storico della letteratura italiana ad uso delle scuole*, Firenze, Sansoni, 1874.

⁴⁰ R.D. 13 settembre 1874, n. 2092 (Serie 2^a).

⁴¹ BUMPI, anno 1874, pp. 26-27.

Successivamente in un nuovo regolamento sempre il ministro Bonghi⁴² modificò leggermente lo “specchio orario” per i licei e i ginnasi, secondo il seguente schema:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	5	5	5	3	4

Come si vede, i ritocchi riguardarono, in ispecie per il liceo, non tanto il monte-ore totale, quanto la sua più equa ripartizione all’interno delle classi, a fronte della rinuncia ad interventi contenutistici rigidamente prescrittivi. D’altronde, nella già citata C.M. 399 del 15 ottobre 1874, il ministro scriveva:

La ripartizione dei programmi affido interamente ai professori. Nessuno conosce più di loro i bisogni della propria scuola. Deliberino perciò in collegio, qual parte dei programmi debba essere trattata in ciascun corso, e in qual guisa le dottrine e gli studii diversi si debbano contemperare nelle lezioni giornaliere e ne’ corsi annuali, scambiandosi aiuto e lume, onde produrre l’unità e quindi l’efficacia dell’insegnamento.

In realtà il ministro Bonghi riteneva che il controllo centrale sull’istruzione passasse non solo attraverso un’opera di indirizzo (istituì il Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione), ma anche attraverso un costante monitoraggio dell’agito: sarà infatti proprio lui a promuovere una capillare attenzione alla questione dei libri di testo ed al loro controllo.

2.5. I programmi Baccelli del 1881

Nell’ottobre del 1881, in esecuzione di un decreto del giugno precedente⁴³, il ministro Baccelli⁴⁴, in pochi mesi già al suo secondo mandato ministeriale⁴⁵, pubblicava⁴⁶ nuovi programmi e istruzioni per i ginnasi ed i licei. In realtà qual-

⁴² R.D. 5 marzo 1876, n. 3026 (Serie 2^a).

⁴³ R.D. 16 giugno 1881, n. 323 (Serie 3^a).

⁴⁴ Sul Baccelli la relativa voce in DBI, vol. 5, pp. 13-15.

⁴⁵ Il Baccelli fu ministro ininterrottamente dal 2 gennaio 1881 al 30 marzo 1884: ebbe il primo mandato (2 gennaio 1881-29 maggio 1881) nel terzo governo Cairoli; il secondo (29 maggio 1881-25 maggio 1883) nel quarto governo di A. Depretis; il terzo (25 maggio 1883-30 marzo 1884) nel quinto governo di A. Depretis.

⁴⁶ C.M. n. 656 del 10 ottobre 1881 in BUMPI, 1881, pp. 784-787 (ginnasio) e pp. 804-805 (liceo).

che elemento di novità era nei soli programmi per i licei, dal momento che i programmi del ginnasio presentano davvero poche modificazioni: scompaiono dalla prima classe *I fatti d'Enea* e il *Novellino*; dalla seconda ginnasiale la lettura del Boccaccio passa alla seconda liceale; scompaiono dalle indicazioni gli *Esempi di bello scrivere* di Luigi Fornaciari e l'*Elocuzione del Costa*; compaiono come lettura «da preferirsi», recependo il disposto della C.M. 287 del 1° novembre 1870, *I Promessi Sposi*, nella classe quinta. Ma ciò che soprattutto lascia meravigliati e quasi increduli sono le istruzioni, che risultano formulate attraverso una “sagace” operazione di ricopiatura delle istruzioni Coppino del '67, con un inserto della già citata C.M. 287!

I programmi per il liceo, di formulazione più originale, prevedono la lettura di classici, disposti nelle diverse classi senza ordine cronologico: al primo anno Tasso, Ariosto, il Machiavelli delle *Storie fiorentine* e un prosatore moderno; al secondo *Vita Nuova* ed *Inferno* di Dante, liriche scelte del Petrarca, novelle scelte del Boccaccio e prose leopardiane; al terzo anno canti scelti del *Purgatorio* e del *Paradiso*, il Galilei e scritti scelti di autori moderni, esclusi i viventi. Le istruzioni ribadiscono che la lettura degli autori deve mirare non solo

ad affinare il sentimento del bello, ma ad informare ancora la mente e il cuore ad esempi di virtù civile. Dante e Petrarca, il Machiavelli, l'Alfieri, il Parini, il Foscolo, il Leopardi, il Giusti, ed altre non meno nobili figure, che intorno a questi grandi si possono raggruppare, se rappresentati ai giovani, più che nella frase e nella parola, nello spirito altamente nazionale, basteranno a formare nella nuova generazione quella coscienza della libertà e del sacrificio senza di che i popoli anche più favoriti dalla natura e dalla fortuna finiscono per rovinare in ogni bassezza⁴⁷.

Poco più oltre, le istruzioni ribadiscono che il compimento del programma di storia civile, entro la fine del secondo anno, renderà più agevole al professore di italiano «di tener dietro allo svolgimento della grande idea nazionale, che a poco a poco viene assumendo novello aspetto finché al tempo nostro diventa fatto e trionfa». Quanto alla storia letteraria, essa è genericamente indicata in tutti e tre gli anni di corso: ma le istruzioni precisano che la sua trattazione deve prendere spunto dagli autori studiati (quindi senza rispettare un preciso ordine cronologico) e «senza dedicare a questa molte lezioni speciali, né obbligar i giovani a trascriverle col sospetto che l'insegnante le abbia dettate più a soddisfazione di sé stesso che a reale profitto della Scuola»; a quest'ultimo proposito in conclusione, nel ribadire la necessità dell'adozione di un libro di testo, che aiuti l'alunno nello studio casalingo, quasi di sfuggita, eppure stentoreamente, l'estensore aggiunge:

⁴⁷ BUMPI, 1881, p. 805.

L'esclusione dai programmi degli scrittori viventi non ha bisogno di essere giustificata innanzi chiunque conosca la vita della Scuola e le sue esigenze⁴⁸.

È evidente la preoccupazione che una formazione troppo orientata alla riflessione sui viventi scivoli sul pericoloso terreno della polemica letteraria (e quasi sempre – come si coglie nell'introduzione di numerose storie letterarie coeve – insieme politica) ponendo in secondo piano quello che per il legislatore era il più grave, ma insieme gratificante, compito del professore d'italiano:

Al professore d'italiano sta affidato un ben grave compito, ma ad un tempo medesimo a lui meglio che agli altri suoi colleghi è concessa la soddisfazione di misurare il progressivo armonico svolgimento di tutte le facoltà nel giovane, di educargli il cuore e la mente, e di spargere i germi fecondi di morale e civile virtù.

Una virtù morale e civile cui, però, veniva accuratamente preclusa ogni significativa proiezione verso la contemporaneità...

Dallo stesso regio decreto vennero apportate anche lievi modifiche di orario per l'insegnamento dell'italiano nel liceo:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	5	5	5	4	4

Quadro orario che risultò confermato dal successivo regolamento⁴⁹ del 21 maggio 1882 e che, come si vede, aggiunse un'ora di italiano nella seconda classe liceale.

2.6. I programmi Coppino del 1884

Nel 1884 il Coppino è per la quinta volta al dicastero della pubblica istruzione⁵⁰; e riprende l'opera di sistematizzazione, anche didattica, iniziata diciassette anni prima, con un nuovo regolamento e con nuovi programmi⁵¹ che, come vedremo, rappresentano davvero la svolta decisiva nell'articolazione dei contenuti del letterario, in ispecie per quanto riguarda il liceo.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ R.D. 21 maggio 1882, n. 800 (Serie 3^a).

⁵⁰ Vi resterà ininterrottamente, nonostante l'avvicinarsi di ben quattro governi (i primi tre Depretis, l'altro Crispi), dal 30 marzo 1884 al 17 febbraio 1888.

⁵¹ R.D. 23 ottobre 1884, n. 2737 (Serie 3^a).

Occorre notare che l'anno prima si era, anche se solo parzialmente, conclusa l'istruttoria sui libri di testo adottati e che l'accurata opera di monitoraggio delle buone pratiche presenti nelle scuole aveva fornito al ministero un'ampia messe di informazioni alla quale far riferimento nel nuovo intervento normativo.

Alla stesura dei nuovi programmi fu correlata un'ulteriore modifica della tabella orario:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
8	8	7	6	6	5	4	3

Come si nota dal rapido raffronto con la tabella Baccelli, fu aumentato l'orario in quasi tutte le classi del ginnasio, anche in considerazione del fatto che la licenza ginnasiale era titolo di studio sufficiente per l'accesso ai ruoli inferiori dello stato⁵² e che numerosi frequentanti, raggiuntala, abbandonavano gli studi per disparati motivi⁵³: occorre pertanto potenziare la preparazione anche di coloro che uscivano dal sistema.

Con questo ulteriore intervento, va notato, per la prima volta l'italiano "raggiunse" il latino al ginnasio nel carico orario curricolare; restò invece quasi immutato l'orario del liceo, che ritornò alle 12 ore curricolari delle modifiche e del regolamento Bonghi.

Ma le innovazioni più significative sono, da un lato, nella ripartizione dei contenuti, dall'altro nelle istruzioni.

In particolare il curriculum ginnasiale risulta meglio strutturato nella scelta e nella gradualità delle letture. Viene confermata la sostituzione dei *Fatti di Enea* e del *Novellino*, nonché dell'antologia fornaciariana, con letture varie da trecentisti e cinquecentisti, prescelti per la loro «schietta ed efficace naturalezza»⁵⁴. Il rifiuto di indicare autori specifici è di natura evidentemente didattica

⁵² R.D. 13 novembre 1859 n. 3725, art. 223.

⁵³ Dalle statistiche risultava che il numero dei respinti tra ginnasio e liceo si attestava intorno a percentuali del 40%; inoltre la frequenza del liceo era particolarmente onerosa per le famiglie non residenti nel capoluogo di circondario, che erano gli unici sedi di liceo; a ciò si aggiunga che la licenza ginnasiale era titolo di studio comunque spendibile per l'accesso ai quadri inferiori (sin dall'articolo 223 della legge Casati): ciò spiega perché parecchie famiglie, non particolarmente agiate, a fronte di una non brillante carriera scolastica del figlio e di oneri particolarmente gravosi, sceglieressero di far loro abbandonare gli studi al conseguimento della licenza ginnasiale.

⁵⁴ *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei in esecuzione del regio decreto 23 ottobre 1884*, in BUMPI, 1884, pp. 32-37, qui p. 33.

e, pur apparentemente lasciando ampia discrezionalità al professore, raccomanda l'adozione di una nuova antologia indicando «come esempio»⁵⁵ le *Lecture italiane scelte ed ordinate ad uso del ginnasio* dal Carducci e la *Crestomazia di prose scelte e annotate* da Ettore Marcucci. Passano alla classe seconda le *Vite* del Vasari, laddove, finalmente, la lettura del Boccaccio è definitivamente collocata nella prima classe liceale, accanto a quella di Dante e del Petrarca. Nella classe terza, testo prescritto è l'*Iliade* nella traduzione del Monti e nella quarta l'*Eneide* nella traduzione del Caro. In quinta sono previsti la lettura e il commento di passi dell'*Orlando Furioso* e della *Commedia*. La motivazione nelle istruzioni, rimanda alla già richiamata necessità di dare compiutezza al percorso ginnasiale: «perché la notizia di quelle somme opere non deve mancare ai discepoli di un'istruzione letteraria, che, come è preparazione ad altra superiore, così pure ha compimento in se stessa»⁵⁶.

Molto più rilevanti i mutamenti previsti per il liceo. È con questi programmi, infatti, che nasce la tradizionale ripartizione della *Lectura Dantis* nelle tre classi, *Inferno* in prima, *Purgatorio* in seconda, *Paradiso* in terza. La motivazione della scelta è ancora di gradualità didattica «poiché le tre cantiche con la progressiva difficoltà loro ben convengono alla crescente intelligenza dei discepoli, e al graduale svolgimento degli altri studi propri del liceo, bastando alla prima la interpretazione letteraria e storica, richiedendosi alla terza anche la filosofica»⁵⁷. Ed ancora per la prima volta i classici prescritti per la lettura, cominciano ad orientarsi secondo una linea che, se non può ancora essere definita storica, è almeno, in larga parte cronologica: così per la prima sono indicati *Canzoniere* del Petrarca e *Novelle scelte* (si noti che nella dizione ministeriale la parola *Decameron* non compare per tutto l'Ottocento!)⁵⁸ del Boccaccio⁵⁹; per la seconda le *Storie fiorentine* del Machiavelli e la *Gerusalemme* del Tasso; per la terza *Liriche e poemetti* del Monti ed opere del Manzoni, nonché il già prescritto disegno di storia letteraria.

Ma soprattutto le istruzioni definiscono in modo esplicito gli intendimenti politici e gli scopi morali dell'insegnamento letterario:

dalla scuola di lettere debbono i giovani ricevere come un battesimo d'italianità, debbono uscirne innamorati della nostra letteratura, della nostra lingua, per le quali, anche nella

⁵⁵ *Ibid.*, p. 34: «Ad esempio della scelta che qui si descrive valgono le *Lecture italiane scelte ed ordinate ad uso del ginnasio* da Giosuè Carducci e, ristrettamente al trecento, la *Crestomazia di prose scelte e annotate* da Ettore Marcucci». Tale esplicita indicazione suscitò reazioni tra gli insegnanti, memori dello scandalo Betti-Brioschi; per questo si legga più sotto.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 34.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁸ Non di *Decameron* infatti si trattava, ma di una scelta opportunamente castigata, di novelle ammesse, che finivano per essere, scriverà il Finzi nelle sue *Lezioni di storia della letteratura italiana*, «le solite trenta».

⁵⁹ Ma la collocazione del Boccaccio poteva avere anche motivazioni sintattico-stilistiche: si veda qui la C.M. 287 del 1° novembre 1870.

sorte più infelice, avemmo parte alla civiltà e serbammo dignità di nazione [...]. Avrà colto il miglior frutto degli studi classici quel giovane che per essi abbia educato l'animo a sentire il bello e il buono dell'opere letterarie, e la mente matura ad analizzarle e a giudicarle con rettitudine; poiché per quell'intima congiunzione che è tra la istruzione letteraria e l'educazione morale, saprà esercitare entrambe le facoltà non solo nei suoi scritti, ma anche negli atti della vita privata e civile⁶⁰.

Ciò spiega il criterio di scelta degli autori «quei pochi di maggior perfezione, che niuno consentirebbe non fossero nel liceo»⁶¹ e la loro collocazione nelle classi secondo un criterio cronologico che, come avevamo anticipato, costituisce il prodromo della scansione storico-letteraria dei contenuti, aprendo un significativo spazio anche ai minori, nella loro funzione documentaristica:

L'Alighieri e il Manzoni, di cui l'uno apre, l'altro chiude la serie degli autori proposti, segnando quasi i confini alla storia della nostra letteratura (massime se intendasi letteratura nel senso più ristretto), invitano a tracciarne tutto il corso e lo svolgimento, nel mentre che essi medesimi e gli altri autori che sono posti loro a lato, danno argomento a descriverne le condizioni, le vicende, le attinenze con la storia civile presso che in ciascuna dell'età sue più gloriose.

[...] dalla familiarità coi sommi sarà agevole venire alla conoscenza degli autori e dei componimenti minori; che gioveranno pur essi alla scuola, addotti a modo di confronti, di dichiarazioni, di documenti, di esempi allora che o s'interpretano i testi, o si dà giudizio degli autori, o si recano notizie di storia letteraria, o trattasi delle varie maniere dello scrivere e del comporre.

Di qui lo spazio assegnato anche alla storia della letteratura:

Né la storia letteraria, nel suo proprio ufficio di far conoscere con la vita degli scrittori la materia e la forma dell'opera loro e principalmente i pregi e i difetti delle medesime, può mancare tra gli insegnamenti del liceo⁶².

Pur tuttavia il legislatore avverte che la storia letteraria deve restringersi «a uno specchio cronologico dei fatti con nozioni biografiche e bibliografiche esatte e precise, al qual uopo, con la guida di un trattato breve e giudizioso, basterà una trentina di lezioni, che hanno luogo proprio nell'ultimo anno del liceo, per l'opportunità di richiamare alla memoria dei discepoli tutte le letture che questi avranno fatte nella scuola superiore e nella inferiore»⁶³. Risulta allora evidente che la collocazione della storia letteraria, nell'ultima parte dell'ultimo anno, aveva lo scopo di raccogliere le fila dell'intero percorso didattico compiuto, recuperando, in una prospettiva unitaria, tutte le letture compiute negli otto anni di scuola superiore. Essa, quindi, si collocava al termine di un curriculum

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 33-36, *passim*.

⁶¹ *Ibid.*, p. 36.

⁶² *Ibid.*, pp. 36-37, *passim*.

⁶³ *Ibid.*, p. 37.

fortemente normato e strutturato, come momento conclusivo in cui all'analisi succedeva la sintesi. In questo senso vanno interpretate le avvertenze ai professori ad evitare le «minute indagini erudite» o le «troppo alte considerazioni scientifiche [...] opera non appropriata alla mente né ai bisogni dei discepoli e aliena dal fine della scuola secondaria classica»⁶⁴: un discorso che si ricollegava alla ricognizione sulle storie letterarie compiuta dal ministero nel decennio precedente e che aveva portato ad individuare alcuni ricorrenti punti di debolezza in molti dei testi in circolazione.

Sul versante delle edizioni consigliate va notata la scomparsa degli *Esempi* di Luigi Fornaciari (che nella redazione del '67 figuravano addirittura nei contenuti) e l'indicazione, questa volta solo come «buon esempio», della grammatica di Raffaello Fornaciari (figlio del precedente ed abile prosecutore dell'opera del padre), nonché, come si è già detto, riguardo all'antologia consigliata per il ginnasio, delle *Letture italiane scelte ed ordinate ad uso del Ginnasio* da Giosuè Carducci, rappresentative – a detta dell'estensore – di un metodo, per l'edizione dei classici scolastici, non tanto filologico, quanto sapientemente discreto nell'ammodernare punteggiatura, ortografia, desinenze dei vocaboli ed usi linguistici desueti⁶⁵. Al di là dell'auspicio, espresso dall'estensore, che fossero pubblicati altri testi egualmente validi, resta comunque il fatto che, all'interno di un decreto normativo, pubblicato sul Bollettino Ufficiale della Pubblica Istruzione, figuravano testi in commercio, entrambi, per giunta, editi dal fiorentino G.C. Sansoni. Sia il Fornaciari sia il Carducci, però, erano docenti, a diverso livello, di chiara fama e da più anni consulenti ministeriali; le loro opere godevano di un successo editoriale tale da mettere al riparo il proponente da qualsiasi accusa di parzialità e premeditato favoreggiamento. In ogni caso, gli espliciti riferimenti suscitarono reazioni tali⁶⁶ da motivare la precisazione contenuta in una circolare ministeriale del dicembre 1884⁶⁷:

Nelle istruzioni che seguono, disciplina per disciplina, i nuovi programmi per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei, in esecuzione del regio decreto 23 ottobre 1884, furono indicate alcune opere quasi esempi di libri di testo. Sebbene le parole onde tali indicazioni sono accompagnate mostrino già chiaramente quale fu l'intendimento del ministero, nondimeno credo opportuno confermare che non si volle imporre l'uso di quelle opere, ma additare in esse soltanto il genere e, dire, l'indole del libro che nella economia e nella partizione della materia meglio sembrò rispondere all'insegnamento che nei programmi è richiesto. L'inse-

⁶⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁶⁵ Se ne leggano le indicazioni redazionali in S. Romagnoli, *Un traguardo editoriale: la «Carducciana»*, in *Editori a Firenze nel secondo Ottocento* cit., pp. 271-295, specificamente le pp. 288-289.

⁶⁶ Si legga l'articolo di F. D'Ovidio, *Il Manzoni nelle scuole*, in «Fanfulla della domenica», 18 gennaio 1885, e le note manoscritte di Gino Rocchi, relative a quest'articolo, in L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata», *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999, Appendice 4, pp. 577-579.

⁶⁷ C.M. n. 760 del 1° dicembre 1884, BUMPI, 1885, pp. 106-107.

gnante può e deve scegliere liberamente col savio criterio della esperienza quel testo che reputi più adatto ed efficace; ed è da augurare che la produzione delle opere didattiche si accresca e vada facendosi sempre migliore. Le istruzioni quindi designano un metodo, non consigliano un libro.

Proprio il Carducci firmò la *Relazione al Consiglio superiore*⁶⁸ su questi programmi e istruzioni, proponendo, come si rileva dal confronto incrociato dei due testi, alcuni ritocchi nella scelta dei classici: a lui infatti si devono l'esclusione della *Vita nuova* dalla prima liceale⁶⁹ e l'inserimento della *Vita* del Cellini nella terza: «Sarei forse ardito a proporre anche la *Vita* che di sé stesso scrisse Benvenuto Cellini, uno dei più bei libri di prosa italiana, e dei meno, pur troppo, letti? Questa, nella terza liceale, in comparazione e raffronto ai *Promessi Sposi*, potrebbe, quanto a prosa viva e parlata, insegnare più che molte teoriche su la lingua e lo stile». Chiara risulta allora la ragione della presenza di quest'opera, l'unica in effetti, che non rispetta il criterio cronologico precedentemente evidenziato, e della più consona collocazione del Manzoni in questa stessa classe, rispetto all'utilizzo esclusivamente linguistico-strumentale che per anni se ne era fatto⁷⁰.

I programmi Coppino dell'84 rappresentano pertanto la conciliazione di numerose istanze che, emerse nei due decenni precedenti, andavano definendosi in un organico percorso formativo alla cui conclusione si collocava il momento privilegiato della sintesi storico-letteraria.

2.7. *Le modificazioni e i programmi Boselli; l'intervento Villari*

L'opera del ministro Boselli⁷¹ è contraddistinta da un'intensa attività normativa che si esplicita in tre decreti.

⁶⁸ BUMPI, 1884, appendice al n. 12, pp. 8-11; ora in G. Carducci, *Opere*, Edizione Nazionale, Bologna, Zanichelli, 1935-1940, vol. XXVII, pp. 260-261.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 10. «non mi par libro da queste scuole, per la concezione e la trattazione medioevale, tra mistica e scolastica, troppo strana dal sentir nostro, e tanto più difficile quanto, per la veste d'amore onde s'involge, ha tratto i più nell'errore che sia un romanzetto».

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 10-11. «Quelli che hanno provato, e non sono pochi tra i maestri, la inutilità degli esercizi di sinonimia prolungati per anno su le varianti dei *Promessi Sposi*, quelli che hanno toccato quasi con mano come i giovinetti finissero con annoiarsi di quel romanzo del quale non comprendevano che la favola a pezzi, quelli devono ringraziare il ministero che co' suoi programmi restituisce il Manzoni in luogo degno di lui. Il Manzoni, analizzatore fino e profondo di caratteri originalmente sorpresi nella natura, rappresentatore artisticamente immediato della realtà (sic!), non è autor da ragazzi: vuole idonea preparazione di studi, di facoltà, di osservazione ad essere letto e meditato degnamente». Occorre ricordare che dei *Promessi Sposi* era largamente diffuso un utilizzo, per dir così, linguistico-strumentale, fondato sul confronto tra le due edizioni. Testo di riferimento di questa pratica era quello del prof. Folli: *I Promessi Sposi di Alessandro Manzoni nelle due edizioni del 1840 e del 1825, raffrontate tra loro dal prof. Riccardo Folli*, Milano, Briola e Bocconi, vol. I, 1877, vol. II, 1879.

⁷¹ Ministro dal 17 febbraio 1888 al 6 febbraio 1889, nel primo e nel secondo governo Crispi.

Il primo⁷² porta modificazioni ai programmi dell'84 sia per quanto concerne la scelta dei classici e la loro prescrizione nelle classi, sia per quanto riguarda l'articolazione del percorso di storia letteraria. All'articolo VIII, innanzitutto, era stabilito che:

In ogni classe ginnasiale è obbligatoria la lettura di tutta un'opera in prosa; in ciascuna delle tre classi liceali la lettura di due opere in prosa di autori appartenenti ad età diversa. Anche le opere dei sommi poeti devono leggersi per intero. Tali letture potranno farsi in parte a casa, secondo la prescrizione del seguente articolo X [...].

Il decreto passa poi ad indicare quali siano le letture a farsi nel ginnasio: la *Gerusalemme Liberata* passa alla terza ginnasiale, l'*Iliade* tradotta dal Monti nei primi mesi della quarta, seguita dall'*Eneide* del Caro e da una tragedia dell'Alfieri; nella quinta, all'*Orlando Furioso*, si aggiungono una buona traduzione dell'*Odissea*, alcune delle *Odi* e i principali luoghi del *Giorno* del Parini. Ritornano poi, tra i libri prescritti per il ginnasio, il *Novellino*, i *Fatti di Enea*, cui si aggiungono il *Governo della famiglia*, il *Galateo* del Della Casa, scritti scelti del Firenzuola, del Gelli, del Gozzi, del Giordani, lettere scelte di Annibal Caro, del Giusti e «di qualche altro autore moderno». Nel liceo, ai poeti indicati dal programma, si aggiungono il Foscolo e il Leopardi; alle opere in prosa la *Vita nuova* di Dante, la *Cronica* di Dino Compagni, il *Cortegiano* del Castiglione, scritti scelti del Galilei, del Leopardi e «di qualche altro autore moderno», la *Storia del reame di Napoli* del Colletta. Per le opere del Manzoni (principalmente le poesie e il romanzo) si demanda al collegio dei docenti la scelta della classe (da individuarsi tra ginnasio superiore e liceo). Si prescrive, inoltre, che la lettura del *Canzoniere* petrarchesco sia accompagnata «da notizie, a proposito, intorno alla metrica italiana antica». Oltre a già sottolineati ritorni, occorre notare che il ventaglio degli autori proposti supera, in certo senso, le scelte carducciane (il già citato ripudio della *Vita nuova*) e le remore espresse da Raffaello Fornaciari a proposito del Leopardi⁷³; la «linea fiorentina» è comunque fortemente rappresentata dalla *Cronica* del Compagni (oggetto di accurato studio da parte di Isidoro del Lungo) e dalle tragedie dell'Alfieri (di cui sarebbe uscita l'anno successivo, a cura di U. Brilli, un'ottima edizio-

⁷² R.D. 24 ottobre 1888, n. 5745 (Serie 3^a).

⁷³ Il giudizio del Fornaciari è contenuto in *Archivio Centrale di Stato, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Atti Versati Posteriormente*, (d'ora in avanti così abbreviato: ACS, CSPI, AVP), busta 5, fasc. 6. ed è datato 18 gennaio 1879. Vi è scritto che la lettura integrale del Leopardi è inammissibile: si esclude la raccolta intera «ove si trovano sentimenti troppo tetri e disperati; ma possono essere adoperate quelle, tra queste poesie, che d'ordinario si trovano riportate nelle antologie migliori». Fu già segnalato da M. Raicich, *Questione della lingua e scuola (1860-1900)*, in Id., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981, pp. 85-169, qui pp. 147-148. La più accurata ricostruzione della vicenda è in L. Cantatore, «*Scelta, ordinata e annotata*» cit., pp. 53-64.

ne⁷⁴ non solo scolastica nella *Biblioteca Scolastica dei Classici italiani*⁷⁵, diretta dal Carducci ed edita dal Sansoni).

Ma la più significativa novità riguarda la distribuzione delle «notizie dei principali scrittori» che, per la prima volta, sono articolate secondo la scansione che diventerà poi tradizionale: «notizie dei principali scrittori dei secoli XIII e XIV nella prima; dei secoli XV, XVI e XVII nella seconda; dei secoli XVIII e XIX nella terza; con opportuni esempi parchi e con opportuni svolgimenti di generi letterari in ciascuna». Certo la dizione è decisamente più antiquata (richiama i programmi Mamiani ed Amari) di quella esplicita di «storia letteraria» dei programmi Coppino dell'84. Ma la distribuzione della materia, nella sua ricerca di «positività», è ormai quella canonica e si avvia a costituire l'asse portante della didattica della letteratura nel triennio. Lievi ritocchi anche alla tabella orario che presenta un decremento delle ore nel ginnasio (3 ore in meno) ed un modesto aumento nel liceo (un'ora in più in terza):

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	5	6	5	4	4

Il secondo decreto Boselli⁷⁶ riscrive i programmi, integrando con più precisione, all'elenco dei classici del decreto dell'84, quelli del successivo decreto dell'88: evidentemente numerose dovevano essere state le lagnanze pervenute al ministero da parte delle scuole, su quali classici dovessero eliminarsi dall'elenco e quali ancora ammettersi. Un intervento quindi più che altro chiarificatore, almeno per quanto riguarda i programmi di italiano del ginnasio, per i quali si segnalano poche aggiunte come le *Lettere scelte* del Foscolo e del Leopardi, gli *Scritti scelti* del Giordani e quelli del Gelli, e l'esplicita indicazione dei *Promessi Sposi* tra le letture per il liceo. Più restrittivo e prescrittivo, invece, il contenuto degli ultimi tre articoli (il XLVIII, il XLIX e il L) relativo al programma delle tre classi del liceo: in prima oltre alla prima cantica della *Divina Commedia*, al *Canzoniere* e alle *Novelle scelte* del Boccaccio figurano *Liriche e poemetti* del Monti (previste, nei programmi Coppino, come lettura per la classe terza), senza alcun

⁷⁴ V. Alfieri, *Tragedie*, a c. di U. Brilli, Firenze, Sansoni, 1889. Ripubblicato, con nuova presentazione di Giampaolo Dossena, Firenze, Sansoni, 1961.

⁷⁵ Sulla *Biblioteca Scolastica dei Classici italiani*, altrimenti nota come *Carducciana*, si veda S. Romagnoli, «La Carducciana», in Id., *Ottocento tra letteratura e storia*, Padova, Liviana, 1961, pp. 139-150 e Id., *Un traguardo editoriale: "La Carducciana"*, cit.

⁷⁶ R.D. 24 settembre 1889, n. 6441 (Serie 3^a).

criterio di organizzazione cronologica; in seconda, oltre al *Purgatorio*, le *Istorie fiorentine* del Machiavelli e le *Poesie* del Leopardi; in terza, accanto al *Paradiso*, *Liriche* del Foscolo, *Poesie* del Manzoni, *Prose* del Leopardi. È un percorso più orientato alla contemporaneità, che sembra escludere l'ipotesi di un qualsiasi collegamento storico delle letture svolte con il tracciato delle "notizie"; manca, infatti, nel disposto degli articoli, qualsiasi dizione direttamente riconducibile al concetto di storia letteraria. È un'evidente svolta culturale, poiché, allo stesso modo, si abbandonano il metodo ciclico nell'insegnamento della storia, e l'estetica e la storia della filosofia: in particolare quest'ultima materia ritorna alla tradizionale tripartizione in psicologia, logica e morale.

Ma ciò che più colpisce, anche nell'articolazione grafica del decreto, è la diversa distinzione ginnasio-liceo e relativa indicazione delle classi: le prime tre classi del ginnasio sono a parte e designate come ginnasio inferiore, le altre due, fanno corpo grafico con il liceo con la designazione di ginnasio superiore, e vengono designate come classe I (IV dell'intero ginnasio) e classe II (V dell'intero ginnasio). Vale la pena di ricordare, a questo proposito, che, con R.D. 27 maggio 1888 n. 5417, il Boselli aveva istituito l'esame di licenza del ginnasio inferiore, titolo che, una volta raggiunto, era utile per l'ammissione ai piccoli impieghi ed era riconosciuto equipollente alla licenza di scuola tecnica⁷⁷. Un primo passo che rendeva possibile il passaggio dal ginnasio inferiore all'istituto tecnico e alla scuola normale, e che delineava, in prospettiva, una possibile unificazione con la scuola tecnica, più volte tra l'altro sollecitata dai Comuni che, avendo l'uno e l'altro tipo di scuola, avrebbero avuto dal provvedimento consistenti risparmi economici.

Col terzo decreto⁷⁸ il Boselli fuse i programmi del ginnasio con quelli della scuola tecnica, almeno per le discipline comuni, coordinando a parte le discipline che oggi definiremmo di indirizzo, e cioè il latino da un lato, la calligrafia, la computisteria e gli elementi di geometria e di calcolo algebrico dall'altro. Ciò spiega perché, almeno per l'italiano, quest'ultimo decreto non presenti alcuna innovazione e motiva anzi la precedente inversione della *Gerusalemme Liberata* (destinata, come si ricorderà, alla terza classe, che, evidentemente, in prospettiva era già immaginata comune a tutti e due gli indirizzi) con l'*Iliade* (spostata alla quarta ginnasiale, come lettura caratterizzante del ginnasio superiore). La fusione, accuratamente preparata ed autorizzata⁷⁹, fu seguita dall'invio dei nuovi programmi⁸⁰. Ma era intervento ordinamentale che, gerarchicamente, scavalcava la struttura stessa della legge Casati, sicché il Villari,

⁷⁷ Sulle motivazioni dell'opportunità del provvedimento si veda la *Relazione a S.M.*, di accompagnamento al provvedimento in BUMPI, 1888, pp. 315-319, seguita dal R.D. citato in testo (pp. 319-320), e dal regolamento attuativo emanato in data 8 giugno 1888, pp. 320-321.

⁷⁸ R.D. 21 novembre 1890, n. 7361 (Serie 3^a).

⁷⁹ C.M. 31 luglio 1890 n. 951, in BUMPI, 1891, pp. 1226-1127.

⁸⁰ C.M. 28 gennaio 1891 n. 969, in BUMPI, 1891, p. 199.

subentrato al Boselli⁸¹, ne annullò immediatamente, con circolare telegrafica⁸², l'attuazione.

Il Villari ritornò, con strumento normativo superiore⁸³, sulla questione, abrogando definitivamente i regolamenti Boselli e, successivamente modificandone alcuni programmi, ma non quelli d'italiano. Modifiche furono invece apportate al quadro orario degli insegnamenti⁸⁴:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
7	7	7	6	6	5	4	4

E successivamente, in modo più incisivo⁸⁵:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
8	8	8	6	6	5	4	4

con un incremento superiore anche rispetto ai programmi Coppino.

⁸¹ In data 6 febbraio 1891 e fino al 15 maggio 1892, nel primo governo A. Starabba di Rudini.

⁸² C.M. 19 febbraio 1891 s.n., in BUMPI, 1891, p. 209. «Prefetti – Regno. V.S. avverta subito presidi licei e direttori ginnasi e scuole tecniche cotesta provincia che attuazione programmi inviati con circolare 28 gennaio u.s. n. 969 è sospesa. Insegnamento continuerà nel corrente anno scolastico come venne iniziato».

Il Villari ritornò più volte sulla questione con C.M. 23 febbraio 1891 n. 970 (in BUMPI, 1891, p. 266) e con C.M. 18 marzo 1891 n. 973 (in BUMPI, 1891, p. 317): «Il regolamento unico per i licei e ginnasi e per le scuole tecniche, preannunziato con la circolare del 12 novembre 1890 n. 961, non fu promulgato, poiché il Consiglio di Stato ritenne che alcune disposizioni di esso involgevano modificazioni tali nell'ordinamento degli studi da doversi prima sentire il parere del Consiglio Superiore della pubblica istruzione. Fra queste modificazioni anche l'unione del ginnasio con la scuola tecnica, di che alla circolare 3 luglio 1890 n. 951. Si riserva ogni deliberazione successiva fino al parere del Consiglio Superiore ed invita ad evitare inutili domande di nuove fusioni di scuole tecniche e ginnasi inferiori».

⁸³ R.D. 26 maggio 1891 n. 327.

⁸⁴ Se ne leggano le motivazioni nella lettera di accompagnamento al precedente R.D. in BUMPI, 1891, parte II, n. 1, pp. 4-5. «I programmi di queste materie (volendo sempre andar cauti e lenti il più possibile nelle innovazioni) possono per ora rimanere quelli del 24 settembre 1889, che io richiamai in vigore non appena la fiducia di V.M. m'ebbe chiamato all'onore di dirigere questo Ministero. Non così gli orari. Essi sono troppo intima parte dell'ordinamento delle scuole da poter prescindere da essi, per poco che si tocchi ai regolamenti delle scuole medesime».

⁸⁵ R.D. 11 ottobre 1891 n. 695.

2.8. *I successivi interventi normativi sino al 1900*

Dopo il Villari, Ferdinando Martini⁸⁶ riordina gli studi nei licei e ginnasi, con un decreto⁸⁷ apprezzabile per snellezza espositiva (il regolamento consta di soli dieci articoli) e per l'ampia discrezionalità lasciata ai docenti nelle scelte testuali. D'altro canto egli stesso, con lettera circolare di qualche mese precedente aveva individuato alcuni punti di debolezza nella eccessiva rigidità dei programmi precedenti:

Forse s'insegna troppo, né si concede alle menti giovanili il tempo di appropriarsi della dottrina rapidamente raccolta: di che una delle ragioni sta, a mio avviso, ne' programmi soverchio particolareggiati. [...].

Io dunque, pur mantenendo pe' diversi insegnamenti il limite assegnato da' presenti programmi, intendo i programmi abolire intanto nelle scuole classiche: nelle altre più tardi imperocché per la indole di questa importa che altri provvedimenti precedano.

Né sembrerà audace innovazione questa, onde maestri valorosi e provetti sieno lasciati liberi di svolgere il proprio insegnamento; ove si pensi che una varietà ragionevole fu sempre consigliata sia dall'indole e dall'intelligenza della scolaresca, sia dal gusto dell'insegnante, sia dalle ragioni dei luoghi. Perché, come ad esempio per ciò che si riferisce alle lettere, ogni maestro predilige questo o quell'autore e può meglio fondarvi l'esercizio del magistero; così, per quanto è della storia, ogni nostra terra ebbe vicende e glorie sue proprie, né l'amore della patria grande deve soffocare il sentimento, fecondo anch'esso di bene, che ci muove a conoscer più da presso la patria minore. [...] per l'insegnamento dell'italiano parmi opportuna la raccomandazione, suggerita dall'esperienza, che nel Ginnasio si preferiscano autori relativamente moderni, dovendo l'insegnamento della lingua nazionale, dopo il necessario fondamento grammaticale, mirare da prima a render familiare ai giovani quel tesoro di parole vive e proprie, di locuzioni efficaci, di costrutti schietti, onde è ricco il nostro linguaggio, non arcaico, non accademico. Nel liceo sarà necessario invece volgere l'ingegno de' giovani all'intelligenza de' classici, e dei maggiori, e di Dante, e saggiare scrittori di tutti i secoli e di tutte le forme dell'arte, necessario compimento allo studio della storia letteraria; [...] ⁸⁸.

Sono raccomandazioni che contengono elementi di grande rilevanza: l'ampia discrezionalità lasciata ai docenti per ragioni didattiche, ma anche nel rispetto delle caratteristiche regionali della letteratura («consigliata dall'indole e dall'intelligenza della scolaresca, sia dal gusto dell'insegnante, sia dalle ragioni dei luoghi»); l'apertura agli autori «relativamente moderni» al ginnasio, l'indiretta ammissione per il «compimento allo studio della storia letteraria» della necessità di un'antologia di autori da affiancare al tracciato storico anche nelle tre classi liceali, pratica contro la quale, a più riprese, si erano scagliati gli esperti ministeriali.

⁸⁶ Ministro dal 15 maggio 1892 al 14 dicembre 1893, nel primo governo di G. Giolitti.

⁸⁷ R.D. 5 ottobre 1892 n. 690.

⁸⁸ C.M. 10 luglio 1892 n. 97 *Per le scuole classiche*, in BUMPI, 1892, parte II, n. 28, pp. 1200-1204.

I programmi, indicati nella *tabella A* acclusa al decreto attuativo, sono pertanto quasi scheletrici nel definire l'ossatura contenutistica per le singole classi; nessun classico rigidamente prescritto, con l'eccezione della *Lectura Dantis*, secondo l'ormai consolidata tripartizione al triennio. Eppure questa pur scarsa formulazione contiene una sostanziale innovazione nei contenuti liceali. Per la prima volta, in un testo prescrittivo ministeriale compare la dizione «storia letteraria»⁸⁹, ed essa è articolata secondo una precisa prospettiva, non solo storica, ma storico-letteraria: sino ai principi del Rinascimento in prima, sino al tempo dell'*Arcadia* in seconda, sino alla morte del Manzoni in terza.

Come si vede anche i limiti della periodizzazione si riferiscono a fenomeni più largamente culturali o addirittura specificamente letterari tali da configurare l'insegnamento storico-letterario ormai come disciplina autonoma dalla storia civile (si pensi invece alla prima formulazione Coppino) e con un proprio statuto interno e proprie, individuabili, partizioni temporali, al di là della generica formulazione boselliana per secoli (ispirata certo da una visione positiva di datità cronologica, ma anche per questo più restia all'interpretazione).

Lievi modifiche anche nell'orario, legate alla necessità ravvisata dal ministro di aumentare le ore destinate al latino, provvedimento che comportò un generale riequilibrio del carico settimanale:

Ginnasio (ore settimanali)					Liceo (ore settimanali)		
Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a	Classe 4 ^a	Classe 5 ^a	Classe 1 ^a	Classe 2 ^a	Classe 3 ^a
8	8	8	5	5	5	4	4

Seguì il regolamento Baccelli⁹⁰, che ripropose limiti, ripartizione e orari del riordinamento Martini senza alcuna variazione. I successivi ministri (Gianturco, Codronchi-Argeli, Gallo, Cremona e ancora lo stesso Baccelli e di nuovo Gallo) nel caotico susseguirsi dei governi di Rudinì, Pelloux, Saracco (ben otto, com'è noto, in quattro anni) non ebbero il tempo materiale di emanare provvedimenti significativi, anche perché forse furono impegnati in progetti complessivi di riforma della scuola secondaria.

Pure, nel frenetico rincorrersi di regolamenti, circolari attuative, note ministeriali, il programma di italiano ed in particolare quello di letteratura italiana

⁸⁹ Nei programmi Coppino dell'84 la dizione figurava tra le «Istruzioni» e non nel disposto normativo.

⁹⁰ R.D. 20 ottobre 1894 n. 512. Il Baccelli fu ministro dal 15 dicembre 1893 al 10 marzo 1896, nel terzo e nel quarto governo Crispi.

per il liceo, ormai statutariamente orientato all'articolazione storica dei contenuti, aveva raggiunto – si può dire – una fisionomia definita, destinata ad influire sulla didattica del letterario per tutti i primi settanta anni del Novecento.

Mirella Scala
Dirigente Scolastico
Napoli (Italy)
mirella.scala@istruzione.it

Editoria e scuola tra Otto e Novecento. L'opera del tipografo-editore Licinio Cappelli a Rocca San Casciano

Ivano Vespignani

Per delineare i rapporti e le interconnessioni fra il mondo della scuola, Rocca San Casciano e la prestigiosa famiglia di editori e tipografi, allo stato attuale delle ricerche e della disponibilità delle fonti, occorre fare riferimento ad una documentazione dispersa e alquanto frammentaria, in grado di offrire un quadro d'insieme piuttosto fragile e lacunoso. Resta comunque assodato che l'interesse dei Cappelli verso la realtà scolastica, non solo intesa come naturale referente economico e commerciale della produzione libraria, fu senz'altro una costante dell'ultrasecolare vicenda della casa editrice, segnata dalla particolarità di una dislocazione assai eccentrica e periferica che, in sede di rivisitazione agiografica, ha portato a considerarne la storia e le vicende trasfigurandole attraverso la suggestione del mito e l'epica delle *res gestae*.

La stamperia sorta nel cuore della Romagna toscana¹, a Rocca San Casciano, cittadina divenuta nel 1838 sede di tribunale e capoluogo di circondario, non poteva disporre che di un mercato alquanto circoscritto per la totale mancanza di istituzioni culturali in grado di stimolare l'attività pubblicistica ed editoriale. Fin dagli esordi dovette quindi appigliarsi a tutte le commesse, non

¹ Per un inquadramento generale di questa realtà geografica che, nel 1923, fu in gran parte staccata dalla provincia di Firenze per essere aggregata a quella di Forlì, cfr. N. Graziani (a cura di), *Romagna toscana. Storia e civiltà di una terra di confine*, Firenze, Le Lettere, 2001; G. Mini, *La Romagna Toscana*, Castrocara, Tip. Editrice A. Barboni, 1901 e anche I. Vespignani, *Il dibattito sul distacco della Romagna toscana dalla provincia di Firenze e alcune vicende successive*, «Studi Romagnoli», XLVII, 1996, pp. 596-659.

solo la modulistica per gli uffici amministrativi, gli stampati, i manifesti, ma fu necessario anche non rinunciare alle opportunità di lavoro tipografico offerte dalla presenza delle scuole dislocate nel territorio. Già nel 1844, l'anno di avvio dell'impresa, l'amministrazione comunale di Rocca San Casciano corrispose una somma «al libraio Enrico [sic] Cappelli per legatura di otto volumi dell'opera del Giannotti². Provvista in quattro copie per uso scuola minori»; il mandato di pagamento fu controfirmato da Federico Cappelli che, in un altro documento dell'epoca viene indicato come «tipografo cartolaio librajo e legatore di libri all'insegna»³.

Anche in altre delibere, raccolte nei pochi registri dell'Archivio Comunale di Rocca San Casciano scampati alle devastazioni provocate dal passaggio del fronte nel 1944, spesso compare la tipografia Cappelli come fornitrice del più svariato materiale didattico, non solo stampe e libri scolastici ma anche sussidi e perfino supporti ed attrezzature come lavagne, banchi, oltre a generi di cancelleria, registri di tutte le qualità, libri da chiesa, penne metalliche, aste da cornici⁴. Del resto fra le prime pubblicazioni che contribuirono a dare slancio economico alla tipografia vi fu la *Grammatica della lingua latina* di Ferdinando Porretti, stampata negli anni Sessanta⁵ alla quale aveva fatto da battistrada un sillabario⁶: «Ma non credo d'errare ponendo, alle radici estreme, l'edizione d'un sillabario: la quale edizione veramente assume, nel confronto delle tante e solenni opere in seguito scaturite, d'arte e di storia, di filosofia e di religione, una sua poesia germinale. La libreria ha così avuto, anche spiritualmente, il suo sviluppo armonioso, dal salvadanaio alla cassaforte, e dalla composizione sillabica al testo teologico e all'*Opera omnia* di Oriani»⁷.

Di sicuro queste prime produzioni furono esitate nella Romagna toscana dove comunque, seppure lentamente, l'istruzione cominciò a diffondersi con l'istituzione delle scuole rurali; anche se mancano ragguagli documentali è probabile che la grammatica latina fosse utilizzata dal seminario vescovile di Modigliana che, oltre ad avviare al sacerdozio, col tempo divenne un importante punto di riferimento per la formazione culturale di una vasta schiera di intel-

² Dovrebbe trattarsi quasi sicuramente dello scrittore politico fiorentino Donato Giannotti (1492-1573), ricordato soprattutto per opere storiche come *Della repubblica fiorentina* e *Discorso delle cose d'Italia*.

³ Archivio Storico Comunale di Castrocaro Terme Terra del Sole, Fondo Archivio Comune di Rocca San Casciano, *Mandati di pagamento n. 112, 119 e 34 del 1844*.

⁴ G.L. Masetti Zannini, *Licinio Cappelli tipografo-editore in Rocca San Casciano*, «Studi Romagnoli», XLIII, 1992, p. 178.

⁵ G. Tortorelli, *Editoria e cultura a Bologna dall'Unità al secondo dopoguerra*, Bologna, Pendragon, 2006, p. 266.

⁶ A. Mondadori, *Cappelli e gli editori*, in *A Licinio Cappelli nel cinquantesimo anniversario della sua attività editoriale*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1930, p. 20.

⁷ M. Ramperti, *Cappelli e il libro*, in *A Licinio Cappelli nel cinquantesimo anniversario della sua attività editoriale*, cit., pp. 59-60.

lettuali che si distinsero poi nelle libere professioni, nell'arte e nella letteratura, nell'insegnamento, nella politica e nella pubblica amministrazione⁸.

Se la nascente tipografia roccigiana riuscì a barcamenarsi grazie alle commesse di sussidi, materiale didattico e di qualche libro di testo, tanto che con la stamperia Federico Cappelli tenne aperta anche una cartoleria⁹, il giovanissimo Licinio Cappelli si dimostrò poco propenso ad applicarsi allo studio e all'elevazione culturale che nella famiglia, permeata da ideali mazziniani, non potevano di certo essere sottesi.

Il padre quindi, anziché fargli frequentare la scuola pubblica del paese, la cui esistenza è già accertata verso il 1840¹⁰, preferì avvalersi dell'insegnamento privato di un sacerdote il quale «non solo impartiva i primi elementi, ma anche un'istruzione per meglio affrontare gli studi superiori»¹¹. Il giovane Licinio fu particolarmente attratto dall'aritmetica manifestando, nel contempo, «Un'invincibile repulsione per tutto ciò che escludeva le cifre. Conseguentemente, per le altre materie mi piovevano sulla testa le severe ammonizioni, che a stento tolleravo; anzi, un giorno, non potendo più sopportarle, gettai il libro contro il mio paziente maestro gridando: *Non voglio più studiare!* A sua volta Don Montanari mi rispose: *Ed io non ti voglio più insegnare*»¹².

Fallito questo primo tentativo il padre tornò alla carica di lì a qualche tempo, comunicandogli la sua decisione di mandarlo presso un fratello a Firenze, per fargli frequentare la scuola degli Scolopi affinché conseguisse almeno la licenza tecnica, questo perché «L'istruzione è indispensabile ad ogni uomo civile. Non potendo tollerare che tu cresca ignorante»¹³.

Ormai quattordicenne, nell'ottobre del 1878, fu portato a Firenze dove, per la lontananza dalla famiglia e dal paese cadde in uno stato di prostrazione che si manifestò col rifiuto di cibarsi e con l'insonnia. In quel frangente il padre, essendo nell'impossibilità di raggiungerlo, gli inviò una lettera che per Licinio divenne una sorta di testamento morale; ancora una volta infatti vi si ribadiva quanto lo studio e la scuola fossero necessari per elevare l'uomo ed educarlo a quella religione del lavoro che poi divenne il cardine del sua settantennale esperienza professionale. Il padre, quindi, pur acconsentendo al suo ritorno in paese, gli fece intendere che per lui il tempo della spensieratezza e

⁸ Cfr. *Elenco ex allievi in Seminario Vescovile di Modigliana. I Centenario di fondazione 1858-1859*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1958.

⁹ *Licinio Cappelli Cavaliere del Lavoro*, Rocca San Casciano, Cappelli, p. 30.

¹⁰ Archivio Storico Comunale di Castrocaro Terme Terra del Sole, Fondo Archivio Comune di Rocca San Casciano. *Mandati di pagamento dal n. 124 al n. 127*.

¹¹ *Licinio Cappelli Cavaliere del Lavoro*, cit., p. 22. Rievocando gli anni della sua infanzia Licinio Cappelli sostenne che a quel tempo, a Rocca San Casciano, non esistevano scuole pubbliche che invece erano già presenti da almeno venti anni.

¹² *Ibid.*, p. 23.

¹³ *Ibid.*

dell'allegria era passato, dovendo da allora assumersi precise responsabilità secondo un rigore morale senza alternative.

Per il futuro editore la vera fase di formazione prese avvio quando, dopo essere tornato a casa con mezzi di fortuna senza attendere il padre, si ritrovò di buon ora in tipografia dove, senza alcun riguardo, fu sottoposto alla rigida disciplina del lavoro a cui si applicò con dedizione, «dapprima nei compiti più facili e meno faticosi e, in un secondo tempo, in quelli più difficili dell'arte tipografica»¹⁴.

Con la morte del padre, per l'appena sedicenne Licinio ebbe inizio l'epopea straordinaria della sua attività professionale: pur sotto tutela perché ancora minorenni, in quel drammatico frangente, assunse con volontà e determinazione indefettibili la direzione dell'impresa che navigava in non buone acque; furono anni spasmodici di sacrifici, di applicazione ininterrotta al lavoro, di ricerca metodica di commesse quasi sempre spigolate con inenarrabili peregrinazioni nell'alta Romagna, presso le amministrazioni comunali ed altri uffici decentrati come le preture, per non parlare di quelli presenti a Rocca San Casciano come la sottoprefettura e il tribunale. Con questo dispiegamento volitivo le sorti della tipografia andarono lentamente riprendendosi che non solo riuscì a rendersi più competitiva, ma pose anche le basi dell'attività editoriale. Non si trattava solo di forniture di modulistica, registri, carte, ma anche materiale di cancelleria e scolastico, visto che in tutti i comuni, almeno nei capoluoghi esistevano scuole primarie alle quali, lentamente andarono ad aggiungersi le scuole rurali che, pur nelle ristrettezze di una vita grama, necessitavano comunque di un minimo di arredi oltreché di materiali e sussidi didattici irrinunciabili. Spese allocate tutte a carico delle amministrazioni comunali, anche se non era infrequente l'iniziativa a base volontaria di qualche parroco, quasi sempre l'unico non illetterato di interesse plaghe¹⁵. A Rocca San Casciano, ad esempio, negli anni della prima guerra mondiale erano ormai presenti scuole rurali in cinque parrocchie su otto, mentre negli anni successivi, con una certa gradualità furono istituite anche nelle località che ne erano ancora prive.

Si trattava quindi di un mercato in espansione anche perché, nel periodo compreso fra gli ultimi decenni dell'800 e l'inizio della seconda guerra mondiale in tutta l'area toscomagnola vi fu una forte impennata demografica che produsse importanti trasformazioni nel tessuto sociale ed economico della regione.

Perciò quando il giovane imprenditore, «per sollecitare le ordinazioni e

¹⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹⁵ Ad esempio, negli anni Venti Don Tommaso Lombardi, parroco di Senzano, si dedicò anche all'insegnamento dei fanciulli della frazione nella quale mancava una scuola pubblica; Archivio Comunale di Rocca San Casciano, *Registro deliberazioni della Giunta Municipale 1921-1923*, deliberazione della Giunta n. 304 del 28 giugno 1922 e n. 391 del 13 novembre 1922.

altrettanto si doveva fare per gli incassi», percorreva con «la vettura di San Francesco [...] strade primitive, abbandonate, quasi intransitabili»¹⁶ di certo non sottovalutava l'importanza delle commesse scolastiche allorché si presentava negli uffici comunali. Una testimonianza di questa instancabile opera di raccolta, compiuta in un territorio dalla morfologia assai tormentata, lo riferì molti anni dopo l'on. Cino Macrelli quando a Rocca San Casciano commemorò l'editore ormai scomparso da sei anni, ricordando che lo conobbe quand'era un bambino, a Sarsina, dove soleva recarsi per vendere stampati a suo padre colà segretario comunale¹⁷. Anche la scarsa e alquanto dispersa documentazione del comune di Rocca San Casciano, in qualche modo attesta l'indubbio interesse dell'unica industria del paese verso il mondo della scuola; una delibera della giunta municipale del 1893 attesta infatti il pagamento di una discreta somma a Licinio Cappelli per «importo premi per alunni scuole»¹⁸, un'altra dell'anno successivo riguarda «stampe per uso scuola»¹⁹. Questo interesse professionale, *ab origine*, verso la realtà scolastica (che non fu di certo un ripiego, ma una sicura base dalla quale sviluppare imprese di più largo respiro) divenne anche istituzionale con l'ingresso di Licinio Cappelli nella vita politica locale che si dispiegò anche con l'assunzione di incarichi amministrativi, prima entrando in consiglio comunale poi divenendo anche assessore. Le problematiche scolastiche impegnavano non poco i comuni: dall'istituzione di nuove scuole, alla nomina dei maestri e conseguenti provvedimenti di gestione del personale e del servizio. Dopo una prima esperienza amministrativa nel 1892-93 ed una pausa durante la quale la rappresentanza in comune della famiglia fu demandata al fratello Emilio, Cappelli fu anche sindaco, dal 28 novembre 1907 al 18 luglio 1910, continuando a far parte del consiglio comunale fino al 1914 quando si dimise subito dopo la sua rielezione quale rappresentante della minoranza. Ben poco si conosce di questa sua esperienza amministrativa anche se è indubbio che proprio in questo periodo furono istituite le scuole rurali, quanto mai necessarie in un territorio in cui buona parte della popolazione era dispersa nelle campagne fittamente appoderate, molto spesso in zone molto eccentriche senza servizi e adeguate vie di comunicazione.

Licinio Cappelli, anche se «figlio devoto della Chiesa e suddito umilissimo della Monarchia Sabauda»²⁰, ben introdotto negli ambienti ecclesiastici, gra-

¹⁶ *Licinio Cappelli Cavaliere del Lavoro*, cit., pp. 38-39.

¹⁷ Il discorso di Macrelli è riportato in *Commemorazione di Licinio Cappelli*, «La Piè», n. 1, 1960, pp. 20-22. Sarsina dista circa 80 chilometri da Rocca San Casciano; per arrivarvi è necessario superare almeno tre valichi oppure bisogna scendere a Forlì, imboccare la Via Emilia fino a Cesena e da qui risalire la vallata del Savio.

¹⁸ Archivio Comune di Rocca San Casciano, Protocollo deliberazioni della Giunta dal 22 luglio 1893 al 21 marzo 1899, *delibera del 30 dicembre 1893*.

¹⁹ *Ibid.*, *delibera del 7 luglio 1894*.

²⁰ Queste espressioni, di intento ironico, gli furono riservate dal giornale socialista forlivese nel corso di un'aspra polemica insorta in seguito alla pubblicazione di un opuscolo col quale l'ammi-

zie anche alla sua disponibilità a prestarsi per pubblicazioni religiose²¹, entrò però in totale rotta di collisione con la chiesa locale quando l'amministrazione comunale deliberò, ai sensi della Legge Daneo Credaro, di cedere le competenze didattiche della scuola elementare al consiglio scolastico provinciale. L'editore fu letteralmente travolto da una pesantissima polemica scatenata contro questa decisione dagli ambienti clericali che la osteggiarono apertamente, addirittura con due pubblicazioni: una ufficiale (comunque senza l'indicazione dell'autore), l'altra invece corsara, fortemente diffamatrice, in deroga e dispregio alle norme che regolavano la stampa, cioè senza indicazione dell'autore e dello stampatore²². Cappelli infatti, come del resto tutto il consiglio comunale a prevalenza moderata e clericale, manifestò una certa insofferenza quando si trattò di discutere una petizione che chiedeva la revoca della deliberazione scolastica, infatti dichiarò che era inutile e fuori luogo «ritornare sulla discussione d'una deliberazione già presa e approvata»²³. La reazione degli ambienti clericali a questa indisponibilità di un consiglio comunale a maggioranza clericalmoderata di ritornare sui suoi passi, fu furibonda e senza remore; e si materializzò con un libello anonimo che senza mezzi termini attaccò i maggiorenti del paese con una virulenza inusitata, in particolare Cappelli fu diffamato ed oltraggiato senza remore anche con incursioni malevoli e illazioni velenose sulla sua vita privata.

A parte questo increscioso incidente, Cappelli aveva mille ragioni per sostenere di avvalersi delle possibilità offerte dalla nuova legislazione scolastica, che segnò la nascita del sistema educativo nazionale, col parziale passaggio allo stato delle scuole elementari. Come amministratore pubblico ben sapeva che tale opzione avrebbe sollevato il comune da non lievi oneri finanziari, a partire dalle retribuzioni degli insegnanti, inoltre non era difficile comprendere che la scelta di avvalersi della legge comportava la possibilità di estendere il servizio scolastico, soprattutto in quelle realtà più povere ed emarginate nelle quali le magre risorse delle poco floride amministrazioni comunali impedivano di intervenire. Per un imprenditore poi, per di più impegnato nell'editoria e nella commercializzazione di sussidi didattici, arredi scolastici, cancelleria e quant'altro avesse attinenza con l'insegnamento²⁴, non si potevano di

nistrazione comunale intese commemorare il re Umberto I; cfr. *Cappelleide*, «Il Risveglio», 6 ottobre 1900.

²¹ Le entrate nel mondo ecclesiastico gli erano assicurate anche dal fratello Emilio che fu subeconomo dei benefici vacanti della diocesi di Modigliana.

²² Su questa vicenda cfr. I. Vespignani, *I Cappelli, editori e tipografi nella storia di Rocca San Casciano*, in G. Tortorelli (a cura di), *Editoria e cultura in Emilia e Romagna dal 1900 al 1945*, Bologna, Editrice Compositori, 2007, pp. 140-141.

²³ *Risposta al deliberato del Consiglio Comunale di Rocca San Casciano nella pubblica adunanza del 12 giugno 1914 in materia di autonomia scolastica*, Castrocaro, Tipografia Moderna, 1914, p. 6; il testo è firmato «X».

²⁴ L'impianto di una pur modesta scuola rurale comportava per la Cappelli un ritorno economico non indifferente; ad esempio, nel 1932, l'istituzione della scuola di Santo Stefano in Monte-

certo innalzare barricate ideologiche e crociate sanfediste nel timore che l'insegnamento del catechismo nelle scuole potesse risentirne²⁵.

La consultazione di Clio evidenzia comunque per tutto l'Ottocento una modesta propensione della Cappelli per l'editoria scolastica; una tendenza che fu superata con l'inizio del secolo scorso quando il comparto editoriale fu trasferito a Bologna mentre lo stabilimento tipografico restò a Rocca San Casciano, scelta sulla quale influò non solo l'attaccamento sentimentale verso il paese di nascita, ma anche la consapevolezza di disporre di maestranze più malleabili e meno portate alla rivendicazione conflittuale, con la possibilità di fare ampiamente leva sul paternalismo col quale, quasi sempre, si evitavano le esasperazioni che avrebbero potuto ripercuotersi negativamente sulla produzione²⁶.

La presenza in una città universitaria, in cui erano presenti moltissimi altri istituti scolastici di ogni ordine e grado, per di più al centro della rete ferroviaria del paese, dischiuse per la casa editrice nuovi orizzonti, soprattutto con la possibilità di cimentarsi in modo competitivo nel mercato della pubblicistica scolastica. Se nel complesso questo settore dell'editoria non costituì mai la base fondamentale dell'attività della Cappelli, le attenzioni e le energie profuse non furono di certo risparmiate. Esemplificativa in tal senso la Sezione del materiale didattico, che fu inaugurata a Bologna il 13 dicembre 1925 presso la Libreria Internazionale di Cappelli, assieme ad altri «importantissimi reparti ispirati al carattere ed all'attrattiva di una vera e propria biblioteca». Una vera folla di personalità politiche, civili e militari si disseminò per i vasti locali. La sezione didattica presentava una vasta gamma di offerte che spaziava dai

vecchio, parrocchia del comune Rocca San Casciano con poco più di 200 abitanti, impegnò una spesa per materiale scolastico di 1816 lire; cfr. Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari comunali, busta 219, fascicolo 2.7.7., Delibera del Commissario prefettizio di Rocca San Casciano n. 435 dell'11 aprile 1932 *Liquidazione del credito della tipografia Cappelli*.

²⁵ Su questa vicenda intervenne pubblicamente anche la diocesi di Modigliana con le sue organizzazioni che inviarono un telegramma di protesta all'Avv. Silvio Berti, deputato del collegio elettorale di Rocca San Casciano; cfr. *Note Diocesane. La protesta dei cattolici di Modigliana contro il progetto Credaro*, «Bollettino Ufficiale della Diocesi di Modigliana», n. 6, giugno 1910.

²⁶ Durante il convegno dei tipografi romagnoli, svoltosi a Faenza nell'ottobre del 1908, la lettura della relazione presentata dalla delegazione di Rocca San Casciano suscitò l'indignazione e la corale riprovazione dei convenuti perché troppo sbilanciata nel riconoscere i meriti del «Cavaliere (del lavoro altrui) Signor Licinio Cappelli», soprattutto in tema di retribuzioni e orari. Nell'ordine del giorno conclusivo furono pertanto deplorate «L'incoscienza e la cattiveria di certi proprietari [...] i quali sfruttano a sangue [...] fanciulli e donne collo scopo esoso di fare una concorrenza vergognosa della classe tipografica»; cfr. *Il Convegno Tipografico Romagnolo a Faenza*, «Il Popolo», 1° novembre 1908. Quando le maestranze cercarono di emanciparsi dalla tutela padronale, Cappelli non ebbe esitazioni a fare ricorso alla massima intransigenza. Ad esempio, in occasione del 1° maggio 1901, licenziò i tre operai che si erano attenuti alla unanime decisione, regolarmente comunicata alla direzione, di astenersi dal lavoro per tutto il pomeriggio mentre l'editore aveva concesso di festeggiare solo dopo le tre pomeridiane; *Corrispondenze. Rocca S. Casciano. I maggio... forcaiolo*, «Il Risveglio», 11 maggio 1901.

modelli di banchi, alle lavagne; ma non mancavano «carte murali, materiale froebeliano, apparecchi per gabinetti scientifici ecc., Una disposizione accorta, razionale che unitamente alle altre sale: opere naturali, arte, bibliografia, consultazione (con uno schedario ricchissimo)» si completava con la familiarità, la ricercatezza dell'accoglienza e dell'intrattenimento con le belle sale di consultazione e di lettura²⁷. Da queste impressioni a caldo è possibile comprendere che non si lesinavano mezzi per presentare il prodotto con indirizzi commerciali indubbiamente innovativi ed efficaci, in grado di fare presa su di un pubblico variegato per gusti ed esigenze. Impressioni, quelle appena riportate, che comunque anni dopo furono ribadite da Marco Ramberti, un autore in forza alla casa editrice: «La stessa “sala del materiale scolastico” non ha più nulla della gravità pedagogica in cui s'infoscano le nostre memorie di scuola. Banchi e cattedre lustrano di legni nuovi; fra le carte geografiche e le tavole froebeliane, non impressiona neppure lo scheletro affisso tra salme di farfalle disseccate»²⁸.

In questo periodo, che coincise col pieno coinvolgimento dei Cappelli nella politica del regime, la produzione dei testi scolastici, iniziata con alcune collane all'inizio del Novecento, divenne più intensa con la pubblicazione di

storie letterarie, antologie, commenti, edizioni critiche, prime fra tutte quelle dei *Canti*, delle *Operette morali*, e delle *Opere minori* di Leopardi uscite fra il 1928 e il 1931 per le cure di F. Morenici. Nel 1925 fu avviata una nuova collana di *Classici nostri*. Oltre ai manuali di materie scientifiche (fra i quali ricordiamo il *Compendio di zoologia* di L. Emery), Cappelli si impegnò anche in quelli filosofici, con i *Manuali di filosofia morale, di logica e di psicologia* di G. Tarozzi e il *Disegno storico dell'educazione* di G. Saitta. In questo campo l'editore si avvale della collaborazione di Roberto Mondolfo

il quale con Saitta diresse la *Collana di testi filosofici e pedagogici* nella quale furono incluse opere di autori latini, italiani e non, in consonanza coi nuovi programmi entrati in vigore con la Riforma Gentile²⁹.

Tralasciando di ricordare le decine di titoli di testi scolastici ancora oggi conservati nelle biblioteche romagnole e bolognesi, e sottolineando che pure uno dei figli di Licinio Cappelli, Vittorio, licenziò un manuale ad uso degli istituti tecnici commerciali³⁰, è opportuno soffermarsi invece su due testi scolastici che evidenziano ancora una volta la forte affinità e contiguità della Cappelli col fascismo³¹. Inclinazioni e scelte politiche che si tradussero ovvia-

²⁷ *Fra libri e riviste. Un romagnolo: Licinio Cappelli*, «Il Lavoro di Romagna», 26 dicembre 1925.

²⁸ Ramperti, cit., pp. 75-76.

²⁹ N. Tranfaglia, A. Vittoria, *Storia degli editori italiani*, Bari, Laterza, 2000, pp. 296-297.

³⁰ V. Cappelli, *La cambiale nella Legge e nella pratica*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1922.

³¹ Sui rapporti fra fascismo e i Cappelli cfr. I. Vespignani, *Rocca San Casciano fra le due guerre mondiali*, Dovadola, Zini Grafhis, 1999, *passim* e Id., *I Cappelli, editori e tipografi nella storia di Rocca San Casciano*, cit., pp. 142-156.

mente in vantaggiose possibilità commerciali e in rendite di posizione che ebbero inizio con la pubblicazione dell'*Opera omnia* di Alfredo Oriani, patrocinata dallo stesso Mussolini; infatti già questa voluminosa opera, tesa a quella che Gramsci definì l'*imbalsamazione funeraria* del solitario del Cardello³², non è da considerarsi estranea al mondo della scuola, visto che sicuramente trovò collocazione anche nelle biblioteche scolastiche, alla stregua di quanto avvenne, più o meno nello stesso torno di tempo per l'edizione nazionale di tutte le opere di D'Annunzio.

Si trattò di due operazioni di successo che la casa editrice realizzò nel comparto della scuola: la biografia di Mussolini di Giorgio Pini e un'antologia di scritti di Oriani.

Il primo di questi libri, *Benito la sua vita fino ad oggi dalla strada alla polvere*, uscito per la prima volta nel 1926, poi ripetutamente ripubblicato con sottotitoli variati, vendette oltre quattrocentomila copie, risultando in assoluto il libro più diffuso durante il regime perché fu reso obbligatorio nelle scuole medie³³.

L'antologia di scritti di Oriani, *Gli Eroi, gli eventi e le idee*, fu invece una gemmazione editoriale dell'*Opera omnia*, pagine scelte «che il Duce stesso ha indicate e ordinate affinché siano offerte come vitale nutrimento ai giovani dell'Italia»³⁴. La pubblicazione, che faceva seguito ad un'esplicita richiesta di Ugo Oriani affinché anche l'opera del padre fosse inclusa nei programmi d'esame per gli istituti medi³⁵, fu particolarmente accreditata dal ministro dell'Educazione nazionale che con una circolare invitò i presidi a considerarla per le biblioteche scolastiche, ma anche a segnalarla «come opera veramente degna di lettura e di studi»³⁶. Con tali entrate e sollecitazioni alla pubblicazione non poteva mancare un riscontro commerciale visto che, già nel 1935, uscì la terza edizione.

Nel 1930, nell'imminenza del cinquantenario di attività lavorativa di Licinio Cappelli, festeggiato a Rocca San Casciano con risonanza e grande dispiegamento di mezzi, l'ormai anziano editore, comunque sempre dinamico e volitivo, si fece promotore di un'iniziativa per sviluppare ed estendere anche al suo paese l'offerta educativa, con l'istituzione di un ginnasio, particolarmente

³² M. Baioni, *Il fascismo e Alfredo Oriani. Il mito del precursore*, Ravenna, Longo Editore, 1988, *passim*.

³³ N. Tranfaglia, A. Vittoria, cit., p. 298.

³⁴ Dalla prefazione di Luigi Federzoni in A. Oriani, *Gli Eroi, gli eventi e le idee*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1928.

³⁵ Alfredo Oriani fu inserito nei programmi delle ultime classi delle secondarie superiori con due decreti del 1930 e del 1936; cfr. E. Donati, *La cultura politica per i giovani nella Biblioteca Mussolini di Ravenna*, in A. Berselli, V. Telmon (a cura di), *Scuola ed educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, Clueb, 1983, p. 576.

³⁶ Baioni, *Il fascismo e Alfredo Oriani*, cit., pp. 75-76.

te auspicato non solo per motivi di prestigio e decoro di un paese che, fino a pochi anni prima, era stato capoluogo di circondario, ma come sentita necessità per la consistente presenza di ceti medio alti, solitamente possidenti, occupati nelle libere professioni.

Alcuni anni prima era stato Don Augusto Leoni³⁷, una singolarissima figura di sacerdote, a farsi promotore dell'istituzione di un ginnasio inferiore, da intitolare al latinista rocchigiano Giuseppe Mengozzi³⁸, ma l'iniziativa, anche se fu appoggiata dalla prima amministrazione comunale fascista (nella quale era presente il primogenito dell'editore), non si sa per quale ragione, non riuscì a decollare³⁹.

Pertanto dove non era riuscito il povero sacerdote da sempre senza prebenda, tentò l'editore che almeno godeva di maggiori disponibilità ma anche di opportuni referenti ed agganci che l'avrebbero senz'altro aiutato. L'occasione si palesò quando quarantasei scrittori, per festeggiare la fausta ricorrenza del mezzo secolo di lavoro, gli fecero omaggio ciascuno di una biografia di un italiano illustre, che l'editore ritenne di raccogliere in un volume intitolato *Gli Italiani*, e «nel nobile intento di contribuire all'elevazione nel campo educativo e culturale del proprio paese nativo, ha stabilito di fare dono di tremila copie del volume stesso al Comune di Rocca S. Casciano affinché, coi proventi della vendita e con quelli che potranno realizzarsi da eventuali successive ristampe, venga istituito in Rocca S. Casciano un ginnasio integrato, o quell'altro tipo di scuola media che, a insindacabile giudizio del Podestà, sia reputato più rispondente alle necessità locali». Riservandosi di rinviare ogni effettiva determinazione sull'utilizzo degli introiti solo dopo una verifica dell'andamento delle vendite dell'edizione, il comune accettò senz'altro l'offerta istituendo per di più una commissione incaricata di occuparsi della diffusione del libro⁴⁰. In seguito, l'amministrazione comunale, non disponendo di

³⁷ Per un profilo biografico di questo sacerdote, l'unico rocchigiano condannato dal Tribunale speciale, si veda la voce *Leoni Augusto* in L. Bedeschi, D. Mengozzi (a cura di), *Personaggi della vita pubblica di Forlì e circondario*, Urbino, Quattroventi, Vol. II, pp. 545-546 e L. Casali, V. Flamigni, *I sovversivi. Antifascisti e perseguitati in provincia di Forlì*, Forlì, ANPPA, 1989, p. 100.

³⁸ L'opera più conosciuta di Mengozzi è *La Cerere della Romagna Toscana*, un poema in latino con traduzione a fronte, pubblicato da Cappelli nel 1888 e ristampato, in copia anastatica, nel 1988 sempre presso lo stabilimento tipografico di Rocca San Casciano. Per notizie su questo intellettuale di provincia che fu anche assessore comunale, sindaco e musicista, cfr. A. Sassi, *Un letterato romagnolo: Giuseppe Mengozzi di Rocca San Casciano*, «La Riviera Romagnola», 10 dicembre 1921.

³⁹ Archivio comunale di Rocca San Casciano, Registro Deliberazioni della Giunta Municipale 1921 1923, *Delibera n. 480 del 31 ottobre 1923. Concessione di un locale per un ginnasio inferiore privato*.

⁴⁰ Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari comunali, busta 219, fascicolo 2.7.8, *Delibera del podestà n. 233 del 16 settembre 1930 Dono al Comune di 3000 copie del volume intitolato «Italiani» da parte del Grand'Uff. Licinio Cappelli Editore*.

mezzi propri per la commercializzazione libraria affidò alla stessa casa editrice la vendita del libro, con lo sconto del 40% sul prezzo i copertina⁴¹.

Purtroppo, in sede di contabilità, due anni dopo, il bilancio delle vendite del volume fu ben diverso dalle aspettative che auspicavano addirittura l'esaurimento dell'edizione: in tutto furono esitate 418 copie che garantirono un importo netto di 3.768 lire; del resto le biografie, che spaziavano da Romolo al Milite Ignoto, risultano più che altro esercitazioni di retorica e di stilistica, assai carenti invece sul piano storiografico e metodologico. Fu evidente che sarebbe stato impossibile riuscire a vendere la considerevole giacenza vanificando così lo scopo che si era prefisso il donatore. Pertanto se non si riuscì a raccogliere il necessario per l'istituzione della scuola il podestà, cui comunque era demandata la scelta di destinare gli introiti, si risolse a dar corso ad una disposizione della Federazione fascista forlivese che impegnava ogni comune della provincia ad approntare una colonia elioterapica «per i fanciulli poveri», nella convinzione che con simile destinazione si teneva fede all'impegno richiesto dal donatore, «potendosi la colonia elioterapica ben considerarsi un'istituzione integrativa della scuola» di grande utilità per il paese⁴².

Individuata l'area nel parco pubblico, in prossima del fiume Montone, i lavori furono eseguiti nella primavera del 1932; si trattava di un'opera assai modesta: un semplice padiglione con refettorio, spogliatoio e cucina. Ad inaugurarla il 7 agosto fu Antonietta Casanti, moglie di Licinio Cappelli, la quale nella circostanza offrì un contributo per il funzionamento della colonia⁴³.

L'editore, da pochi mesi era stato nominato podestà, approdato alla carica dopo un decennio di instabilità politica nel fascio locale la quale aveva condizionato negativamente l'amministrazione comunale, praticamente al collasso finanziario, per di più mentre infuriava una crisi economica e sociale devastante. Con Cappelli, del resto non sempre presente a Rocca San Casciano per cui l'ordinaria amministrazione gravò su un vicepodestà, ci fu una netta inversione di tendenza; normalizzato il fascio di combattimento con l'attribuzione delle cariche di maggior peso a persone di sua fiducia, attivando tutte le entrate e le conoscenze possibili e, nondimeno, mettendo in gioco la sua caratura politica ai massimi livelli del regime, riuscì ad ottenere contributi necessari per la realizzazione di numerosissime opere pubbliche che trasformarono

⁴¹ Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari comunali, busta 219, fascicolo 2.7.8, Delibera del podestà n. 250 del 14 ottobre 1930 *Diffusione e vendita del volume Italiani*.

⁴² Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari comunali, Busta 219, fascicolo 2.7.8, Delibera del podestà n. 8 del 17 giugno 1932 *Volume Italiani Donato al Comune dal Grand'uff. Cappelli. Destinazione somma ricavata*. Il giornale fascista forlivese asserì che per la realizzazione della colonia fluviale fu necessaria una spesa di L. 9.000; cfr. *Opere del Regime. Rocca S. Casciano*, «Il Popolo di Romagna», 30 ottobre 1932.

⁴³ *Rocca S. Casciano. Inaugurazione della Colonia fluviale*, «Il Popolo di Romagna», 20 agosto 1932.

il paese, modernizzandolo nell'urbanistica, nella viabilità, nelle strutture e nei servizi⁴⁴.

Ovviamente il Cappelli amministratore pubblico non poteva trascurare le problematiche legate alla scuola; assai carente si presentava soprattutto l'edilizia scolastica, con le scuole elementari del centro stipate nei locali di una parte dell'ex convento francescano. Già l'amministrazione comunale socialista, nel turbolento biennio fra il 1920 e il 1922 aveva avviato le pratiche per la costruzione di un nuovo edificio scolastico ma, nonostante l'approvazione del progetto non se ne fece nulla soprattutto per il venir meno della capacità di indebitamento⁴⁵.

Completamente rimossa dall'agenda dei lavori pubblici, solo alla fine del 1932, fra le notevoli provvidenze concesse dal duce (dopo un decennio di totale austerità) riapparve anche «il nuovo edificio scolastico», tanto che il podestà pronunciò «nobili parole di gratitudine e di riconoscenza»⁴⁶. Prima dell'inizio dei lavori però trascorsero tre anni, necessari per l'acquisto dell'area, l'approvazione del progetto, l'appalto e altre incombenze burocratiche ed amministrative, infatti, solo alla fine del 1935 fu possibile annunciare l'inizio dei lavori per la primavera. L'opera, progettata dall'ing. Giovanni Dotti e dall'arch. Domenico Mortani, era di spiccata intonazione moderna, con un fronte di oltre settanta metri ed una larghezza di diciassette, con aule vaste e luminose; l'edificio, in grado di accogliere quattrocento alunni, fu considerato «fra i migliori della Romagna, per ampiezza, per disposizione di locali, per linee architettoniche»⁴⁷. Nella stessa area delle nuove scuole sorse nel contempo la casa del balilla, con annessa palestra per l'educazione fisica (l'unica ancora oggi esistente in paese) mentre il vasto terreno circostante sarebbe stato utilizzato come palestra all'aperto⁴⁸.

Per i vecchi locali delle scuole elementari, resisi disponibili, il podestà Cappelli fu dell'idea di farne la sede di un istituto tecnico inferiore essendo «la scuola media più rispondente alle esigenze del tempo e del luogo»; pertanto, esperite le pratiche⁴⁹, con provvedimento ministeriale sancito dalla legge n.

⁴⁴ Vespignani, *Rocca San Casciano fra le due guerre mondiali*, cit., 1999, pp. 195-247; 350-354 e Vespignani, *I Cappelli, editori e tipografi nella storia di Rocca San Casciano*, cit., pp. 150-155.

⁴⁵ Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari comunali, busta 144, fascicolo Rocca San Casciano Edificio scolastico, Lettera al prefetto di Firenze del sottoprefetto di Rocca San Casciano *Edificio Scolastico. Area*, 15 ottobre 1922.

⁴⁶ *L'esultanza per le provvidenze del Duce a Rocca S. Casciano*, «Il Popolo di Romagna», 31 dicembre 1932.

⁴⁷ *La consorte del Duce inaugura a Rocca S. Casciano cospicue opere pubbliche*, «Il Popolo di Romagna», 13 novembre 1937.

⁴⁸ Vespignani, *Rocca San Casciano fra le due guerre mondiali*, cit., p. 237.

⁴⁹ L'unico riferimento a questo iter in *Giunta Provinciale Amministrativa*, «Il Popolo di Romagna», 23 giugno 1936, in cui si annuncia che la prefettura di Forlì, col suo organo di controllo, diede parere favorevole alla delibera *Istituzione di un Regio Istituto Tecnico inferiore* del podestà di Rocca San Casciano.

1020 del 17 maggio 1938 XV», nacque ufficialmente questa scuola che in realtà aveva aperto i battenti il 16 ottobre 1937⁵⁰. Si trattò di un'importante realizzazione che permise ai giovani di modesta estrazione sociale, che in precedenza non avevano avuto la possibilità di continuare gli studi, di accedere ad un livello di istruzione postelementare. Gli iscritti infatti lievitarono rapidamente: dai quarantacinque del primo anno a sessantaquattro ed ottanta in quelli successivi⁵¹.

Queste nuove realizzazioni in campo scolastico, unitamente ad altre importanti opere pubbliche eseguite nel fecondo periodo in cui Cappelli resse le sorti del comune di Rocca San Casciano, furono inaugurate da Rachele Guidi Mussolini il 7 novembre 1937, e ne aveva ben donde! Le scuole elementari furono intitolate a Rosa Maltoni Mussolini, l'istituto tecnico ad Alessandro Mussolini, un nuovo tratto di strada statale interno al paese fu dedicato ad Arnaldo Mussolini, senza dimenticare che in precedenza la colonia fluviale era stata denominata Italo Sandro Mussolini.

La retorica in simile occasione non fu di certo risparmiata, ne diede una prova, solo per fare un esempio, il provveditore agli studi che

con felice improvvisazione rileva il profondo significato di due atti particolarmente solenni che si stavano compiendo; un atto di devozione ed un atto di gratitudine.

Quello di devozione che tende ad esaltare il nome e il ricordo di Rosa Maltoni Mussolini educatrice e madre impareggiabile, sublime di questo nostro Romagnolo; atto di gratitudine per il doveroso omaggio al capo che donando questa scuola decorosa, bella, confortevole, ha dimostrato ancora una volta di andare incontro al popolo, di questo popolo che è presente al suo grande amore in ogni momento e che vuole sempre più degno di lui⁵².

Per Licinio Cappelli fu una giornata memorabile, raccoglieva l'abbondante messe di ciò che aveva seminato, per di più con l'orgoglio di essersi adoperato per il bene della sua terra e della sua gente, sia come editore, lasciando lo stabilimento laddove l'aveva eretto suo padre, sia come pubblico amministratore.

Furono questi gli anni di massima espansione editoriale e pubblicistica della Cappelli, con l'indubbio concorso dei legami col partito fascista, con la monarchia, coi poteri forti in campo economico, culturale e accademico.

⁵⁰ R. *Istituto Tecnico Inferiore Alessandro Mussolini. Rocca S. Casciano Annuario 1937-38 1938-39 1939-40*, Rocca San Casciano, Cappelli, 1940.

⁵¹ Lo specchio che illustra la ripartizione degli alunni per condizione sociale evidenzia che la scuola fu frequentata soprattutto da figli di operai, seguiti, ad una certa distanza dai figli degli impiegati, pochissimi, invece, gli appartenenti a famiglie di agricoltori; cfr. R. *Istituto Tecnico Inferiore Alessandro Mussolini. Rocca S. Casciano Annuario 1937-38, 1938-39, 1939-40*, cit. p. 16.

⁵² *La consorte del Duce inaugura a Rocca S. Casciano cospicue opere pubbliche*, «Il Popolo di Romagna», 13 novembre 1937.

Da un contenzioso aperto dalla Ditta Cappelli con gli uffici erariali, risulta che ai fini del pagamento della ricchezza mobile e di altre imposte dirette, fu accertato un imponibile di 126.000 lire (ripartito fra Bologna, sede della casa editrice e della libreria con 40.000 lire, Trieste con 26.000 e Rocca San Casciano per le restanti 60.000), poi elevato a 200.000 lire l'anno successivo; un trend quindi non solo in crescita notevole, ma in grado di rimarcare la rilevanza reddituale dello stabilimento tipografico nell'ambito della produzione aziendale complessiva; significativo anche l'aumento della manodopera che passò da 80 a cento dipendenti⁵³.

In questo giro d'affari il settore delle pubblicazioni scolastiche, affidate al figlio Araldo, assunse una posizione sempre più rilevante anche in ragione delle tendenze di mercato che andarono manifestandosi sempre più dopo l'entrata dell'Italia in guerra; col fronte interno le restrizioni nel reperimento delle materie prime, delle risorse energetiche, nonché le difficoltà nei trasporti e le contrazioni del personale a causa dei richiami portarono allo strangolamento della produzione libraria, un bene comunque voluttuario e pertanto meno ricercato con la caduta del potere d'acquisto di larga parte della popolazione. In una siffatta fase di stagnazione del mercato librario, l'editoria scolastica permise all'azienda di continuare a lavorare anche quando il paese era ormai occupato, con l'economia e la società prossime al collasso. Alcune distinte degli esemplari d'obbligo, inviati al Ministero della cultura popolare della Repubblica Sociale Italiana dalla Cappelli editrice (che aveva individuato Rocca San Casciano come sede di sfollamento), attestano che almeno undici su quattordici libri spediti, sono pubblicazioni scolastiche alcune delle quali di notevole successo, come la *Grammatica italiana* del Guattari e *L'arte del dire* di Raimondi, entrambi ormai all'undicesima edizione, oltre alla storia della letteratura di Equi e ad un manuale di computisteria, rispettivamente alla settima e all'ottava edizione. La tipografia però, a partire dal 20 settembre 1943, ridusse l'orario delle maestranze a 32 ore settimanali, questo per le insormontabili difficoltà di commercializzare i libri, stante il divieto di «spedire pacchi e altri effetti postali», ma anche per l'impossibilità di incassare dai clienti e di appoggiarsi alle banche per le necessità di finanziamento mettendo a rischio la possibilità di pagare i salari; nondimeno si lamentava «la mancanza di direttive precise circa la produzione e il conseguente collocamento dei libri di testo scolastici»⁵⁴. Qualche mese dopo, con l'aggravarsi della situazione, lo stabilimento tipografico sospese completamente la produzione. Nell'ottobre del 1944, la Cappelli, che non ebbe a lamentare danni col passaggio del fronte a

⁵³ Archivio di Stato di Forlì, Fondo Prefettura Affari Comunali, busta 221, fascicolo Rocca San Casciano Tasse comunali, sottofascicolo Ricorso Cappelli per imposte e tasse, *Ordinanza del Prefetto di Forlì del 20 luglio 1940*.

⁵⁴ Archivio di Stato di Forlì, Gabinetto di prefettura, busta 365, fascicolo 38, *Lettera della Confederazione degli industriali di Forlì al Prefetto, 20 settembre 1943*.

Rocca, iniziò a lavorare a pieno ritmo per gli alleati, riprendendo l'attività editoriale vera e propria dopo la Liberazione che permise all'azienda il ritorno alla normalità dopo i lunghi mesi in cui fra stabilimento tipografico e casa editrice fu impossibile avere rapporti in seguito al posizionamento del fronte lungo il fiume Senio.

L'immediato dopoguerra fu segnato dalla scomparsa del figlio Araldo, al quale era affidato il settore scolastico, ma ancor più dalla scomparsa dell'anziano editore nel febbraio del 1952: di sicuro questo avvenimento segnò l'inizio del tramonto della casa editrice anche se le edizioni scolastiche continuarono a rappresentare «uno dei più importanti rami della sua produzione», settore al quale era sempre stata riservata una particolare attenzione.

Non è certo un caso se la morte colse Cappelli proprio mentre coi suoi figli partecipava ad una riunione con tutti i propagandisti del libro scolastico; una di questi, la professoressa Francesca Bianchi Valzania rievocò poi la morte dell'editore con nobili parole.

La notizia della morte, divulgata dalla radio e dai giornali, colse tutti di sorpresa e sollevò un'estesa e sentita partecipazione al cordoglio, con un'infinità di attestazioni pervenute dal governo, dalle istituzioni, dalle forze politiche, dalla stampa, dalla cultura e dall'imprenditoria; non mancarono ovviamente le rappresentanze scolastiche, con innumerevoli provveditori, insegnanti, docenti universitari, riviste scolastiche ecc.; insegnante era anche il vicesindaco di Rocca, la dottoressa Miranda Scozzoli, che seguì il feretro da Bologna fino al paese natale, e lo stesso sindaco Angiolo Ragazzini che lo accolse alle porte del paese per accompagnarlo, seguito dalle scolaresche e praticamente da tutto il paese, nell'ultimo viaggio in quel cimitero che egli stesso aveva realizzato quando fu amministratore.

La corralità del cordoglio per la scomparsa del benemerito editore, a Rocca San Casciano ebbe un seguito, neanche un mese dopo, quando la giunta municipale diede parere favorevole alla proposta degli insegnanti di intitolare a Licinio Cappelli le scuole elementari del capoluogo, realizzate, come si è già detto, nel periodo in cui l'editore fu anche podestà⁵⁵.

La giunta aderì alla richiesta esprimendo parere favorevole anche perché riteneva che esistessero gli estremi per una deroga all'articolo quattro della Legge n. 1188 del 1927 in base al quale, prima di conferire un'intitolazione ad una personalità, era necessario che decorressero almeno dieci anni dalla sua morte. Evidentemente invece gli organi di controllo furono di parere opposto perché la cerimonia ufficiale di intitolazione si svolse solo il 9 novembre 1963,

⁵⁵ L'edificio scolastico, pur non avendo subito irreparabili devastazioni durante il passaggio del fronte, fu alquanto danneggiato tanto che per il ritorno alla piena funzionalità dovettero passare alcuni anni. Solo alla fine del 1948 furono acquistate alcune stufe per il riscaldamento e per sostituire i vetri andati distrutti con la guerra ed ancora nel 1951 mancavano tende ed attaccapanni; Archivio comunale di Rocca San Casciano, Registro delibere della Giunta 1951, *Delibera n. 145 del 24 giugno 1951*.

con la solita partecipazione di autorità civili e religiose, scoprimento della lapide, discorsi del sindaco e di Carlo Alberto Cappelli, il figlio più giovane dell'editore, sempre più distaccato ormai dall'editoria per la sua propensione a dedicarsi alla direzione e gestione di attività teatrali e liriche.

Infine, per quanto riguarda l'ultima stagione della Casa editrice Cappelli, non si può tralasciare la realizzazione a Rocca San Casciano di una scuola tecnica per tipografi, in raccordo e piena sinergia con l'amministrazione comunale; si trattò di un corso biennale che iniziò a funzionare a metà degli anni Cinquanta contando su trentaquattro iscrizioni: nell'organizzazione si impegnarono Franco Cappelli, nipote di Licinio, il direttore tecnico dello stabilimento e il segretario comunale, supportati dall'Associazione industriali forlivese; l'insegnamento pratico invece fu affidato ai tipografi professionalmente più esperti. Il reperimento della sede fu motivo di scontro all'interno dell'Amministrazione comunale perché il sindaco individuò l'ex casa del fascio, all'epoca occupata dalla Camera del lavoro, dal Circolo Carlo Marx, dal Dopolavoro Enal e dalle sezioni del PSI e del PCI; ovvie quindi le rimostranze della minoranza socialcomunista la quale, pur riconoscendo la validità dell'iniziativa, «ritiene cosa migliore, dato che si tratta di dare istruzioni ai tipografi che della questione si interessasse anche Cappelli ed unitamente al Comune sarebbe opportuno che lo stesso Cappelli studiasse la possibilità di costruire uno stabile idoneo e moderno per destinarlo a scuola per tipografi»⁵⁶.

Il contenzioso si trascinò a lungo, ingenerando il sospetto che l'obiettivo dell'amministrazione centrista fosse, oltre alla realizzazione di una scuola professionale in grado di specializzare la manodopera in un'attività che aveva il suo naturale sbocco nello stabilimento tipografico locale, anche quello di sfrattare le rappresentanze della sinistra da un edificio di proprietà comunale. Pertanto, in attesa di una soluzione, il corso si tenne nei locali già destinati ad istituto tecnico inferiore divenuto nel frattempo scuola media:

La felice combinazione fra l'Amministrazione Comunale e il Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica, ha permesso di istituire un corso serale biennale per allievi tipografi, che ha già dato i suoi risultati, non solo didattici, ma anche pratici, in quanto già alcuni si sono sistemati presso aziende tipografiche non solo a Rocca San Casciano, ma anche altrove.

L'importanza di creare mano d'opera specializzata è nota a tutti e l'intendimento dell'Amministrazione Comunale è stato quello di preparare operai specializzati, per contribuire ad alleviare il Paese dal grave peso della disoccupazione bracciantile⁵⁷.

⁵⁶ Archivio comunale di Rocca San Casciano, Registro delibere del Consiglio Comunale 1955, *Delibera n. 126 del 18 giugno 1955*.

⁵⁷ *Programma elettorale della Lista Unita Cittadina* [DC, PRI, PSDI, PSLI]. *Elezioni Amministrative Comunali 1956*. Alla copia di questo opuscolo in mio possesso manca il frontespizio per cui il titolo è soltanto un'indicazione del contenuto che presenta anche un consuntivo dell'azione svolta dall'amministrazione uscente; quasi sicuramente fu stampato dalla Cappelli dal momento che anche era presente in lista anche Franco Cappelli il quale poi ricoprì la carica di assessore.

La scuola funzionò per alcuni anni e servì per addestrare una generazione di compositori e tipografi di eccellente levatura professionale cui toccò l'amaro destino di vedere il tracollo della prestigiosa casa editrice alla quale Rocca San Casciano aveva legato il suo nome.

Ivano Vespignani
Istituto Comprensivo di Rocca San Casciano
Rocca San Casciano (Italy)
ivanoves@libero.it

L'universo di *Viperetta*: un modello di testualità iconico-verbale del secolo passato

Martino Negri

La Lune, qui est le caprice même, regarda par la fenêtre, pendant que tu dormais dans ton berceau, et se dit: «Cette enfant me plaît». Et elle descendit moelleusement son escalier de nuages, et passa sans bruit à travers le vitres. Puis elle s'étendit sur toi avec la tendresse souple d'une mère, et elle déposa ses couleurs sur ta face¹.

Nel 1919, a pochi mesi dalla fine della Grande Guerra, l'editore milanese Vitagliano pubblica *Viperetta* [Fig. 1], un singolare «racconto illustrato per i piccoli» nel quale si narrano le avventure terrestri e lunari di una bambina capricciosa e impertinente – ma in fondo di buon cuore – che solo al termine di una lunghissima serie di esperienze riuscirà a trovare il suo equilibrio, guadagnandosi in fine un nome «civile». Scritto e illustrato da Antonio Rubino (1880-1964), allora nel pieno della maturità artistica e intellettuale, *Viperetta* si configura come un romanzo di formazione in miniatura, assumendo via via – così scrive Italo Calvino nella breve ma calorosa nota introduttiva all'edizione-

¹ C. Baudelaire, *Les Bienfaits de la Lune* [1869], in Id., *Œuvres*, Paris, Gallimard, 1954, p. 341.



Fig. 1. *Viperetta* (Vitagliano, 1919), copertina.



Fig. 2. *Viperetta* (Einaudi, 1975), copertina.

ne einaudiana del 1975 [Fig. 2] – «la forma tipica del viaggio di una giovane persona alla conquista di se stessa»².

Articolato in quattro parti³, il romanzo si compone di quarantatré brevi capitoli introdotti da altrettante vignette al tratto, blu [Fig. 3], a cui si aggiungono otto illustrazioni a colori fuori testo a piena pagina [Fig. 4]. E se pure la storia della pestifera bambina lunatica si sviluppa secondo una trama nella quale trova spazio larga parte del godibilissimo repertorio tematico rubiniano – dal principio movente di ogni azione insito nel cozzare di elementi di segno opposto alla tendenza naturale degli oggetti ad animarsi e spalancare occhi sul mondo – il pregio maggiore dell'opera sta però proprio nell'idea stessa di libro, inteso come uno spazio-tempo alternativo a quello della realtà in cui il lettore è invitato continuamente a ricercare la connessione tra le parti e i linguaggi in

² Nella nota Calvino non risparmia gli elogi al suo conterraneo, sottolineando come il suo favore nei confronti del romanzo non derivi esclusivamente da motivazioni di natura sentimentale o affettiva – *Viperetta* è stata una delle prime letture della sua infanzia – ma piuttosto dalle sue intrinseche qualità letterarie: «La sorpresa a rileggerlo oggi è d'accorgerci che è uno dei pochi “libri per bambini” che meritano di fare il salto, d'essere considerati dei bei libri in sé e per sé. Tanto che viene da stupirsi che la sua fortuna non sia stata molto maggiore, e da chiedersi se non sia un libro fatto per essere letto oggi più che alla data in cui uscì».

³ *Nascita e crescita di Viperetta, Prime avventure lunatiche di Viperetta, Seconde ed ultime avventure lunatiche di Viperetta, Come Viperetta fu disinviperita.*

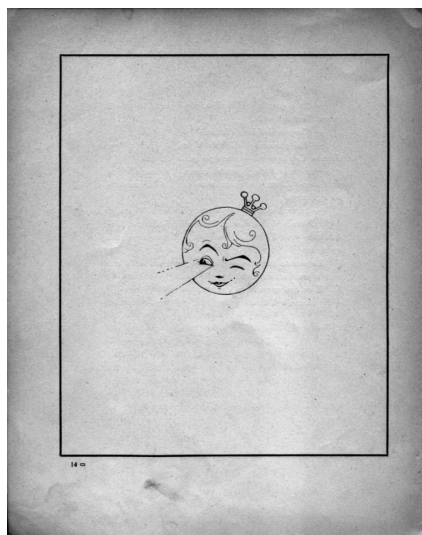


Fig. 3. Disegno al tratto che precede il capitolo III (Vitagliano, 1919, p. 14).

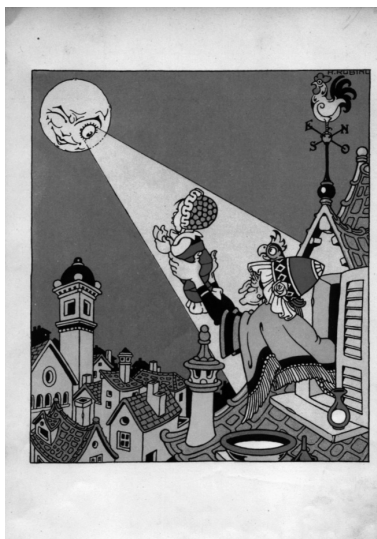


Fig. 4. *Viperetta baciata dalla luna*; tavola a colori, I edizione (Vitagliano, 1919).

vista della costruzione d'un senso complessivo. Ed è un pregio che le edizioni più recenti del libro hanno progressivamente menomato, ricusando l'impaginazione originale – che anteponeva le vignette al tratto ai rispettivi capitoli in pagine pensate *ad hoc* – e riducendone miopemente il formato, con il risultato di stipare immagini e parole in uno spazio sempre più affollato e asfittico nel quale il senso originario del rapporto tra i linguaggi risulta gravemente compromesso [Fig. 5]. Un caso singolare è rappresentato dalla terza edizione⁴ [Fig. 6], per la quale Rubino rifece tutti i disegni (seppur non discostandosi che minimamente dai modelli originari), rinunciando al colore per le illustrazioni a piena pagina [Fig. 7] (che da otto diventano nove) e mettendo in discussione l'impianto stesso del libro tramite una drastica riduzione del numero di vignette che introducono i capitoli (da quarantatré che erano, una per ciascun capitolo, diventano venticinque); si tratta però di un esperimento infelice – con buona probabilità dettato da ragioni di economia editoriale – e che non ebbe alcun seguito: nelle edizioni posteriori, infatti, venne ripristinato l'apparato iconografico del 1919, sebbene, appunto, drasticamente riconfigurato. L'unico rimpianto è relativo alla tavola “in più” dell'edizione del '34, che non verrà più pubblicata, nella quale è illustrato l'itinerario seguito dalla bimba durante il suo viaggio lunare nell'estate del 1913 [Fig. 8].

⁴ Firenze, La Nuova Italia, 1934.

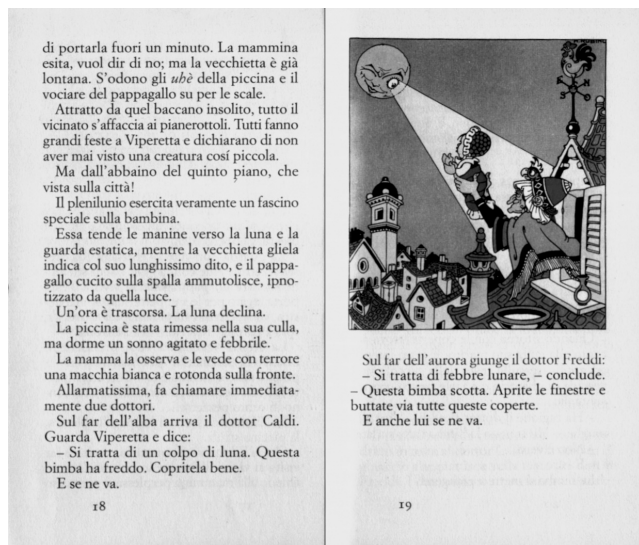


Fig. 5. La tavola con *Viperetta baciata dalla luna* nell'ultima edizione (Einaudi, 1994, pp. 18-19).

All'epoca in cui pubblicò *Viperetta*, Antonio Rubino era già considerato uno dei maggiori autori italiani per l'infanzia, ma ciò era dovuto principalmente alla sua attività di illustratore – dalle copertine per il «Giornalino della Domenica»⁵ alle tavole per le fiabe di Andersen⁶ e per i volumi della neonata Bibliotechina della «Lampada»⁷ – nonché alla sua collaborazione con il «Corriere dei Piccoli»⁸, che lui stesso aveva contribuito a fondare nel lontano 1908 e che da ormai

⁵ Antonio Rubino disegnò copertine per il «Giornalino della Domenica» dal 1907 al 1911.

⁶ Si tratta di copertine a colori e illustrazioni al tratto eseguite per due raccolte di fiabe dell'autore danese, entrambe pubblicate nel 1911 dall'editore fiorentino Bemporad nella traduzione di Giuseppe Fanciulli: i *Racconti* e *Tesoro dorato e altre novelle*.

⁷ Fondata nel 1912 da un Arnoldo Mondadori poco più che ventenne, la collana dedicata all'infanzia era strutturata in serie di sei libri ciascuna (cfr. L. Nicora, *I ricercati di Arnoldo Mondadori. Parte I: Ostiglia*, «Wuz. La rivista del collezionista di libri», anno III, n. 1, gennaio-febbraio 2004, pp. 10-17); Antonio Rubino illustrò tutti i volumi della prima serie, pubblicati tra il 1912 e il 1914 – *Il viandante* di Tommaso Monicelli, *La signorina Zesi* di Antonio Beltramelli, *Rime piccoline* di Hedda (Lucia Maggia), *I tre talismani* di Guido Gozzano, *Storielle di Brachetta* di Etre Valori Rontini, *La primavera di Giorgio* di Luigi Capuana – e, in seguito, anche altri volumi della collana, come ad esempio *Le tre noci* di Dino Provenzal.

⁸ Il primo numero dell'inserito domenicale del «Corriere della Sera» dedicato ai bambini uscì nel dicembre del 1908, completando «il progetto di rammodernamento voluto dal direttore Luigi Albertini intorno al quotidiano milanese»: un progetto che era iniziato dieci anni prima con la comparsa della «Domenica del Corriere», settimanale di attualità per le famiglie; ed è proprio la novità dell'impostazione grafica della prima pagina – divisa in riquadri a vignette colorate accom-



Fig. 6. *Viperetta* (La Nuova Italia, 1934), copertina.



Fig. 7. *Viperetta baciata dalla luna*; disegno al tratto, III edizione (La Nuova Italia, 1934, p. 17).

un decennio ospitava le sue “tavole a quadretti” accompagnate dagli immancabili ottonari, secondo la formula che assunsero in Italia le prime storie a fumetti anche nel caso in cui fossero vere e proprie traduzioni di *comics* americani⁹. Tuttavia, di libri veri e propri concepiti in totale autonomia, sia per quanto riguarda le parti testuali sia per quanto concerne quelle figurative, all’epoca Rubino ne aveva pubblicati solo tre¹⁰; e di questi, uno soltanto per i bambini, I

pagnate da ottonari – a costituire una delle principali novità proposte: una novità che rivela in maniera inequivocabile la preminenza acquisita dall’elemento figurativo nella strategia comunicativa adottata dagli ideatori del settimanale, che rapidamente guadagnerà il favore del pubblico borghese (cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, Bari, Laterza, 1995, p. 140 e ss.).

⁹ Tra i personaggi rubiniani che nel 1919 avevano già fatto la loro comparsa sul «Corrierino» ricordiamo i principali: *Pierino e il burattino*, *Pino e Pina*, *Pippotto e Barbacucco*, *Lola e Lalla*, *Quadratino*. Per la verità, al «Corrierino» Rubino non era un semplice illustratore, rivestendo anzi numerosi ruoli, tra i quali anche quello di redattore e di versificatore: tutti gli ottonari che accompagnavano le sue tavole erano infatti di suo pugno – ove non esplicitato altrimenti (come nel caso dei versi relativi alla serie del Collegio “*La Delizia*”, che sono invece di Renato Simoni); d’altra parte lo scrittore di Sanremo non aveva mai nascosto una naturale propensione al verso, e massimamente al verso scherzoso, per non dire patentemente goliardico (come nel caso delle poesie “giuridiche” degli anni universitari: *La cavalcata delle ipoteche*, *Requisiti della buona usucapione*, etc...) che si tradusse – nel corso dei decenni – in una facondia poetica illimitata.

¹⁰ In verità ci sarebbe anche *In Flemmerlanda* (Milano, Sonzogno, 1913), opera comica in tre atti scritta e illustrata da Rubino per la musica di Giuseppe Pietri, la quale però – essendo stata concepita come rappresentazione teatrale – pone problemi di fruizione che in questa sede appaiono poco rilevanti.



Fig. 8. *L'itinerario compiuto da Viperetta nel suo viaggio lunare*; illustrazione al tratto presente unicamente nella III edizione (La Nuova Italia, 1934, p. 59).

*balocchi di Titina*¹¹ – nel quale è narrata in versi l'infelice e generosa vita di Pupi, balocco dal cuore gentile, e di altri piccoli personaggi, umani e non, legati alla piccola Titina. Gli altri – prescindiamo da *Caporal C. Piglio palmipede*, nel quale trova spazio materiale già edito su «La Tradotta» ad uso dei soldati al fronte¹², e *Tic e Tac*, che è di poco successivo¹³ – sono due volumi deliziosi quanto a soluzioni visive, ma destinati a un pubblico adulto e piuttosto ristretto: si tratta di *Coretta e Core, ovvero l'amore nelle quattro stagioni*, nato come omaggio nuziale per l'amico Amleto Selvatico¹⁴ e il celeberrimo *Versi e*

¹¹ A. Rubino, *I balocchi di Titina*, Ostiglia, La Scolastica, 1912.

¹² Id., *Caporal C. Piglio palmipede*, Roma, Mondadori, 1919.

¹³ Id., *Tic e Tac*, Milano, Vitagliano, 1920; il titolo completo, che compare nel frontespizio, è – più precisamente – *Tic e Tac ovvero l'orologio di Pampalona. Romanzo per bambini di tutte le età*.

¹⁴ Id., *Coretta e Core, ovvero l'amore nelle quattro stagioni*, Milano, Bertieri e Vanzetti, 1908 (edizione di 250 esemplari per le nozze di Amleto Selvatico con Emilietta Daneo, celebrate il 15 ottobre dello stesso anno); Amleto Selvatico era il figlio di Francesco Selvatico, il quale aveva fondato, venticinque anni prima, uno stabilimento tipografico segnalato da Rubino alla fine del 1908 sul periodico «Il Risorgimento Grafico» come esempio di efficienza e intelligenza imprenditoriale (cfr. «Il Risorgimento Grafico», anno V, nn. 5-6, novembre-dicembre 1908, pp. 89-90). Il volumetto di *Coretta e Core* non è altro che è il “biglietto d'auguri” degli amici tipografi Bertieri e Vanzetti, che hanno trovato la via del libriccino raffinato affidato alle invenzioni letterarie e grafiche di un artista emergente per esprimere il loro affetto e i loro auguri al figlio di un collega e amico: «Caro Amleto, forse perché siamo tipografi niuna forma ci è sembrata migliore di questa, per porgere a Te e alla Donna che hai preferita per compagna gli auguri nostri sincerissimi che ti

disegni, pubblicato nel 1911¹⁵ in cinquecento esemplari numerati, nel quale prende corpo il suo universo immaginativo perdutoamente liberty, intessuto di estremismi linguistici e figurazioni macabre ed eleganti, naturale progenie di quel culto per la linea che non avrebbe mai abbandonato del tutto.

Ciò che lega significativamente *Viperetta* ai suoi predecessori è dunque, al di là delle ovvie divergenze di tono e contenuto, il *modus operandi* del suo autore, la maniera che egli ha di concepire l'oggetto libro, intendendolo come un tutto organico nel quale le varie parti – verbali e iconiche – si fondono senza soluzione di continuità, un oggetto artistico fatto di parole e immagini vincolate tra loro da una fitta tessitura di risposdenze. Tutti i primi libri rubiniani, infatti, si presentano come veri e propri libri-oggetto che il lettore adulto prova piacere a tenere in mano e sfogliare lentamente, gustandone l'impaginazione rigorosa e al tempo stesso esuberante di forme arricciate e viventi, di figure caratterizzate da un segno essenziale, sintetico, estremamente stilizzato e al tempo stesso ridondante, lezioso, floreale. Non stupisce, quindi, scoprire quanto queste opere siano conosciute e amate senza riserve da collezionisti e antiquari¹⁶ ma tutto sommato snobbate dagli studiosi della letteratura "alta"¹⁷.

Eppure tale caratteristica «compenetrazione strutturale tra suono, parola scritta e immagine» – come la definisce Pompeo Vagliani¹⁸ – è di non poca importanza anche per il piccolo lettore, per il quale in fondo l'opera è stata pensata. Rubino infatti non si è limitato a realizzare una serie di immagini capaci di fissare con eloquenza i momenti più salienti della storia – illustrazioni, dunque, nel senso più proprio del termine – ma ha concepito un apparato iconografico che corre parallelo alla narrazione e ad essa s'intreccia, suggerendo scenari o anticipando visivamente concetti astratti e atmosfere che nei vari capitoli acquisteranno forma narrativa e chiarezza attraverso le parole. Alcuni esempi, a questo punto, gioveranno al nostro ragionamento.

giungeranno graditi, e varranno a ricordarti oggi e sempre gli amici Bertieri e Vanzetti. Milano, ottobre 1908».

¹⁵ Id., *Versi e disegni*, Milano, SELGA, 1911.

¹⁶ L'attenzione prestata da Rubino alle varie fasi di progettazione del libro è sottolineata da Ferruccio Giromini in un articolo per la rivista «Wuz», dedicata appunto ai collezionisti di libri. Giromini riporta un interessante passo rubiniano pubblicato su «Il Risorgimento Grafico» nel primo decennio del secolo, nel quale l'autore si sofferma significativamente sulla necessità – nell'ambito della moderna arte libraria – di svincolarsi dagli stilemi della tradizione, arrivando addirittura a domandarsi: «Quando avremo noi un libro che dal frontespizio alla chiusa rechi l'impronta unica e personale dello stile dell'artista?» (cfr. F. Giromini, *Le protopsichedelle di Antonio Rubino*, «Wuz. La rivista del collezionista di libri», anno II, n. 6, luglio-agosto 2003, p. 36).

¹⁷ Più attenti, naturalmente, gli studiosi che si occupano specificamente di letteratura per l'infanzia, per i quali Rubino è, insieme a Collodi e Vamba, uno dei pilastri della letteratura rivolta ai ragazzi (per quanto attenzione e plauso siano generalmente rivolti più alle sue qualità di disegnatore che a quelle di scrittore). Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 96-101; si veda anche A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972 (in particolare pp. 214-227).

¹⁸ Cfr. P. Vagliani, *Rubino artista multimediale*, in *Antonio Rubino. L'amico delle nuvole*, a cura di C. Bertieri, Sanremo-Genova, Comune di Sanremo-Fondazione Mario Novaro, 1995, p. 10.

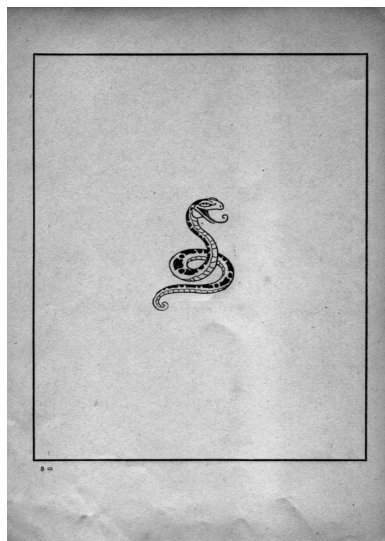


Fig. 9. Disegno al tratto che precede il capitolo I (Vitagliano, 1919, p. 8).

La vignetta al tratto che introduce il primo capitolo, nel quale facciamo la conoscenza dei coniugi Rini, futuri genitori della bimba, è – com’era facilmente immaginabile – quella d’una piccola vipera dalla lingua riccioluta [Fig. 9]: immagine significativa non solo per il fatto che proprio una lingua capricciosa e impertinente sarà la principale caratteristica della nascita, ma anche perché rimanda a un quadretto familiare – la cui descrizione occupa per intero la lunghezza del capitolo – quanto mai edificante e in certa misura radice del carattere della piccola. Come dicevamo in principio, in Rubino molto spesso è la tensione tra cariche d’energia di segno opposto ad avviare il motore della narrazione e infatti – anche in questo caso – il racconto si apre con la presentazione di una giovane coppia di sposi che va d’amore e d’accordo:

E l’accordo consisteva in questo che, se Rino Rini diceva nero, Rina diceva immediatamente bianco; se Rino Rini aveva freddo, Rina si sentiva subito morir dal caldo; se Rino Rini aveva volontà di uscire, Rina provava all’improvviso il desiderio di stare a casa¹⁹.

D’altra parte, prosegue Rubino con ironia lieve ma non leggera, evocando la realtà sociale del tempo:

Perché si fossero sposati non lo sapevano neanche loro. Erano state le loro rispettive famiglie a combinare questo matrimonio e la cerimonia si era svolta così in fretta che gli sposi non avevano fatto a tempo ad accorgersi di nulla.

¹⁹ A. Rubino, *Viperetta*, Milano, Vitagliano, 1919, p. 9.

Quando i Rini si avvidero d'essere marito e moglie sul serio, rimasero sulle prime molto meravigliati. Ma poi trovarono la cosa abbastanza divertente ed esclamarono a una voce: «Che bella sorpresa ci hanno fatto le nostre rispettive famiglie!»²⁰

E dal momento che «non è possibile giocare a marito e moglie senza possedere uno straccetto di bambola»²¹, i due sposi si mettono ad aspettare un «bamboccio» o una «bamboccia» con cui giocare, litigando sul sesso, il colore dei capelli e il nome che la creatura avrebbe avuto. In tal modo il primo capitolo si chiude con un ultimo profetico battibecco tra gli sposi che ci riporta direttamente all'immagine dalla quale eravamo partiti:

«Se assomiglierà a te lo chiameremo Rospo!»

«Se assomiglierà a te, la chiameremo Vipera! Parola d'onore!»²²

E così fu. Baciata dalla luna, che lascia su di lei – indelebile – il suo marchio, nasce una bimba; e il padre mantiene la parola data.

Se nel caso del primo capitolo la vignetta d'apertura è in qualche modo obbligata e non sorprende affatto il lettore – in questo senso la copertina credo sia sufficientemente esplicita nel creare un'aspettativa di senso che non viene disattesa ma anzi confermata fin dal principio della storia – nei capitoli che seguono Rubino tende a farsi meno ovvio, più ardito anzi, sorprendendo il piccolo lettore e costringendolo a sforzi connettivi maggiori; riuscendo in alcuni casi a coinvolgerlo nel gioco stesso della narrazione come un testimone dei fatti narrati, quasi un complice: mi riferisco in particolare alle vignette che introducono il capitolo sesto e l'ottavo.

Al termine del quinto capitolo la piccola nata sotto il segno della luna è una bimba che sa il fatto suo in fatto di strilli e oppone alle tecniche antitetiche del padre e della madre – egualmente intese a farla smettere di piangere – un metodo tutto suo fondato sulla consapevolezza che quiete e sonno la fanno diventare un personaggio secondario nel teatro della vita familiare, e così piange pervicacemente, con arte studiata ed efficace:

Sa piangere. Conosce a fondo l'arte di straziare l'anima e le orecchie. I lamenti si susseguono monotoni a intervalli uguali, ma ogni tanto uno strillo acuto rompe all'improvviso quella monotonia; poi viene l'*andante mosso*, poi viene il *crescendo*...²³

Invano i genitori tentano di farla addormentare con canti e balletti che si protraggono fino al mattino, quando ad addormentarsi stremati sono loro stes-

²⁰ *Ibid.*, pp. 9-10.

²¹ *Ibid.*, p. 10.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, p. 22.

si, mentre la piccola, «soddisfattissima, li sta a guardare tutti e due, succhiandosi il dito»²⁴.

A questo punto il capitolo termina e il lettore si trova a tu per tu con la figura di un'aragosta, rimanendone sulle prime un poco disorientato; poi gira la pagina e scopre che esistono dei surrogati del pianto, altrettanto efficaci a soddisfare l'amor proprio della bimba: primo tra tutti quello di pizzicare con insistenza la faccia delle persone. Ed ecco che l'aragosta si rivela per quello che è: una sorta di metonimia visiva, l'emblema d'una pulsione naturale della bimba, un abito di vita che ha preso forma d'animale.

Ancor più significativo il caso del capitolo ottavo, nel quale Viperetta, lasciata alle cure di Caterinella, bambinaia sorda, diventa furiosa per l'inefficiacia dei suoi pianti – che non impediscono alla sua balia d'addormentarsi profondamente – e «stringe i pugni e tende il collo con un atto di terribile stizza»²⁵, poi buca con i dentini aguzzi il lenzuolo e finisce per cascare fuori dalla culla rotolando sotto il letto. L'immagine che introduce al capitolo è il viso paffuto di una bimba con l'indice dritto davanti alla bocca a mimare il silenzio [Fig. 10], quasi invitando il lettore – che sarà testimone della scena appena descritta – a stare zitto e non dir nulla, come se una sua parola sul luogo in cui la piccola è finita e s'è beatamente addormentata potesse in qualche modo impedire alla narrazione di procedere per la sua strada. È in questo senso che l'autore chiede la complicità del lettore, testimone di fatti che gli altri personaggi della vicenda ancora non conoscono, e lo fa entrare come partecipante attivo nel gioco della narrazione.

Altre volte invece l'immagine dà corpo a un modo di dire, cerca di spiegare con uno stratagemma visivo, non certo nuovo²⁶, ma non per questo meno efficace, il significato di un'espressione d'uso comune. È il caso del capitolo quindicesimo, nel quale si compie l'avventura della piccola peste in visita a casa Gangheri, dove Viperetta viene condotta dalla madre nella speranza di ingentilirne i modi attraverso il contatto con bambini “ben educati”. Si tratta di un'avventura nella quale emerge con inequivocabile chiarezza la parentela della creatura di Rubino con il Giannino Stoppani del Vamba, in bocca al quale la verità si fa smascheramento d'ogni etichetta e ipocrisia degli adulti. È infatti proprio attenendosi scrupolosamente alla promessa fatta alla mamma di star sempre zitta o tutt'al più di rispondere affermativamente se la signora Gangheri le avesse fatto qualche domanda – avendone come premio certo dei dolcetti – che Viperetta inizia a minare le speranze dei genitori:

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*, p. 30.

²⁶ Si pensi ad esempio alle divertentissime e geniali tavole di Attilio Mussino che hanno come protagonista Bilbolbul, negretto metaforico, che Rubino di certo conosceva essendo apparse proprio sul «Corriere dei Piccoli» fin dal primo numero del dicembre 1908.

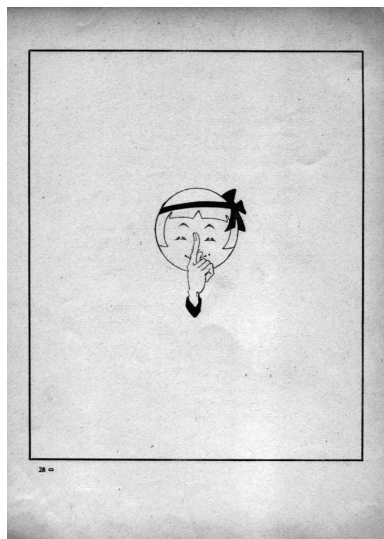


Fig. 10. Disegno al tratto che precede il capitolo VIII (Vitagliano, 1919, p. 28).

Essa [la signora Gangheri] fece alla signora Rini un'accoglienza cortese, e, attirando a sé Viperetta, le disse:

«Vieni qua tesoro! Come stai?»

Ma Viperetta non apriva bocca, e intanto seguitava a guardare di qua e di là, per vedere dov'erano tutti i dolci di cui le aveva parlato la mamma. Non li vide e pensò che li avrebbero portati più tardi.

«Perché non rispondi? – le chiedeva la signora – Hai perduta la lingua?»

La bambina per tutta risposta ne tirò fuori un palmo.

«E allora, perché non parli? Ti faccio dunque paura?»

«Sissignora» – rispose Viperetta.

«Mi trovi dunque tanto brutta?»

«Sissignora».

La signora fulminò la piccina con lo sguardo²⁷.

Ma il climax della scena arriva poco oltre, nel capitolo quindicesimo appunto, quando la signora Gangheri si scusa con la madre di Viperetta di non poter offrire nulla alle ospiti in assenza della donna di servizio. Alle repliche complimentose della madre che la rassicura dicendole di non preoccuparsene affatto, che non è il caso «di far complimenti», la novella Gianburrasca non si tiene più e inizia a parlare liberamente, non dicendo altro che la verità, ma sprofondando la madre nell'abisso dell'imbarazzo e colmando la misura di sopportazione della signora Gangheri che infine perde la pazienza cacciandole entrambe di casa:

²⁷ *Ibid.*, pp. 50-51.

«Allora vuol dire che tu, mamma, sei una bugiarda» – scattò a dire Viperetta.

«Che cosa dici? Sei matta?»

«Tu, mamma, mi avevi detto che, se stavo zitta, la signora mi avrebbe dato tutti i dolci che volevo. Ma i dolci non ci sono e allora parlo».

«Invece stai zitta! Per carità, signora, non creda una parola di quel che dice questa imperitante!»

«Mi meraviglio che le mamme dicano tante bugie!»

«Brutta sfacciata!»

«Chi lo dice lo è!»

A questa uscita i Gangheretti, con grande menomazione del loro decoro, scoppiarono a ridere come matti.

«Begli esempi da dare ai miei ragazzi! – tuonò la signora Gangheri uscendo fuori dai medesimi – Non porti mai più la sua bambina in questa casa!»²⁸

E fu così che si videro «i Gangheri uscir fuori di sé», come preannunciava chiaramente l'immagine d'apertura del capitolo nella quale compare una finestra i cui gangheri sono sganciati dai cardini che le consentono normalmente di stare al proprio posto e ruotare su di sé.

Un esempio ancora differente del modo che lo scrittore ha di far interagire tra loro le informazioni che derivano dalle immagini e quelle che si trovano nelle parole è dato dal capitolo ventiseiesimo, nel quale la vignetta d'apertura, una falce di luna dal semblante d'un teschio colto di profilo – secondo un'iconografia tanto cara al primo Rubino²⁹ – crea un'atmosfera di tenebrosa inquietudine attraversata da un vago presagio di morte [Fig. 11]. In questo caso l'immagine costruisce una sorta di paesaggio emotivo che fa da sfondo allo svolgersi della vicenda e che segna anche un cambiamento radicale nell'atteggiamento di Viperetta, che da questo momento in avanti diventerà sempre più attenta agli altri e giudiziosa, fino a ritrovarsi, nell'ultimo capitolo, «una bella fanciulla riflessiva e quieta»³⁰.

Viperetta si trova sulla luna, dove è stata trasportata dai suoi stessi capricci che l'hanno tirata su per i capelli e dove ha già fatto svariati curiosi incontri – gli Ireos che masticano l'impalpabile pioggia lunare, i *lunuliti* o polipi annidati, la bella Maga Luna – ma è poi finita tra le grinfie di tre pedagoghi della città d'Archimede, che con fare severo hanno tentato invano d'istruirla in merito ai vari aspetti della lunografia:

Taci sciagurata, ed osserva piuttosto questi vasi alla tua destra. Essi contengono i più begli esemplari della flora lunare. Ecco la *lunaria crocifera* dalle gustose siliquette ellittiche, ecco

²⁸ *Ibid.*, p. 54.

²⁹ Cfr. A. Rubino, *Versi e disegni*, cit.; ma anche, per una panoramica più ampia dell'attività rubiniana nei primi due decenni del secolo, D. Riva (a cura di), *Antonio Rubino. Estasi, incubi, allucinazioni (1900-1920)*, Milano, Mazzotta, 1980.

³⁰ *Id.*, *Viperetta*, cit., p. 157.

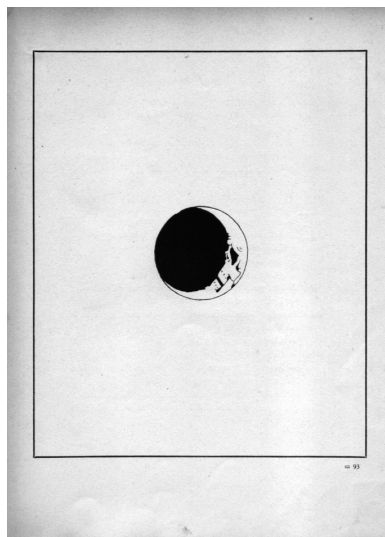


Fig. 11. Disegno al tratto che precede il capitolo XXVI (Vitagliano, 1919, p. 93).

la *selenella* dai grossi fiori fosforescenti, ecco l'*iris mandibulata* che si nutre di brina, ecco il *lilium lunaticum* che irradia leggere dosi di selenio...³¹.

Annoiata dallo studio ed esasperata dalla flemma inumana di tutti gli abitanti della luna, compresa la nuova amica Paolotta che, manco a dirlo, risponde sempre di sì, Viperetta decide di fuggire e trascina con sé l'amica che si lascia docilmente condurre: ancora una volta l'azione è innescata dall'interazione tra due cariche di segno opposto. Con la fuga delle due bimbe dal palazzo della Maga Luna si conclude il capitolo venticinquesimo e l'immagine che prelude al capitolo seguente è la falce di luna da cui abbiamo preso le mosse, un'immagine che mette paura. E infatti è la paura il sentimento che domina l'intero capitolo, la paura delle bimbe d'essersi perdute in un luogo sconosciuto mentre la notte comincia a calare, forse, addirittura, la paura di morire. Dopo tanto camminare a vuoto Paolotta si mette a piangere e dice a Viperetta di non ricordarsi più la strada per tornare a casa: questa allora la insulta e Paolotta dice «sì» per l'ultima volta, accettando i rimproveri della compagna, ma con un accento tanto accorato da mutare qualcosa in Viperetta che in quel momento sembra avvertire la responsabilità piena della situazione in cui entrambe ora si trovano ed è mossa finalmente a un gesto d'amore e di tenerezza:

³¹ *Ibid.*, p. 81. Dove si nota come Rubino non rinunci, nemmeno in un lavoro espressamente destinato a un pubblico di bambini, all'impiego di termini tecnici molto precisi – come «siliquette» – certo di non immediata comprensione per un bimbo, ma proprio per questo capaci di accenderne la curiosità, anche da un punto di vista lessicale.

«Viperetta, non ricordo più la strada».

«Peggio per te».

«Peggio per noi. Il sole declina. S'avvicina la notte lunare. Abbiamo solo poche ore davanti a noi».

«Stupida, villana, ignorante».

«Sì».

Quel sì fu detto con accento così sincero, che Viperetta per la prima volta in vita sua si sentì commossa, o, per meglio dire, si sentì dentro un piccolo rimescolio che le faceva prudere gli occhi.

Baciò Paolotta sulle guance e disse semplicemente:

«Andiamo!»³²

È un momento magico. In quell'esortazione dolce e decisa c'è già *in nuce* la Viperetta matura dei capitoli finali: insieme al senso di precarietà per la propria condizione, e di responsabilità nei confronti della piccola e indifesa Paolotta, si trova il germe di quel giudizio che sboccherà con il tempo, necessariamente, naturalmente. Non c'è insegnamento che valga – sembra dire Rubino – se non quello che ci impartisce la vita e che sperimentiamo sulla nostra pelle: ed è solo il cuore a guidarci nella comprensione più profonda delle cose, della natura umana così come del mondo che abbiamo intorno. Ancora una volta Rubino rifugge da ogni atteggiamento moralistico o impositivamente pedagogico, suggerendo che il bambino impara da sé, in maniera autonoma e autodeterminata, a esercitare il proprio giudizio sulla realtà. E così Viperetta inizia a “disin-viperirsi” proprio quando prova per la prima volta un sentimento vicino all'empatia, alla comunione dei sentimenti; ed è significativo che lo provi nei confronti di una sua “simile”, una coetanea, una bambina come lei, per quanto diversa per indole ed educazione: una creatura che in quel momento si sente fragile e sola, come fragile e sola si sente lei stessa. Ed è proprio in questa occasione che Viperetta si rivela non mero carattere o burattino, chiuso nella prigione d'un gesto o tratto ripetuto, come tante volte capita ai personaggi rubiniani³³, ma piuttosto figura a tutto tondo, con una psicologia ricca di sfumature e tanto più aderente al vero in quanto costruita a partire dall'esperienza reale della paternità, vissuta proprio in quegli anni dall'autore ed emersa chiaramente già nei primi capitoli – laddove sono descritti i pianti della neonata bestiolina – nonché nell'epigrafe del romanzo:

Alla piccola
Rossana-Tina Vitagliano

³² *Ibid.*, p. 95.

³³ Antonio Faeti, per esempio, sostiene che i personaggi inventati da Rubino per il «Corriere dei Piccoli» sono «maschere», maschere che indossano sempre «travestimenti» e si muovono in spazi-paesaggi che egli non esita a definire «scene», concludendo che, pur essendo tanto numerosi, tali attori sono caratterizzati da un medesimo e insistito tratto comune: «la bizzarria della loro esistenza li rende tutti privi di quel peso che opprime e ricatta il mondo adulto e che ha nome sentimento» (A. Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 216).

dedico questo libro
 a cui mia figlia
 Leopoldina
 ha collaborato
 coi suoi capricci³⁴.

In alcuni casi, infine, le vignette-emblema che introducono ai capitoli si ripresentano nel corso della storia – è il caso dell'aragosta, ma anche della bimba che impone il silenzio con il dito davanti alla bocca – assumendo significati analoghi oppure inediti in relazione ai contenuti del nuovo capitolo al quale sono legate: anche il capitolo ventinovesimo, ad esempio, è introdotto dalla figura dell'aragosta, qui chiamata non tanto a simboleggiare il “pizzicato” del sesto capitolo quanto il rosso sfavillante del vestito della bimba. Un piccolo rebus per i giovani lettori che si ritrovano a distanza di poche pagine una medesima immagine, uno stesso segno, portatore però d'un significato differente.

La tendenza al simbolo, all'immagine-concetto, è un tratto imprescindibile del fare rubiniano, una caratteristica operativa che ne attraversa tutta la produzione e che lo lega, in maniera profonda e naturale, alla poetica del Simbolismo, del quale egli condividerà – ben al di là dello sviluppo storico della specifica stagione artistico-letteraria – l'assunto fondante, secondo il quale l'immagine è strumento privilegiato della comunicazione, dell'espressione delle idee: un'immagine che può essere concepita *ad hoc* per evocare un significato astratto – è il caso delle figurazioni allegoriche, sia codificate dalla tradizione, sia coniate *ex novo* dall'autore³⁵ – oppure tratta dall'universo della quotidianità, ma caricata di un significato ulteriore, non immediatamente riferibile alla sua forma, ma in rapporto di analogia con esso³⁶, come avviene, ad esempio, nel caso dell'aragosta che introduce sia il capitolo decimo, sia il ventinovesimo.

L'immagine, dunque, come messaggio da decifrare, come luogo di un signi-

³⁴ L'epigrafe, che non compare nell'edizione Einaudi del 1975, già nella seconda edizione si presenta in una variante che sottolinea ulteriormente gli elementi autobiografici del racconto, indicando un rapporto ancora vivo e divertito dell'autore con la sua opera: «A mia figlia / Leopoldina / dedico queste pagine / suggeritemi / dai suoi capricci di bimba / avvertendola che / il libro è completo / e capricci / non ne occorrono / più».

³⁵ Si pensi soprattutto all'opera pittorica di Rubino, all'interno della quale trovano spazio temperi come *L'idea fissa* o *Il distratto*, *La piovra* o la serie dei *Cinque sensi*. Cfr. L. Lecci, *Antonio Rubino: l'opera pittorica*, in C. Bertieri (a cura di), *Antonio Rubino. L'amico delle nuvole*, cit., pp. 5-9.

³⁶ Glauco Viazzi, in *Le "Figurazioni" (ideali) e le "Imagini" (terrene)* – Id. (a cura di), *Dal Simbolismo al Déco*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1981, vol. I, p. XXIII – osserva: «È noto che lo statuto dell'immagine, onde il simbolismo è fondato, si articola in due diverse modalità, quella che funziona tramite la elaborazione o invenzione della metafora che, stando per qualcosa d'altro, agisce da trasformatore del significato, e quella che invece s'incentra sull'icona prelevata tal quale dall'area dello sperimentabile, del percepibile (da quel che in mancanza di termine più preciso, si suole chiamare “reale”), ma per attribuirle, parimenti, carattere di metafora (e così cambiarne, anche in questo caso, il significato)».



Fig. 12. *Il pastore delle mucche lunari*; tavola a colori, I edizione (Vitagliano, 1919).

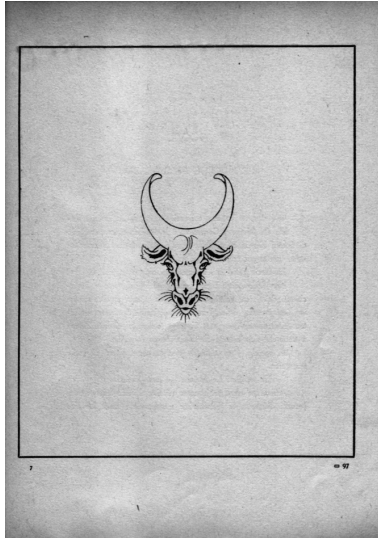


Fig. 13. Disegno al tratto che precede il capitolo XXVII (Vitagliano, 1919, p. 97).

ficato non trasmesso in maniera lineare e univoca, ma piuttosto evocato attraverso i segni polivalenti del visibile, attraverso la forza del procedimento analogico e comparativo, pilastro della poetica simbolista: si pensi alle foreste di simboli baudelairiane, che scrutano gli uomini che le attraversano con «sguardi familiari», ma anche, soprattutto, alla profonda unità che secondo Charles Baudelaire lega tra loro tutte le cose esperibili, rendendo in tal modo possibile il gioco dell'analogia³⁷.

È una poetica, quella simbolista, che Rubino fa sua senza riserve, declinandola però ad uso dei “fanciulli” grazie all’invenzione di un linguaggio ibrido fatto di parole e di figure che vanno messe in relazione per poter essere completamente decifrate, comprese e infine godute; e in questo senso risultano illuminanti le parole di Roberta Cardarello che nel suo lavoro sulla prima formazione del lettore ricorda come generalmente si ritenga che il ruolo delle figure nei libri illustrati per bambini sia quello di attivare l’interesse del piccolo lettore o tutt’al più di fungere da momento di riposo dalle fatiche intellettuali della lettura vera e propria, sostenendo però che in realtà esse assumono delle fun-

³⁷ «La Nature est un temple où de vivants piliers / Laissent parfois sortir de confuses paroles; / L'homme y passe à travers des forêts de symboles / Qui l'observent avec des regards familiers. // Comme de longs échos qui de loin se confondent / Dans une ténébreuse et profonde unité, / Vaste comme la nuit et comme la clarté, / Les parfums, les couleurs et les sons se répondent» (C. Baudelaire, *Correspondances*, in Id., *Œuvres*, cit., p. 87).

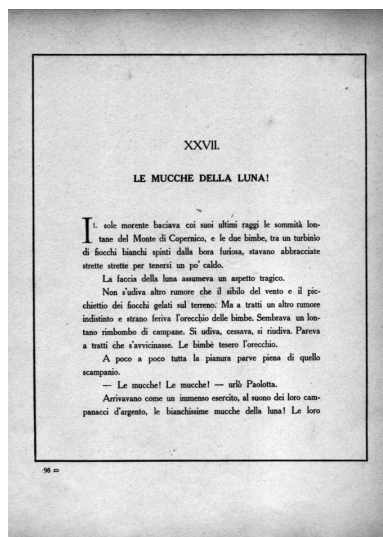


Fig. 14. Prima pagina del capitolo XXVII (Vitagliano, 1919, p. 98).

zioni non meno complesse – dal punto di vista cognitivo – di quelle rivestite dal testo: la parte iconica dei libri per i piccoli, infatti,

risponde non solo ad esigenze attentive, ma può svolgere un ruolo importante nell'attivazione del processo di lettura sia in quanto è essa stessa un groviglio di segni da leggere, sia per il ruolo di integrazione del testo scritto che svolge³⁸.

Inoltre, prosegue la Cardarello, quando l'integrazione tra parti verbali e parti figurate di un libro è meditata e non affidata al caso, «siamo in presenza di una autentica costruzione testuale in cui le immagini aggiungono al loro ruolo esornativo un ruolo più evidentemente semiotico»³⁹; è un contesto, quello del libro illustrato, nel quale il lettore, anche se giovane «viene spinto a cercare il senso, i legami tra l'immagine e il testo verbale, riconoscendo progressivamente sia la coesione sia la coerenza del testo»⁴⁰.

³⁸ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 96; l'immagine, prosegue più avanti la Cardarello, va infatti «assunta a tutti gli effetti come una componente del testo, quando c'è, sulla quale si deve esercitare l'attività di decodifica e di integrazione con il testo verbale e non va intesa come supporto garantito alla comprensione del testo perché la sua decodifica semantica non è automatica nel bambino» (*ibid.*, p. 188).

³⁹ *Ibid.*, pp. 99-100.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 100.

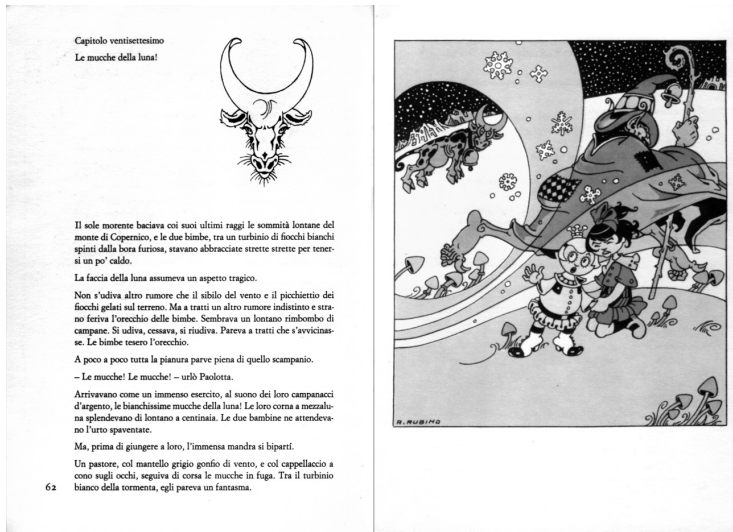


Fig. 15. Il capitolo XXVII: nell'edizione del 1975 le tavole a colori condividono lo spazio della pagina con i disegni al tratto e il testo (Einaudi, 1975, p. 62-63).

È esattamente quello che accade quando si legge il romanzo di Rubino, che ha predisposto un apparato iconografico su due livelli distinti, quello delle illustrazioni a colori e quello delle vignette al tratto che introducono ai singoli capitoli: mentre il primo è teso ad appagare l'occhio del lettore con tavole che illustrano singoli momenti della narrazione, con dovizia di particolari e riccolute decorazioni memori della grande stagione fioreale d'inizio secolo, l'altro si configura come un sistema di segni – un «catalogo di emblemi», come lo chiamerà Italo Calvino⁴¹ – più allusivi e misteriosi, che mettono in moto la curiosità e l'intelligenza di chi tenta di decodificarle e comprenderne il senso non sempre, e non necessariamente, chiaro al primo sguardo, nemmeno per un adulto. Ed è per questa ragione che possiamo applicare al linguaggio rubiniano, che ha la sua specificità proprio nell'interazione costante di parole e immagini, un'osservazione fatta dalla Cardarello sul linguaggio in generale nei libri per bambini, e cioè che

il linguaggio, inteso come attività semiotica che include l'immagine, introduce il lettore all'esperienza fondamentale del testo, cioè di un tutto coeso e coerente, e lo avvia, in qualche modo, ad una pratica di testualità che sarà cruciale anche in futuro⁴².

⁴¹ Nella già citata nota all'edizione Einaudi del 1975.

⁴² *Ibid.*, p. 100.

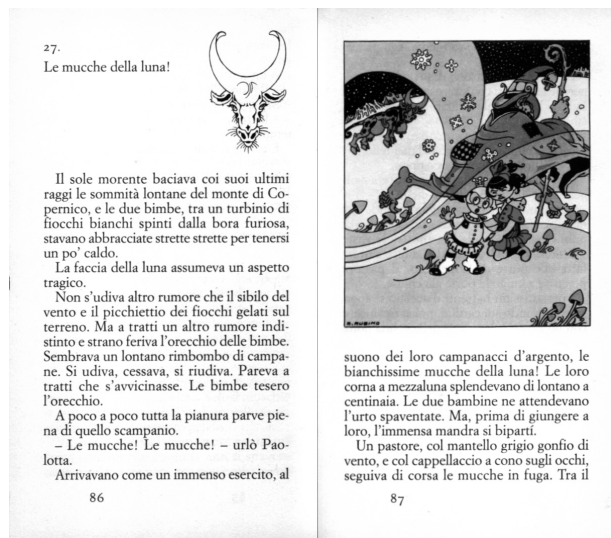


Fig. 16. Il capitolo XXVII: anche nell'ultima ristampa del romanzo le tavole a colori condividono lo spazio della pagina con i disegni al tratto e il testo, ma i rapporti fra le varie parti sono ancora più compromessi (Einaudi, 1994, pp. 86-87).

D'altra parte – prosegue la studiosa – «tutte le ricerche concordano nel riconoscere nell'attività di connessione delle informazioni un ruolo centrale nei processi cognitivi di comprensione», e dunque tale attività di ininterrotta integrazione tra le varie informazioni del testo fra loro e con le informazioni desunte da esperienze precedenti dei bambini costituisce l'essenza stessa della lettura⁴³. È per questo motivo che, nonostante i molti anni trascorsi dalla sua prima comparsa, il viaggio alla ricerca di sé di *Viperetta* meriterebbe di essere nuovamente accessibile ai lettori più giovani nel formato in cui era stato originariamente pensato dal suo autore: lo spazio bianco intorno al testo, infatti, ha un'importanza e un significato specifici che travalicano il puro compiacimento estetico dell'impaginatore e del lettore, riguardando piuttosto i tempi e i meccanismi stessi della lettura, che anche esso contribuisce a regolare e scandire, facendo del libro di Rubino un luogo altro, uno spazio-tempo diverso da quello della realtà quotidiana, uno spazio simbolico – un «bosco» direbbe forse Giuseppe Pontremoli – nel quale è bello potersi muovere con agio, senza fretta né costrizioni, e magari, addirittura, perdersi.

Il libro infatti è un luogo misterioso nel quale le strade percorribili non sono mai certe, ma non per questo meno invitanti o vuote di senso, un luogo mutevole nel quale ogni lettore trova uno specchio opaco e inesauribile della propria

⁴³ *Ibid.*, p. 191.

realtà interiore; un luogo nel quale lo spazio – lo spazio della pagina, intendo, nel quale parole e figure sono collocate secondo una certa disposizione o idea – diventa tempo, tempo che l'occhio impiega per scoprire il territorio nel quale si muoverà in cerca di senso [Figg. 12-16], ma anche tempo dell'ascolto e della riflessione, pausa necessaria alla digestione delle parole e delle frasi, così come delle immagini: un tempo che è impossibile quantificare – «leggere è cancellare il prezzo del tempo» scrive ancora Pontremoli⁴⁴ –, perché è possibile stabilire il momento d'inizio della lettura, ma certo non la fine.

Perciò il narratore non smaltirà la storia [...] in un batter d'occhio. I sette giorni della settimana non saranno sufficienti e nemmeno sette mesi. Meglio di tutto sarà che egli non preveda in anticipo quanto tempo terreno dovrà passare intanto che essa lo tiene impegnato. Non saranno, se dio vuole, addirittura sette anni! E così possiamo cominciare⁴⁵.

Bibliografia

- C. Baudelaire, *Œuvres*, Paris, Gallimard, 1954
 P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 1995
 R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
 A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972
 F. Giromini, *Le protopsichedelie di Antonio Rubino*, «Wuz. La rivista del collezionista di libri», anno II, n. 6, luglio-agosto 2003
 L. Lecci, *Antonio Rubino: l'opera pittorica*, in C. Bertieri (a cura di), *Antonio Rubino. L'amico delle nuvole*, Sanremo-Genova, Comune di Sanremo-Fondazione Mario Novaro, 1995
 T. Mann, *Der Zauberberg*, Berlin, S. Fischer, 1924; trad. it. a cura di Ervino Pocar, *La montagna incantata*, Milano, Mondadori, 1965
 L. Nicora, *I ricercati di Arnoldo Mondadori. Parte I: Ostiglia*, «Wuz. La rivista del collezionista di libri», anno III, n. 1, gennaio-febbraio 2004
 G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora del mediterraneo, 2004
 D. Riva (a cura di), *Antonio Rubino. Estasi, incubi, allucinazioni (1900-1920)*, Milano, Mazzotta, 1980
 A. Rubino, *Caporal C. Piglio palmipede*, Roma, Mondadori, 1919
 – *Coretta e Core, ovvero l'amore nelle quattro stagioni*, Milano, Bertieri e Vanzetti, 1908
 – *I balocchi di Titina*, Ostiglia, La Scolastica, 1912
 – *In Flemmerlanda*, Milano, Sonzogno, 1913

⁴⁴ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora del mediterraneo, 2004, p. 42.

⁴⁵ T. Mann, *Der Zauberberg*, Berlin, S. Fischer, 1924; trad. it. *La montagna incantata*, Milano, Mondadori, 1965, p. 4.

- *Tic e Tac*, Milano, Vitagliano, 1920
- *Versi e disegni*, Milano, SELGA, 1911
- *Viperetta*, Milano, Vitagliano, 1919
- P. Vagliani, *Rubino artista multimediale*, in C. Bertieri (a cura di), *Antonio Rubino. L'amico delle nuvole*, Sanremo-Genova, Comune di Sanremo - Fondazione Mario Novaro, 1995
- G. Viazzi, *Le "Figurazioni" (ideali) e le "Imagini" (terrene)*, in Id. (a cura di), *Dal Simbolismo al Déco*, Torino, Einaudi, 1981

Martino Negri

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

Università degli Studi di Milano-Bicocca

martino.negri@unimib.it

La formazione morale e patriottica della gioventù cattolica nella rivista degli oratori milanesi (1907-1917)

Paolo Alfieri

1. *Gli orizzonti pedagogici di un progetto di educazione popolare*

Con la promulgazione, nel 1904, dello *Statuto degli Oratorii Maschili della Città di Milano*, il cardinal Ferrari¹ inaugurava un processo di riforma e di diffusione di tali istituzioni educative destinato a segnare il futuro della pastorale giovanile non solo in terra ambrosiana, ma in tutto il contesto ecclesiale nazionale, che individuava nella diocesi milanese, la più grande del mondo, un riferimento esemplare. Il nuovo statuto prescriveva un modello d'oratorio capace di esprimere una sintesi armonica tra la plurisecolare tradizione ambrosiana², le cui radici affondavano nelle borromaiche Scuole di Dottrina Cristiana, e le istanze del movimento oratoriano nazionale, animato soprattutto dai salesiani³. Il documento nasceva dal bisogno di dare una risposta pastorale alle

¹ Della vasta bibliografia sulla figura e sull'opera del cardinal Ferrari si vedano almeno G. Ponzini, *Il Cardinal A.C. Ferrari a Milano. 1894-1921*, Milano, Istituto Propaganda Libreria, 1981; C. Snider, *L'episcopato del cardinale Andrea C. Ferrari*. Vol. I: *Gli ultimi anni dell'Ottocento*. Vol. II: *I tempi di Pio X*, Milano, Neri Pozza, 1981-1982; A. Majo, *Storia della Chiesa Ambrosiana*, vol. IV, Milano, NED, 1984, pp. 103-178; A. Canavero, *Recenti studi sul Cardinal Ferrari (1983-1989)*, «Studi e fonti di storia lombarda», 21-22 (1999), 10, pp. 7-20.

² Sulla tradizione oratoriana milanese si vedano G. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli Oratori milanesi*, Leumann Torino, Elle Di Ci, 1985; E. Apeciti, *L'Oratorio ambrosiano da S. Carlo ai giorni nostri*, Milano, Ancora, 1988.

³ Per un quadro sul movimento oratoriano tra Ottocento e Novecento si veda L. Caimi, *Oratori e associazioni cattoliche per la gioventù dall'unità nazionale alla prima guerra mondiale*, in

«mutate circostanze del vivere familiare e sociale»⁴, prodotte dal processo di modernizzazione della società, che nel primo Novecento andava assumendo proprio a Milano tratti sempre più marcati. Il capoluogo lombardo, cui spettava il ruolo di capitale economica in virtù della sua massiccia industrializzazione, meritò per quegli anni anche il titolo di «capitale morale», grazie all'opera formativa e sociale attuata dalla Chiesa⁵.

In questo contesto si collocava il lavoro progettuale dell'apposita Commissione voluta dall'arcivescovo per l'elaborazione dello statuto, che intendeva innestare sulla struttura tradizionale degli oratori – definiti nella loro fisionomia essenziale dal Sinodo diocesano del 1903 come «loci et conventus junioribus opportuni orando, christianam doctrinam addiscendo atque etiam conversando»⁶ – nuove attività ricreative, sportive, culturali ed economico-assistenziali finalizzate ad attrarre i giovani e a coinvolgerli in un ampio ed articolato progetto formativo. Accanto alla catechesi, alle pratiche di pietà e alla ricreazione, venivano incentivate iniziative quali il teatro, la ginnastica, il cinematografo, l'ufficio di collocamento e la cassa di piccolo risparmio e di mutuo soccorso. Per sensibilizzare gli operatori pastorali verso un cauto ma convinto riformismo e per incentivare la nascita di nuove strutture oratoriane, venne fondato anche un periodico – «L'Eco degli Oratorii»⁷ – che potesse affiancare le direttive statutarie attraverso un accompagnamento pedagogico ed organizzativo atto a creare tra gli oratori uno spirito corporativo e di emulazione costruttiva. Salutando la nascita della rivista, il cardinal Ferrari ne volle definire l'identità con queste parole dal taglio programmatico:

Esprimo la mia viva soddisfazione pel sorgere di un foglio in seno ad essi [agli oratori], il quale, stringendoli sempre più coi vincoli di fraterno affetto, sia ad un tempo scudo sicuro a preservare dall'errore quelle tenere pianticelle, inculcando il pensiero di Dio, l'amore alla virtù, procurando loro il diletto non disgiunto dal vero e dal bene. Troppo importa la parola che salvi, oggi che la stampa si operosa e si audace da penetrare dovunque, tenta di infiltrare il veleno nelle giovani menti, per guastarne i cuori⁸.

Id., *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 7-38.

⁴ Cfr. A.C. Ferrari, *Ai M.R.R. Parroci, Direttori ed Assistenti degli Oratori maschili, nella città di Milano*, in *Statuto degli oratori maschili della città di Milano*, Milano, Tipografia Pontificia ed Arcivescovile S. Giuseppe, 1904, p. 4.

⁵ N. Raponi, *Milano «capitale morale» e Chiesa ambrosiana*, in A. Caprioli, A. Rimoldi, L. Vaccaro (a cura di), *Storia religiosa della Lombardia. Diocesi di Milano – 2ª parte*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 759-816.

⁶ Cfr. *Constitutiones*, 195, in *Synodus Diocesana Mediolanensis XXXVIII*, Mediolani, Ex Pontificio Typographeo S. Joseph, MCMIII; cfr. G. Ponzini, *Il Cardinale A. C. Ferrari...*, cit., p. 423.

⁷ La rivista iniziò le sue pubblicazioni mensili nel gennaio del 1907. Alla fine del primo anno raggiunse più di 1.000 abbonati, tanto che, nel 1908, assunse un'edizione quindicinale, per poi ritornare mensile a partire dall'agosto del 1916; si tornò alla stampa quindicinale solo negli ultimi mesi del 1917, prima che la pubblicazione venisse interrotta a causa di difficoltà finanziarie.

⁸ A.C. Ferrari, *Alla Spett. 2ª sottocommissione degli Oratori Festivi di Milano*, «Eco degli Oratorii» (d'ora in poi «Eco»), 1907, 1.

Oltre alla funzione di collegamento tra gli oratori e la diffusione del nuovo modello oratoriano, le parole dell'arcivescovo attribuivano a «L'Eco» le stesse finalità di quella buona stampa che, soprattutto grazie all'opera di don Bosco, era diventata uno degli strumenti più efficaci del movimento oratoriano, ma anche delle diverse anime dell'intero mondo cattolico, che aveva individuato nell'editoria un mezzo efficace per opporsi alla cultura laica ed entrare in concorrenza con essa⁹. Alla commissione arcivescovile era richiesto un impegno pedagogico che si rivolgesse ai giovani sia come soggetti attivi nell'opera di formazione realizzata negli oratori sia in quanto destinatari di una proposta di educazione popolare che sapesse toccare i diversi aspetti della loro vita. I contributi ospitati dalla rivista – dalla cronaca al racconto parenetico, dalla riflessione spirituale all'esposizione catechistica, dalla preghiera alla barzelletta, dal trattatello teologico alle considerazioni di pedagogia ed organizzazione oratoriana – assumevano quasi sempre un taglio divulgativo, in modo che il messaggio del periodico potesse raggiungere senza ostacoli anche gli strati più bassi della popolazione, cui era prevalentemente indirizzato il progetto formativo oratoriano. La rivista che, composta da solo quattro facciate, si segnalava per la facilità della consultazione, era arricchita dalla presenza di alcune immagini: la maggior parte di esse raffigurava soggetti religiosi o ecclesiali, ma non mancavano disegni e vignette che accattivavano l'attenzione anche dei più piccoli, coinvolgendoli, insieme ad adolescenti e giovani, nella cerchia dei lettori. Ai bambini erano dedicate anche altre sezioni del periodico, come le «Curiosità» che riportavano fatti di cronaca o informazioni suggestive, diversi contributi di istruzione religiosa e catechistica, le testimonianze di giovani oratoriani, ma soprattutto i numerosi aneddoti.

Questi ultimi contributi erano rivolti anche ai ragazzi più grandi, perché, in realtà, nell'intento editoriale dei redattori de «L'Eco» non si avvertiva una costante attenzione alle specificità anagrafiche del pubblico, se non nell'ambito delle sezioni esplicitamente riservate ai cooperatori oratoriani. La ragione di tale destinazione indifferenziata degli articoli deve essere ricondotta alla vocazione popolare che caratterizzava il periodico, le cui pagine spesso cedevano alla tentazione di vedere nel bambino l'immagine e il prototipo del popolo. Infatti, assecondando l'immaginario pedagogico più diffuso, si presentavano entrambe le figure – infanzia e plebe – come soggetti da far crescere ed educare, soprattutto perché nei ceti più poveri i tempi e gli spazi di vita e di lavoro del fanciullo spesso coincidevano con quelli dell'adulto¹⁰. Così, benché gli ora-

⁹ Sull'impegno delle diverse anime del movimento cattolico per la buona stampa si veda almeno F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia Unita*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, vol. I, pp. 429-458. Sulle radici dell'attivismo editoriale dei salesiani si rimanda a F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007, pp. 91-97.

¹⁰ Su tale immaginario pedagogico si veda M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'edu-*

tori fossero aperti a giovani di varia estrazione sociale, i contenuti della rivista lambivano prevalentemente problematiche e contesti delle classi più umili, e soprattutto della classe operaia. Le pagine de «L'Eco» si collocavano, in sostanza, nell'alveo della pubblicistica popolare cattolica che, attraverso un «microgiornalismo» fatto di bollettini, almanacchi, opuscoli e strenne, si affiancava all'usuale strumento della predicazione nel proporre al popolo modelli religiosi, morali e anche socio-politici¹¹.

Tale prospettiva editoriale si ispirava ad un orizzonte formativo che traeva origini da riflessioni pastorali piuttosto che da un'elaborazione strettamente pedagogica: poiché – come affermava il cardinal Ferrari – ogni creatura aveva «necessariamente un vincolo col Creatore», il bambino aveva diritto di conoscere questo legame, che egli avrebbe potuto sperimentare solo attraverso la religione. Questa tesi si fondava su un assunto teologico che postulava la necessità della fede nella vita dell'uomo di ogni tempo, tanto più in un contesto socio-culturale che appariva agli occhi dell'arcivescovo profondamente anticristiano¹². La corruzione morale della società rappresentava un grave ostacolo alla crescita armonica del fanciullo e acuiva «le tendenze perverse della natura umana», che solo una precoce educazione cristiana avrebbe potuto mitigare¹³. In linea con la tradizione pedagogica cattolica, che, ancora all'inizio del Novecento, individuava nell'opera di Silvio Antoniano¹⁴ una fonte autorevole, la rivista oratoriana mostrava una scarsa fiducia nella bontà naturale del fanciullo. Il retaggio della pedagogia controriformista era, in realtà, un postulato indiscusso, quasi scontato, nella pratica educativa della Chiesa, tanto che, anche sulle pagine del periodico, esso costituiva una premessa implicita piuttosto che un tema cui riservare una specifica trattazione. «L'Eco», infatti, inseriva la visione pessimistica sulla natura umana entro il più generale e ricorrente

cazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica, I.S.U.-Università Cattolica, Milano, 2000, p. 23 (ed. orig.: Firenze, La Nuova Italia, 1986). Questa concezione del popolo era diffusa in tutta la cultura popolare, non solo cattolica. Un esempio di tale visione nell'ambito della cultura nazionalista si trova in A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, p. 4.

¹¹ S. Pivato, *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, Milano, Franco Angeli, 1990, p. 22.

¹² Tale tesi, ricorrente del magistero dell'arcivescovo, fu esplicitata soprattutto in A.C. Ferrari, *Educhiamo i figli nella disciplina e nella istruzione del Signore. Lettera Pastorale per la Quaresima 1900*, Milano, 1900, p. 7.

¹³ *Al fanciullo deve insegnarsi il catechismo*, «Eco», 1914, 5.

¹⁴ L'opera pedagogica più nota dell'Antoniano, *Tre libri dell'educazione cristiana de figliuoli* (Verona, appreso Sebastiano dalle Donne e Girolamo Stingari, 1584), era nota nell'edizione del 1821 (*Dell'educazione cristiana e politica dei figlioli: Libri Tre*, Milano, Pogliani). Sull'Antoniano, sul trattato e sulla pedagogia della Riforma cattolica ci si limita a segnalare R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999, pp. 65-93; E. Patrizi, *La genesi dei «Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli» di Silvio Antoniano nei carteggi del cardinale Carlo Borromeo*, «History of Education & Children's Literature», 2 (2006), 1, pp. 313-349.

giudizio negativo sulla società contemporanea, additata come la principale responsabile della corruzione morale e sociale dell'infanzia.

Il pessimismo antropologico e sociale della rivista si coniugava, però, con una profonda fiducia nei confronti dell'educazione. Citando alcune massime di Nicolò Tommaseo, il periodico attribuiva un alto valore all'istruzione popolare che, solo se orientata ad una formazione integrale dell'uomo, avrebbe potuto concorrere all'educazione estetica e pratica del giovane. La stessa tesi venne in seguito sostenuta anche attraverso una frase di Aristide Gabelli che affermava la necessità di un'acculturazione non scevra da un accompagnamento educativo globale¹⁵. Ulteriori aperture verso il pensiero pedagogico moderno erano testimoniate da alcune citazioni, come quella di Samuel Smiles sulla formazione del carattere¹⁶, ma soprattutto da alcuni contributi in cui «L'Eco» elogiava l'esperienza di quegli «istituti educativi» che si ispiravano ai «criteri della nuova pedagogia»¹⁷. Ciò che, almeno inizialmente, sembrava suscitare l'attenzione della rivista oratoriana era lo studio che queste correnti pedagogiche rivolgevano alla psicologia del bambino, soprattutto in riferimento all'impronta delle «impressioni infantili» sull'«anima» e sul «carattere» del bambino. Ma in un articolo successivo i redattori de «L'Eco» parvero maggiormente attratti dall'atmosfera sentimentale in cui era collocata la visione profetica dell'infanzia descritta dal poeta inglese Wordsworth¹⁸, nella cui rilettura pedagogica erano riconoscibili alcuni stilemi dell'attivismo neoidealistico di matrice lombardo-radiciiana. Ma i citati riferimenti puerocentrici avevano sempre un radicamento essenzialmente teologico, poiché poggiavano sul monito di Cristo: *Sinite parvulos venire ad me*¹⁹. La “scoperta del bambino” proposta dal periodico non si fondava, pertanto, «sulla pura ragione naturale», ma sulla «ragione divina», l'unica capace di dischiudere «tesori pel benessere religioso e sociale». Secondo l'insegnamento di don Bosco, l'educazione promossa da «L'Eco» si proponeva di «salvare l'uomo nel fanciullo», considerato «secondo la fede e non secondo i sofismi di una scienza vana e presuntuosa»²⁰.

La lezione boschiana, di cui erano recuperati soprattutto il principio della prevenzione educativa e la pedagogia dell'amorevolezza²¹, dava forma alla

¹⁵ Cfr. *L'oratorio festivo compimento della famiglia*, «Eco», 1912, 6).

¹⁶ Cfr. G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 309-365; S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979, pp. 89-162.

¹⁷ G.M., *Una lezione pratica di pedagogia*, «Eco», 1911, 5. *Ibid.* la cit. seg.

¹⁸ Cfr. *I operatori Apostoli nell'Oratorio*, «Eco», 1916, 8.

¹⁹ G. Melchiorri, *Sinite parvulos*, «Eco», 1908.

²⁰ *Un grande educatore della gioventù del XIX secolo – Il venerabile don Bosco*, «Eco», 1908, 4. Cfr. anche *Curioso davvero*, «Eco», 1910, 4.

²¹ Dell'ampia bibliografia su don Bosco e sulla pedagogia salesiana ci si limita a richiamare alcuni dei contributi più attinenti alla presente trattazione: P. Braido, *Il sistema preventivo di don Bosco*, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano, 1955; Id., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999; F. Traniello, *Don Bosco nella storia della cultura popolare*,

riflessione sull'educazione operata dalla rivista che, però, non approdò ad una compiuta elaborazione pedagogica. L'ecllettismo disorganico con cui vennero considerate le teorie educative contemporanee, benché mostrasse un'apertura per sé significativa nei confronti del pensiero moderno, modificò solo in parte il quadro complessivamente tradizionale della proposta formativa veicolata da «L'Eco». Il periodico oratoriano, sostanzialmente orientato da una «pedagogia povera»²² di ispirazione salesiana, trovava nel buon senso e negli schemi teologico-pastorali le matrici più profonde del proprio progetto di educazione popolare.

In questa prospettiva si inseriva armonicamente la centralità che la rivista assegnava all'educazione religiosa, in ragione non solo dell'identità storica ed ecclesiale dell'istituzione oratoriana, ma anche per i risvolti preventivi che derivavano dalla formazione cristiana. Così il periodico intese valorizzare la funzione sociale delle attività formative promosse dagli oratori e nel contempo elaborò sulle proprie pagine un progetto di educazione alla vita di fede che prevedeva non solo la trasmissione del catechismo, ma anche una formazione più esperienziale, riferita soprattutto alla pratica sacramentale e alle forme di pietà e di devozione. Anche in questi contributi che, benché mostrassero qualche cenno ad istanze innovative come quelle provenienti dal movimento liturgico, ricalcavano le forme tradizionali di formazione religiosa, si riscontrava un impegno pedagogico più ampio, finalizzato alla crescita integrale del giovane. Il periodico si faceva carico di promuovere la cultura popolare, non solo in riferimento alla diffusione dei valori religiosi, ma anche secondo un piano più completo, che non trascurava anche quegli aspetti più lontani dalla tradizione pedagogica cattolica. Si pensi, ad esempio, alla promozione della ginnastica e dell'igiene verso cui i redattori profusero cospicue energie, condividendo alcuni degli atteggiamenti tipici della cultura salutista nata dalla saldatura verificatasi nel secondo Ottocento tra positivismo e ideologia borghese²³. Anche nell'ambito della formazione morale e patriottica – su cui ci si soffermerà nel presente contributo – «L'Eco» mostrò un atteggiamento piuttosto aperto non tanto nei contenuti della propria proposta, quanto piuttosto

Torino, SEI, 1987; G. Barzaghi, *Don Bosco e la chiesa lombarda. L'origine di un progetto*, Milano, Glossa, 2004.

²² L'espressione, riferita alla pedagogia cattolica dell'ultimo Ottocento, si trova in G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 87.

²³ Sull'impegno de «L'Eco» nella promozione della ginnastica e dell'igiene mi permetto di richiamare P. Alfieri, *Educazione fisica ed igienica nel primo Novecento. Il contributo della rivista degli oratori milanesi (1907-1917)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 10 (2003), pp. 305-332. Sulla diffusione della cultura igienista a partire dal secondo Ottocento si vedano almeno F. Cambi, *I medici-igienisti e l'infanzia: controllo del corpo e ideologia borghese*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 53-80; C. Pogliano, *L'utopia igienista (1870-1920)*, in F. Della Peruta (a cura di), *Storia d'Italia Einaudi, Annali VII, Malattia e medicina*, Torino, Einaudi, 1984, pp. 589-631.

nell'assunzione di alcune forme simboliche tipiche della pubblicistica popolare e scolastica di matrice laica. La rivista oratoriana riconosceva come l'impegno formativo di diverse forze sociali fosse orientato alla comune finalità di «promuovere l'istruzione del popolo»²⁴: il periodico esplicitava la consapevolezza – attualmente sviluppata e approfondita anche in sede storiografica – che nell'ambito della cultura popolare italiana esisteva un «partito educatore» che, pur esprimendo una pluralità di matrici ideologiche, si trovava ad operare sul medesimo terreno²⁵.

2. *L'educazione morale*

Nella sua partecipazione al processo di moralizzazione delle masse, però, «L'Eco» dichiarò, sul piano teorico, una netta distinzione dagli orizzonti culturali che non provenivano dalla tradizione cattolica, palesando la propria opposizione a tutte quelle forme di contro-morale che si prefiggevano l'obiettivo di sostituire valori laici ai contenuti dottrinali professati dalla Chiesa. Secondo la rivista oratoriana, la morale cristiana si doveva differenziare dalla «morale dell'uomo onesto», in quanto quest'ultima, pur ordinando «pomposamente» comportamenti retti e utili alla società, non riusciva a «penetrare nel dettaglio dei doveri della vita», essendo circoscritta nelle «due parole banali» del «non uccidere» e del «non rubare». Solo un'etica fondata «tutta intera sulla Religione» poteva insegnare «la necessità della penitenza», «del distacco» da sé stessi, «della fraterna carità, dell'umiltà e della dolcezza, della purezza del cuore e della castità, del distacco dei beni di questo mondo e dell'obbedienza a Dio e alla sua Chiesa»²⁶.

I valori proposti da «L'Eco», in sostanza, richiamavano i giovani alla vocazione alla santità, secondo la tradizione pedagogico-spirituale della Chiesa, che aveva sempre individuato nei santi dei modelli di perfezione da additare al popolo di Dio. Così la più autentica educazione morale si sarebbe dovuta ispirare ad una pedagogia dell'esempio, che riconosceva in queste figure, presentate secondo i canoni dell'agiografia tradizionale, personificazioni luminose delle più alte virtù. I santi, però, incarnavano comportamenti ideali e completi, ma non sempre adeguati a rispondere ai contesti esperienziali della gioventù. Pertanto la rivista oratoriana si servì anche di altri contributi che esprimevano una sorta di «santità popolare», veicolata soprattutto attraverso lo strumento dell'aneddotica.

²⁴ C.M., *Istruzione e educazione popolare*, «S. Ambrosius», 1907, numero unico.

²⁵ Cfr. F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 85.

²⁶ *Studiamo la nostra Religione – La morale cristiana*, «Eco», 1908, 14.

Nell'ambito della formazione del buon cristiano il primo posto spettava alla pietà, che si declinava essenzialmente nella frequenza alle pratiche religiose. Il taglio parenetico dei racconti si associava anche all'utilizzo del motto sarcastico. Si veda, a titolo esemplificativo, un aneddoto in cui era presentato un uomo che, seduto fuori da un bar, scherniva tutti coloro che si recavano in chiesa e si vantava di essere grasso e robusto, pur senza essersi mai confessato. Un bambino, allora, si fermò e gli disse: «Non si meravigli! Mio padre nella stalla ha un par di buoi più grassi di lei ed anch'essi non vanno in chiesa e non si confessano mai!»²⁷. Il coraggio del fanciullo era additato come esempio anche per quegli operai che erano ostacolati nel poter santificare le feste dai loro datori di lavoro, come nell'episodio in cui si narrava di un padrone che, preoccupato di incrementare la produzione, voleva impedire ad un suo dipendente di «fare Pasqua», asserendo che il terzo comandamento fosse una «baia dei preti». Il lavoratore prontamente rispose: «Se il terzo comandamento è una baia dei preti, lo sarà anche il settimo: allora potrò rubare»²⁸. L'aneddoto, che tra l'altro dimostrava in forma narrativa il fondamento religioso di ogni comportamento moralmente retto, introduceva il tema del riposo festivo, inteso in questo contesto come occasione, o meglio come dovere, di restituire a Dio una parte del tempo che la stesso Creatore aveva concesso all'uomo.

Strettamente connessa con la pratica religiosa era la stigmatizzazione del «rispetto umano», che consisteva nel vergognarsi di esprimere le proprie convinzioni religiose, per paura di subire la derisione altrui. Un malinteso riguardo nei confronti delle opinioni degli altri comportava, secondo «L'Eco», un indebolimento del carattere del giovane cristiano, incapace, soprattutto in fabbrica o nelle cattive compagnie, di liberarsi da «quei noiosi calabroni» che pretendevano «di imporsi sulla sua coscienza»²⁹. La battaglia contro la viltà si associava alla condanna della bestemmia, anch'essa intesa soprattutto come frutto di un condizionamento sociale operato dalla frequentazione di ambienti immorali. L'atto dell'imprecare era paragonato ad un comportamento animalesco, come il «grugnito del porco» o il «raglio dell'asino»³⁰. Per condannare la bestemmia la rivista oratoriana si servì anche delle parole di Camillo Prampolini, che aveva definito l'insulto alla divinità come un «vizio brutto, stupido, incivile e dannosissimo». Il deputato del P.S.I., interprete di quello che è stato definito l'«evangelismo socialista», invitava anche gli atei a fuggire l'imprecazione per evitare l'insensatezza di inveire contro un essere di cui non ammetteva l'esistenza, per non essere tacciati «col titolo di rozzi», ma anche per non offendere «il sentimento di coloro che credono»³¹. La funzione chiaramente

²⁷ *Risorgiamo con una buona confessione*, «Eco», 1908, 18.

²⁸ *Logica risposta*, «Eco», 1911, 16. Cfr. anche *Il lavoro in Domenica*, «Eco», 1909, 10.

²⁹ *Studiamo la nostra Religione – Abbasso il rispetto umano*, «Eco», 1909, 23.

³⁰ *Bocche di rosa e cuori di giglio*, «Eco», 1908, 8.

³¹ *Un deputato socialista fa la predica*, «Eco», 1913, 7. Su Prampolini e sull'«evangelismo socialista» si veda S. Pivato, *Clericalismo e laicismo...*, cit. pp. 66-120.

apologetica dell'articolo evidenziava, peraltro, l'impegno del mondo laico nel processo di moralizzazione dei costumi popolari. Come si è già detto, oltre al movimento socialista, anche il progetto pedagogico della classe dirigente liberale stava approfondendo notevoli energie nel proporre modelli formativi capaci di trasformare le masse da «plebe a popolo»³².

Così, non stupisce che, anche nell'ambito della condanna alla violazione del primo comandamento, si registrassero delle convergenze tra prospettive ideologiche così distanti. L'utilizzo garbato della parola, il rifiuto della bestemmia, la censura dell'insulto e del linguaggio volgare rientravano, infatti, in quell'ideale di rispettabilità che, nel disegno formativo positivista e liberale, avrebbe dovuto elevare il comportamento del popolo all'emulazione della condotta borghese³³. Anche la Chiesa, così come testimonia «L'Eco», auspicava l'inciviltà degli strati più umili della popolazione. Si pensi, ad esempio, alla stigmatizzazione della menzogna, a cui «L'Eco» riservò un aneddoto significativo. Si narrava di un bambino che, prima di recarsi in chiesa, aveva rotto una lastra di vetro «giocando a football». Durante la predica il sacerdote lo interrogò: «Chi è stato a creare il mondo?». Il bambino balbettò: «Non sono stato io!». Di fronte al disappunto del prete, il ragazzo, intimorito confessò piangendo: «Sissignore, sono stato io, ma non l'ho fatto apposta». Si noti come, benché il racconto fosse incentrato sul rimorso di coscienza, naturalmente orientata alla legge divina e quindi alla verità, esso ricalcasse, almeno nella morale conclusiva, il proverbio «Le bugie hanno le gambe corte», ricorrente dell'immaginario pedagogico comune³⁴.

Tali convergenze nel progetto di dirozzamento del popolo palesavano una maggior evidenza nello spazio dedicato da «L'Eco» all'utilizzo morale del tempo. Di fronte all'affermarsi della dimensione sociale del tempo libero, frutto dei processi di industrializzazione e modernizzazione, anche la rivista oratoriana si rese conto che era necessario soffermarsi su questa nuova realtà della vita dei giovani, realtà assolutamente inedita rispetto alle abitudini di vita delle società preindustriali. La necessità di orientare il doposcuola degli studenti, ma soprattutto il dopolavoro dei giovani operai, si declinò soprattutto attraverso la battaglia contro l'osteria³⁵. La bettola, infatti, era vista come un luogo in

³² Cfr. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo...*, cit., pp. 49-57.

³³ Sul concetto di rispettabilità, benché nella più ampia prospettiva europea, si veda l'*Introduzione* a G.L. Mosse, *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 1-24.

³⁴ *Per finire*, «Eco», 1909, 1. Sulla stigmatizzazione della menzogna nei libri di testo dell'Italia liberale si veda M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo...*, cit., pp. 53-54.

³⁵ Sulla discontinuità nella percezione e nell'utilizzo del tempo libero tra età contemporanea e società preindustriali si veda P. Burke, *The Invention of Leisure*, in S. Cavaciocchi, *Il tempo libero: economia e società (loisirs, leisure, tiempo libre, Freizeit)*. Atti della «Ventiseiesima settimana di studi». Prato, 18-23 aprile 1994, Firenze, Le Monnier, 1995, pp. 18 ss. Su questi temi si vedano anche S. Pivato, A. Tonelli, *Italia vagabonda. Il tempo libero degli italiani*, Roma, Carocci, 2004; S. Cavazza, *Dimensione massa. Individui, folle, consumi. 1830-1945*, Bologna, Il Mulino,

cui si assommavano tutti i vizi dei poveri, acuiti dai fumi dell'alcool. Così, anche la tanto auspicata legge sul riposo festivo poteva generare conseguenze sociali molto più gravi che non il lavoro nei giorni di festa³⁶. «L'Eco» si soffermò, in particolare, sull'alcoolismo, la cui diffusione aveva registrato già sul finire dell'Ottocento un incremento assai preoccupante. Accanto ad inviti espliciti e ad aforismi contro questa piaga sociale, la rivista ricorse ancora all'aneddotica³⁷, ponendosi nell'alveo della tradizione pedagogica, che aveva sempre contrapposto, fin dalla lezione di Pestalozzi, l'esito di una vita sregolata, simboleggiata dall'osteria, ai frutti di un'autentica educazione.

Un altro passatempo che veniva condannato dalla rivista oratoriana era il ballo, descritto come la manifestazione più esplicita dell'azione di Satana: le danze erano considerate il modo peggiore per stare insieme tra amici e la conseguenza della frequentazione «di cattivi compagni», mentre il leone, simbolo spesso utilizzato dalla Bibbia per indicare il Diavolo, veniva associato al compagno malintenzionato e corruttore da evitare³⁸. Tenace sulla rivista era anche la campagna contro le letture immorali. Il «santo dovere dell'istruzione», che avrebbe sanato «la piaga dell'ignoranza» di tanta gioventù operaia, non doveva essere perseguito «né per difetto né per eccesso»: a fronte di alcuni giovani che, non sfogliando mai un giornale, non sapevano cosa accedesse intorno a loro, ve ne erano altri, più numerosi, che «nella smania di leggere» non riuscivano a discernere se fossero davanti a «libri o giornali morali e buoni, approvati dalle competenti autorità, o se pestiferi e corrompitori»³⁹. Secondo il periodico, si rendeva necessario contrapporre ai testi perniciosi le letture «sterilizzate»⁴⁰, a cui i giovani si sarebbero potuti dedicare per impiegare in modo edificante i momenti liberi dal lavoro.

Tutte le attività proposte da «L'Eco» per tenere occupati i giovani si inserivano anche in una più ampia riflessione sugli svantaggi derivanti dallo spreco del tempo. La pigrizia e il sonno prolungato, infatti, non erano considerati solo dal punto di vista morale, ma erano analizzati secondo una prospettiva utilitaristica, come si evince dalla seguente ammonizione «economica»:

2004. Sul tempo libero degli operai tra Otto e Novecento si veda R. Rosenzweig, *Eight Hours for What We Will. Workers and Leisure in an Industrial City. 1870-1919*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983. Sulla funzione di socializzazione delle osterie in Italia e sulla condanna cattolica contro questi luoghi si veda S. Pivato, A. Tonelli, *Italia vagabonda...*, cit., 46-48.

³⁶ Cfr. *Il riposo festivo*, «Eco», 1907, 7. Il 7 luglio 1907 venne, infatti, varata la legge n. 489 sul riposo festivo e settimanale. Su questo tema si veda R. Canetta, *La questione del riposo festivo tra '800 e '900*, in S. Zaninelli, M. Taccolin (a cura di), *Il lavoro come fattore produttivo e come risorsa nella storia economica italiana. Atti del Convegno di studi. Roma, 24 novembre 2000*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 681-695.

³⁷ Cfr. *Da Gesù... a Giuda*, «Eco», 1916, 8.

³⁸ Cfr. *Fuggite le cattive compagnie*, «Eco», 1911, 12; *Mia madre non vuole*, «Eco», 1913, 10; *I nemici che dobbiamo combattere*, «Eco», 1909, 8. Per la simbologia del leone si veda il passo biblico 1 Pt 5, 8.

³⁹ *I giovani e la coltura*, «Eco», 1913, 22. Cfr. anche *Il veleno quotidiano - Il Corriere della Sera*, «Eco», 1913, 21.

Alzatevi due ore prima, respirerete aria migliore ed in quarant'anni avrete guadagnato ventinovemila e duecento ore, vale a dire tre anni, centoventun giorni e sedici ore, equivalenti ad otto ore al giorno per dieci anni. Quanto lavoro intellettuale e materiale potrete compiere in questo tempo!⁴¹

L'invito del periodico oratoriano andava oltre il moralistico disgusto per l'ozio e si collegava ad un marcato senso del dovere che avrebbe dovuto ispirare le esperienze giovanili e lo stesso lavoro⁴². Il doverismo propugnato da «L'Eco», sulla scia degli apporti del lavorismo cattolico⁴³, riuscì ad elaborare un proprio progetto volto a formare nel giovane anche un buon lavoratore. Superando la tradizionale visione del lavoro come condanna divina, il periodico additava a modelli San Giuseppe, «curvo sul lavoro dal mattino alla sera», ma anche personaggi del mondo laico, come Edison, l'inventore inglese, le cui scoperte erano frutto per «il 2 per cento dell'ingegno, il 98 per cento di un lavoro aspro e indefesso»⁴⁴.

Il lavoro era presentato anche come occasione di miglioramento economico per il presente, ma soprattutto in vista dell'età adulta: i giovani non dovevano «accontentarsi di lavorare e di guadagnare», ma dovevano «guardare un po' anche ai giorni futuri, in cui per la malattia o la vecchiaia le loro forze» potevano «venir meno»⁴⁵. La conquista di una certa agiatezza non era da considerarsi in contrasto con l'insegnamento evangelico della povertà: infatti, i cristiani, pur dovendo evitare di «dar importanza soltanto alle cose materiali»⁴⁶, dovevano mirare, attraverso il risparmio, ad una certa stabilità economica non come «fine della vita, ma come mezzo» che rendesse «possibile di svolgere tutta l'attività morale e intellettuale di cui Dio» li aveva forniti.

L'educazione alla parsimonia era declinata secondo una duplice direzione, previdenziale e oppositiva. Risparmiare significava, innanzi tutto, tenere da parte quotidianamente piccole somme di denaro al fine di poter far conto su

⁴⁰ *I nemici che dobbiamo combattere*, «Eco», 1909, 8.

⁴¹ *Ad un giovane...*, «Eco», 1909, 3.

⁴² Cfr. *Compagno di strada*, «Eco», 1908, 5.

⁴³ Si pensi soprattutto al volume di A. Alfani, *Battaglie e vittorie, nuovi esempi di volere e potere*, Firenze, Barbera, 1890, e alla letteratura popolare di Cesare Cantù che aveva contribuito alla creazione di una morale del lavoro di stampo cattolico. Cfr. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo...*, cit., pp. 58-60; A. Santoni Rugiu, *Ideologia politico-educativa in alcuni libri di lettura dell'Ottocento italiano*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 250-261; in particolare su Cantù le pp. 253-255.

⁴⁴ *San Giuseppe – L'uomo giusto*, «Eco», 1910, 6; *Un esempio di lavoro ossia il sonno e il lavoro di Edison*, «Eco», 1909, 9.

⁴⁵ *Gioventù e risparmio*, «Eco», 1914, 14.

⁴⁶ Frustino, *Spirito sbagliato*, «Eco», 1913, 24. In questo contributo la rivista stigmatizzò anche l'incipiente consumismo che caratterizzava alcune festività come il Natale, in cui al sentimento religioso venivano anteposti «la bella casa, la minestra e i dolci». La cit. seg. da *Come si diventa ricchi*, «Eco», 1917, 4.

una sicura disponibilità economica in previsione della vecchiaia⁴⁷. Ma la campagna a favore del risparmio contribuiva, a sua volta, a combattere altri vizi o licenze che erano alimentati da un cattivo uso dei soldi: oltre all'alcool, erano posti alla berlina «gli spettacoli tutt'altro che educativi», il gioco d'azzardo e anche gli scioperi. In un articolo in cui venivano rese note le cifre di denaro «mandato in fumo» in un anno dal popolo italiano, i redattori de «L'Eco» individuavano nelle succitate devianze un'ingiustizia nei confronti del «misero desco di manovali ed operai», indotti alla corruzione dal socialismo. Pur in una valutazione viziata da un'ostilità ideologica, la rivista mostrava di cogliere i problemi sociali derivanti da quello spreco che, anche perché collettivo, esponeva i poveri al rischio di una pericolosa emulazione reciproca⁴⁸.

L'oculatezza nella gestione del denaro costituiva altresì una premessa fondamentale per la formazione del buon padre di famiglia. La naturale vocazione dei genitori ad educare i figli, postulato su cui erano fondati il magistero pontificio e, di conseguenza, la pedagogia familiare cattolica, trovava marcati richiami sulle pagine della rivista oratoriana, che mostrava una profonda consapevolezza delle necessità di formare i giovani alle responsabilità parentali. La proposta de «L'Eco» prendeva le mosse dall'esigenza che i genitori assolvessero personalmente i propri doveri: l'uso di «affidare ad altri i teneri rampolli», esito della presunta incapacità di educare o della «mancanza di tempo» o dell'«indolenza» o della «moda» del baliatico precoce, era fortemente criticato dal periodico⁴⁹. Il padre e la madre, infatti, non dovevano «contentarsi di sfamare i propri piccoli col pane materiale, tralasciando quello dell'educazione», ma dovevano impegnarsi affinché il loro specifico ruolo potesse concorrere alla crescita umana e spirituale dei figli: dalla figura paterna i bambini avrebbero appreso il senso del dovere, da quella materna, invece, avrebbero imparato «a conoscere e a gustare i pregi delicati dell'animo»⁵⁰. La stabilità della famiglia, però, si fondava soprattutto sull'obbedienza dei figli nei confronti dei genitori. Pertanto «L'Eco» volle insistere anche su questo aspetto, nella convinzione che un buon figlio sarebbe stato, una volta cresciuto, anche un buon padre. Il rispetto filiale trovava nel comandamento divino la propria ragione più profonda, in quanto il padre e la madre erano «i rappresentanti di Dio sulla terra», e l'ossequio nei loro confronti doveva sorgere quasi naturale, poiché essi avevano «una specie di perpetuità agli occhi della prole»⁵¹; ma il

⁴⁷ Cfr. *Ciò che valgono due soldi al giorno*, «Eco», 1909, 10. Anche questo articolo fu caratterizzato da un'impronta di economia concreta: «Chi spende inutilmente anche sol 10 centesimi ogni giorno, spende inutilmente più di 36 franchi ogni anno. [...] In capo a 20 anni noi troviamo che tutte queste somme riunite formano 1200 franchi».

⁴⁸ *Spunti sociali – Il denaro che spreca il popolo*, «Eco», 1911, 6.

⁴⁹ *L'oratorio festivo compimento della famiglia*, «Eco», 1912, 6.

⁵⁰ *L'amore della famiglia*, «Eco», 1909, 21.

⁵¹ *Il rispetto dei figli verso i genitori*, «Eco», 1912, 18. La cit. seg. da *L'amore della famiglia*, «Eco», 1909, 21.

periodico non mancò di sollecitare i giovani a ricercare le motivazioni della loro obbedienza anche nella «gratitudine» per «i sacrifici difficili e costanti» dei genitori, facendo appello a quella pedagogia del cuore che accompagnava lo spirito della proposta formativa oratoriana.

Ma la crisi che, secondo la rivista, stava investendo la famiglia era ingenerata soprattutto da minacce esterne, derivanti dalla moderna società che, tra i tanti suoi mali, stava anche compromettendo il ruolo centrale della madre all'interno del nucleo familiare. In un articolo del 1911 la rivista si scagliò apertamente contro il movimento femminista che, nei suoi proclami a favore della laicizzazione dell'istruzione, contraddiceva l'anima profondamente religiosa del «cuore materno». Si negava, inoltre, la possibilità che le donne potessero prendere parte attiva all'opera dei «ricreatori laici», delle «università» e delle «biblioteche», poiché esse si sarebbero «sperdute nel *mare magnum* dello scetticismo e dell'incredulità», prestandosi «docilmente al gioco massonico». Alla donna era, in sostanza, riconosciuto un importante compito educativo che, però, doveva limitarsi alla sfera privata, escludendo ogni possibilità di impegno pubblico nella società, ma nemmeno nella Chiesa, poiché si negava che ella potesse «nell'educazione sostituire il sacerdote»⁵².

Il rifiuto nei confronti dell'emancipazione femminile traeva origine, ancora una volta, dall'aspra critica contro i processi di scristianizzazione della società che, «imbevuta di falsi principi proclamati dal laicismo anticristiano», li aveva «imposti alla famiglia», li aveva «applicati nella vita, conformandovi anche la pubblica istruzione colla scuola laica»⁵³. Così, se nell'ambito del suo impegno per la moralizzazione dei costumi del popolo «L'Eco» aveva condiviso alcuni accenti narrativi e parenetici dell'educazione popolare promossa dalla cultura liberale e positivista, per quanto riguarda la valutazione sugli ambienti di vita il periodico manteneva un giudizio completamente negativo.

Si è già fatto qualche cenno all'aspra critica rivolta dal periodico non solo alle idee ma anche al tipo di socialità promossa nelle fabbriche, che si prestavano alla manipolazione ideologica dei giovani inesperti da parte degli operai socialisti. «L'Eco» metteva in guardia i suoi lettori attraverso alcuni aneddoti che stigmatizzavano la viltà di molti lavoratori, incapaci di resistere ai condizionamenti imposti dall'ambiente, ma si proponeva anche di screditare la falsa morale propugnata dai socialisti che, scimmiettando il decalogo cristiano, ingannava la buona fede degli operai⁵⁴. La denigrazione degli aderenti al partito di sinistra avveniva anche attraverso alcune loro descrizioni che li rappresentavano come figure dai tratti quasi diabolici o animaleschi, al fine di

⁵² G.M., *Spunti sociali – Problemi educativi e un congresso di donne*, «Eco», 1911, 5.

⁵³ G. Melchiorri, *Spunti sociali – Il concetto cristiano della educazione familiare*, «Eco», 1911, 10.

⁵⁴ Cfr. Leone Conigli, «Eco», 1908, 9; *Un nuovo decalogo*, «Eco», 1909, 9.

inculcare nei giovani oratoriani, soprattutto nei più piccoli, sospetto, se non paura⁵⁵.

Ma il processo di demonizzazione del nemico⁵⁶ investiva soprattutto i contributi de «L'Eco» contro la «scuola neutra», ed in particolare contro i maestri socialisti. Raramente alla figura dell'insegnante erano riservati accenti positivi: nonostante il periodico insistesse sulle esigenze di una buona istruzione e sull'obbligo morale degli studenti di assolvere con impegno il proprio dovere, esso spesso guardava all'istituzione scolastica con una certa diffidenza. Nella scuola sembrava realizzarsi, più che in altri contesti, la sinergia delle forze più oscure della società, poiché al suo interno l'«orco-giudaico-massone-protestante», «non potendo entrare per le case», riusciva facilmente ad insidiare i «piccini». L'identificazione dell'avversario, viziata dall'usuale e semplicistica indifferenziazione delle diverse correnti ideologiche anticristiane, contribuiva a coinvolgere nella campagna contro l'istruzione laica anche i bambini, a cui era chiesto il coraggio di opporsi apertamente agli insegnanti atei. Per sollecitare le azioni di protesta degli scolari, la rivista riportò un aneddoto in cui si elogiava la condotta di un bambino francese che, di fronte al maestro che gli chiedeva se Gesù Cristo fosse un uomo o una bestia, rispose prontamente: «La bestia siete voi!»⁵⁷. Alla classe magistrale atea erano attribuite le stesse caratteristiche demoniache e ferine già assegnate ai socialisti e ai massoni. In un racconto, dall'atmosfera quasi gotica, si narrava che una notte, mentre tutti dormivano, un uomo era uscito di casa furtivamente, avviandosi verso la chiesa, sorridendo «diabolicamente». Entrato nel tempio, dichiarò di voler distruggere il nome cristiano, strappando dalla religione «i giovinetti». E, mentre «sputava sulla porta della chiesa», svelò la propria identità di maestro: l'anima gli «era stata invasa dal demonio», che «riluceva nei suoi occhi, bestemmiava sul labbro di lui, odiava nel suo cuore». Suonò, nel frattempo, la messa e, durante l'elevazione «mani misteriose» si innalzarono «dall'altare fin al calice», intinsero «un dito nel sangue di Gesù Dio», scrivendo: «Maledizione al maestro!»⁵⁸.

La preoccupazione di dipingere le tinte fosche della scuola neutra risultavano funzionali al progetto di educazione morale della rivista e all'età dei suoi lettori, ma impedirono al periodico di comprendere appieno i problemi del mondo scolastico e di cogliere gli sviluppi del movimento magistrale cattolico, soprattutto dopo la nascita dell'associazione «Tommaseo» che, proprio a

⁵⁵ Si veda, ad esempio, la descrizione di un operaio socialista fatta da «L'Eco»: «[Egli] è sicuro che nessuno lo castiga nella borsa e per questo egli si fa forte ed emana impunemente bava diabolica». Cfr. *La peggior scuola per i fanciulli operai*, «Eco», 1910, 23.

⁵⁶ Sul tema cfr. A. Ventrone, *Il nemico interno. Immagini e simboli della lotta politica nell'Italia del '900*, Roma, Donzelli, 2005.

⁵⁷ Cfr. *Uno schiaffo ben dato*, «Eco», 1911, 16.

⁵⁸ *Maledizione?!*, «Eco», 1911, 19.

Milano, guadagnava crescenti consensi e adesioni⁵⁹. Le colonne del periodico preferirono presentare la centralità dell'oratorio come unica istituzione veramente ausiliaria della famiglia, accusando la scuola di «non corrispondere più ai suoi altissimi fini»⁶⁰. In questo modo anche l'educazione integrale auspicata dal disegno editoriale della rivista dovette confrontarsi con un limite: la valutazione quasi esclusivamente negativa del sistema scolastico, a cui lo stato assegnava la funzione prevalente di «socializzazione politica»⁶¹ delle masse, poteva condurre «L'Eco» ad accentuare la distanza tra oratorio e scuola e, di conseguenza, tra l'identità del giovane oratoriano e quella del cittadino.

3. *L'educazione patriottica*

La convinzione dell'impossibilità di una proficua collaborazione tra oratorio e scuola nell'ambito dell'educazione civile della gioventù, non escludeva, però, che «L'Eco» intendesse riservare una specifica attenzione alla formazione del buon cittadino. Nei travagliati rapporti tra Chiesa e Stato dopo l'Unità, l'acquisizione di completo sentimento di cittadinanza era ancora estraneo ai cattolici italiani. Essi – come è noto – a seguito del *non expedit* mostrarono nei confronti delle istituzioni liberali una pluralità di posizioni, i cui estremi erano definiti, sul finire dell'Ottocento, dal netto rifiuto a dialogare degli intransigenti e dal collaborazionismo degli ambienti clericomoderati. Dopo lo scioglimento dell'Opera dei Congressi si affermarono nel movimento cattolico nuove prospettive sociali e politiche che, pur senza allinearsi alle tesi dei transigenti, avviarono un progressivo avvicinamento ai partiti costituzionali. Tale processo fu, peraltro, favorito anche dall'inedita strategia attuata da Giolitti, che offrì ai cattolici spazi di collaborazione politica, anche come contrappeso alle concessioni che lo statista aveva garantito ai socialisti.

«L'Eco» e il movimento oratoriano mantenevano una visione prepolitica della società, osservata spesso con uno sguardo censorio o paternalistico, che non poteva, quindi, lasciar spazio ad un'analisi accurata delle riflessioni e dell'impegno del movimento cattolico sulla scena socio-politica. Ciononostante, la rivista non rinunciò a proporre ai propri lettori un progetto di educazione al patriottismo che, se nei primi anni della pubblicazione assunse tratti piuttosto vaghi, andò via via accentuandosi soprattutto in occasione della Campagna di Libia e nell'imminenza della Grande Guerra.

⁵⁹ Sull'associazione magistrale cattolica ci si limita a richiamare L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in Id. (a cura di), *Cattolici, educazione...*, cit., pp. 531-593.

⁶⁰ *L'oratorio festivo compimento della famiglia*, «Eco», 1912, 6.

⁶¹ Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974, p. 87.

Fin dal primo numero del periodico i redattori indicarono nell'«amor di patria» un dovere in cui la gioventù cristiana avrebbe dovuto primeggiare, nella convinzione che l'oratorio potesse «dare alla Chiesa e alla Patria ottimi cittadini e buoni padri di famiglia»⁶². I riferimenti all'idealità dell'amor patrio, spesso contaminati da una facile retorica, sintetizzata nel motto «*Pro aris et focis*»⁶³, svelavano, pur nella loro genericità, la presenza di una tesi precisa, che postulava lo stretto legame tra patriottismo e religione.

Tale argomento ricercava il proprio fondamento anzitutto in una motivazione storica che, benché debole e sostanzialmente superata, vedeva nell'Italia la nazione cattolica per eccellenza, secondo la lezione del neoguelfismo ottocentesco. Il richiamo ai grandi del passato, come «Francesco d'Assisi, Dante, Michelangelo, Colombo, Volta, Manzoni» era funzionale a dimostrare che soltanto attraverso la restaurazione di una *societas christiana* si sarebbe potuta riaffermare la grandezza del nostro paese. Anzi, solo un sentimento profondamente religioso nei confronti della patria, simboleggiato dall'immagine evangelica di Gesù che piangeva su Gerusalemme, poteva risparmiare al popolo italiano la misera sorte a cui era destinato a causa della «guerra accanita» mossa da più parti al cristianesimo⁶⁴.

Queste valutazioni critiche evidenziavano come la riflessione de «L'Eco» si nutrisse, ovviamente, anche delle marcate riserve proprie di tanta parte del mondo cattolico nei confronti di una completa adesione ai valori patriottici italiani. L'identificazione tra patria ed Italia, infatti, non rappresentò un assunto costante sulle colonne della rivista che, nei primi anni della sua pubblicazione, spesso parve oscillare tra una visione particolaristica ed una universalistica nel delineare la propria proposta di formazione civile. Inaugurando la rubrica «La nostra Patria», il periodico volle insistere sul senso di appartenenza dei lombardi alla propria regione, argomentando la necessità di «conoscere i nostri antenati» e «la storia della nostra terra». Così, partendo da una descrizione geografica della pianura padana, i redattori diedero inizio alla esposizione delle sue vicende storiche, palesando in questo modo che la «patria» a cui si riferiva il titolo della rubrica non era l'Italia, ma la Lombardia⁶⁵. Pur non potendo ascrivere tale scelta ad un'impostazione regionalistica del problema della cittadinanza, non si può negare che a «L'Eco» premesse la creazione di un attaccamento affettivo dei giovani alla propria terra, piuttosto che una loro effettiva nazionalizzazione. Ma questa attenzione alla dimensione *particolare* del sentimento patriottico si innestava, in realtà, sulla dottrina ottocentesca dell'«organicismo tomistico», che collegava l'idea di nazione ad una

⁶² *Cronaca degli Oratori – Convegno di Monza*, «Eco», 1907, 9. Cfr. anche *Cominciando*, «Eco», 1907, 1.

⁶³ C.M., *Lo scandalo*, «Eco», 1907, 8.

⁶⁴ G. Melchiorri, ... *super illam flevit*, «Eco», 1908, 4.

⁶⁵ *La nostra Patria – 1^a*, «Eco», 1907, 2.

«comunità internazionale», fondata sul ruolo di guida morale svolto dal pontificato⁶⁶. In questa prospettiva il patriottismo della rivista oratoriana si ispirava ad un'idea di patria piuttosto vaga, quanto ideale, lontana da una possibile ed imminente incarnazione storica.

Nei primi anni della sua pubblicazione, pertanto, il progetto di educazione civica promosso da «L'Eco» si concentrò su una concezione universalistica che individuava nell'umanitarismo cristiano uno dei suoi capisaldi. In una vivace critica all'evoluzionismo positivista, il periodico condannava coloro che, avanzando «pretese scientifiche» sulla molteplicità delle razze, negavano «l'unità della schiatta umana» per poi, però, fregiarsi del «vessillo della fratellanza universale, fino all'accesso di contrapporlo al culto della patria». La rivista denunciava la logica perversa di «questi materialisti» e affermava che gli uomini avrebbero potuto sentirsi realmente fratelli solo se avessero riconosciuto la comune figliolanza ad un unico «Padre»⁶⁷. Una lettura attenta dell'evento pentecostale, infatti, permetteva di comprendere come l'autentico concetto di solidarietà universale fosse «significato nel dono delle lingue» che, unendo popoli «divisi per tante differenze di razza, di nazionalità di lingua e di religione», inaugurava tra loro una vera fraternità. Veniva inoltre precisato che «l'amore all'umanità» espresso dal vangelo non era antitetico rispetto all'«amor di patria», poiché «l'umanitarismo cristiano» non consisteva «nell'utopistica soppressione delle razze e delle nazionalità, ma nell'affratellamento di esse». L'affetto per la patria, quindi, doveva contemplare il riconoscimento reciproco tra le nazioni: in conformità con il principio fondamentale della morale evangelica, si dovevano «sopprimere le cupidigie» particolaristiche fino a «desiderare per gli altri quanto si vuole per sé stessi»⁶⁸.

L'universalismo cui si riferiva il periodico, però, mostrava tutta la sua debolezza se confrontato con la situazione politica dell'Italia nel primo decennio del Novecento. Esso sembrava riflettere maggiormente gli orizzonti diplomatici e di politica internazionale della Santa Sede, ed in particolare quelli di Leone XIII, piuttosto che le effettive condizioni di cittadinanza in cui si trovavano i cattolici italiani. Inoltre tale umanitarismo, se ricompreso all'interno di una riflessione pratica, sembrava contrastare con un altro principio assolutamente fondamentale nella dottrina socio-politica della Chiesa, e cioè l'obbedienza all'autorità costituita, e quindi ai governi nazionali. Tale apparente discrasia non era il sintomo di un approccio superficiale al problema, ma piut-

⁶⁶ Cfr. G. Formigoni, *Dallo scioglimento dell'Opera dei Congressi alla crisi dello Stato liberale: il ruolo dei cattolici nella storia d'Italia*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia, *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» (1883-1993)*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 94. Sull'ideologia di cristianità si veda almeno G. Miccoli, *Chiesa e società in Italia tra Ottocento e Novecento: il mito della cristianità*, in Id., *Fra mito della cristianità e secolarizzazione. Studi sul rapporto Chiesa-società nell'età contemporanea*, Casale Monferrato, Marietti, 1985, pp. 21-92.

⁶⁷ *La nostra Patria* – 2^a, «Eco», 1907, 3

⁶⁸ *La Pentecoste*, «Eco», 1910, 10.

tosto rispecchiava l'atteggiamento di molta parte del mondo cattolico, uso a distinguere gli orizzonti dottrinali dalle circostanze concrete di azione. In questa logica si evidenziava la coerenza del progetto de «L'Eco», che proprio nell'affermazione del principio d'autorità riusciva ad includere la formazione patriottica nel suo più ampio progetto di educazione popolare.

Il rispetto per i superiori era uno dei cardini del piano pedagogico della rivista, poiché, fondandosi su un presupposto religioso, poteva riflettersi su ogni aspetto della vita del giovane: solo il timore di Dio poteva generare l'ossequio verso i genitori e il rispetto delle leggi, secondo l'efficace sintesi espressa dalla triade «Dio, Patria, Famiglia»⁶⁹. In questa lettura discendente delle sfere di vita del giovane, da Dio al nucleo familiare, il giovane avrebbe dovuto riconoscere che ogni potere legittimamente costituito rappresentava la potestà divina. Così, se nella Chiesa l'autorità suprema era incarnata dal Papa e dai vescovi e nella famiglia dai genitori, all'interno della società essa si esprimeva attraverso la giurisdizione dei governi, ed in particolare delle monarchie.

Il radicale rifiuto per ogni forma di rivoluzione, le cui origini simboliche erano comunemente ricondotte dall'apologetica tradizionale alla rivoluzione francese, portava il periodico oratoriano a riproporre la lettura intransigente del Risorgimento italiano come una forma di ribellione. La rivista, però, non si mostrò interessata a fornire un'interpretazione delle vicende storiche che portarono all'unità d'Italia, ma preferì concentrarsi sul presente e sul perdurare dei miti risorgimentali, fomentati dalla propaganda anticlericale. In particolare venne riservato un lungo articolo alla figura di Garibaldi, la cui crescente popolarità sconcertava i redattori de «L'Eco». Il periodico attestava come si stesse diffondendo «il culto» dell'eroe dei due mondi, la cui «effigie» nelle case del popolo era spesso «collocata là dove più decorosamente» sarebbe stata «l'immagine di un Cristo o di una Madonna». Molti, poco propensi ad un giudizio «meticoloso», valutavano il personaggio più col «sentimento» che con la «ragione», mossi da una «perenne vena di poesia, di entusiasmo e di immaginazione». La rivista si proponeva, quindi, di screditare questo mito, frutto del «falso giuoco» dei suoi «panegiristi» che lo avevano reso «segnacolo» della «campagna antireligiosa» e «rivoluzionaria»⁷⁰.

La sensibilità de «L'Eco» nel cogliere i segnali della nuova religione civile animata dal patriottismo risorgimentale⁷¹, conduceva il periodico ad un'aspra

⁶⁹ G. Melchiorri, *La parola ai nostri giovani*, «Eco», 1907, 11. Cfr. anche C.M., *Il regicidio*, «Eco», 1908, 4.

⁷⁰ C.M., *Garibaldi*, «Eco», 1907, 7. Sul mito e sul culto dell'eroe risorgimentale si vedano R. Certini, *Il mito di Garibaldi. La formazione dell'immaginario popolare nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 2000; M. Isnenghi, *Garibaldi fu ferito. Storia e mito di un rivoluzionario disciplinato*, Roma, Donzelli, 2007; L. Riall, *Garibaldi: l'invenzione di un eroe*, Roma-Bari, Laterza, 2007; D. Mengozzi, *Garibaldi taumaturgo. Reliquie laiche e politica nell'Ottocento*, Manduria, Pietro Lacaita Editore, 2008.

⁷¹ Sulla religione civile nell'Italia unita ci si limita a richiamare I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, Il Mulino, 1997 e l'*In-*

condanna nei confronti delle sue celebrazioni. La commemorazione del XX Settembre, in particolare, suscitava lo sdegno della rivista, che individuava nei contenuti e nei toni di tale ricorrenza «un continuo insulto» ai cattolici, soprattutto perché essa era vista come «il pretesto per ridestare l'agitazione anticlericale»⁷². La critica si rivolgeva anche alle forze liberali che «affrettarono l'emancipazione dell'Italia dallo straniero per tentare di darla in braccio ai nemici interni», cioè ai massoni, vera anima del rivoluzionariato anticristiano. Il biasimo verso le scelte politiche dei governi si associava nuovamente all'affermazione del primato morale del papato, la cui opera aveva sempre garantito alla patria «protezione» ed un «posto onorato» tra le nazioni europee⁷³.

Tali affermazioni di principio, però, erano contemperate sia dal principio d'autorità, che imponeva il rispetto della realtà politica vigente, sia dal pragmatismo tipico del movimento cattolico di quegli anni, che stava prendendo atto della progressiva attenuazione del *non expedit*, inaugurata nella sostanza, se non nella forma, dal realismo tollerante di Pio X. Infatti, già dai primi anni del Novecento, il divieto «né eletti né elettori» imposto ai cattolici era stato sospeso diverse volte, caso per caso, soprattutto in occasione di elezioni amministrative, ma anche nell'imminenza di consultazioni nazionali. Le alleanze clerico-moderate, però, segnarono solo apparentemente l'affermazione del transigentismo, perché il movimento cattolico continuò a manifestare una pluralità di approcci alla questione della partecipazione politica⁷⁴. Allo stesso modo «L'Eco», senza rinunciare al suo patriottismo generico e idealisticamente universalistico, non mancò anche di sollecitare i propri lettori al voto: nel dicembre del 1908, infatti, circa tre mesi prima delle elezioni, la rivista invitò gli aventi diritto a recarsi alle urne per «sostenere l'ideale religioso e morale», seguendo la logica delle indicazioni della gerarchia ecclesiastica, che ammetteva le alleanze con i liberali proprio per evitare che venissero varate leggi contrarie all'insegnamento della Chiesa⁷⁵. La possibilità di recarsi alle urne rappresentava anche un'occasione per i cattolici di mostrare la propria lealtà all'autorità costituita e di non essere considerati cittadini di seconda classe, pur nella loro posizione critica verso le istituzioni liberali.

Le elezioni, però, non erano l'unica e più diffusa forma di partecipazione alla vita dello stato. I giovani oratoriani, come tutti i giovani d'Italia, sentivano più impellente ed effettivo l'obbligo della coscrizione. Nei primi anni di

roduzione a E. Gentile, Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2001, pp. 3-33.

⁷² C.M., *XX Settembre*, «Eco», 1907, 9.

⁷³ C.M., *Garibaldi*, «Eco», 1907, 7.

⁷⁴ Cfr. M.G. Rossi, *Le origini del partito cattolico. Movimento cattolico e lotta di classe nell'Italia liberale*, Roma, Editori Riuniti, 1977; G. Vecchio, *Alla ricerca del partito. Cultura politica ed esperienze dei cattolici nel primo Novecento*, Brescia, Morcelliana, 1987; G. Formigoni, *I cattolici-deputati (1904-1918). Tradizione e riforme*, Roma, Studium, 1988.

⁷⁵ C.M., *Dovere di cittadino*, «Eco», 1908, 23

pubblicazione, «L'Eco» non riservò molto spazio a questo tema, se non facendo qualche cenno alla leva militare. L'esercito era guardato con diffidenza, perché era visto come un contesto immorale che causava la corruzione dei giovani. Una «canzonaccia sconcia», imparata nei primi giorni di vita in caserma, poteva essere solo l'inizio di «una sequela di atti vergognosi e indegni di un cristiano», cui era necessario resistere. Il periodico, pertanto, invitava i soldati provenienti dagli oratori a ricordare gli insegnamenti dei loro educatori e ad essere consapevoli che la loro vera «superiorità» sui compagni si esprimeva «nell'integrità della coscienza, nella purezza dei costumi e nella professione soda e schietta della Religione»⁷⁶. Nonostante gli accenti del contributo mostrassero una conoscenza precisa anche delle dinamiche sociali che si creavano tra commilitoni, «L'Eco» sembrava non riconoscere all'esercito alcuna funzione formativa, neppure in ordine all'amor di patria; esso, al contrario, appariva piuttosto solo come un ambiente da moralizzare, al pari della fabbrica o dell'osteria.

Molto diverso fu il giudizio sulla vita militare che emerse, invece, da un articolo che «L'Eco» pubblicò cinque anni dopo. Veniva riportato il testo di una conferenza, tenuta dal Conte Giuseppe Dal Verme, presidente della Federazione Ginnastica Lombarda, in cui si parlava dell'esercito come di «un'istituzione antica quanto la storia, forte come la vita, la cui funzione, decretata da urgenze sociali», si dimostrava «terribile in guerra e oltremodo benefica in pace»⁷⁷. La profonda differenza di toni che si evince dal confronto dei due testi, il primo del 1907 e il secondo del 1912, è sintomatica per comprendere come, anche sulle pagine della rivista oratoriana, si fosse verificato un chiaro cambiamento di prospettiva non solo sulla valutazione della vita militare ma anche nella riflessione sul patriottismo. Il progressivo affermarsi del nazionalismo in Italia, infatti, aveva interessato anche i cattolici, e quindi anche gli orientamenti del periodico oratoriano. La crisi economica del 1907 e le sempre più consistenti pressioni del ceto imprenditoriale a favore di una politica imperialista e antioperaia produssero un svolta conservatrice anche nelle scelte del governo di Giolitti, che, peraltro, cominciava a mostrare qualche segno di cedimento nella sua strategia di mediazione tra le forze sociali⁷⁸. In questo scenario l'ideologia nazionalista trovò ampi spazi di penetrazione soprattutto culturale, investendo anche tanta parte del movimento cattolico che, pur nella eterogeneità delle posizioni, diede prova di un progressivo e costante avvicinamento agli ideali patriottici dell'Italia giolittiana. Tale sintonia si rese evidente in occasione della Campagna di Libia, quando anche la Santa Sede, pur dichiarando la propria estraneità alla guerra e non negando la dottrina universal-

⁷⁶ *Il saluto ai coscritti*, «Eco», 1907, 10.

⁷⁷ Conte G. Dal Verme, *La Guerra Italo-turca*, «Eco», 1912, 1.

⁷⁸ Cfr. E. Gentile, *L'Italia giolittiana. 1899-1914*, Bologna, Il Mulino, 1990, pp. 201 ss.; F. Gaeta, *La crisi di fine secolo e l'età giolittiana*, Torino, UTET, 1982, pp. 318-344.

stica dell'ideologia di cristianità, non ostacolò l'entusiasmo con cui molti vescovi e molti cattolici italiani appoggiarono il conflitto contro la Turchia⁷⁹.

Il patriottismo che accompagnò la guerra italo-turca sembrò addirittura venarsi di una retorica cattolico-nazionale⁸⁰, espressa così chiaramente anche da alcuni toni del citato discorso del Conte Dal Verme, pubblicato da «L'Eco» pochi dopo l'inizio delle ostilità. Ma l'interesse del periodico oratoriano per la Campagna di Libia aveva preso le mosse da una riflessione intorno all'opera di civilizzazione e di evangelizzazione promossa dai missionari *in partibus infidelium*. Nel primo articolo dedicato al conflitto nordafricano, infatti, la rivista si soffermò sulle numerose e proficue attività scolastiche, educative ed economico-assistenziali messe in atto «a pro della fede e della civiltà» da parte dei religiosi cattolici in Libia⁸¹. Il parallelismo che veniva instaurato tra l'impegno missionario e gli sforzi militari italiani creava la premessa perché i redattori de «L'Eco» potessero non escludere che il conflitto italo-turco fosse una «guerra giusta»⁸², almeno in ragione della possibilità che esso offriva nella diffusione in aree islamiche della civiltà occidentale e del cattolicesimo. Infatti, sebbene la rivista definisse la guerra «un flagello che solo i casi estremi possono legittimare», contestualmente essa asseriva che la «Provvidenza» si poteva servire «anche dei flagelli per far rifulgere vivide le virtù nascoste di tante anime sconosciute», come quella del salesiano don Tallachini che, arruolatosi cappellano «con in testa l'elmetto militare, colla pistola alla cintura per difendersi dall'attacco dei turchi, percorse la linea degli avamposti per prestare l'opera sua benefica»⁸³. L'eroicità del sacerdote, che suggellava simbolicamente l'unione tra religione e patriottismo militare, era uno dei tanti esempi addotti da «L'Eco» per far conoscere lo spirito di sacrificio e il valore dei nostri soldati in Libia. Si esaltavano i soldati più umili, i quali, piuttosto che ambire alle onorificenze, preferivano poter dire a sé stessi: «Hai fatto il tuo dovere»⁸⁴, ma soprattutto quelli che «lungi dalla patria» erano morti «nella terra d'Africa in difesa della bandiera nazionale».

⁷⁹ Cfr. J.M. Ticchi, *Aux frontières de la paix. Bons offices, médiations, arbitrages du Saint-Siège. 1878-1922*, Roma, École française de Rome, 2002, pp. 292-297.

⁸⁰ Cfr. G. Carocci, *Giolitti e l'età giolittiana*, Einaudi, Torino, 1971, p. 166. Si veda anche F. Malgeri, *La guerra libica (1911-1912)*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1970, pp. 236-254.

⁸¹ *I nostri sacerdoti in Tripolitania*, «Eco», 1911, 22. Sulle connessioni tra presenza missionaria e politica italiana in Libia si veda V. Ianari, *Chiesa, coloni e Islam. Religione e politica nella Libia Italiana*, Torino, SEI, 1995; in particolare, sul periodo che precedette la Campagna italiana, si vedano le pp. 4-39.

⁸² Sul concetto di «guerra giusta» nella cultura cattolica tra Otto e Novecento di veda D. Menozzi, *Ideologia di cristianità e pratica della «guerra giusta»*, in M. Franzinelli, R. Bottoni, *Chiesa e Guerra. Dalla benedizione delle armi alla «Pacem in Terris»*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 91-127.

⁸³ *I nostri sacerdoti in Tripolitania*, «Eco», 1911, 22.

⁸⁴ *La guerra italo-turca*, «Eco», 1911, 23. La cit. seg. da S.B., *Un dovere e un bisogno dei giovani*, «Eco», 1912, 12.

Il sacrificio estremo di sé come testimonianza definitiva del proprio amor patrio entrava nella prospettiva patriottica della rivista oratoriana, insieme all'accettazione dei simboli dell'unità nazionale che la bandiera rappresentava efficacemente. Il conte Dal Verme, nella conferenza cui si è già fatto cenno, descriveva la fierezza del soldato italiano, che «era etnicamente della razza migliore». Egli, configurandosi come «il giusto mezzo tra l'imperturbabilità anglosassone e lo slancio francese», si distingueva per sobrietà e resistenza. Il profondo afflato nazionalistico che pervadeva le argomentazioni del conte Dal Verme era attenuato solo da insistenti moniti al sentimento di compassione nei confronti delle vittime. Si riproponeva il tradizionale umanitarismo cristiano, che richiamava i soldati alla comune appartenenza all'umanità e all'«atto magnifico e doveroso» di soccorrere i feriti⁸⁵.

Nell'adesione all'entusiastica esaltazione messa in atto dall'opinione pubblica italiana nei confronti della Campagna di Libia, il periodico, però, non mancò di realismo nel considerare anche i costi umani di quella guerra. Se lo stesso Dal Verme non aveva nascosto la «faccia dolente» del conflitto, «L'Eco» volle ritornare sulla questione riportando una tabella che elencava il numero dei caduti e le spese materiali delle guerre combattute nel mondo dopo il 1815. La rivista si proponeva di impressionare i suoi lettori riportando la cifra dei morti: si trattava di 55.525 soldati. Ma il dato più significativo e attuale consisteva nel fatto che nella somma calcolata non erano contemplati proprio i caduti nella guerra italo-turca, per la quale i redattori indicavano una serie di punti di domanda, a segnalare non solo l'imprevedibile ma anche la presumibilmente spropositata perdita di uomini⁸⁶.

Che l'educazione patriottica di stampo cattolico fosse sempre innervata anche da una profonda solidarietà umana era testimoniato anche da un altro articolo de «L'Eco», che diede voce all'esperienza di un istruttore dell'Istituto S. Vincenzo di Milano per l'educazione dei deficienti. Egli raccontava di come anche in quel contesto fosse possibile instillare «nel cuore dei ragazzi, caldo d'amor patrio, il sentimento d'umanità», insegnando come non si dovesse «incrudelire contro i nemici». Questo contributo attestava, però, soprattutto come il clima di guerra che si respirava in Italia coinvolgesse ampiamente la gioventù, anche quella disabile. Si narrava che l'attrazione esercitata dalla guerra era talmente forte che bastò l'immagine di un giornale, in cui era raffigurati marinai che inalberavano il tricolore davanti ad alcuni capi arabi prostrati in atto di sottomissione, perché il cortile dell'istituto si trasformasse «in un campo di battaglia»⁸⁷.

La spontaneità con cui i ragazzi del S. Vincenzo si erano attivati nel mettere in scena il combattimento era, in realtà, un riflesso della campagna di mobi-

⁸⁵ Conte G. Dal Verme, *La Guerra Italo-turca*, «Eco», 1912, 1.

⁸⁶ *Il costo delle guerre*, «Eco», 1912, 6.

⁸⁷ *La guerra italo-turca all'Istituto Deficienti di Milano*, «Eco», 1911, 22.

litazione alla guerra che l'opinione pubblica aveva avviato negli anni della spedizione di Libia. In particolare le pratiche formative promosse da molti attori dell'educazione, non ultima la scuola, puntavano alla nazionalizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza proprio facendo leva sul fascino avventuroso che le imprese dei soldati esercitavano sui ragazzi. Il loro coinvolgimento nella campagna patriottico-militare culminò alla vigilia della prima guerra mondiale, quando l'immaginario educativo del paese era ormai ampiamente pervaso da un profondo spirito bellico⁸⁸. Anche «L'Eco» sembrò aderire a questa atmosfera culturale che vedeva nei fanciulli dei protagonisti del conflitto. Già nel novembre del 1914, infatti, la rivista ospitò un articolo, il primo sulla Grande Guerra, in cui ci si domandava quale ruolo essi avrebbero potuto assumere nel conflitto. Pur considerando l'arruolamento effettivo di «bambini alti come un soldo di cacio» di nessuna «utilità» per i militari, la rivista riteneva che la precoce frequentazione dell'esercito li avrebbe abituati, «fin dai primi anni di vita, a considerare l'esercizio delle armi come il più nobile, il più onorevole», essendo necessario «a difendere la Patria, a farla grande, forte e temuta». Tuttavia, senza portare i fanciulli al fronte, essi avrebbero potuto comunque essere «irreggimentati» e «abituati a tutte le evoluzioni, alle marce, a disimpegnare i diversi servizi», in modo che, una volta giunta «l'età della coscrizione», avrebbero trovato «più facile il mestiere del soldato»⁸⁹.

L'articolo in questione appare significativo soprattutto se si considera anche la premessa che i redattori anteposero al discorso su infanzia e guerra. Essi, infatti, dichiararono di volersi occupare di questo tema perché, dovendo affrontare la questione militare in ragione della sua attualità, reputavano «argomento troppo difficile» stabilire da quale parte stesse «la ragione o il torto» tra i paesi belligeranti⁹⁰. L'afflato militaristico cui erano ispirate queste pagine de «L'Eco», infatti, non corrispondeva alle sue valutazioni in merito alle ostilità che ormai da diversi mesi stavano infiammando l'Europa. Il periodico oratoriano si allineava alla maggior parte dei cattolici italiani e della stessa gerarchia ecclesiastica, che individuavano nella neutralità condizionata una posizione d'equilibrio rispetto all'intervento dell'Italia⁹¹. Il nazionalismo cattolico, infatti, così come quello de «L'Eco», non si era mai identificato con il

⁸⁸ Cfr. A. Gibelli, *Il popolo bambino...*, cit., pp. 11-19.

⁸⁹ *I bambini e la guerra*, «Eco», 1914, 22. Sulla mobilitazione dell'infanzia durante la Grande Guerra, oltre al lavoro citato nella nota precedente, si vedano almeno A. Fava, *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; S. Audoin-Rouseau, *La guerre des enfants 1914-1918*, Paris, Colin, 1994; C. Ghizzoni, *La scuola a Milano durante la Grande Guerra*, «Archivio storico lombardo», 131 (2005-2006), pp. 307-358.

⁹⁰ *I bambini e la guerra*, «Eco», 1914, 22.

⁹¹ Sulle posizioni dei cattolici in merito all'intervento ci si limita a richiamare D. Verenuso, *Cattolici neutrali e cattolici interventisti*, in P. Pecorari, G. Silvano (a cura di), *Continuità e discontinuità nella storia politica economica e religiosa. Studi in onore di Aldo Stella*, Vicenza, Neri Pozzi Editore, 1993, pp. 349-372.

nazionalismo *tout-court*⁹². Così, se in occasione del conflitto italo-turco l'entusiasmo nazionalistico poté trovare maggiori giustificazioni anche in motivazioni connesse con la civilizzazione e la cristianizzazione delle terre musulmane, la Grande Guerra richiedeva un atteggiamento più prudente. Il periodico oratoriano si proponeva di mantener fede all'umanitarismo che, costantemente richiamato sulle colonne della rivista, si rendeva in quell'ora più necessario, vista la contrapposizione tutta interna alla cristianità generata dal presente scontro militare.

Nei primi mesi del conflitto «L'Eco» mostrò un certo attendismo nei confronti degli eventi bellici, anche se non sfuggivano ai suoi redattori le sempre più effettive possibilità di un intervento italiano, tanto che vennero ospitati alcuni contributi volti a preparare i giovani oratoriani alla chiamata alle armi. Essi avrebbero dovuto corrispondere «volentieri» alle esigenze della patria, anche nel «sacrificio della vita», in modo che si potesse dimostrare che «i figli educati alla scuola del Vangelo» erano davvero «i migliori cittadini». Nel gennaio del 1915, annunciando la leva delle classi 1894 e 1895, il periodico pubblicò le fotografie dei cooperatori coscritti, considerando ormai certa la loro partenza per la guerra, ben quattro mesi prima che venisse ufficializzata l'entrata dell'Italia nel conflitto⁹³.

La convinzione dell'imminenza del coinvolgimento italiano portò il periodico a soffermarsi più diffusamente sul tema della guerra che, nel giudizio dei redattori, poteva configurarsi come l'occasione per una rigenerazione morale dell'Europa. Sbagliava chi si aspettava dalla fine delle ostilità un «benessere generale» fondato su un'«intensiva coltivazione dei campi», sulla «prosperità dell'industria e dei commerci», sull'«incremento della pubblica istruzione» o su «un disciplinato esercito fornito dalla numerosa prole di generose famiglie». Secondo «L'Eco», tali realtà, pur contribuendo alla «felicità umana», non costituivano «la pietra fondamentale», che, invece, andava ricercata negli «incrollabili principi» del cattolicesimo, i quali avrebbero autenticamente garantito «l'autorità pubblica e familiare», «la giustizia», «l'ordine», «l'armonia e la carità fraterna». La rinascita religiosa che la rivista auspicava per il dopoguerra, e che peraltro prevedeva anche un potenziamento dell'opera degli oratori, traeva origine anche dalla valutazione sulle cause che avevano determinato lo scoppio del conflitto⁹⁴. Esse andavano ricondotte all'apostasia delle nazioni europee da Dio e dalla Chiesa, così come insegnava la lettura della storia tipica dell'intransigentismo, che individuava le cause della crisi della società contemporanea nelle sue radici anticristiane⁹⁵.

⁹² Cfr. L. Ganapini, *Il nazionalismo cattolico. I cattolici e la politica estera in Italia dal 1871 al 1914*, Bari, Laterza, 1970.

⁹³ *I giovani e la patria*, «Eco», 1914, 21; *Cooperatori sotto le armi*, «Eco», 1915, 2.

⁹⁴ *Una lezione di guerra*, «Eco», 1915, 2.

⁹⁵ Cfr. D. Menozzi, *Ideologia di cristianità...*, cit. p. 116.

Tale visione rifletteva anche il pensiero del neoletto Papa, Benedetto XV, che, fin dalla sua ascesa al soglio pontificio aveva condannato la guerra sia per ragioni di ordine religioso-pastorale sia per motivazioni connesse con l'universalismo, anche diplomatico, della Santa Sede⁹⁶. La vicinanza de «L'Eco» alle posizioni vaticane venne espressa innanzi tutto quando la rivista diede risonanza alla giornata di preghiera indetta dal pontefice per il 7 febbraio del 1915⁹⁷. L'orazione composta da Benedetto XV per impetrare il dono della pace era rivolta al Sacro Cuore, la cui devozione tornava ad assumere gli accenti universalistici che già Leone XIII le aveva impresso⁹⁸. La scelta del Papa, che peraltro volle proporre l'intronizzazione del Sacratissimo nelle famiglie, aveva l'intento di superare quelle accentuazioni patriottiche e nazionaliste di cui, anche attraverso questa forma di pietà, erano entusiastiche sostenitrici diverse chiese nazionali⁹⁹. Il «solco» che si era creato le affermazioni del Pontefice e il patriottismo degli episcopati europei, sebbene in Italia fosse di gran lunga meno accentuato che in altri stati¹⁰⁰, non sfuggì alla rivista oratoriana, che volle farsi interprete dei moniti papali. Riportando una poesia attribuita ad un parroco, di cui si indicavano solo le iniziali (D.M.), il periodico riproponeva i temi dell'umanitarismo, del vincolo di fraternità tra cristiani, del rifiuto della violenza brutale e dello sciovinismo, per concludere con un appello che invitava tutti a riconoscere la suprema autorità morale e civile del Pontefice¹⁰¹.

La dichiarazione di guerra all'Austria-Ungheria del 24 maggio fu accompagnata da «L'Eco» con un articolo il cui titolo – «Ora di tristezza e di speranza» – sintetizzava apertamente lo spirito con cui era stata accolta la notizia. Si manifestava una posizione sostanzialmente immutata, che affiancava l'accettazione della «suprema prova» e le preoccupazioni per «il sanguinoso conflitto» agli auspici perché «la cara patria» potesse essere «presto coronata dall'alloro della vittoria» e «la sua mano» potesse stringere «l'ulivo della pace»¹⁰². Ma

⁹⁶ Dell'ampia bibliografia su Benedetto XV si vedano almeno G. Rumi (a cura di), *Benedetto XV e la pace. 1918*, Brescia, Morcelliana, 1990; R. Morozzo della Rocca, *Le nazioni non muoiono*, Il Mulino, Bologna, 1992; J. Pollard, *The Unknown Pope: Benedict XV (1914-1922) and the Pursuit of Peace*, London, Geoffrey Chapman, 1999.

⁹⁷ «L'Eco» riportò l'intera preghiera scritta dal Papa. Cfr. *Preghiamo*, «Eco», 1915, 3.

⁹⁸ Cfr. F. De Giorgi, *Forme spirituali, forme simboliche, forme politiche. La devozione al S. Cuore*, «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», 48 (1994), 2, pp. 379-394.

⁹⁹ Si pensi, ad esempio, alla pratica di apporre l'immagine del Sacro Cuore sulle bandiere nazionali, come auspicio e garanzia di vittoria militare. Cfr. D. Menozzi, *Sacro Cuore. Un culto tra devozione interiore e restaurazione cristiana*, Roma, Viella, 2001, pp. 262-281.

¹⁰⁰ Cfr. A. Monticone, *Il pontificato di Benedetto XV*, in E. Guerriero, A. Zambarbieri (a cura di), *La Chiesa e la società industriale (1878-1922), Parte prima*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1992, p. 167.

¹⁰¹ *Per il fantasma della guerra*, «Eco», 1915, 3.

¹⁰² *Ora di tristezza e di speranza*, «Eco», 1915, 11; cfr. anche *L'immolazione nell'ora presente*, «Eco», 1915, 11.

non mancò anche uno spirito pragmatico che portò la rivista a fornire indicazioni pratiche sia per i soldati sia per le loro famiglie¹⁰³.

Durante lo svolgersi del conflitto, soprattutto nella sua fase centrale, la redazione de «L'Eco» mantenne una costante attenzione al tema della guerra e propose addirittura un abbonamento speciale per i giovani arruolati. Al periodico premeva di poter rispondere, anche durante il periodo bellico, alla propria vocazione editoriale che, in quel frangente così delicato, poteva trovare nuove occasioni formative. In particolare, coerentemente con il proprio progetto di educazione integrale innervata da un profondo spirito religioso, la rivista partecipò a quel processo di «sacralizzazione della guerra» che – come hanno sottolineato alcuni studiosi – impegnò la Chiesa e molta stampa cattolica durante le ostilità¹⁰⁴. Gli strumenti di cui si servì la rivista furono molteplici, ma senza dubbio la pubblicazione di alcune lettere dal fronte contribuì in modo determinante a realizzare i suoi intenti. In una missiva scritta al cardinal Ferrari dal cappellano don Edoardo Gilardi emergeva lo spirito di sacrificio che animava la vita del «pretino novello» in trincea. Egli, testimoniando le pessime condizioni di vita dei soldati e le inimmaginabili prove derivanti dalla «battaglia moderna», dava prova di un instancabile zelo pastorale¹⁰⁵. Ma la dedizione del clero, peraltro affiancata dagli «esempi di eroismo delle buone suore, eroine della guerra»¹⁰⁶, non era inferiore all'esemplarità della condotta di alcuni militari. Un cooperatore dell'oratorio di Cesate, scrivendo al suo assistente, affermava che la guerra, «tra i tanti suoi mali», produceva anche «una gran quantità di bene». Il giovane si riferiva all'insorgere tra i soldati di un profondo sentimento religioso: quando si udiva il «cannone tuonare» o di fronte alla necessità di «trasportare o medicare i feriti», sorgeva «spontaneo sulle labbra» «il Gesù mio misericordia!». Il cooperatore, infine, concludeva la sua lettera riconfermando la disponibilità del «soldato cristiano» ad affrontare «con coraggio ogni pericolo» nella consapevolezza che, «dopo aver dato il massimo per la patria terrena», l'avrebbe atteso «in premio un'altra Patria»¹⁰⁷.

Dalle colonne de «L'Eco» emergeva la figura di un militare devoto e disposto al martirio, testimone del risveglio religioso che caratterizzava la vita al fronte¹⁰⁸. Si raccontava della frequenza di molti soldati alla confessione e alla

¹⁰³ Per i militari veniva citato un «decalogo» sull'intervento di primo soccorso da prestarsi ad un commilitone ferito, mentre per i genitori venivano diffuse le indicazioni del Ministero delle Poste riguardo alle modalità di corrispondenza epistolare tra le case ed il fronte. Cfr. *Per scrivere ai combattenti*, «Eco», 1915, 11; *Le norme pel soldato ferito*, «Eco», 1915, 11.

¹⁰⁴ Cfr. R. Morozzo della Rocca, *Benedetto XV e la sacralizzazione della prima guerra mondiale*, in M. Franzinelli, R. Bottoni (a cura di), *Chiesa e Guerra...*, cit. 165-181.

¹⁰⁵ *Lettera di un cappellano*, «Eco», 1915, 12.

¹⁰⁶ *Le eroine della guerra*, «Eco», 1915, 10.

¹⁰⁷ *Dal campo*, «Eco», 1915, 14.

¹⁰⁸ Sulle effettive dimensioni di tale risveglio si vedano i cenni a questo tema in R. Morozzo della Rocca, *Benedetto XV e la sacralizzazione...*, cit., pp. 168-169.

comunione, della pratica di esercizi di pietà, quali l'adorazione eucaristica notturna ed il rosario¹⁰⁹. Quest'ultima era definita la «preghiera prediletta» dei militari: anche quelli sprovvisti di corona si impegnavano a costruirsi una con dello spago per poter recitare «in piccoli gruppi» oppure «tra sé, ma senza rispetto umano» le «Ave Maria»¹¹⁰. Non mancava la narrazione di conversioni *in articulo mortis* o di commosse professioni di fede emesse dai soldati in fin di vita¹¹¹.

L'impegno de «L'Eco» si profuse, ancora nel corso del conflitto, anche a sostenere l'operato e il magistero del Papa. In particolare la rivista condannò «i propagandisti rossi» che «tra le popolazioni rurali» additavano il Pontefice come «causa della guerra», elogiando l'azione spirituale e diplomatica di Benedetto XV e dando voce alla *Nota* che egli diffuse «ai popoli belligeranti e ai loro reggitori» il 28 luglio del 1915: «L'Eco» voleva amplificare «il grido del Papa» contro «l'orrenda carneficina» che si stava consumando in Europa¹¹². Sul finire del 1915 anche le speranze di una rigenerazione dell'Europa dopo la cessazione delle ostilità sembravano lasciar spazio ad una valutazione più disincentata: «L'Eco», pur continuando a tener fede all'auspicio dei possibili «buoni frutti» del conflitto, invitò i suoi lettori a non «coltivare l'illusione» che la guerra avrebbe prodotto «l'effetto magico di rendere tutti gli uomini riflessivi, morigerati, religiosi». Il periodico affermava che «una vera riforma dei costumi» poteva nascere solo dal «rinvigorimento dello spirito religioso»¹¹³. La tesi che veniva sostenuta non era affatto nuova, ma l'impostazione e i toni dell'articolo registravano l'affievolimento degli accesi entusiasmi che la rivista aveva dimostrato precedentemente in merito al nesso tra guerra e creazione di un rinnovato ordine morale.

Tali sfumature riflessive, insieme ai riferimenti al pensiero del Papa, non alterarono la visione del periodico sulla guerra e neppure mutarono nel giovane oratoriano al fronte la percezione della propria identità di soldato, che – come ha scritto Jemolo a proposito di tutti i militari italiani – «non poté mai temere che la sua non fosse una guerra lecita, fosse una guerra benedetta»¹¹⁴. Non stupiscono, pertanto, alcuni richiami alla romanità, che, seppur non celebrata, lambiva l'immaginario militare dei lettori de «L'Eco»¹¹⁵, o la riproposizione delle tesi dell'intransigentismo sulla dilagante «incredulità» come causa

¹⁰⁹ *L'adorazione notturna in trincea*, «Eco», 1916, 10.

¹¹⁰ *Il rosario delle trincee*, «Eco», 1916, 9.

¹¹¹ Cfr. *La prima comunione di un soldato*, «Eco», 1916, 10; *Il soldato cristiano*, «Eco», 1916, 6.

¹¹² *Il Papa e la guerra*, «Eco», 1915, 19; *Il grido del Papa*, «Eco», 1915, 16.

¹¹³ *La guerra migliorerà i costumi?*, «Eco», 1915, 20.

¹¹⁴ A.C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia dalla unificazione ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 1978 (1ª ed., 1965), pp. 164-165.

¹¹⁵ Cfr. *Le medaglie al valore*, «Eco», 1916, 9. L'articolo elencava e descriveva tutte le medaglie al valore militare dei Romani.

della guerra, vista come *bona occasio* per la moralizzazione della società¹¹⁶. L'accompagnamento della rivista alla vita di guerra si faceva anche materiale, quando si rendeva noto che la Federazione oratoriana aderiva alla campagna promossa dal giornale «L'Italia» per l'assistenza agli «orfanelli dei caduti», chiedendo ai singoli oratori di organizzare serate di beneficenza e di raccogliere fondi per quest'opera¹¹⁷. In questa sollecitazione emergeva anche la preoccupazione della rivista in merito alla necessità che le attività oratoriane non subissero eccessive riduzioni a causa della guerra. In un articolo sul teatro, ad esempio, i redattori plaudevano agli spettacoli che mettevano in scena «un sano sentimento patriottico», ma ammonivano gli assistenti a vigilare sui testi teatrali rappresentati da «compagnie drammatiche girovaghe» spesso ospitate dagli oratori. Anche il teatro doveva concorrere a diffondere l'idea di una perfetta unione tra amor di patria e religione, testimoniato in modo esemplare dai «cooperatori» e dai «confratelli» che al fronte si erano rivelati «i veri eroi della nostra Italia»¹¹⁸. Il martirio dei giovani oratoriani, di cui «L'Eco» ospitò anche i necrologi¹¹⁹, doveva rappresentare il più alto esempio dell'autentico spirito oratoriano che dopo la guerra avrebbe dovuto trovare nuovo vigore e nuovo slancio. Nel 1917, infatti, il periodico riservò minor spazio alla guerra, ma si dedicò maggiormente alle attività interne al movimento oratoriano, quasi a preannunciare una nuova fase della sua azione. L'inserimento dei cattolici nel tessuto socio-politico italiano, promosso di fatto dalla guerra, si rivelava un'occasione per una restaurazione dei valori religiosi e morali nella società¹²⁰. Così anche «L'Eco», come gran parte del mondo cattolico, invitava i suoi lettori a prepararsi «per il domani», quando tutti avrebbero fatto ritorno «ai loro cari» e «nell'azzurro del cielo» sarebbero volati «gli aeroplani, non già per gettar bombe, ma per far cadere sulle città ormai rappacificate una pioggia di ulivo, simbolo della pace»¹²¹.

Le difficoltà economiche ed organizzative portarono la commissione ad interrompere nel 1917 la pubblicazione de «L'Eco», ma le pagine della rivista nel primo decennio della sua diffusione testimoniano il ruolo del movimento oratoriano nella socializzazione non solo religiosa di ampi strati popolari e attestano il suo contributo nel voler rendere visibile ed attiva la presenza cattolica all'interno della società, cercando nuovi campi di intervento come risposta oppositiva e propositiva alla progressiva laicizzazione del pensiero pedagogico e dei contesti scolastico-educativi. Pertanto l'impegno del periodico concorse – come peraltro si è visto nei suoi ultimi articoli sulla guerra – a creare

¹¹⁶ *La guerra e la divina provvidenza*, «Eco», 1917, 17; *La guerra nel concetto cristiano*, «Eco», 1916, 11.

¹¹⁷ *Pei figli dei nostri caduti nella guerra*, «Eco», 1916, 5.

¹¹⁸ P. Colombo, *Il nostro teatro in questi giorni*, «Eco», 1916, 5.

¹¹⁹ *I Confratelli dei nostri Oratorii caduti per la Patria*, «Eco», 1916, 11.

¹²⁰ Cfr. A. Monticone, *Il pontificato...*, p. 166.

¹²¹ *I Boys-Scout cattolici*, «Eco», 1917, 5.

quel clima di entusiasmo e di rinascita religiosa che portò la Chiesa negli anni successivi al conflitto ad intensificare ulteriormente quella che è stata definita «la lotta per l'egemonia nell'educazione popolare»¹²². Le speranze di una palinogenesi cattolica post-bellica, infatti, affondavano le proprie radici nel complesso e articolato rapporto che segnò il confronto tra le istituzioni educative religiose, ed in specie gli oratori ambrosiani, e i processi di modernizzazione della società italiana nel primo Novecento. In una prassi formativa capace di rileggere la propria tradizione secondo le esigenze dei tempi, il progetto educativo oratoriano, benché discendente da direttive pastorali, sorgeva “dal basso” e trovava nelle pieghe della vita quotidiana delle classi meno agiate il proprio orizzonte operativo.

Lo studio de «L'Eco» consente di gettare luce sull'elaborazione dei modelli formativi promossi dalla pastorale oratoriana, aprendo un nuovo spazio di indagine sull'universo ben più ampio ed eterogeneo della cultura popolare cattolica che, anche nell'ambito degli studi storico-educativi, meriterebbe un approfondimento nella ricerca¹²³. L'analisi di fonti “povere”, ma capaci, come «L'Eco», di penetrare negli strati più umili della popolazione, consentirebbe di cogliere in modo più dettagliato l'apporto del movimento cattolico alla creazione di quella società di massa che caratterizzò, non senza preoccupazioni pedagogiche, la storia del XX secolo.

Paolo Alfieri
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
paolo.alfieri@unicatt.it

¹²² A. Gramsci, *Gli intellettuali*, Roma, Editori Riuniti, 1964, p. 56.

¹²³ Si vedano G. Verucci, *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte dei cattolici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione...*, cit., pp. 93-118, oltre ai preziosi suggerimenti metodologici contenuti in R. Sani, *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Sassari, Editrice Democratica Sarda, 1997, pp. 21-56, in specie pp. 50 ss.

Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no «Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades» de 1914

Bruno Bontempi junior

Introdução

O político e jornalista Julio Mesquita fez publicar no diário *O Estado de S. Paulo* [OESP], entre os meses de fevereiro e abril de 1914, a série «Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades», que trouxe as opiniões de ocupantes dos diferentes graus da organização burocrática da Inspeção Geral da Instrução Pública de São Paulo sobre o tema¹. Declarando como finalidade identificar as dificuldades da organização escolar e obter soluções para melhorá-la, Mesquita estimulou os diretores, ex-diretores, inspetores e professores a produzir um diagnóstico da situação da instrução primária no estado e indicar propostas para as suas necessárias (e desejadas) reformas². Sua estrutura em diversos tópicos – lacunas e defeitos do

¹ A Inspeção Geral da Instrução Pública foi criada pela Lei 520, de 1897, e, pouco mais tarde, denominada Diretoria Geral. Neste artigo, para designar também os seus ex-ocupantes, será usado o nome “Diretor Geral”.

² “O Estado de S. Paulo” [OESP], *Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades* [de 27/02/1914 a 20/04/1914]. Além dos profissionais da instrução pública, figura entre os respondentes Paulo Pestana, jornalista da empresa. Rigorosamente, o Inquérito é uma série incompleta que só persiste, com “vigor”, até o dia 30 de maio. Em abril, publicam-se apenas a resposta de Ramon R. Dordal e um artigo do médico Ficker sobre higiene escolar, que já não segue a ordem e a estrutura do conjunto, além de algumas cartas de leitores e “notas pedagógicas”.

ensino, a questão dos programas, horários de atendimento escolar, métodos de ensino, grupos escolares e escolas isoladas, escolas rurais e ambulantes, ensino rural, ensino moral e cívico, provimento das escolas, seleção do professorado, ordenados e recompensas do professorado, organização de ensino, orientação pedagógica, direção do ensino, escolha de livros didáticos – denota a minúcia com que se pretendia examinar a questão e faz da série uma fonte documental de grande relevância para a história da educação brasileira da Primeira República (1889-1930)³. Em especial, podem-se reunir elementos para investigar o impacto que os diagnósticos emitidos nesse mesmo inquérito possam ter tido sobre a Reforma Sampaio Dória, de 1920. Segundo Antunha, esta reforma teria adotado um número expressivo de “medidas de natureza administrativa, com vistas a racionalizar e simplificar a estrutura do sistema público paulista, tendo como base o diagnóstico de sua “em crise”, difundido nos anos de 1914 a 1918⁴.

Neste artigo pretende-se investigar uma das tantas questões que ressaltam da série de respostas dos especialistas nos assuntos da instrução pública do estado de São Paulo: a presença de informações e opiniões sobre as experiências educativas de países estrangeiros. Em uma análise diagnóstica da situação do ensino no estado, com vistas a reformas para sua melhoria, a remissão dos entrevistados a experiências congêneres de países estrangeiros apresenta-se em toda a série em forma de exemplos, modelos ou elementos de comparação, sempre carregados de valores e atitudes de admiração ou despeito. Os modos como os países estrangeiros figuram nos discursos indica com que referências os especialistas pensavam a instrução pública, naquele momento e para o futuro, quais eram os problemas que identificavam e com que medidas acreditavam poder solucioná-los, qual era o grau de conhecimento e atualização que tinham do que ocorria nos diferentes países, e de que modo viam a condição do Brasil (e, particularmente, de São Paulo) no “concerto das nações”. Para tal análise, fez-se necessário remontar a história da edificação do sistema de instrução pública paulista e seu significado no imaginário e nas práticas políticas republicanas; compreender a condição do veículo de comunicação em que a série foi publicada, como produto de uma empresa e como órgão de proselitismo político-partidário; procurar a articulação entre o dito (e o não dito) a res-

³ A ampla maioria dos entrevistados integra, como destaca *OESP*, a “elite do professorado” paulista. Diplomado pela Escola Normal Caetano de Campos na última década da Monarquia, esse grupo ganhou projeção nos anos das primeiras reformas em São Paulo e “destacou-se [especialmente na primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública] ao liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático de divulgação das novas idéias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura”. M.R.L. Mortatti, *Os sentidos da alfabetização (São Paulo, 1876-1994)*, São Paulo, UNESP, CONPED, 2000, p. 78.

⁴ H.C.G. Antunha, *A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1976.

peito dos países estrangeiros lembrados (e esquecidos) nas respostas e certas idéias pedagógicas, de gestão do sistema etc., em voga no momento; por fim, relacionar todo esse conjunto ao imaginário político que perfazia o “idioma geral” dos discursos da elite letrada e politizada de São Paulo da Primeira República, posto que os especialistas chamados a opinar eram, eles próprios, leitores cativos de jornais – partícipes, portanto, de uma comunidade que compartilhava os saberes e valores de um “mundo” simulado pelo fluxo cotidiano das notícias.

A instrução em São Paulo dos republicanos

A Proclamação da República, em 1889, representou a vitória política do setor mais dinâmico da economia agro-exportadora brasileira, os cafeicultores de São Paulo. Logo após um breve domínio militar no nascedouro do novo regime (1889-1894), esse grupo logrou estabelecer em composição com os políticos mineiros uma duradoura política oligárquica fundada em alianças com os poderes locais de outras unidades federativas. Imigrantista, agrarista e federalista, reticente quanto ao abolicionismo, esse grupo, ideologicamente definido pelo “liberalismo à americana”, compartilhava a utopia de uma sociedade democrática de indivíduos autônomos, cujos interesses seriam compatibilizados e canalizados para o bem comum pela “mão invisível” do mercado; ao Estado caberia garantir as liberdades individuais mediante o mínimo de intervenção. Assim, «não há identidade coletiva, sentimento de comunidade ou pátria», à diferença do que proclamavam liberais conservadores, que no Estado centralizado depositavam a expectativa de que protegesse a liberdade, criasse o espírito público e moldasse a nação⁵.

Nessa matriz ideológica, o povo é representado pelo homem livre e senhor de sua consciência, que manifesta a força no voto em seus representantes políticos. O equivalente legal dessa premissa é o Decreto n. 6 (19/11/1889), do Governo Provisório, que extingue o voto censitário e impõe o saber ler e escrever como condição de acesso à participação eleitoral, com o pressuposto de que as “primeiras letras” seriam um atrativo para que o indivíduo, por livre iniciativa, adquirisse sua individualidade⁶. Esse cidadão votante, alfabetizado,

⁵ J.M. de Carvalho, *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990; L. de A Penna, *O progresso da ordem. O Florianismo e a construção da República*, Rio de Janeiro, Sette Letras, 1997; J.M. de Carvalho, *A utopia de Oliveira Viana*, «Estudos Históricos», Rio de Janeiro, v.4, n.7, 1993, pp.82-99.

⁶ C.R.J. Cury, *A educação e a primeira constituinte republicana*, in O. Fávero (org.), *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1998)*, 3ª ed., Campinas-SP, Autores Associados, 2005, pp. 72-73. O autor observa que tal lógica liberal-individualista levou o Estado brasileiro a omitir-se, na Constituição de 1891, quanto à obrigatoriedade da instrução primária.

trabalhador, ordeiro, que alcançaria o esclarecimento por meio da educação escolar e da leitura dos jornais da imprensa livre, deveria a ser meta e a finalidade da constituição do aparelho de instrução pública de cada unidade federativa, posto que caberia à educação regenerar o país e levá-lo ao progresso.

Em São Paulo, núcleo dos mentores desse projeto, a reforma foi desenhada e posta em prática, inclusive, para que servisse de modelo ao restante do país, a fim de livrar definitivamente a instrução pública brasileira dos «vícios da educação monárquica». Para os paulistas, a reforma pioneira em seu estado seria a decorrência lógica da evolução de suas forças econômicas, uma vez que «o fato de haver grandes melhoramentos materiais, meios rápidos de comunicações e riqueza ou bem-estar do povo, incita os grandes empreendimentos de ordem moral». São Paulo deveria «revelar a sua autonomia tomando a iniciativa da fundação de estabelecimentos importantes de ensino úteis e na altura de seu progresso», pois, no novo regime, «a descentralização é considerada já feita»⁷.

A reforma estadual começou por reabilitar a Escola Normal, que passou a ter nova orientação pedagógica, treinamento em métodos científicos, práticos e intuitivos, a ser servida de escolas-modelo para a prática de ensino; pouco mais tarde, foi dotada de um jardim da infância, modelar e preparatório, para a escolarização primária. Estabeleceu-se o ensino primário seriado, escalonado em graus e com oito anos de duração; determinou-se a construção de prédios escolares e o suprimento de mobiliário e materiais didáticos; instituiu-se o serviço de inspeção escolar e um conselho superior de instrução pública; adotou-se a sistemática de exames públicos e de controle de matrícula e frequência; ordenou-se a criação de escolas normais primárias, ginásios para o ensino secundário, científico e literário, escolas noturnas para adultos. A mais notável criação da reforma foram os grupos escolares, ou seja, escolas primárias seriadas e graduadas, formadas pela reunião de quatro a dez escolas, que substanciavam a padronização e o controle que se pretendia ter sobre os estabelecimentos de instrução pública no novo regime: respeitavam os mesmos programas, adotavam obrigatoriamente o método de ensino e o modo de organização das escolas-modelo, assim como as mesmas prescrições relativas a materiais, disciplina, calendário, exames, matrículas, frequência e higiene⁸.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela incorporação em massa da população em idade escolar ao sistema de ensino, em um processo repleto de dificuldades que impediam a plena realização dos objetivos “qualitativos” da reforma. Por exemplo, apesar da ênfase da legislação na construção de novos edifícios, até 1910, apenas 35 haviam sido erigidos. As precárias con-

⁷ OESP, 06/01/1890; 10/01/1890; 17/01/1890.

⁸ C. Reis Filho, *A educação e a ilusão liberal. Origens da escola pública paulista*, Campinas, Autores Associados, 1995. R. F. de Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Unesp, 1998.

dições dos edifícios adaptados, a falta de mobiliário e materiais didáticos adequados e o número insuficiente de professores qualificados comprometiam as pretensões de eficácia e uniformidade de programas e métodos. Tais dificuldades eram atribuídas à multiplicação da população escolar no estado, uma vez que entre 1890 e 1914 decuplicaram a matrícula geral no ensino primário e o número de grupos escolares⁹. Os grupos escolares, à medida que se irradiavam do centro para os bairros operários, iam perdendo o caráter de instituição exemplar e tomando o mau aspecto de mais um dos serviços precários prestados pelo poder local aos periféricos, em um momento de vertiginoso crescimento demográfico e urbano, notadamente na Capital. Passam a fazer parte do cotidiano das escolas paulistas a desordem, a falta de assiduidade e higiene, mazelas de que eram acusadas, pelos propagandistas da República, as escolas do Império. Além disso, a cacofonia de sotaques dos filhos de imigrantes nos pátios e corredores das escolas já convencia a alguns administradores de que era preciso nacionalizar a escola elementar¹⁰.

O desarranjo da instrução pública parecia, àquela altura, encontrar coerência nas práticas políticas em vigor, e contradição, na ideologia que a justificava. De fato, no novo regime, a despeito de toda a propaganda de democracia, pouco importava o voto dos cidadãos esclarecidos. Na chamada “política dos governadores”, instaurada no governo Campos Salles (1898-1902), o “jacobinismo” dos radicais fora posto de lado e, em lugar da soberania popular, via-se uma elite política comandando os revezamentos dos Presidentes da República e Presidentes de Estado em convenções partidárias, enquanto que, no nível local, os “coronéis”, sustentados em relações de apadrinhamento e nas ameaças de emprego da força junto ao eleitorado, controlavam os processos eleitorais¹¹.

Os coronéis ou seus aliados urbanos (chamados de *doutores*) tinham as listas dos eleitores. *Eles valorizavam a lealdade do eleitor mais do que o grau de alfabetização formal e outros requisitos*. No dia da eleição, os coronéis e seus aliados proprietários de terra conduziam seus empregados aos locais de votação. Os votos eram dados oralmente e em público, de sorte que os coronéis pudessem estar seguros de que seus homens procediam da maneira como haviam sido instruídos. Favores posteriores – como bebida alcoólica, comida, uma festa ou dinheiro – eram distribuídos aos eleitores leais. Em eleições mais acirradas, os coronéis recorriam à fraude, simplesmente preenchendo as listas com votos fictícios¹².

⁹ Antunha, *A instrução pública no Estado de São Paulo*, cit., pp. 12-13.

¹⁰ Souza, *Templos de civilização*, cit.; C. Monarcha, *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Campinas, Unicamp, 1999.

¹¹ Segundo Carvalho, desde a proclamação da República até 1945, a participação eleitoral jamais ultrapassou o total de 5% da população do país. J. M. de Carvalho, *Fundamentos da política e da sociedade brasileiras*, in L. Avelar, A. O. Cintra (orgs.), *Sistema político brasileiro: uma introdução*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Konrad-Adenauer-Stiftung, São Paulo, Unesp, 2007, pp.19-31.

¹² M.L. Coniff, *A elite nacional*, Tradução de Geraldo Korndörfer, in F.M. Heinz (org). *Por outra história das elites*, Rio de Janeiro, FGV, 2006, pp. 105-107, grifos meus. Na «política dos

É nesse momento de crise no aparelho de instrução pública do estado, em plena vigência de um regime tão pouco democrático em seus mecanismos de preservação, que surgem vozes divergentes no interior do próprio partido e da elite intelectual que gravitava em seu entorno. A iniciativa de crítica ao estado do ensino primário em São Paulo parte justamente do editor de *OESP*, Julio Mesquita, uma das lideranças da dissidência do PRP, e estampa-se no jornal que fora criado para ser o seu órgão de propaganda.

O jornal O Estado de S. Paulo, o partido e a instrução.

Em 1875, Rangel Francisco Pestana e Américo de Campos fundaram *A Província de São Paulo*, diário inicialmente destinado a centralizar a propaganda do Partido Republicano Paulista (PRP), posto que, para os participantes do segundo congresso do partido (1874), os seus tradicionais órgãos, *A Gazeta de Campinas* e *Correio Paulistano*, pareciam não estar dando conta de suas funções. Organizado, porém, como uma sociedade comanditária, que congregava republicanos e liberais, *A Província*, por influência e ação de Rangel Pestana, que «entendia que um jornal verdadeiramente influente como órgão de partido não pressupõe a sua propriedade pela agremiação», veio à luz com um discurso apartidário e independente, declaradamente defensor das reivindicações gerais. Essa posição de declarada “imparcialidade” terminou, afinal, por desagradar os que, naquela convenção, pretendiam a criação de «um jornal claramente definido – e manipulado – como órgão do partido». De acordo com Hilsdorf, a linha adotada pelo diário do “diretor político” Rangel Pestana era incomum entre os jornais contemporâneos:

Do ponto de vista dos padrões do jornalismo da época eminentemente doutrinário, a *Província* se comportava como jornal político por excelência, formando a sua redação um núcleo político que utilizava a imprensa como fonte de proselitismo e como instrumento de luta contra o poder. Do ponto de vista técnico, a *Província* pode ser considerada como uns dos primeiros jornais organizados em moldes empresariais, constantemente modificada

governadores», resume Coniff, «os governadores dos grandes estados instruíam suas delegações no Congresso (cuja eleição controlavam) para que concedessem ao presidente autoridade absoluta para tomar e implementar decisões na área financeira. Em troca, o presidente permitia que esses governadores fossem ditadores em seus respectivos estados. Eles podiam fraudar eleições, recrutar forças militares, escolher a dedo seus deputados federais e senadores, esmagar a oposição e manipular o Judiciário sem temer uma intervenção federal. Os governadores podiam recorrer ao presidente a fim de receber reforços militares federais em caso de necessidade. Por último, os governadores poderosos decidiam entre si quem seria o candidato “oficial” à presidência...». Quanto à política dos coronéis, ou “coronelismo”, ocorria que os chefes políticos locais estabeleciam vínculos de apoio com os governadores e se encarregavam de manter a “paz” em seus municípios e promover fraudes eleitorais, em troca de verbas, autonomia e controle dos cargos políticos locais.

para oferecer aos leitores informações variadas e concernentes às questões da atualidade, propondo-se como uma leitura – literal e metaforicamente – da realidade. Órgão progressista, moderno, assim a *Província* teve facilitada a sua aceitação como órgão político¹³.

Em 1890, chamado a integrar a Junta Governativa do Governo Provisório, Rangel Pestana transmitiu o comando do jornal, que passou a se chamar *O Estado de S. Paulo* (*OESP*), ao então redator-gerente Julio de Mesquita, bacharel em Direito que ingressara na empresa em 1888. Também ele era quadro do partido, tendo sido, na República, deputado federal e estadual, líder na Câmara Paulista e integrante da comissão executiva do PRP. Mesquita encarou o desafio de administrar, não só as sucessivas e inúmeras dificuldades financeiras da empresa, como também as discordâncias internas ao partido e à redação, intensificadas desde 1880¹⁴. Com habilidade empresarial e política conseguiu extrair, da profunda crise do partido, em 1891, as condições para a consolidação do projeto ideológico, técnico e financeiro de seu antecessor, traduzido na modernização da empresa e de seu principal produto.

Os elementos para a referida crise do PRP surgiram na sucessão do Presidente Campos Salles, que tinha como candidatos Rodrigues Alves, para a Presidência da República, e Bernardino de Campos, para a Presidência do Estado. Julio Mesquita, entendendo a indicação pessoal desse último como intromissão indevida do Presidente da República nas atribuições da Comissão Central, propôs as candidaturas de Prudente de Moraes e Cerqueira César, seu sogro, para os respectivos cargos. Essa fissura se expandiu para a discussão, no interior do partido, da revisão da Constituição de 1891, em que a ala dissidente investiu contra os mecanismos da política oligárquica de Campos Salles. A 8 de setembro de 1901, *OESP* publicou em sua primeira página um manifesto, sob o título «Aos republicanos de São Paulo», narrando a história dessa cisão e travando o compromisso de uma Convenção da Dissidência, da qual surgiria o programa de um novo partido¹⁵.

Do ponto de vista financeiro, o resultado imediato da crise partidária foi terem os acionistas ligados ao PRP se retirado da sociedade mantenedora do jornal – agora, veículo empenhado na dissidência –, oferecendo, assim, a Mesquita, a oportunidade de adquirir a maioria das cotas e, já em 1902, tornar-se dono da empresa, chamada de Companhia Imprensa Paulista. Em 1907, tornada sociedade anônima, a empresa abandonaria a impressão manual para adquirir uma máquina de linotipo, ao mesmo tempo em que abria agências pelo interior do estado¹⁶. Em 1912, *OESP* constrói novas oficinas gráficas,

¹³ M.L.S. Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido*. Prêmio grandes educadores brasileiros: monografia premiada 1987, Brasília, INEP, 1988, pp. 40-42.

¹⁴ H.F. Cruz, *A imprensa paulistana: do primeiro jornal aos anos 50*, in P. Porta (org.) *História da cidade de São Paulo*. A cidade no Império 1823-1889, São Paulo, Paz & Terra, pp. 351-385; v. também Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana*, cit., p. 43.

¹⁵ J.E. Casalecchi, *O Partido Republicano Paulista (1889-1926)*, São Paulo, Brasiliense, 1987.

¹⁶ Cruz, *A imprensa paulistana: do primeiro jornal aos anos 50*, cit., p. 376.

aparelhadas com as mais modernas máquinas impressoras, em reforma solidamente sustentada em uma base de financiamento formada pela venda de espaço para reclames e anúncios classificados e pela venda avulsa de exemplares. A independência financeira de *OESP* certamente sustentou sua “liberdade de imprensa”, pois, assumir as feições de um jornal “moderno” e livre dos controles de um partido exigia que a empresa, e não um grupo de mantenedores interessados em propaganda doutrinária, pagasse as suas próprias contas. Tendo os interesses políticos ocultos sob o véu da isenção, *OESP* passa a atrair um público variado, inclinado à crítica da situação, mas não definido por vinculações partidárias. A tal público oferecia-se o discurso dos dissidentes do PRP, apresentado, porém, como fala e consciência da “opinião pública esclarecida”. Foi sob a força dessa representação que os leitores diários de *OESP* em 1914, estimados em 25 mil, puderam ler o «Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades».

Os países estrangeiros no Inquérito de 1914

Antes de tratar das menções a países estrangeiros, convém notar que em nenhuma resposta de toda a série do inquérito menciona-se a experiência educativa de outro estado da federação brasileira, ou mesmo do Distrito Federal. Tudo é pensado e dito como se São Paulo estivesse isolado, alheio mesmo ao conjunto dos estados circunscritos à jurisdição da União. Do ponto de vista político-administrativo, é inevitável relacionar tal isolamento à tradição brasileira na atribuição de competências e responsabilidades quanto à manutenção dos graus de ensino entre União, estados e municípios. A Constituição de 1891, fiel ao federalismo de seus princípios¹⁷ e mantendo a orientação “descentralizadora” do Ato Adicional de 1834, deixara ao encargo das unidades federadas e municípios a instrução pública primária, apenas “animada” pela União¹⁸. Com a promulgação da Constituição Paulista de 1891, a ação legal republicana foi estendida pela Reforma Geral da Instrução Pública (1892-1896) a todo o ensino, dividido e encadeado nos graus primário, secundário e superior. Ao que parece, os entrevistados do inquérito de 1914 não viram a necessidade de reportar seus argumentos sequer às leis nacionais, posto que o ensino primário em São Paulo transcorria sob a égide da Constituição Estadual – e às próprias custas.

¹⁷ Segundo Costa «a Constituição de 1891, inspirada no federalismo norte-americano, foi bastante ‘generosa’ na atribuição das competências aos estados. Em primeiro lugar, os estados tinham autonomia para legislar sobre todo assunto que não fosse atribuição exclusiva da União, como política externa, controle da moeda, forças armadas etc.». A. Costa, *Federalismo: as relações intergovernamentais*, in L. Avelar, A.O. Cintra, *Sistema político brasileiro*, cit., pp. 211-224.

¹⁸ Cury, *A educação e a primeira constituinte republicana*, cit., p. 76.

Tal condição não explica, por certo, o silêncio dos paulistas com respeito às iniciativas dos demais estados brasileiros quanto à instrução primária, não os tomando como modelos, nem como exemplos. O modo como os demais estados geriam suas incumbências em matéria de ensino não interessava a São Paulo, e essa atitude revela um aspecto característico do imaginário paulista, de sua “cultura política” arraigadamente “federalista” e “regionalista”. Afinal, como lembra Love, uma das auto-imagens prediletas dos paulistas é a que representa o estado como uma locomotiva, que puxa vagões vazios; outra imagem é a do “bandeirante”, personagem-mito da missão civilizadora de São Paulo na federação brasileira, representação justificadora de sua “liderança natural” entre os estados¹⁹. Negando a uniformidade e o unitarismo, e enfatizando o local em detrimento do arranjo político – considerado “artificial” – que gera a União, este federalismo regionalista valoriza a diversidade e é, por isto mesmo, ensimesmado. Como a Constituição de 1891 concedia aos estados o controle do imposto sobre as exportações, e como os estados mais importantes da federação eram os que exportavam café, o pacto federativo estabelecido equivalia à predominância política de São Paulo e Minas Gerais e ao gozo que os estados mais ricos desfrutaram da autonomia em sua plenitude²⁰.

Alguns elementos da vida cultural de S Paulo podem ter contribuído para o gosto pelo “isolamento” com relação ao Brasil, em contraste com a abertura para o “estrangeiro”. É fato que São Paulo, com a recente fundação da Faculdade de Medicina (1913), completava a posse, em seu território, dos centros de formação superior das profissões liberais mais identificadas com o poder: a Faculdade de Direito fundara-se em 1827, e a Escola Politécnica, em 1893. Isto permitia aos paulistas completar sua formação sem a necessidade de deslocamentos para outros estados, reduzindo com isso a frequência e a intensidade dos contatos. Além do mais, devido à existência de um volumoso *corpus* de periódicos publicados – o maior do Brasil, já em 1912 –, havia uma certa “auto-suficiência” do aparato informativo, que não se submetia à influência

¹⁹ De acordo com Vainfas, «a expressão *bandeirante* refere-se aos aventureiros que participaram de expedições armadas pelo interior do Brasil entre os séculos XVI e XVII. Mas foi denominação somente difundida no século XVIII, pois antes eram eles mais conhecidos como “gente de São Paulo” e “paulistas”. Inicialmente, os paulistas se organizavam em bandeiras para combater estrangeiros e indígenas, depois de dedicaram ao apresamento e cativeiro de índios e à busca de minas auríferas e pedras preciosas». R. Vainfas (dir.), *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2000, pp. 64-66. Sobre o imaginário paulista a respeito dos *bandeirantes*, escreve Love: «Por meio século, poucos paulistas educados tinham qualquer dúvida de que sua psicologia coletiva fora herdada dos bandeirantes, mas a maioria dos autores e apologistas enfatizavam os aspectos positivos: o bandeirante havia expandido a fronteira; havia posto sua energia a serviço de fins produtivos; havia recebido oportunidades e tirado bom proveito delas; havia apontado o caminho do futuro à nação brasileira. Cabia a seus descendentes modernos aceitar o destino de liderarem o país». J. Love, *A Locomotiva. São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*, Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1982, p. 107.

²⁰ Costa, *Federalismo: as relações intergovernamentais*, cit., p. 215.

externa; pelo contrário, Love aponta que por meio de seus jornais São Paulo exercia dominação cultural para além de suas fronteiras, já que «a maioria dos mineiros no Sul do estado e no Triângulo recebia jornais de São Paulo e não de Belo Horizonte»²¹.

Como seria de se esperar, a maioria das menções a países estrangeiros pelos respondentes ao inquérito refere-se aos considerados “civilizados”²². Não são predominantes entre os respondentes a indicação de que estiveram presentes nesses países, sendo que a maior parte das informações referidas provém, provavelmente, de obras estrangeiras e dos jornais brasileiros, nos quais predominavam notícias vindas do exterior. *OESP*, por exemplo, de sua fundação até o ano de 1964, reservava sua primeira página apenas para o noticiário internacional, publicando as notícias sobre o país nas páginas interiores. De acordo com o crítico literário José Veríssimo, o jornalismo brasileiro da virada dos séculos XIX e XX «escassamente se ocupa do Brasil», sendo por isso «mais fácil encontrar nele notícias de coisas estrangeiras – européias, para ser mais preciso – do que do país»²³.

Com respeito aos temas do ensino nos jornais, Hilsdorf aponta que em *A Província de São Paulo* havia seções permanentes como, por exemplo, «O que vai pelo mundo» e «O que vai pelo Brasil», em que eram veiculadas «notícias locais e do exterior a respeito de escolas, professores e alunos e todo o tipo de iniciativa referente à educação escolar ou não»²⁴. Os especialistas que responderam ao inquérito eram leitores de jornal, e por isso faziam parte de uma comunidade de sujeitos informados pela própria imprensa diária sobre o que acontecia no país e no mundo. Além disso, havia os livros, que se mandavam buscar na Europa e nos Estados Unidos. Para que se tenha uma idéia da penetração dos livros estrangeiros na elite letrada e poliglota da Primeira República, basta dizer que em fins da década de 1880, Paulo Bourroul, diretor da Escola Normal, instituição em que os respondentes ao inquérito foram formados, trouxe de sua viagem à Europa cerca de 120 obras para o acervo inicial da biblioteca, *todas escritas em língua francesa*²⁵.

Dentre os países mencionados pelos respondentes, os Estados Unidos foram os mais lembrados: 15 vezes. Dessas menções, quatro são neutras e as demais, positivas ou exemplares. É evidente o consenso, expresso pelo jornalista Paulo Pestana, de que os norte-americanos encontravam-se “muito adiantados” no

²¹ Love, *A Locomotiva*, cit., p. 131.

²² Apenas três, dos 14 entrevistados, não mencionam países estrangeiros em suas respostas.

²³ J. Veríssimo, *A Educação Nacional*, 3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985, p. 47.

²⁴ Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana*, cit., p. 51.

²⁵ Monarcha, *A escola normal da Praça*, cit. p. 120.

que se refere ao ensino, sua metodologia e organização, e que os Estados Unidos eram e deveriam continuar sendo um modelo a seguir na instrução pública. Entre os paulistas o entusiasmo pela “Grande República do Norte” extrapolava, além disso, os limites da educação, sendo, para a fração republicana de sua elite, um modelo de ordem política – e de nação. Entre as lideranças paulistas havia a certeza de que a riqueza e o progresso dos Estados Unidos decorriam da obra educacional de seus fundadores, e já havia certo consenso de que as experiências das práticas culturais americanas em São Paulo em fins do século XIX, nos colégios geridos pelos próprios republicanos ou na Escola Americana, eram provas da superioridade desse modelo, perante a “retrógrada” escola monárquica²⁶.

Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública de 1910 a 1911, estivera nos Estados Unidos para a Exposição Internacional de Saint Louis (1905), tendo se convencido da eficácia do “método analítico” para o ensino da leitura e da idéia de aplicar *mental tests* nas escolas, a fim de apurar as potencialidades cognitivas e as dificuldades das crianças para garantir a maior eficiência do ensino²⁷. O próprio método intuitivo era positivamente associado à experiência educativa norte-americana, e seus princípios deveriam fundamentar o aparelhamento e o funcionamento das escolas e ainda orientar a formação dos novos professores públicos. Nos primórdios da reforma paulista, Caetano de Campos, incumbido da reabilitação da Escola Normal, designou para o ensino de professores a estadunidense Marcia Browne, além de Maria Guilhermina de Andrade, formada nos Estados Unidos, ambas indicadas por Horace Lane, diretor da Escola Americana. O método intuitivo, tal como foi compreendido e praticado nos Estados Unidos, foi assim definido como padrão para a escola pública paulista, ao menos por toda a primeira década do século XX. Por isso é que, em 1914, Thompson vê-se provocado a explicar, diante da crítica de que os métodos implantados com a reforma fossem “copiados dos americanos”, que eles «não foram servilmente copiados das escolas norte-americanas, mas adaptados ao nosso meio, hábitos e língua (*sic*)». O grau de familiaridade com os Estados Unidos é tão alto, que, afora as menções explícitas àquele país, todo o Inquérito é pontuado por tópicos que expressam a inclinação paulista para os modos “americanos”: a educação moral “*by doing*”, ou seja, não por meio de explicações abstratas ou leituras, mas pela formação de hábitos de conduta; a psicologia experimental, como suporte da pedagogia científica e da metodologia de ensino; a valorização do trabalho manual e da orientação vocacional; as preocupações com a higiene escolar e com a eficiência na gestão educacional; e até a praxe de comemorar nas escolas datas “cívicas”

²⁶ Hilsdorf, *Francisco Rangel Pestana*, cit., p. 60.

²⁷ G.N. Gonçalves, M.J. Warde, *Oscar Thompson*, in M.L.A. Fávero, J.M. Britto (orgs.), *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais*, 2ª ed, Rio de Janeiro, UFRJ, MEC-Inep, CONPED, 2002, pp. 867-872.

como o “Peace Day” – lembrando o aniversário da primeira reunião do tribunal de Haia.

A Alemanha e os alemães são lembrados nove vezes, sempre de modo positivo ou exemplar, por Oscar Thompson, Paulo Pestana (jornalista), João Chrisóstomo, José Escobar e Francisco Azzi. Thompson, falando sobre a escolha dos livros didáticos para o ensino primário, elogia a proibição que se fez naquele país da leitura de Sherlock Holmes “e outras baboseiras”. Paulo Pestana elogia a uniformização, ou seja, que na Alemanha, assim como ocorreria na França, mantém-se a política de que escolas de uma mesma categoria tenham sempre o mesmo programa.

O exemplo positivo da Alemanha também é aventado para superar o problema da desarticulação entre os níveis de ensino, identificado pelos respondentes como um dos defeitos do ensino paulista. Tratando da Escola Complementar, instituição criada em São Paulo para promover a continuidade da escolarização primária, para, logo depois, ser improvisada como uma escola de formação aligeirada de professores, Escobar menciona que na Alemanha, assim como na Suíça, a frequência às complementares é obrigatória, e, referindo-se aos Estados Unidos, Uruguai e Argentina, aponta como positiva a extensão da escolaridade elementar, que logra a permanência dos alunos pelo dobro de tempo do que então ocorria em São Paulo. Escobar destaca a existência, na Alemanha, de escolas primárias superiores que preparam para o ensino secundário e que aqui ainda eram inexistentes. Com isso, o recurso ao exemplo alemão vem reforçar a idéia de que era preciso articular os graus de ensino, permitindo a seqüência dos estudos primários. Francisco Azzi reforça tal posição, não só ao apontar a Alemanha como um dos países, ao lado dos Estados Unidos e da Inglaterra, em que a aplicação bem-sucedida do método intuitivo fora *generalizada para todos os graus do ensino*, como também, ao recomendar o exemplo da Europa, que adotara a formação de professores em escolas normais superiores, para remediar alguns dos importantes “lacunas e defeitos” do ensino público em São Paulo.

É importante abrir um parêntese com relação à imagem positiva da Alemanha no Inquérito de 1914, justamente porque tal representação favorável desmoronaria poucos meses depois, com os primeiros momentos da Grande Guerra. A Alemanha havia despertado as atenções dos homens de letras contemporâneos, tanto na Europa como fora dela, com o desfecho da Guerra Franco-Prussiana. A inusitada vitória germânica sobre a França, e as notícias sobre a pujança econômica e militar daquele país, levaram-nos a vislumbrar a reorganização do poder entre os Estados europeus. Tendo como avalistas os próprios intelectuais franceses, que, como Renan, Schützenberger e Durkheim, reconheceram a derrota como resultado da decadência em diversos aspectos de sua civilização, alguns intelectuais brasileiros fizeram com que o seu significado extravasasse o comentário político para invadir os campos da cultura e da educação. O sergipano

Tobias Barreto, por exemplo, vira na vitória da Alemanha sobre a França uma vitória de sua «superioridade filosófica, técnica e educacional»²⁸; José Veríssimo elogiou a história ensinada nas escolas alemãs, considerada por ele como a grande responsável pela formação e manutenção do sentimento patriótico e do espírito nacional; para Rui Barbosa, foi «ilustrando a pátria e exterminando a ignorância» que Frederico Guilherme III da Prússia a preparou para o combate, e suas «reformas educativas continham em si as vitórias marciais de Guilherme I da Alemanha, como o germen contém o fruto»²⁹. Essa imagem é persistente, não sendo fortuito o fato de a Alemanha ser lembrada, no Inquérito, nos assuntos referentes à formação do caráter e ao “ensino moral e cívico”, tópico que Mesquita, em uma de suas intervenções nas entrevistas, aponta como “talvez vital”, para «insuflar às gerações novas uma alma mais nova, mais disciplinada, mais forte, mais bela; mais capaz de dedicação à Pátria».

A inversão do sentido positivo da imagem da Alemanha dá-se logo após a deflagração da Grande Guerra, em grande parte, devido à ação do próprio *O Estado de S. Paulo*. Já em 1914, Julio Mesquita foi enviado à Europa e incumbido de realizar a cobertura da guerra para o jornal. Ao longo dos quase cinco anos em que os boletins semanais foram publicados, a posição do jornal em favor da França e da Inglaterra foi clara: já em 1914, a Alemanha e a Áustria eram apontadas como responsáveis pela guerra; em 1915, após o naufrágio do *Lusitânia*, em que morreram centenas de civis, a Alemanha passou a ser considerada a promotora da barbárie. A hostilidade do noticioso paulista àquele país provocaria fortes reações da comunidade alemã em São Paulo, que, pelo *Diário Alemão*, desfechou ataques a Mesquita, acusando-o de receber fundos do governo inglês para sustentar uma cobertura pró-aliados, e ainda comandou um boicote dos anunciantes a OESP³⁰. OESP saudou, em abril de 1917, a declaração de guerra dos Estados Unidos à Alemanha; reclamou do Brasil uma posição quando dos ataques germânicos a navios brasileiros e, finalmente, apoiou a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, a 26 de outubro, afirmando estar o Brasil «com a humanidade contra o mais desumano dos regimes, porque a vitória do pan-germanismo seria a escravização do mundo a uma casta a que a própria Alemanha se escravizou»³¹. A Alemanha deixaria, após a Guerra, de ser um dos paradigmas de civilização e cultura, para tornar-se sinônimo de barbárie e escravidão: em 1917, Mesquita escreveria: «A huma-

²⁸ J.C. Nascimento, *A cultura ocultada. Ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX*, Londrina, UEL, 1999, pp. 235-236.

²⁹ R. Barbosa, *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, in: *Obras completas de Rui Barbosa*, Vol. X, 1883, Tomo II, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946, p. 132.

³⁰ J. Caldeira, *Julio Mesquita, fundador do jornalismo moderno no Brasil*, in J. Mesquita, *A Guerra (1914-1918) por Julio Mesquita*, São Paulo, O Estado de S. Paulo, Terceiro Nome, 2002, v. 1, pp. 30-31.

³¹ OESP, 29/10/1917.

nidade sofre porque a Alemanha deliberou enriquecer, consolidar a riqueza que adquiriu na produção delirante de sua indústria»³².

A França é mencionada sete vezes, todas de forma positiva. Antes de tudo, a própria iniciativa de realizar enquêtes sobre a instrução pública é atribuída, por Pedro Voss, ao pioneirismo francês. Oscar Thompson recomenda a adoção da política francesa de promover a formação do professor em variadas instituições, e Azevedo Antunes elogia o ensino rural naquele país, que teria objetivos práticos, mais de inteligência do que de memória, que era experimental e se apoiava em “fatos ordinários da vida rural”. Pestana louva o modo como a França procede com relação aos livros didáticos, promovendo concursos para seleção dos melhores originais, comprados e mandados imprimir pelo Estado.

Não espantam as menções positivas à França, uma vez que a predominância da cultura francesa sobre a elite letrada brasileira remonta os primórdios de sua formação cultural: da diplomação dos ilustrados brasileiros nas universidades francesas às estantes dos inconfidentes, da biblioteca de D. João VI aos compêndios dos juristas que, das Academias de Direito, ensejavam novas leis e direito para o país formado em 1822. É verdade que, especialmente entre os republicanos paulistas, a França perdera um pouco de seu prestígio por volta de 1870, exatamente quando a Alemanha ganhava notoriedade. Em 1870, o Partido Republicano denunciava o Estado monárquico brasileiro como sendo uma “miniatura” do Estado de Napoleão III, em sua «absurda administração centralizadora». Decerto, os acontecimentos da Guerra Franco-Prussiana indicavam aos seus signatários que o modelo centralizador napoleônico fracassara, já que «o desmantelamento daquele país, que o mundo está presenciando com assombro, não tem outra causa explicativa». O modelo norte-americano, federativo, é então prescrito para o futuro regime brasileiro, uma vez que «somos da América e queremos ser americanos»³³.

Em razão do prestígio alcançado pelo “modo alemão”, justamente pelo fato de ter vencido as forças de Napoleão, a recuperação da boa imagem da civilização francesa entre os brasileiros deu-se em função do movimento de reação que a França manifestou diante daquela derrota. Entendeu-se que a França da Terceira República refletira sobre suas falhas e aprendera com o revés, ao pretender reformar a educação nacional e seguir a tendência vitoriosa:

Enquanto a Alemanha preparava assim, pela organização mais sábia e mais completa da educação nacional, as suas vitórias e, com elas, a sua hegemonia e unidade, a França do segundo Império, nisto, como no mais, desleixada e imprevidente, não sabia sequer o que era educação cívica [...] Só foi, porém, em 1882 que a educação cívica e o ensino da história entraram no sistema geral da educação nacional francesa, tomando desde então um

³² *Apud* G. Lapouge, *Os boletins semanais de Julio Mesquita*, in J. Mesquita, cit., pp. 15-20.

³³ *Apud* V. Chacon, *História dos partidos brasileiros*, Brasília, UnB, 1981, p. 238.

desenvolvimento extraordinário, desde o ensino primário até o superior, além dos outros elementos que superabundam em França, de educação patriótica³⁴.

A reforma Jules Ferry (1881-1882), que instituiu o ensino primário obrigatório, gratuito e laico, e que incluiu nos programas escolares o ensino moral e cívico, teria, também aos olhos de normalistas como Ruy de Paula Souza, permitido à França mostrar como, após «os desastres de 1870», poder-se-iam «eivar os sentimentos patrióticos na cultura primária», e mostrar que «hoje [1914] ressurgiu a supremacia francesa na Europa». O nacionalismo, mesmo entre os paulistas, passa a ser considerado um valor fundamental, assim como o grau de sua disseminação entre a população de um país torna-se um reconhecido fator de progresso das nações. À instrução pública cabia bem mais do que alfabetizar – era preciso instilar valores patrióticos: a munição das modernas armas das sociedades.

Os vizinhos da América do Sul

O Uruguai é lembrado de um modo bastante positivo. Além da extensão da escolaridade elementar por um período de seis a nove anos e da praxe de os candidatos ao magistério prestarem exame de habilitação perante uma comissão presidida pelo inspetor regional, destaca-se também a presença de um bom curso de puericultura, que contava com um manual de “maternologia”, e de bibliotecas circulantes. Mariano de Oliveira chega a dizer que o sistema escolar uruguaio fora «tantas vezes apontado como para nosso modelo». Mais interessantes do que as referências ao Uruguai, entretanto, são as menções a outro país vizinho, a Argentina. Este é visto pelos respondentes do inquérito de modo ambíguo: por vezes como um modelo a ser imitado, por outras, como um parâmetro de comparação com o progresso do País, e ainda, como uma imagem falsa, que deveria ser desfeita.

As imagens positivas da Argentina aparecem nas falas de Oscar Thompson, José Escobar e Pedro Voss. Salientam-se o bom número de escolas normais e primárias espalhadas pelo país, a supressão das escolas isoladas nas capitais e nas cidades que têm grupos escolares, a possibilidade de formação docente em instituições variadas, a presença de excursões escolares nos programas das escolas, as conferências pedagógicas. Também são mencionados positivamente a duração do primário, de seis a nove anos, o critério pelo qual aumentava-se o ordenado do professor conforme o seu tempo de serviço e, finalmente, o «fanatismo pelo culto da Pátria», incutido no espírito das crianças pelas escolas.

³⁴ Veríssimo, *A Educação Nacional*, cit., p. 109.

Entretanto, diferentemente de todos os demais países mencionados pelos entrevistados, a Argentina foi alvo de comentários desfavoráveis, todos feitos por Oscar Thompson. Por ter estado naquele país em 1911, o ex-Diretor da Instrução Pública vê-se em condições de desmistificar algumas imagens que, segundo ele, eram disseminadas entre os educadores brasileiros. De acordo com Thompson, «nem tudo são flores na Argentina»: muitos prédios escolares, como em São Paulo, foram adaptados em vez de construídos para esse fim; as escolas normais, quanto a edifícios, mobiliário e pessoal, também «não levam vantagem com relação às nossas»; há falta de verbas e de vagas; há instabilidade do plano de estudos e professores que faltam ao trabalho. Thompson, embora afirme não querer diminuir a importância do aparelho escolar dos vizinhos continentais, não consegue esconder sua satisfação em relatar a existência dos mesmos problemas que emperravam o avanço da instrução pública em São Paulo.

É fácil cogitar do motivo pelo qual a Argentina era alvo de admiração para os educadores de São Paulo: enquanto a primeira constituição republicana do Brasil era reticente quanto aos direitos e deveres relativos à educação, na Argentina, os governos de Mitre, Sarmiento e Avellaneda (de 1862 a 1880), já a entendiam como um dever do Estado. No governo Sarmiento (1868-1874), as convicções do poder civilizador da educação e de que o professor era o elemento fundamental nesse processo levaram à criação de escolas normais, como a Escola Normal de Paraná (1870), para a qual foram contratados professores norte-americanos – exatamente como ocorrera em São Paulo, mas com antecedência de duas décadas. Em 1884, no governo de Julio A. Roca (1880-1886) sancionou-se a Lei 1.420, que instaurou no país a obrigatoriedade e a gratuidade, a graduação da instrução e a neutralidade do ensino (em matéria religiosa), que constituíram a base de organização da escola primária argentina³⁵.

Pode-se dizer que, no nível nacional, a Argentina vinha realizando aquilo que os normalistas desejavam para São Paulo, ou seja, um processo de homogeneização, uniformização e construção de uma identidade comum na população escolar, tudo dirigido e controlado por um organismo central. No caso argentino, esse organismo era a Nação, e não a unidade federativa, como se desejava em São Paulo, pois o processo centralizador *também* se deu antes na Argentina do que no Brasil. De acordo com a historiografia da educação argentina, o governo de Mitre delimitara, à semelhança do que acontecia no Brasil, esferas de ação dos governos nacional e provinciais no campo da instrução primária, aplicando o Artigo 5º da Constituição, que estabelecia que as províncias deviam sustentar a educação primária como uma condição indispensável de sua autonomia e que o ensino geral e universitário eram de responsabilidade da

³⁵ V. Guyot, *Constitución del sistema de instrucción pública Argentina y sus reformas en el Siglo XIX*, in O.L.Z. Garcés, G.O. Sauter (compiladoras), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, pp. 105-126.

Nação. Como, porém, a maioria das províncias não tinha recursos financeiros para expandir o primário, nem “recursos políticos” para disciplinar as escolas em função de um processo de identificação nacional e uniformização cultural, o Estado Nacional lançou-se a uma política centralizadora de generalização da escolaridade básica³⁶. Assim, se inicialmente as verbas para a ajuda às províncias eram aprovadas pelo Congresso em caráter eventual, com o passar dos anos, passaram a ser reguladas por lei orgânica e a ter suas disposições ampliadas, indicando que o Estado Nacional procurava ter controle maior, estabelecendo finalidades para as verbas e aumentando as exigências feitas aos governos provinciais. O processo de centralização crescente da instrução primária culminou em 1905, com a sanção da Lei Láinez, pela qual se permitia à Nação criar, financiar e gerir estabelecimentos nas províncias, nomear, pagar e supervisionar os professores³⁷.

O despeito subjacente aos comentários de Oscar Thompson talvez tenha sua explicação na rivalidade nutrida entre Brasil e Argentina. Sem ser exaustivo nos exemplos, tome-se o campo diplomático, em que Magnoli aponta o lugar destacado que tal rivalidade ocupou, desde que fora definida no Império «em termos dos equilíbrios de poder no sistema sub-regional platino» e atualizada nos tempos da doutrina do pan-americanismo de Rio Branco. Nesse movimento, enquanto o Brasil transitava da influência britânica para a americana, a Argentina resistia à nova ordem e definia sua inserção internacional com base em referências essencialmente européias, transformando-se assim «no foco mais notório de oposição às iniciativas pan-americanistas de Washington»³⁸. A rivalidade tradicional com o Brasil, ainda segundo Magnoli, fora atualizada com especial virulência nos três períodos em que Estanislau Zeballos ocupou a chancelaria (1889-1890, 1890-1892, 1906-1908), orientando sua atuação com base na convicção de que a política externa do Brasil era intrinsecamente expansionista e direcionada para a debilitação da Argentina³⁹. Thompson, sem embargo de admirar os progressos da Argentina em seu sistema de instrução pública, alegra-se em relatar os “defeitos e lacunas” do vizinho continental, tendo como motor a rivalidade entre dois países que não poderiam aceitar que estivessem em lados diferentes no “concerto das nações”.

³⁶ M. Narodowski, *Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el Siglo XX.*, in O.L.Z. Garcés, G.O. Sauter (compiladoras). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, pp. 26-39.

³⁷ Narodowski, *Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el Siglo XX*, cit.; H. R. Cucuzza, *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*, in F. Hilliert et al., *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, 2ª ed., Buenos Aires, Cartago, 1986, pp. 103-137.

³⁸ D. Magnoli, *O Corpo da Pátria. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*, São Paulo, UNESP, Moderna, 1997, p. 233.

³⁹ Magnoli, *O Corpo da Pátria. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*, cit, p. 234.

Considerações finais

Além de Estados Unidos, Alemanha e França, são citados como «países civilizados» do hemisfério Norte a Suíça (três vezes), a Inglaterra (duas vezes), a Itália (duas vezes), a Áustria e a Holanda, ambas apenas uma vez⁴⁰. Cabe observar que são mencionados cinco, dos seis países pontas-de-lança da 2ª revolução industrial que apareceram em primeiro lugar entre as economias mundiais no ano de 1900: Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Alemanha e França – apenas a Bélgica não é citada⁴¹. Tal coincidência torna evidente a associação que se faz, no imaginário dos respondentes, entre a qualidade e extensão da instrução pública e o sucesso econômico dos países. É certo que o noticiário dos jornais fornecia, diariamente, tanto para os respondentes quando para os leitores “comuns”, o material informativo que ajudava a compor esse imaginário sobre o mundo civilizado e suas principais nações. A conotação dada a esses países é positiva e suas experiências são recomendadas como exemplos, passos a tomar em prol da evolução da sociedade brasileira, pois essa geração de professores ainda carrega a crença, disseminada primeiramente entre os intelectuais brasileiros da “ilustração”, de que haveria um processo histórico único da humanidade em direção à civilização e ao progresso, e que as diferenças existentes entre as nações seriam de “fase”, e não de “natureza”⁴². Seguir as pegadas dos países civilizados significava, portanto, percorrer o único caminho correto para a superação do “atraso” e da “barbárie” em que a Nação estava mergulhada.

É notável, além disso, o significativo silêncio dos respondentes em torno das experiências educativas dos países ibéricos, Espanha e Portugal, com os quais o Brasil mantivera fortes vínculos no período colonial e no Império. Tal fato manifesta a persistência do desejo da elite intelectual de elevar o Brasil “ao nível do século”, o que implicava necessariamente livrá-lo do passado ibérico, tido como obscurantista e atrasado. A condição de Espanha e Portugal na ordem geopolítica e econômica daquele início de século, aliás, devia funcionar como efeito-demonstração de que suas soluções em matéria de instrução pública estivessem aquém das exigências dos tempos modernos. Tomando de

⁴⁰ As duas menções à Itália são positivas: José Escobar destaca a liberdade dada às crianças nas «Case dei bambini», que instalaria nelas a disciplina pelo trabalho; Mariano de Oliveira elogia os Jardins da Infância mantidos pelas damas benemerentes, que estariam realizando «um ótimo trabalho». A considerar a enorme afluência de italianos em São Paulo, com a imigração em massa desencadeada em fins do século XIX pela demanda de suprimento de mão-de-obra na cafeicultura, é pouco significativa a presença desse país nas falas dos respondentes. Seria interessante analisar a imagem da nação italiana no imaginário das elites paulistas, neste momento em que dela não faziam parte os «oriundi».

⁴¹ J.-P. Rioux, *A Revolução Industrial*, 5ª ed, Tradução de António Pinto Ribeiro, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1996, p. 116.

⁴² R.S.M de Barros, *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959, p. 25.

empréstimo a imagem de Barros, pode-se dizer que, assim como faziam os homens mais significativos do que denomina «ilustração brasileira» de fins do século XIX, os normalistas da década de 1910 «não olham para trás, mas para frente»⁴³.

Outro aspecto a destacar é que a figura resultante do conjunto de referências estrangeiras distribuídas pelos diversos discursos da série de respostas é híbrida, ou seja, dos aspectos positivos destacados nos sistemas e instituições das diferentes nações configura-se um sistema “ideal” para São Paulo, formado, todavia, pela justaposição de experiências educativas e administrativas nem sempre harmônicas. Mencione-se, por exemplo, o elogio aos sucessos da instrução pública nos Estados Unidos, que sequer institui um órgão executivo para a sua gerencia, combinado com a louvação do intervencionismo dos governos francês e alemão, inclusive, no que deveriam ler as crianças. Os professores e diretores paulistas de 1914 promovem assim, em estilo eclético, um arranjo das diferentes “referências” que, também nos modelos políticos acalentados pelos “projetistas” do novo regime político, eram desarmônicas, pois se para os “republicanos históricos” de São Paulo o ideal constitucional da livre-iniciativa e da busca individual da liberdade e da felicidade eram princípios de fé, e o regime político norte-americano embalava o seu regionalismo federalista, para José Veríssimo, nacionalista “resignado” com o regime instaurado em 1889, a educação do povo encarecia uma entidade reguladora e uniformizadora – um Estado educador que instilasse na infância e na juventude valores de agregação societária, tais como o patriotismo, pelos meios mais diretos.

Outro aspecto para que os resultados desta investigação chamam a atenção diz respeito à imagem da Argentina e ao comportamento de administradores influentes como Oscar Thompson diante do entusiasmo que aparentemente proliferava entre os professores da época para com as suas realizações educacionais. Acostumada a enxergar nas relações entre nações e culturas pouco mais do que razões práticas e relações de dominação, justamente porque em regra trabalha com pares posicionados em extremos opostos do diagrama de poder (seja do capitalismo, da modernidade ou do processo civilizador), a historiografia da educação brasileira tem-se fixado em demasia no caminho que as representações e práticas têm feito da Europa e dos Estados Unidos ao Brasil, ignorando as relações concretas e imaginárias existentes entre as nações e culturas situadas no pólo “dominado”. Recentemente, acometeu-se a historiografia de uma mania comparativa, que, quando procura a síntese das experiências históricas dos elementos comparados, em geral deixa a descoberto os contatos e a construção mútua de identidades culturais, feitos, por vezes, em explícito antagonismo de seus modos de viver e se representar. O “caso de amor e ódio” entre Brasil e Argentina, exposto aqui em breves linhas, deveria

⁴³ *Ibid.*, p. 24.

atiçar algum interesse pela investigação do papel da rivalidade continental na construção de seus sistemas educativos.

Bruno Bontempi junior
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brazil)
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade
bontempjr@pucsp.br

Editoria, cultura letteraria ed educazione cattolica in Italia tra le due guerre: il caso de «Il Raggiuglio Librario» (1933-1945)

Anna Pastore

1. *Introduzione*

«Il Raggiuglio Librario», mensile bibliografico-culturale, nacque a Milano per iniziativa della Compagnia di San Paolo, gruppo di sacerdoti e laici fondato da don Giovanni Rossi al servizio dell'Opera Cardinal Ferrari. Tale istituzione era sorta ufficialmente nel 1921 per volontà dello stesso arcivescovo di Milano, del quale don Rossi era segretario, allo scopo di offrire una credibile risposta cristiana al socialismo e a ogni forma di anticlericalismo¹. Il presule era notoriamente favorevole a un inserimento attivo dei cattolici nella realtà secolare contemporanea, come testimonia anche il suo impegno per la fondazione dell'Università Cattolica. Inoltre, con grande lungimiranza, aveva voluto i laici

¹ Sull'Opera Cardinal Ferrari e sulla Compagnia di San Paolo si vedano soprattutto: G. Paolucci, *La Casa del Popolo. Origini e vicende dell'Opera Cardinal Ferrari*, pref. di G. Rumi, Milano, Nuove Edizioni Duomo, 1980; M. Toschi, *Per la Chiesa e per gli uomini: Don Giovanni Rossi (1887-1975)*, Genova, Marietti, 1990. Sul contesto in cui si affermano la Compagnia di San Paolo e l'Opera Cardinal Ferrari si rimanda in particolare a F. De Giorgi, *Linguaggi totalitari e retorica dell'intransigenza: Chiesa, metafora militare e strategie educative*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia fra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. [55]-103. Sul «Raggiuglio Librario» sia consentito rinviare a A. Pastore, *Una rivista, una vita. «Il Raggiuglio Librario» e Ines Scaramucci*, pref. di R. Lollo, Milano, Vita e Pensiero, 2006. Nel presente studio «Il Raggiuglio Librario» verrà citato in nota con la sigla RL; i contributi anonimi saranno convenzionalmente indicati con il segno *.

in primo piano nell'organizzare e gestire le attività dell'Opera, progettate in forme consone ai tempi nuovi ed estese a vari ambiti: sociale, educativo, culturale. In questo settore la Compagnia di San Paolo si dedica soprattutto alla pubblicistica: essa negli anni Venti e Trenta fa registrare un notevole sviluppo. Specie dopo la Conciliazione tale incremento coinvolge molto il mondo cattolico, e fa emergere al suo interno l'esigenza di mobilitarsi per far conoscere e coordinare le voci esistenti anche mediante nuove iniziative editoriali². Nel sostenere un simile impegno il gruppo di don Rossi è all'avanguardia: promuove molti periodici diretti a varie fasce di pubblico, tra cui «Alba», «La Festa», «Il Carroccio», «Il Corrierino»; ma si impegna anche a salvaguardare prestigiose testate già esistenti, come «L'Avvenire d'Italia», che acquista nel 1927 e che Raimondo Manzini riorganizza³. Negli anni Venti un altro associato della Compagnia, Egidio Trezzi⁴, ristruttura sul piano amministrativo «L'Osservatore Romano», mentre negli anni Trenta risana finanziariamente il quotidiano di Azione Cattolica «L'Italia», all'epoca diretto da Sante Maggi. Egidio Trezzi – la cui figura a lungo è rimasta nell'ombra anche a causa della sua prematura scomparsa⁵ – ha grande rilievo non solo per le competenze strettamente gestionali di cui diede prova, ma anche per la capacità di armonizzarle con efficaci proposte culturali. Tanto lavoro dà frutti molto significativi a Firenze, dove egli dirige la Libreria Editrice Fiorentina e promuove due periodici d'ispirazione diversa, diversamente noti: «Il Frontespizio» (1929-1940), che diverrà la rivista dell'ermetismo, e l'apprezzato annuario «Il Ragguaglio dell'attività culturale letteraria e artistica dei cattolici in Italia» (1930-1961), detto anche «Ragguaglio-volume», espressamente voluto per far conoscere scrittori, uomini di cultura e iniziative editoriali d'ispirazione cristiana⁶. In questo ambi-

² Si veda a riguardo G. Langella, *Il secolo delle riviste. Lo statuto letterario dal «Baretti» a «Primato»*, Milano, Vita e Pensiero, 1982, pp. 264-328. All'epoca della Conciliazione l'esigenza di organizzazione e coordinamento tra gli intellettuali cattolici è molto sentita, come testimoniano ad esempio: P. Bondioli, *La crisi della stampa cattolica*, «Vita e Pensiero», XV, 12, dicembre 1929, pp. 788-789; *, *I diritti di Dio e i doveri della Stampa*, «L'Osservatore Romano», LXXI, 30 gennaio 1930; I. Giordani, *La mistica in Italia*, «Il Frontespizio», II, 7-8, luglio-agosto 1930, p. 8; A. Gemelli, *Per la diffusione della cultura cattolica*, «Vita e Pensiero», XVI, 12, dicembre 1930, p. 756.

³ A. Pastore, *Una rivista, una vita*, cit., pp. 7-8.

⁴ Circa la figura di Trezzi è fondamentale A. Pozzetti, M. Panigatti, *Laici nella Chiesa. Egidio Trezzi*, Milano, Istituto di Propaganda Libreria (d'ora in poi: IPL), [1980], pp. 55-63.

⁵ In questa circostanza «L'Italia» e «L'Osservatore Romano» tributano un particolare ricordo al giovane associato della Compagnia: S. Maggi, *La morte di Egidio Trezzi*, «L'Italia», XXVII, 25 gennaio 1938; *Manifestazione di pietà e d'affetto attorno alla salma di Egidio Trezzi*; L. Berra, *Canto di commiato nel silenzio della campagna*, *ibid.*, 26 gennaio 1938; *, *La morte di Egidio Trezzi*, «L'Osservatore Romano», LXXIX, 24-25 gennaio 1938; *, *I funerali di Egidio Trezzi*, *ibid.*, 28 gennaio 1938. Si veda inoltre: Il Frontespizio [P. Bargellini], *Egidio Trezzi*, «Il Frontespizio», X, 2, febbraio 1938, p. 131.

⁶ Esemplificano i giudizi favorevoli sull'annuario quelli di Egidio Cabianca, *Chiacchiere in ritardo*, «Studium», XXVII, 3, marzo 1932, pp. 160-162 (su questa rivista però, nel maggio 1936, pp. 290-292, un duro intervento di Giovanni Battista Tragella, *Richiamo del buon senso*, imputa all'an-

to la Compagnia di San Paolo appare assai dinamica anche a Milano: qui, nel 1929, l'associato (e grande amico di Trezzi) Pio Alessandrini fonda l'Istituto di Propaganda Libraria (IPL), una Casa editrice e libreria presso cui, dal 1932, esce l'annuario già edito a Firenze. A questo punto la storia del «Ragguaglio-volume» si intreccia con quella del «Ragguaglio Librario»: nel 1933 Alessandrini fonda la rivista, che sarà lungamente pubblicata da IPL, della quale è ufficialmente direttore responsabile fino al 1945⁷. Essa nasce in rapporto all'annuario: sovente manifesta l'obiettivo di preparare il pubblico a leggere il «Ragguaglio-volume», più panoramico e sintetico, con un aggiornamento bibliografico tempestivo, aperto a numerose discipline⁸. Per rispondere efficacemente a questo scopo, sul mensile si compiono scelte che lo distinguono subito dall'annuario: vengono esaminate non solo le opere di matrice confessionale, ma l'indagine si estende a tutta l'editoria italiana⁹. Nell'attuare questo progetto, i fondatori richiamano quale valido modello la cattolica «Rivista di Letture» di don Giovanni Casati, che proprio nel 1933 caldeggia la nascita di nuovi affidabili bollettini bibliografici¹⁰. Ma significativamente ad essa affiancano «L'Italia che scrive» fondata e diretta da Angelo Fortunato Formiggini: in «ragione della sua completezza e serietà di segnalazione»¹¹. Il pregio riconosciuto alla rivista laica di Formiggini è indicativo dello spirito con cui «Il Ragguaglio Librario» concepisce il valore formativo dell'informazione. Infatti nel programma assume in modo esplicito il compito di far evolvere l'atteggiamento dei lettori verso la cultura, contro diffusi pregiudizi:

tropo spesso iniziative ottime e nell'anima e nell'attività e nello scopo, isteriliscono e cadono perché non trovano nel popolo dei lettori quella pratica ed effettiva comprensione che

nuario di formulare impropri giudizi elogiativi a scopi meramente pubblicitari. All'articolo risponde Pietro Babina proprio sul «Ragguaglio Librario»: ribadisce le finalità dell'annuario e della rivista stessa: *Buon senso o non senso*, RL, IV, 6, giugno 1936, p. 1); *, *Il Ragguaglio*, «Rivista di Letture», XXXIII, 3, marzo 1936, p. 67; Reds, *Uno specchio*, «L'Osservatore Romano», LXXXII, 26 aprile 1941. Anche «Il Frontespizio» segnala spesso la pubblicazione avviata da Trezzi, che verrà curata da altre figure molto attive entro la Compagnia di San Paolo: Mario Luzzi, Remo Perondi, Pietro Babina, Gesualdo Nosengo ed Enrico Lucatello (quest'ultimo collaboratore altresì del «Frontespizio» e dell'«Osservatore Romano»).

⁷ In realtà, poco dopo aver fondato il mensile, Alessandrini viene ben presto chiamato dai superiori della Compagnia ad assolvere impegni che lo allontaneranno dal capoluogo lombardo; durante la sua prima stagione, la rivista viene diretta ufficiosamente da un altro associato, il medico Pietro Babina: cfr. A. Pastore, *Una rivista, una vita*, cit., pp. 18-19.

⁸ Sul rapporto tra l'annuario e il mensile cfr. soprattutto *, *Il nostro programma*, RL, II, 1, marzo 1934, p. 1. Nel secondo dopoguerra l'annuario diviene supplemento della rivista, e comprende anche gli Atti dei Convegni degli scrittori e intellettuali cattolici organizzati in varie parti d'Italia da don Paolo Ratti, direttore del «Ragguaglio Librario» tra il 1947 e il '66. Nella prima fase del mensile ogni numero presenta l'elenco dei collaboratori, mentre i singoli contributi sono quasi sempre anonimi.

⁹ Si veda in particolare *, *Per leggere bene*, RL, III, 11-12, novembre-dicembre 1935, p. 1.

¹⁰ G. Casati, *Le riviste cattoliche e la cultura*, «Rivista di Letture», XXX, 4, aprile 1933, pp. 97-106.

¹¹ *, ? ! =, RL, II, 2, aprile 1934, p. 1.

moltiplica le energie, feconda tanti ignorati sacrifici. Taluno poi si ferma ostinatamente ad [un] giudizio fatto e ormai radicato: nessuna degna e meritevole novità riesce mai a scuotere questi inamabili cavalieri del quieto vivere, dalle poche e superate idee e dal cuore ormai senza palpiti. È l'ora di uscire dal letargo¹².

Per rinnovare la mentalità del pubblico, i collaboratori del «Ragguaglio Librario» intendono fin dagli esordi accreditarsi come «informatori freschi, posati, sensati»; senza peraltro voler «rubare ai critici [...] il loro bravo mestiere»¹³. Tuttavia anche agli inizi non manca attività critica: lo mettono in luce i nomi degli studiosi qualificati presenti nella redazione. Fra questi si ricordano Pietro Babina, Siro Contri, Gesualdo Nosengo, Luigi Pelloux, Giovanni Battista Penco, Silvio Riva. Né va dimenticato che, dai primi anni Quaranta, viene altresì coinvolto Giuseppe Molteni, assiduo collaboratore della «Rivista di Lettere» e stimato conferenziere. Spiccano inoltre in questo primo tempo della rivista figure legate all'Università Cattolica e a «Vita e Pensiero», come Pio Bondioli, Angelo Romanò, Ines Scaramucci, Eva Tea, Cesco Vian e, soprattutto, Francesco Casnati. Questi, dal 1956 docente di Letteratura moderna e contemporanea presso l'Ateneo di padre Gemelli, agli esordi della rivista ne è comunque la firma più prestigiosa, data la lunga militanza pubblicistica e gli apprezzati studi sulla letteratura francese. La considerazione di cui gode viene sancita nel 1938, quando Pio XI lo nomina commendatore dell'ordine di San Silvestro per il venticinquesimo di attività letteraria, e a Como, dove risiede, si organizzano in pari tempo caldi festeggiamenti¹⁴.

Alla luce di queste prime informazioni si può già comprendere come nella storia del «Ragguaglio Librario» gli esordi siano particolarmente significativi per il dinamismo che li contraddistingue. Tale dinamismo è originato da una propulsione spirituale non esente da limiti, ma comunque disponibile a misurarsi con i problemi del presente mediante la competenza più che la semplice conferma dei principi. Gli aspetti di maggiore interesse riguardano anzitutto il settore agiografico, in cui si richiede agli estensori di vite dei Santi competenza storico-filologica non meno che interpretativa. Contiguo a questo è l'ambito biografico di uomini illustri in diversi campi del sapere. Inoltre, nel campo filosofico-letterario spiccano contributi su tendenze e autori contemporanei problematici o controversi, gli esistenzialisti e i «maledetti» francesi.

Non va peraltro taciuto che alcune caratteristiche ideologizzanti o rigidamente confessionali siano comunque presenti nel primo tempo del «Ragguaglio

¹² *, *Il nostro programma*, cit.

¹³ *Ibid.* Cfr. anche *, *I diritti della critica*, RL, IX, 2, febbraio 1941, p. 1.

¹⁴ Per l'occasione «Il Ragguaglio Librario» ospita un prezioso contributo di Carlo Bo, *Francesco Casnati e i suoi 25 anni di attività letteraria*, RL, VI, 5, maggio 1938, p. 1. Si vedano inoltre: *, *Francesco Casnati commendatore di S. Silvestro*, «L'Italia», XXVII, 24 maggio 1938; *, *Francesco Casnati festeggiato a Como per i 25 anni di attività letteraria*, «L'Osservatore Romano», LXXIX, 27 aprile 1938.

Librario». Ma, proprio attraverso l'esame delle recensioni dell'epoca, si può sostenere che gli argomenti in questo senso critici riguardino la realtà politica più che quella largamente culturale. Si può citare ad esempio la valutazione favorevole dell'esperienza coloniale italiana e della guerra di Spagna¹⁵, mentre è di segno contrario quella sul comunismo, il che non impedirà anni dopo un giudizio via via più comprensivo della stagione neorealista¹⁶.

2. *L'agiografia tra religione, storia e letteratura*

Il mensile elabora, in questo ambito, una riflessione specifica, interessante sia rispetto alle finalità educative cui mira, sia per gli apporti al dibattito su tale produzione. Sulla rivista vengono spesso recensite biografie di Santi ormai da tempo affermati nella tradizione cristiana, ma rilievo hanno anche gli scritti su personalità vissute in epoche recenti e ancora non assurte agli onori degli altari, pur se di sicuro impatto nella devozione popolare. Fra queste, accanto a Giovanni Bosco, canonizzato nel 1934, Teresa di Lisieux, Bernadette Soubirous e il Curato d'Ars, si trovano madre Francesca Cabrini, don Giuseppe Cottolengo, don Luigi Orione¹⁷.

¹⁵ Per quanto riguarda il giudizio sull'esperienza coloniale sia consentito rinviare a A. Pastore, *Nel continente nero. Gli scritti coloniali del «Ragguaglio Librario» (con una postilla leopardiana)*, «Rivista di letteratura italiana», XXII, 2, 2004, pp. 593-603. Circa la guerra di Spagna, fra le segnalazioni più emblematiche del suo carattere di «crociata» si ricordano soprattutto quelle ai testi seguenti: *I Falangisti spagnoli, cosa vogliono, perché si battono*, Firenze, Beltrami, [1937]: RL, V, febbraio 1937, p. 10; G. Meliani, *Barcellona sotto l'incubo del terrore rosso*, Milano, La Sorgente, [1938]: RL, VI, 8, agosto 1938, p. 6; G. Curti, *Nelle carceri di Barcellona*, Roma, Coletti, [1942]: RL, XI, 2, febbraio 1943, p. 7.

¹⁶ Circa l'avversione al comunismo, legata soprattutto al suo ateismo, si vedano specialmente: B. Matteucci, *La coscienza religiosa russa*, ispirato all'omonimo libro di J. Danzas edito da Morcelliana: RL, V, 3, marzo 1937, pp. 1-2; *, *Sul Comunismo* RL, VII, 3, marzo 1939, p. 15, dove si commenta K. Algermissen, *I senza Dio nemici della civiltà*, Brescia, Morcelliana, [1938]; *, rec. a F. Vito, *Comunismo e Cattolicesimo*, Milano, Vita e Pensiero, 1944: RL, XII, 8-9, agosto-settembre 1944, p. 2. Quanto al giudizio sul neorealismo, sensibili aperture emergono, ad esempio, da A. R.[omanò], rec. a V. Pratolini, *Cronache di poveri amanti*, Firenze, Vallecchi, 1947: RL, XV, 7-8, luglio-agosto 1947, pp. 7-8; O. Sandrini, *Venezia 1953. Primo il realismo (se inteso nel suo giusto valore)*, RL, XXI, 10, ottobre 1953, pp. [199]-200. Nella seconda metà degli anni Sessanta la rivista giungerà a una valutazione pienamente equilibrata dell'esperienza neorealista, grazie all'apporto metodologico della nuova direttrice del mensile, Ines Scaramucci, che si occupa di questo fenomeno con particolare attenzione. Il suo orientamento esegetico può essere esemplificato da: I. Scaramucci, *Testimonianze e inquietudine di Vittorini*, RL, XXXIV, 2, febbraio 1966, pp. 21-22; Ead., *Riparlamo di neorealismo*, RL, XXXVII, 4, aprile 1969, pp. 101-102 (poi in Ead., *Verga lettore del Manzoni e altri saggi*, Milano, IPL, 1969, pp. 63-70).

¹⁷ *, *Don Bosco ovvero la corsa all'agiografia*, RL, II, 2, aprile 1934, p. 2; *, rec. a G. Fanciulli, *Don Bosco*, Torino, UTET, 1941 (nella collana «I Grandi Italiani»): RL, IX, 4, aprile 1941, p. 4; *, *Una vita di S. Teresa di Lisieux scritta da Henry Ghéon*, RL, III, 4, aprile 1935, p. 4; *, rec. a F. Duhourçau, *Santa Bernardetta di Lourdes*, Brescia, Morcelliana, [1934]: RL, II, 3, maggio

Merita particolare apprezzamento l'attenzione dedicata ai laici, ai quali si chiede in vario modo di indicare paradigmi di vita e di apostolato adatti al grande pubblico. Pier Giorgio Frassati rappresenta certo il più luminoso e celebre modello, ma non è il solo. Accanto a lui compaiono altre figure, assai spesso legate all'Azione Cattolica e all'Università Cattolica del Sacro Cuore, ad esempio Vico Necchi, Giuseppe Toniolo, Contardo Ferrini e il poeta Giulio Salvadori¹⁸. Su questa linea si pongono inoltre le segnalazioni di libri i cui titoli sono di per sé indicativi, come *Apostolato laico* di Angelo Portaluppi e *Apostoli nel proprio ambiente* di Luigi Civardi¹⁹.

Anche altri esempi appaiono degni di emulazione per i valori e le attitudini che hanno testimoniato, quali il senso del dovere, la fedeltà alla Patria, l'inventiva, la creatività e lo spirito di sacrificio. Si tratta prevalentemente di personaggi italiani, illustri nell'arte, nella scienza e nelle esplorazioni geografiche – da Giotto a Garibaldi, da Verdi a Colombo a Marconi – o benemeriti in ambito storico-patriottico, con speciale riferimento alle figure di Casa Savoia²⁰.

I libri e i giudizi che riguardano molte delle figure riportate sono coerenti alla temperie ideologica del fascismo. Il mensile elogia opere che, già nei titoli, enfatizzano l'italianità dei protagonisti: accade per le monografie *Il Cristo italico* e *La Santa degli italiani*, rispettivamente dedicate a San Francesco e Santa Caterina da Siena²¹. Inoltre, nel presentare le vicende e le virtù dei religiosi vengono esaltate alcune caratteristiche, come l'obbedienza e l'eroismo, dalla possibile interpretazione ideologizzata. Questa convergenza di vedute assume speciale rilievo nelle pubblicazioni sui grandi missionari, che avallano

1934, p. 6; *, *Una nuova vita del Curato d'Ars*, RL, IV, 11, novembre 1936, p. 1: I. Felici, *Il Santo Curato d'Ars*, Roma, AVE, [1936]; *, *La grande missionaria*, RL, VII, 3, marzo 1939, p. 1: G. De Luca, *Parole sparse della Beata Cabrini*, Roma, Istituto Grafico Tiberino, [1938]; *, rec. a S. Riva, *San Giuseppe Cottolengo*, Firenze, Salani, 1940: RL, VIII, 9, settembre 1940, p. 3; *, rec. a D. Sparpaglione, *Don Orione*, Firenze, Emiliana, 1941: RL, X, 10, ottobre 1942, p. 4.

¹⁸ *, rec. a E. Lucatello, *Vico Necchi, un uomo*, Milano, Vita e Pensiero, [1940]: RL, VIII, 6, giugno 1940, p. 4; *, rec. a *Commemorazione del Servo di Dio Giuseppe Toniolo*, Milano, Vita e Pensiero, 1943: RL, XI, 7-8, luglio-agosto 1943, p. 10; *, rec. a S. Marchetti, *Dalla cattedra all'altare*, Alba, Pia Società S. Paolo, [1941]: RL, XII, 8, agosto 1942, p. 5 (il libro è dedicato a Contardo Ferrini); nell'aprile 1938, p. 7, la rivista segnala due biografie intitolate *Giulio Salvadori*: una di Francesco Sarri (Firenze, Vallecchi, [1937]), l'altra di Enrica Mascherpa (Firenze, Dante Alighieri, [1938]).

¹⁹ *, rec. a A. Portaluppi, *Apostolato laico*, pref. di A. Gemelli, Milano, Vita e Pensiero, [1928]: RL, IV, 7-8, luglio-agosto 1936, p. 3; *, rec. a L. Civardi, *Apostoli nel proprio ambiente*, [Vicenza], Rumor, [1938]: RL, VII, 1, gennaio 1939, p. 13.

²⁰ *, rec. a P. Toesca, *Giotto*, Torino, UTET, 1941: RL, V, 7-8, luglio-agosto 1941, p. 4; il libro esce nella collana "I Grandi Italiani"; *, rec. a G. Verdi, *Autobiografia dalle lettere*, Milano, Mondadori, 1941: RL, XI, 4, aprile 1941, p. 6; *, rec. a O.E. Dunlap, *Marconi*, Milano, Bompiani, [1938]: RL, VI, 6-7, giugno-luglio 1938, p. 8. Sui Savoia, cfr. A. Michieli, *Il Duca degli Abruzzi e le sue imprese*, Milano, Treves, 1937: RL, V, 12, dicembre 1937, p. 5; *, rec. a R. Quazza, *Tommaso di Savoia Carignano*, Torino, SEI, 1941: RL, X, 4, aprile 1942, p. 7.

²¹ *, rec. a L. Ugolini, *Il Cristo italico*, Firenze, Vallecchi, [1938]: RL, VII, 5, maggio 1939, p. 5; *, rec. a G. Bitelli, *La Santa degli italiani*, Torino, Paravia, [1939]: RL, VII, 3, marzo 1939, p. 11.

come del tutto positivo l'espansionismo militare in nome del compito civilizzatore e di evangelizzazione che salda l'opera dello Stato a quella della Chiesa²². Tale collegamento si consolida anche grazie ad alcuni cappellani militari come padre Reginaldo Giuliani, dall'indiscusso patriottismo²³. Per rinsaldare il connubio tra la nazione e la fede, si dà ampio risalto alla testimonianza di Giosuè Borsi, giovane cattolico caduto durante il primo conflitto mondiale, al quale aveva partecipato come volontario²⁴. La relazione tra valori etico-religiosi e patriottici è assai evidente anche negli apprezzamenti a collane dai titoli evocativi, quale "San Giorgio" delle edizioni AVE, incentrata sui "Giovani Eroi di Chiesa e Patria"²⁵; elogi vengono formulati altresì su collane che presuppongono o almeno adombrano tale commistione, come "I Grandi Italiani" UTET, che raggruppa sotto questo titolo personalità anche molto diverse, come San Francesco, Napoleone, Garibaldi, Eugenio di Savoia²⁶.

Peraltro, l'azione recensoria del «Ragguaglio Librario» lascia filtrare una certa possibilità di modelli alternativi, non fosse che per l'eco ridotta riservata alle biografie mussoliniane, presentate sì con favore, ma senza espliciti riferimenti al duce quale modello esistenziale²⁷. Inoltre, sottolineando l'impegno missionario nei territori africani, la rivista finisce involontariamente per esaltare modelli di vita antitetici a quelli militari. Accade soprattutto nel caso del vescovo Giustino de Jacobis, la cui figura viene non a caso riscoperta durante la guerra coloniale. Il mensile presenta la biografia a lui dedicata da Enrico Lucatello nel 1935 e riedita, con nuovi approfondimenti, nel 1939, quando il presule viene canonizzato²⁸. «Il Ragguaglio Librario» apprezza che l'opera

²² Il consenso all'espansionismo risalta anche dagli apprezzamenti alla collana Vallecchi "I Grandi Italiani d'Africa": RL, IX, 4, aprile 1941, p. 4.

²³ *, rec. a A. Pozzi, *Il Capitano degli Arditi e delle CC.NN.*, P.R. Giuliani, Milano, Gasparini, [1939]: RL, VII, 4, aprile 1939, p. 4. Di Reginaldo Giuliani il mensile recensisce *Il Vangelo della Domenica spiegato ai miei soldati*, Torino, S. Cuore, [1936]: RL, IV, 9, settembre 1936, p. 4; *Croce e spada*, Torino, [Società Industriale Grafica Fedetto, 1937]: RL, V, 9, settembre 1937, p. 5.

²⁴ Su tale figura, oggetto di sistematica attenzione fino all'inizio degli anni Quaranta, si veda in particolare *, rec. a L. Bracaloni, *Il capolavoro di Giosuè Borsi: la sua vita*, Vicenza, SAT, 1941: RL, IX, 3, marzo 1941, p. 4.

²⁵ *, rec. a G. Ederle, *Carlo Ederle*, Roma, AVE, [1934]: RL, III, 4, aprile 1935, p. 8; *, rec. a F. Piantelli, *Loreto Starace*, Roma, AVE, [1935]: RL, V, 9, settembre 1935, p. 7.

²⁶ Oltre ai giudizi sui titoli della collana già segnalati nel presente studio, indicative sono anche le recensioni ai seguenti volumi del 1941: A. Valori, *Giuseppe Garibaldi*, I. Jori, *Eugenio di Savoia*: RL, XI, 3, marzo 1941, p. 4, e P. Revelli, *Colombo*: RL, XI, 4, aprile 1941, p. 4.

²⁷ Le recesite biografie di Mussolini sono rivolte soprattutto ai ragazzi: A.M. Bessone Aurelj, *Una storia meravigliosa. Il Duce narrato ai ragazzi*, Roma, Maglione, [1935]: RL, III, 7-8, luglio-agosto 1935, p. 4; E. Bedeschi, *La giovinezza del Duce*, Torino, SEI, [1940]: RL, VIII, 2, febbraio 1940, p. 4.

²⁸ Cfr., rispettivamente, *, *E. Lucatello biografo*, RL, III, 10, ottobre 1935, p. 4; *, rec. a E. Lucatello, *Il Padre dell'Etiopia*, pref. di P. Bargellini, Roma, Propaganda Liturgica Missionaria, 1939 (Il titolo originario dell'opera era *Ventidue anni in Etiopia. La missione di Mons. Giustino de Jacobis*, Roma, Annali della Missione, 1935): RL, VII, 7-8, luglio-agosto 1939, p. 5, da cui si cita.

descrive efficacemente l'impegno perseguito dal religioso fino al martirio «nell'insospite terra africana»²⁹. Sottolinea come questa fine, in apparenza inutile e ingloriosa, abbia portato frutti sul tempo lungo: «Il Vescovo che muore di stenti, scrive la propria storia non sulle sabbie desertiche, ma nel cuore di Dio», e ciò fa di lui un autentico «uomo della Provvidenza»³⁰.

Un altro aspetto interessante nei contributi del «Ragguaglio Librario» sui libri agiografici riguarda l'apporto al coevo dibattito sul legame tra qualità estetica e valenza spirituale delle vite dei Santi. Tale dibattito, negli anni immediatamente precedenti la nascita del mensile, viene alimentato dai volumi editi nel quindicesimo centenario della morte di Sant'Agostino e nel settimo di quella di Sant'Antonio da Padova³¹. Il periodico considera le vite dei Santi il genere «più arduo e il più impegnativo» tra quelli «letterario-storici»³²; ne sottolinea l'importanza ai fini dell'apostolato, perché «la forza dell'esempio è una gran forza»³³. Come «Il Frontespizio», «Il Ragguaglio Librario» stigmatizza l'eccessiva quantità di tali opere rispetto al loro valore, e sostiene l'istanza di qualificarle sul piano letterario, affinché possano manifestare compiutamente il loro messaggio religioso e formativo³⁴. Nel 1934 la «corsa all'agiografia» in margine alla canonizzazione di don Bosco offre lo spunto per indicare tra le prove migliori l'opera di Enrico Lucatello, in quanto «meno si preoccupa di palesare la santità di D. Bosco» e proprio così «più d'ogni altra vi riesce, invece, convincentissima»³⁵. L'anno successivo, un corposo articolo su *Santa Teresa di Lisieux* di Henri Ghéon (apprezzato come biografo di Mozart sul «Frontespizio»)³⁶ elogia l'autore perché ha accostato la religiosa «come credente e

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ Circa l'anniversario di Agostino, fa discutere la monografia dedicatagli da G. Papini, *Sant'Agostino*, Firenze, Vallecchi, 1930. Puntualizza gli aspetti più dibattuti del libro un lungo ed equilibrato intervento di F. Meda, a sua volta autore di *Agostino*, Milano, Athena, 1930; F. Meda, *Il «S. Agostino» di Giovanni Papini*, «Vita e Pensiero», XVI, 8, agosto 1930, pp. 551-566. Invece, nell'anniversario di Sant'Antonio, un plauso corale interessa il libro di N. Vian, *Frate Antonio, il mio vescovo* (Milano, Vita e Pensiero, 1930), sul quale indicativa è la recensione di «L'Osservatore Romano», LXXII, 2 ottobre 1931. L'opera di Vian fa parte di una collana presentata da A. Zangrande, *I Quaderni del cattolicesimo contemporaneo*, «Vita e Pensiero», XVII, 7, luglio 1931, p. 504.

³² *, rec. a [G.P.] Giussano, *Vita di San Carlo Borromeo*, [Varese], Tip. Arcivescovile dell'Adolorata, [1937]: RL, VI, 10, ottobre 1938, p. 7.

³³ P. Barbaini, *Agiografia... prematura*, RL, IV, 11, novembre 1936, p. 1.

³⁴ *Ibid.* Sulla rivista di Bargellini la scarsa qualità media dei testi agiografici viene sottolineata, ad esempio, da F. Berti, *Profili di Santi*, «Il Frontespizio», II, 5, maggio 1930, p. 10. Quanto alla difficoltà di rintracciare nel settore agiografico testi validi fra i molti pubblicati, nel 1938 Idilio Dell'Era, curatore della rubrica «Arcoiaio agiografico», afferma di contarne «sì e no, tre o quattro l'anno» («Il Frontespizio», X, 11, novembre 1938, p. 715).

³⁵ *, *Don Bosco ovvero la corsa all'agiografia*, cit.: E. Lucatello, *Don Bosco*, [Firenze, Vallecchi, 1934].

³⁶ R. Paoli, *L'angelo mozartiano*, «Il Frontespizio», V, 1, gennaio 1933, pp. 14-15; H. Ghéon, *Promenade avec Mozart*, Paris, Desclée De Brouwer, 1932.

come artista», svelandone così aspetti inediti: «il volto di Teresa, quello pieno e sorridente, un po' convenzionale, non piace al Ghéon. Egli ne vede un altro pallido, tormentato, straordinariamente ricco di irradiazioni e di trasparenze»³⁷. Il plauso all'autore francese non è casuale. Sulla «Rivista di Letture» don Giovanni Casati riconosce il primato agli scrittori d'oltralpe nella «letteratura cristiana moderna» anche perché essi brillano sia come romanzieri che come agiografi³⁸. L'articolaista cita lo stesso Ghéon, insieme a Paul Bourget, Émile Baumann, e soprattutto René Bazin per la biografia di Charles de Foucauld, riconosciuta il suo capolavoro letterario³⁹.

Nella ricerca di validi modelli agiografici, «Il Raguaglio Librario» li individua anche al di fuori di quelli francesi. Inoltre, sottolinea come le qualità artistiche e interpretative debbano armonizzarsi con un'altrettanto solida preparazione culturale degli autori. La reciprocità di queste competenze ben emerge quando, nel 1938, la vita di San Tommaso d'Aquino di Gilbert Keith Chesterton edita coi tipi di Agnelli viene accolta con grande favore dal mensile, perché le «doviziose risorse artistiche e intellettuali» dell'autore consentono di mettere a fuoco la complessità teologica del Santo, senza comunque «trasformare il profilo in una indesiderata trattazione scientifica»⁴⁰. L'anno dopo la rivista elogia la biografia di San Paolo composta da Josep Holzner, in quanto «l'erudizione imponente» sostiene la «tensione narrativa» dell'opera; la quale, senza tale fondamento, avrebbe avuto l'aspetto di una «biografia romanzata», poco affidabile⁴¹. Se basare le vite dei Santi su indagini rigorose è chiesto dalla complessità delle figure esaminate, risulta al tempo stesso condizione affinché tali opere raggiungano anche i lettori istruiti e, facendo loro apprezzare i grandi della Chiesa, li sensibilizzino al modello di vita che hanno incarnato⁴². «Il Raguaglio Librario» presenta con favore i titoli di profondi e noti studiosi, come la biografia di Santa Francesca Romana del cardinale Schuster; dà anche grande risalto alla prima vita storico-critica di Gesù composta dall'abate Giuseppe Ricciotti. Significativo è inoltre il giudizio su *Santa Caterina da Siena* di Pietro (Piero) Chiminelli, apprezzato perché

³⁷ *, *Una vita di S. Teresa di Lisieux scritta da Henry Ghéon*, RL, III, 4, aprile 1935, p. 4; H. Ghéon, *Santa Teresa di Lisieux*, pref. di G. De Luca, Brescia, Morcelliana, [1935].

³⁸ G. Casati, *Letteratura cristiana moderna*, «Rivista di Letture», XXIX, 1, gennaio 1932, pp. [1]-13.

³⁹ Il valore dell'opera è ribadito anche da: G. Di Sales, *Magnificat e l'opera di René Bazin*, «Il Frontespizio», III, 8, agosto 1931, p. 12; *, *La morte di Renato Bazin*, «L'Osservatore Romano», LXXIII, 22 luglio 1932; gm [G. Molteni], *Profili. René Bazin*, «Rivista di Letture», XXIX, 8, agosto 1932, pp. 226-229.

⁴⁰ *, rec. a G.K. Chesterton, *S. Tommaso d'Aquino*, Milano, Agnelli, [1938]: RL, VI, 4, aprile 1938, p. 6.

⁴¹ M. Bendiscioli, *Un nuovo importante studio sull'Apostolo delle Genti*, RL, VII, 10, ottobre 1939, pp. 1-2 (p. 1): [J.] Holzner, *L'Apostolo Paolo*, trad. a cura delle benedettine di Sorrento, Brescia, Morcelliana, [1939].

ha contemplato la protagonista nella sua pluralità di mistica e di ascetica, di donna di azione e di apostola, di diplomatica e di scrittrice, di santa di ogni epoca. E abbondano in questo libro quei pregi formali che lo rendono idoneo ad entrare nella biblioteca dei lettori più esigenti⁴³.

L'autore di quest'opera viene scelto per inaugurare una collana agiografica destinata al grande pubblico: "I Vittoriosi", nata nel 1939 per iniziativa di Mario Salani⁴⁴, molto apprezzato nella Compagnia di San Paolo come valido editore popolare (e «buon amico» di Mario Luzzi, intraprendente curatore del «Ragguaglio-volume»)⁴⁵. «Il Ragguaglio Librario» presenta con entusiasmo la «nuova signorile collana, destinata a lanciare tra il gran pubblico le grandi figure che la santità ha dato al mondo in tutti i tempi» mediante opere ben fondate, ma capaci di parlare ai cuori con l'incisività di un testo letterario⁴⁶.

Tra gli autori, non manca qualche nome celebre, come quello di Iginio Giordani, che presenta San Paolo come una figura «palpitante con tutte le sue vicende drammatiche e avventurose che formano della sua vita il più reale e appassionante dei romanzi»⁴⁷. Del resto, un'accurata indagine sulle fonti è indicata come presupposto ad interpretazioni più profonde e artisticamente creative anche di figure già molto conosciute. Emblematica in tal senso appare la nuova biografia di Teresa di Lisieux scritta da M. Giovanna Dore: del suo lavoro viene detto che lo studio sui documenti della canonizzazione lo ha ispirato in

⁴² L'istanza di raggiungere anche un pubblico colto si evince molto da *, rec. a A. Queirolo, *Il Leone di Dalmazia*, Rapallo, [Tip. Emiliani], [1937]: RL, VI, 4, aprile 1938, p. 6; *, rec. a I. Schuster, *Un'oblata benedettina: Santa Francesca Romana*, Milano, Associazione di A.C.S. Francesca Romana, 1940: RL, VIII, 4, aprile 1940, p. 3; G.B. Penco, *La prima vita storico-critica di Gesù Cristo di autore italiano*, RL, X, 4, aprile 1941, pp. 1-2; G. Ricciotti, *Vita di Gesù Cristo*, Milano, Rizzoli, 1941.

⁴³ *, rec. a P. Chiminelli, *Santa Caterina da Siena*, Roma, Sales, 1941: RL, IX, 5, maggio 1941, p. 4. Sull'autore, pastore evangelico convertito al cattolicesimo, cfr. *, *Scrittori. Piero Chiminelli*, RL, IX, 4, aprile 1941, p. 2.

⁴⁴ A. G. [uidotti], *Il primo de "I Vittoriosi"*. La "Vita di Gesù" di Pietro Chiminelli, RL, IX, 4, aprile 1939, p. 1; P. Chiminelli, *Vita di Gesù*, Firenze, Salani, 1939. Chiminelli aveva a sua volta recensito l'opera di Ricciotti: P. Chiminelli, *Una nuova vita di Gesù*, «L'Osservatore Romano», LXXXII, 20 aprile 1941.

⁴⁵ M. Luzzi, *Edizioni popolari cioè libri bassi a basso prezzo*, «Vita e Pensiero», XXIV, 6, giugno 1939, pp. 283-286 (p. 284). Nell'articolo Luzzi presenta le Edizioni Salani come ottimo esempio di produzione rivolta al grande pubblico, e illustra i criteri industriali con cui Mario Salani le ha organizzate.

⁴⁶ *, rec. a M.E. Pietromarchi, *Santa Gemma Galgani*, Firenze, Salani, 1940: RL, VIII, 6, giugno 1940, p. 3. Tra le numerose segnalazioni della collana si ricordano quelle a C. Gallina, *I martiri dei primi secoli*, RL, VII, 9, settembre 1939, p. 5; V.G. Gremigni, *Il Santo Curato d'Ars*: RL, VIII, 10, ottobre 1940, p. 2; A. Queirolo, *Sant'Agostino*: RL, IX, 7-8, luglio-agosto 1941, p. 5; M. Gillet, *S. Domenico* (opera del 1942): RL, XI, 5, maggio 1943, p. 8; I. Giordani, *Maria di Nazareth* (del 1942): RL, XI, 7-8, luglio-agosto 1943, p. 9; V.G. Gremigni, *San Gabriele dell'Addolorata* (del 1943): RL, XII, 1, gennaio 1944, p. 7.

⁴⁷ *, *Il più grande apostolo*, RL, VIII, 3, marzo 1940, p. 2; I. Giordani, *Paolo Apostolo Martire* (del 1939).

termini ben diversi «dallo schema ormai consueto della “storia di un’anima”», senza per questo farne un’opera fredda, né diminuire la sua «perfezione artistica»: anzi, la maggiore compiutezza interpretativa dell’opera suscita un «umanissimo interesse per questa storia che conserva il fascino di una incantevole semplicità, pur nella sua eccezionale ricchezza di soprannaturale pathos»⁴⁸.

«Il Raguaglio Librario» richiama poi quanto l’attendibilità storica sia determinante per il valore spirituale delle agiografie, perché facilita l’emulazione dei protagonisti: storicizzarli contribuisce a farne modelli credibili, e implica interesse anche ai loro aspetti più umani, che li avvicinano ai lettori⁴⁹. Esemplare viene considerato il profilo di Sant’Ignazio, che Giordani ha colto «nella sua giusta luce di uomo, di riformatore, di Santo», ridimensionando altre letture che lo avevano confinato «in una zona di austerità, di disciplina ermetica e sigillata, di pietà sfrondata da sentimenti di letizia e di gioia». Infatti questa interpretazione rischiava di «allontanare la sua figura dalla nostra anima moderna, di circondarla di miracoli, di estasi, di macerazioni e di discipline che avrebbero potuto esiliarla, renderla inefficace»⁵⁰. Contestualizzare adeguatamente i soggetti nella storia permette altresì di ribadire un principio molto radicato nella spiritualità della Compagnia di San Paolo, e cioè che «la santità, anche la più straordinaria, non è legata né a tempi, né ad ambienti determinati, ma può fiorire sempre ed ovunque, purché vi rispondano le vibrazioni di un’anima di buona volontà»⁵¹.

3. La letteratura tra «Raguaglio Librario» e «Frontespizio»

L’attenzione data dal «Raguaglio Librario» alla ricerca umana tramite la biografia si esprime ulteriormente nei contributi del mensile sui libri letterari; talvolta, la riflessione ad essi dedicata manifesta una certa contiguità con quella sui testi di argomento filosofico. A riguardo, emerge interesse per l’esistenzialismo: in esso gli autori della rivista colgono un segno della decadenza di positivismo e idealismo; ma individuano anche una problematica alternativa a tali correnti⁵². Molto significativo a riguardo è uno scritto di Gustavo Bonta-

⁴⁸ *, rec. a M.G. Dore, *Santa Teresa di Lisieux* (del 1940), RL, IX, 1, gennaio 1941, p. 4.

⁴⁹ *, *Il cuore del “Santo di ferro”*, RL, VII, 5, maggio 1939, p. 5: P. Gorla, *S. Carlo Borromeo*, Milano, [Tip. E. Ponti], 1939.

⁵⁰ *, rec. a I. Giordani, *Ignazio Di Lojola, Generale di Cristo* (del 1940), RL, IX, 10, ottobre 1941, p. 4.

⁵¹ *, rec. a M.E. Pietromarchi, *Santa Gemma Galgagni*, cit.

⁵² Cfr. le note su P. Mignosi, *Schopenhauer*, [Brescia], Morcelliana, 1934: RL, II, 2, aprile 1934, p. 4; F. Lombardi, *Kierkegaard*, Firenze, La Nuova Italia, 1937: RL, V, 6-7, giugno-luglio 1937, p. 5; *, *I Compagni di Ulisse. Bergson*, RL, V, 11, novembre 1937, p. 11: J. Chevalier, *Bergson*, [Brescia], Morcelliana, 1937; S.C., *L’esistenzialismo*, RL, IX, 3, marzo 1941, p. 1; N. Abbagnano, *Introduzione all’esistenzialismo*, Milano, Bompiani, 1942: RL, XI, 5, maggio 1943, p. 6.

dini, il quale nel 1945 esamina un volume di Michele Federico Sciacca, *Orientamenti religiosi nella filosofia d'oggi*, edito l'anno prima da Morcelliana. L'articolista dissente dal giudizio del tutto negativo che Sciacca esprime sulle filosofie di crisi, specie laddove imputa principalmente ad esse la chiusura alla trascendenza del pensiero contemporaneo⁵³. Piuttosto, Bontadini avvalorava nell'esistenzialismo proprio la scoperta dello "scacco" ontologico: considera tale riconoscimento un'ardua ma valida premessa al passaggio «dalla *negazione* alla *ricerca* della metafisica», che è per lui il grande compito della filosofia di quegli anni⁵⁴. In questa ricerca, resa più urgente dall'evoluzione delle vicende belliche⁵⁵, «Il Raguaglio Librario» trova fondamentali gli apporti della letteratura, affermando che «L'arte vera è sempre un modo e un momento di rivelazione»⁵⁶. Non a caso, ancora nel 1945, Mariano Campo valuta *L'uomo nella tragedia* di Josep Sellmair utile «anche a recuperare o ravvisare gli elementi tragici non mancanti davvero – sebbene diversamente modulati – nella letteratura nostrana, da Leopardi a D'Annunzio, dal Verga al Pirandello. [...] Può invitarci a rimetterci in contatto, oltre Kierkegaard, con Pascal, Agostino, i Medievali»⁵⁷. Infatti, «Il Raguaglio Librario» sostiene che l'autore dei *Pensieri* vada riletto «nella sua vera luce e nella portata notevolissima per la vita dello spirito, da un punto di vista umano e cristiano»⁵⁸; al tempo stesso attribuisce una valenza anche metafisica alla ricerca umana che contraddistingue la letteratura moderna e contemporanea.

In realtà, nella critica del mensile il giudizio sull'adeguatezza etico-religiosa dei volumi è piuttosto costante, ed è in primo piano laddove i recensori avvertono una speciale responsabilità educativa verso il destinatario dei testi: questo avviene soprattutto quando presentano i libri per la gioventù o la narrativa per il grande pubblico⁵⁹. Fin dai primi anni, però, «Il Raguaglio Librario» sperimenta anche più duttili criteri di valutazione, nei commenti ad opere particolarmente complesse: esse vengono ritenute accessibili almeno al pubblico colto, che è invitato ad approfondirle. Infatti nelle peculiarità formali di

⁵³ G. Bontadini, *Orientamenti religiosi nella filosofia d'oggi*, RL, XIII, 1-2, gennaio-febbraio 1945, p. 3.

⁵⁴ *Ibid.* La rivista avvalorava l'interpretazione dell'esistenzialismo in chiave cristiana, non scettica o atea: M. Bendiscioli, *Esistenzialismo e religione*, RL, XII, 8-9, agosto-settembre 1944, p. 1.

⁵⁵ *, *Anticipazioni*, RL, XIII, 3-4, marzo-aprile 1945, p. 2.

⁵⁶ A. Stocchetti, *La critica e un critico*, RL, XIII, 1-2, gennaio-febbraio 1945, p. 1.

⁵⁷ M. Campo, *L'uomo nella tragedia*, RL, XIII, 3-4, marzo-aprile 1945, p. 1; J. Sellmair, *L'uomo nella tragedia*, Brescia, Morcelliana, 1944.

⁵⁸ *, rec. a M.F. Sciacca, *Pascal*, Brescia, La Scuola, (collana "Maestri del pensiero e dell'educazione"): RL, XII, 6-7, giugno-luglio 1944, p. 3. Sul grande pensatore francese cfr. anche *, *I compagni d'Ulisse. Pascal*, sull'omonimo volume di Jacques Chevalier edito nella collana di Morcelliana: RL, V, 8, agosto 1937, p. 5.

⁵⁹ Cfr. A. Pastore, *Una rivista, una vita*, cit., pp. 24-66. L'esigenza di aiutare il pubblico a discernere nel panorama librario viene ribadita da A. Romanò, *Equivoci sulla cultura*, RL, XII, 6-7, giugno-luglio 1944, p. 1.

questi libri i critici della rivista colgono anche l'espressione di una ricerca di senso che può essere utile alla stessa crescita spirituale dei lettori. Queste aperture sono notevoli non solo visto l'impianto divulgativo del mensile, ma anche perché fanno comprendere per quali aspetti il giovane bollettino possa dichiararsi «parente, quasi cugino primo» del «Frontespizio»⁶⁰. Infatti, la rivista milanese assimila le istanze critiche più coraggiose di quella fiorentina, dove si affermano tra vivaci polemiche. Esse riguardano soprattutto alcuni autori francesi, coinvolgono direttamente anche Francesco Casnati, e confermano la sua importanza nello sviluppo metodologico del «Ragguaglio Librario». Sul «Frontespizio» l'interesse del critico comasco verso Claudel, del quale è altresì apprezzato traduttore, lo contrappone con Roberto Weiss a Bargellini. Questi nel 1933 definisce lo scrittore francese come l'esponente di una «scuola letteraria» che genera in lui «repulsione» e che annovera, oltre a Claudel, anche Bloy, Péguy, Jammes, Bernanos, e lo stesso Mauriac⁶¹. La sua inscalfibile chiusura si estende ad altri autori e trova riscontri in una lapidaria dichiarazione del 1936: «chi ama Proust non può amare la serenità e la virilità italiane. Quanto a Rimbaud, i moderni letterati nemici dell'Italia, hanno in lui un esempio preclaro»⁶². Sul «Frontespizio» alcune opere di Casnati offrono spunti per argomentare idee di segno opposto: infatti proprio nel '33 Gian Antonio Manzi accoglie con un giudizio nel complesso favorevole il suo volume su *Proust*, lodandone soprattutto la «modernità illuminata e prudente»⁶³. Tre anni dopo Mario Escobar indica nel saggio *Baudelaire* dello studioso comasco uno strumento essenziale per capire la «dolorosa e luminosa umanità del poeta», e riconoscerne l'ansia di Dio e di perdono senza peraltro mistificarne gli errori⁶⁴. «Il Ragguaglio Librario» sottolinea che solo con questa prospettiva di studio si può accertare una «lezione cristiana» entro la pur negativa esperienza del poeta⁶⁵, come già nel 1934 Dinamo Cardarelli sul «Frontespi-

⁶⁰ *, *Il Frontespizio chiude*, RL, IX, 1, gennaio 1941, p. 2

⁶¹ Le affermazioni del testo si trovano nella risposta di Bargellini alla lettera indirizzatagli da R. Weiss, *L'uomo di Neanderthal*, «Il Frontespizio», V, 5, maggio 1933, pp. 12-14. La lettera di Bargellini è a pp. 15-16. Si cita da p. 15. Già l'anno prima il direttore della rivista era intervenuto direttamente sul teatro di Claudel, in merito alla traduzione curata da Casnati di *L'annonce fait à Marie*, Milano, Vita e Pensiero, 1931: P. Bargellini, *Il gorilla cattolico*, «Il Frontespizio», IV, 2, febbraio 1932, pp. 8-11. A questo duro intervento di Bargellini fa riscontro un lungo articolo di F. Casnati, *Per un articolo su Claudel*, «Vita e Pensiero», XVII, 4, aprile 1932, pp. 245-248. Lo scambio di idee con Bargellini su Claudel è alimentato anche in seguito: F. Casnati, *Al «gorilla cattolico»*, «Il Frontespizio», VI, 2, gennaio 1934, p. 7.

⁶² P. Bargellini, *Schiamazzo in salotto*, «Il Frontespizio», VIII, 1, gennaio 1936, pp. 1-5.

⁶³ G.A. M.[anzi], *Il «Proust» di Casnati*, «Il Frontespizio», V, 10, ottobre 1933, pp. 10-11 (p. 10) (Il volume esce nello stesso anno a Brescia, presso Morcelliana, che lo ristamperà nel 1945: A. Spallino, *Il Proust di Casnati*, RL, XIII, 7, luglio 1945, p. 4).

⁶⁴ M. Escobar, *Un libro su Baudelaire*, «Il Frontespizio», VIII, 5, maggio 1936, p. 21: anche questo volume di Casnati esce con i tipi di Morcelliana.

⁶⁵ *, *Baudelaire e la critica casnatiana*, RL, IV, 7-8, luglio-agosto 1936, p. 6.

zio» sosteneva occupandosi di Rimbaud⁶⁶. Non casualmente, il volume di Henri Daniel Rops ispirato a una lettura religiosa del controverso poeta è accolto con favore sia sulla rivista fiorentina sia su quella milanese. Quest'ultima apprezza che il saggista abbia identificato nel poeta «un'anima rivelatrice di Dio attraverso una esperienza nettamente contraria»⁶⁷. Sul «Frontespizio», a distanza di qualche anno, Carlo Betocchi approfondisce le valenze di questo percorso: scrive che l'autore di *Une Saison en enfer* «pare ci abbia indicato [...] il mezzo con cui una letteratura, e principalmente una poesia, possono trasformarsi nella definizione di una crisi spirituale», anzi di un vero e proprio «*combat spirituel*» dalle evidenti ricadute artistiche, dato che si ritrova «nei processi lirici dei migliori moderni»⁶⁸.

Inoltre, fin dai primi anni, il mensile fiorentino considera attentamente le indagini tormentate espresse dalla narrativa di autori come Mauriac. Don Giuseppe De Luca riconosce in *Nœud de vipères* la diretta ascendenza dell'autore «da Pascal e Bossuet»⁶⁹, Carlo Bo invita a leggere l'opera del romanziere con «calore intellettuale», a difenderlo da «qualche stupida incomprendione e vile accusa che gli è stata mossa specialmente da certi cattolici privi d'ogni amore e scrittori così poco attenti»⁷⁰. Da loro «Il Ragguaglio Librario» prende le distanze, elogiando la scelta di inserire l'autore francese nella prestigiosa collana «Medusa» di Mondadori. In particolare, il mensile trova interessante che essa comprenda anche *Destini*, perché nell'opera «il groviglio d'anima», pur non svolgendosi «sotto la calma grazia della visione cattolica», «gioca impegnatamente il suo combattimento, così che il romanzo non è senza lezione spirituale».⁷¹

⁶⁶ D. Cardarelli, *Alla ricerca di Jean Arthur Rimbaud*, «Il Frontespizio», V, 12, dicembre 1934, pp. 23-25.

⁶⁷ *, rec. a H.D. Rops, *Rimbaud*, Brescia, Morcelliana, [1936]: RL, IV, 3, marzo 1936, p. 3; si veda anche W. Rossani, *Rimbaud*, «Il Frontespizio», VIII, 6, giugno 1936, pp. 19-20.

⁶⁸ C. Betocchi, *La lezione di Rimbaud*, «Il Frontespizio», X, 7, luglio 1938, pp. 411-414 (p. 412).

⁶⁹ Ireneo Speranza [G. De Luca], «Il Frontespizio», IV, 4, aprile 1932, pp. 5-6 (p. 5); F. Mauriac, *Nœud de vipères*, [Paris], Grasset, 1932.

⁷⁰ C. Bo, *François Mauriac e il senso della vita*, «Il Frontespizio», V, 4, aprile 1933, pp. 12-14 (p. 14). Cfr. anche Id., *Mystère Frontenac*, *ibid.*, p. 9; L. Fallacara, *Il problema di Mauriac*, «Il Frontespizio», X, 11, novembre 1938, pp. 707-709.

⁷¹ *, rec. a F. Mauriac, *Destini*, trad. di M. Ferro, Milano, Mondadori, 1936: RL, IV, 9, settembre 1936, p. 6. Denotano analoghe aperture le interpretazioni della rivista circa autori italiani come d'Annunzio e Pirandello, e altri stranieri, da Edgar Allan Poe a Pearl Buck. Si vedano ad esempio: *, *Premio Nobel 1934*, RL, II, 9, novembre 1934, p. 1; *, *Gabriele D'Annunzio*, RL, VI, 3, marzo 1938, p. 1; *, *Premio Nobel 1938*, RL, VI, 12, dicembre 1938, p. 7; A. Romanò, *Noterelle letterarie. In margine a Poe*, RL, XI, 11, novembre 1943, pp. 1-2.

4. "Il Grappolo": una proposta di narrativa cristiana sulle orme del "Roseau d'or"

La linea esegetica che fonda i giudizi finora esaminati trova significativi riscontri e sviluppi nella critica del mensile sulla narrativa ispirata ai valori cristiani. Negli anni Trenta la pubblicistica confessionale documenta il problema di identificarne la natura e le peculiarità estetiche⁷². Quanto sia controverso definirle emerge fin dal 1930, e ad alimentare il dibattito sono proprio due autori del «Frontespizio» come Augusto Hermet e Nicola Lisi. Le scelte da loro operate nella nota *Antologia di scrittori cattolici*, edita presso la Libreria Editrice Fiorentina nel 1930, sollevano una polemica che provoca una netta replica del «Frontespizio» stesso. Qui Mario Berti puntualizza i criteri con i quali la silloge è stata redatta: sottolinea che «ha carattere soprattutto letterario e artistico», e avvalora che non sia stata ridotta a una «raccolta di prose devozionali», perché «ne sarebbe venuto fuori un beverone disgustoso»⁷³.

Anche «Il Ragguaglio Librario» è vicino a questo orientamento. Mette infatti in risalto l'imprescindibile qualità formale richiesta anche alle opere di ispirazione cristiana; sviluppa una specifica riflessione sui romanzi destinati al grande pubblico. Non solo caldeggia l'esigenza di qualificarli sul piano artistico, ma mette in rapporto questo affinamento con la loro efficacia formativa. Sulla rivista, infatti, il valore morale e spirituale dei romanzi (come era già avvenuto per le biografie) è collegato alla capacità di esprimere anche gli aspetti misteriosi e complessi dell'esistenza. Questo però risulta possibile solo a condizione che le opere siano ben strutturate, evitando «le forme all'acqua di rose per le quali ogni parvenza di dramma è predestinata alle soluzioni accomodanti ad uso del lettore borghese che vuole, e si sa come, il bel finale!»⁷⁴. Nel sostenere queste istanze «Il Ragguaglio Librario» non è estemporaneo né isolato: piuttosto, dimostra di avere assimilato gli aspetti più avanzati della riflessione che si sta sviluppando su altre testate, come «Il Frontespizio» e «Studium». Qui voci autorevoli come quelle di Iginio Giordani e don Giuseppe De Luca indicano le competenze culturali e le qualità artistiche come requisito imprescindibile negli scrittori cattolici⁷⁵.

⁷² Si vedano, indicativamente: *, *Un concorso letterario*, «L'Osservatore Romano», LXXXI, 26 febbraio 1930; G. Molteni, *Noi e il romanzo*, «Rivista di Letture», XXVIII, 7, luglio 1931, pp. 197-201; I. Giordani, *Valore apologetico della letteratura narrativa*, «Studium», XXVIII, 5, maggio 1933, pp. 282-296; F. Meda, *Paolo Bourget*, «Vita e Pensiero», XXI, 2, febbraio 1936, pp. 59-64. Il problema è ancora sentito agli inizi degli anni Quaranta: Magister Flavus [F. Rizzì], *Osservazioni e rilievi*, «Rivista di Letture», XXXIX, 1, gennaio 1942, pp. 1-2.

⁷³ M. Berti, *Scrittori cattolici*, «Il Frontespizio», III, 1, gennaio 1931, p. 13. Sul libro si veda l'equilibrato intervento di L. Berra, *Problemi d'arte e di vita nella letteratura cattolica*, «Vita e Pensiero», XVI, 5, maggio 1931, pp. 327-338.

⁷⁴ *, rec. a G. Mamone, *Oltre le stelle*, Milano, Mantegazza, [1935]: RL, III, 5, maggio 1935, p. 11.

⁷⁵ Si rinvia soprattutto a: I. Giordani, *Può un cattolico scrivere romanzi?*, «Il Frontespizio»,

Sulle riviste citate la necessità di qualificare la narrativa ispirata ai valori cristiani muove anche dalla consapevolezza della diffusione che essa può avere⁷⁶. Per questo, la scarsità di proposte convincenti viene sentita come una grave lacuna⁷⁷: nel 1931 «Studium» ne parla come di un «torto» e di «una diserzione» della cultura cattolica⁷⁸. In questo contesto l'Istituto di Propaganda Libreria si distingue lanciando una nuova collana di romanzi stranieri e italiani vivamente sostenuta dal «Ragguaglio Librario»: «Il Grappolo», sorta nel 1935. La dirige Francesco Casnati, il quale ricorda che il progetto, da lui lungamente vagheggiato, fu discusso «in una riunione di amici del “Frontespizio”»⁷⁹. Riconosce con particolare gratitudine l'indispensabile appoggio ottenuto per realizzarlo da parte di don Paolo Ratti, all'epoca direttore della Casa editrice milanese, che diviene «patrono entusiasta»⁸⁰ dell'idea «fino ai limiti estremi del suo coraggio e delle sue forze»⁸¹.

Lo studioso comasco rammenta inoltre che Giacomo Manzù si prestò a disegnare la copertina dei volumi; circa quelli da includere, sottolinea la valida consulenza offerta da don Giuseppe De Luca perché fossero scelte opere consone all'ambizioso programma della collana, “lanciata” proprio sul «Ragguaglio Librario». Qui Francesco Casnati la presenta, e spiega che essa intende proporre a un pubblico vasto libri dalle trame anche complesse, legate ai problemi e alle contraddizioni della vita del nostro tempo, e tuttavia fedeli a una «visione religiosa» del mondo⁸². Infatti cerca di proporre un modello di

VI, 3, marzo 1934, pp. 19-20; G. De Luca, *Tendenze e problemi della vita professionale in Italia II. La letteratura*, «Studium», XXIX, 3, marzo 1934, pp. 169-176 (cfr. anche «Il Frontespizio», VI, 4, aprile 1934, p. 12).

⁷⁶ Su questo aspetto insiste I. Giordani, *Valore apologetico della letteratura narrativa*, «Studium», XXVIII, 5, maggio 1933, pp. 282-296.

⁷⁷ I romanzi *I giorni incantati* di L. Fallacara, e *Perfetta letizia* di P. Mignosi, editi nella collana “Nostro Novecento” (Pistoia, Grazzini), diretta da Fallacara stesso, vengono recensiti con sostanziale favore da F. Casnati su «Vita e Pensiero», XVI, 5, maggio 1931, pp. 371-376; sull'iniziativa della collana cfr. anche M.R., *Nostro Novecento*, «L'Osservatore Romano», LXXI, 7 dicembre 1930. Il quotidiano romano invece guarda con preoccupazione ad altre proposte: F., *Un fenomeno inquietante. I libri della reazione*, «L'Osservatore Romano», LXXIV, 10 febbraio 1933: l'articolo stigmatizza una scelta dell'editore Corbaccio, che pubblica a scopo apologetico opere di autori neoconvertiti, non abbastanza mature negli approfondimenti spirituali. A questi volumi appartiene ad esempio *Secondo nemico* di Guido Liberatore, di cui Egidio Cabianca accerta i limiti anche letterari su «Studium», XXVI, 12, dicembre 1931, pp. 581-583. Sulle caratteristiche di Liberatore si veda anche: L. Fallacara, *Prose di romanzi*, «Il Frontespizio», VII, 6, giugno 1935, pp. 16-17.

⁷⁸ E. Cabianca, *Appunti sul romanzo cattolico*, «Studium», XXVI, 1, gennaio 1931, pp. 33-38 (p. 37).

⁷⁹ F. Casnati, *Editore del “Grappolo”*. Sul «Ragguaglio Librario», che don Ratti diresse dal 1947 al gennaio 1966, questa testimonianza è inserita in un insieme di ricordi dedicati al sacerdote nel primo anniversario della morte: *30 gennaio '66-30 gennaio '67*, RL, XXXV, 2, febbraio 1967, p. 48.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ F. Casnati, *Una collana di romanzi*, RL, III, 6, giugno 1935, pp. 1-2 (p. 1).

⁸² *Ibid.*

romanzo che possa dirsi «cattolico non per intenti praticamente dimostrativi, ma per l'ispirazione che lo anima e il modo in cui vi è veduta e riflessa la vita»⁸³. Nell'impostare «Il Grappolo», che proseguirà anche nel dopoguerra⁸⁴, Casnati si ispira a una prestigiosa collana francese, concepita senza finalità apertamente apologetiche: «Le Roseau d'or» dell'editore Plon, diretta da Jacques Maritain⁸⁵, dove lo stesso Claudel aveva pubblicato parte di *Le soulier de satin*⁸⁶. Nel 1932 la collezione si conclude con *Il lino di Veronica* di Gertud von Le Fort e *La tunica senza cuciture* di Maurice Baring. Presentandoli su «Vita e Pensiero», lo studioso comasco ribadisce ammirazione per la collana a cui appartengono, e auspica che «qualche editore nostro [...] s'invogli a darci anche in italiano i due romanzi: opere di scrittori cattolici che hanno nome, ormai, in tutto il mondo»⁸⁷. Sarà Casnati stesso, nel 1936 e '37, a pubblicarli nel «Grappolo», che si distingue soprattutto per alcune significative traduzioni. Si apre con quella di *Ombre sulla rocca* della scrittrice americana Willa Cather; include poi *Il segno sulle mani* di Émile Baumann, *Malco* di Marcel Hamon, *Mattutino* di André Lafon, *Essi chiamarono la tempesta* di Marguerite Bourcet, *La terra e i morti* di René Bazin, *Il Guastafeste* di Jean e Paul Mornand, *Yves* di Ruth Schaumann⁸⁸. In questa rosa entra un titolo dalle visibili connotazioni antisemite, come *Oro* di Hugo Wast⁸⁹; invece nel 1937 «Il Ragguaglio Librario» saluta come un vero e proprio «colpo» editoriale il fatto che nel «Grappolo» esca *Gesuiti, borghesi bolscevichi* del conte Erik M. von Kühnelt-Leddihn, premiato a Parigi nel 1937 al «Concorso internazionale per un romanzo antibolscevico»⁹⁰.

⁸³ *, «Il Grappolo» n.° 16. *Santo Controluce*, RL, VII, 5, maggio 1939, p. 10.

⁸⁴ I. Scaramucci, rec. a H. Ghéon, *Tre cilindri e un curato*: RL, XV, 1, gennaio 1947, pp. 6-7. F. Casnati, *Il romanzo di un prete e un prete da romanzo*, RL, XX, 11, novembre 1952, pp. 5-6: P. Mazzolari, *La Pieve sull'argine*.

⁸⁵ Su questa collana e sul suo programma si rinvia a J.L. Barrès, *Jacques et Raïssa Maritain. Les Mendiantes du Ciel*, Paris, Stock, 1997, p. 307.

⁸⁶ Cfr. F. Casnati, *Teatro cristiano. «Le soulier de satin» di Paul Claudel*, «Vita e Pensiero», XV, 6, giugno 1930, pp. 326-336.

⁸⁷ F. Casnati, *Rassegna letteraria*, «Vita e Pensiero», XVII, 11, novembre 1932, pp. 679-689 (p. 679).

⁸⁸ Il mensile segnala puntualmente e con ampiezza questi titoli: Cfr. RL, III, 6, giugno 1935, p. 3: M. Maraschini, *Ombre sulla rocca. Il primo romanzo di Willa Cather offerto al pubblico italiano*; *, *Il segno sulle mani di Émile Baumann*, RL, III, 10, ottobre 1935, p. 6; R. P.[ezzan], *Malco di Marcel Hamon*, RL, III, 11-12, novembre-dicembre 1935, p. 8; C. Betocchi, *Serie Rossa della collana «Il Grappolo»*. «*Mattutino*» di André Lafon, RL, IV, 10, ottobre 1936, pp. 1-2; A. de Parvillet, N. 12 della collana romantica «Il Grappolo». *Essi chiamarono la tempesta di Margherita Bourcet*, RL, V, 12, dicembre 1937, p. 6; E. F.[enu], *La terra e i morti di René Bazin*, RL, VI, 12, dicembre 1938, p. 5; *, «Il Grappolo» n.° 16. *Santo Controluce*, RL, VII, 5, maggio 1939, p. 1 (su *Il Guastafeste*); *Yves* è esaminato in *, *Dramma e umorismo nei recenti volumi del «Grappolo»*, RL, XI, 7-8, luglio-agosto 1943, p. 7.

⁸⁹ *, «*Oro*» di Hugo Wast, RL, IV, 5, maggio 1936, p. 5.

⁹⁰ *, *Il romanzo dell'Europa folle. Gesuiti, borghesi, bolscevichi*, RL, V, 10, ottobre 1937, p. 1. Sul romanzo si veda l'articolato contributo di G. Molteni, «*Gesuiti, borghesi, bolscevichi*» di

Casnati non trascura gli autori italiani: «Il Raguaglio Librario» lo sottolinea segnalando che nella collana escono volumi quali *La rosa tra le mani* di Peppina Dore, *Pietro Ventura* di Emilia Salvioni, *L'orologio nel giardino impenetrabile* di Fausto Montanari, *Il frate alla colonna* di Renato Pascucci⁹¹.

Alcune presentazioni e commenti della rivista lasciano intuire anche le difficoltà intrinseche al progetto del “Grappolo”: qui la presenza di titoli più impegnativi accanto ad altri fruibili dal grande pubblico, soprattutto femminile, fa comprendere che non sempre l'esigenza di raggiungere una vasta cerchia di lettori risulta conciliabile con quella di proporre opere almeno relativamente complesse. «Il Raguaglio Librario» dà tuttavia sostegno incondizionato alla collana, in una prospettiva che esula dalla semplice logica pubblicitaria. Gli elogi del mensile possono essere interpretati anche come segni di approvazione e incoraggiamento a Casnati per il difficile compito assunto⁹². Egli stesso sulle pagine di «Vita e Pensiero» sottolinea come le opere del “Grappolo” siano comunque individuate secondo un criterio «di vigilante e retta prudenza che i veri educatori applicano in ogni cosa, e non soltanto nella lettura dei libri»⁹³. Sul «Frontespizio» puntualizza di dover faticosamente calibrare le scelte bibliografiche della collana, per coinvolgere «quella parte di pubblico cattolico che ha sempre costituito l'ostacolo più duro per ogni tentativo di dare aria al chiuso muffito della narrativa melensa ed edificante»⁹⁴. Rivela che l'esigenza di confrontarsi con questi lettori lo aveva indotto a preferire *Ombre sulla rocca* di Willa Cather rispetto a un altro titolo dell'autrice, *La morte viene per l'arcivescovo*, preparando comunque il successo che il romanzo avrebbe avuto poco dopo nella mon-

Erik Kühnelt-Leddin, RL, XXXVI, 3, marzo 1938, pp. 51-53. Nell'articolo del «Raguaglio Librario» si segnala che Filippo Meda era componente italiano della giuria del Concorso, presieduta dal cardinale Alfred Baudrillart, il quale, l'anno successivo, visitò l'Ateneo di padre Gemelli: *, *Visita di Sua Em.za al Card. Baudrillart all'Università Cattolica di Milano*, «L'Osservatore Romano», LXXIX, 2 ottobre 1938.

⁹¹ *, *Serie rossa della collana di romanzi “Il Grappolo”*. «*La rosa tra le mani*» di Peppina Dore, RL, V, 6-7, giugno-luglio 1937, p. 3; E. Fenu, *L'arte narrativa della scrittrice sarda*: *ibid.*, pp. 3-4; *, *Serie bleu del “Grappolo”*. *Pietro Ventura di Emilia Salvioni*, RL, VI, 4, aprile 1938, p. 3; F. Casnati, *Il 20° del “Grappolo”*. *L'orologio nel giardino impenetrabile di Fausto Montanari*, RL, IX, 6, giugno 1941, p. 9. *, rec. a R. Pascucci, *Il frate alla colonna*, Milano, IPL, 1944: RL, XII, 10-11-12, ottobre-novembre-dicembre 1944, p. 4.

⁹² «Il Grappolo» riscuote comunque un sostanziale plauso. Umberto Massi su «Studium» (XXXI, 4, aprile 1936, pp. 249-251) accoglie con particolare entusiasmo questa collana, «la prima del genere per i cattolici», p. 249, presentando in termini del tutto elogiativi *Ombre sulla rocca*. Numerosi sono anche i giudizi positivi della «Rivista di Letture», tra cui ad esempio quelli su A. Lafon, *Mattutino* (del 1937): XXXIV, 4, aprile 1937, p. 81 e su H. Haluschka, *Il parroco di Lamotte* (del 1942): XXXIX, 6, giugno 1942, p. 56. Il 5 gennaio 1939 nella rubrica “Libri” «L'Osservatore Romano» esprime apprezzamento per le scelte dello studioso comasco.

⁹³ F. Casnati, *Viaggio nel romanzo “buono”*, «Vita e Pensiero», XXII, 2, febbraio 1937, p. 124-126 (p. 126).

⁹⁴ F. Casnati, *Willa Cather ovvero lo scandalo*, «Il Frontespizio», IX, 2, febbraio 1937, pp. 153-155 (p. 153).

dadioriana “Medusa”⁹⁵. «Il Raguaglio Librario» mette invece in piena luce, tra i meriti indiscutibili del “Grappolo”, l’aver fatto conoscere in Italia Gertrud von Le Fort⁹⁶. Il mensile presenta quest’ultima come l’autrice forse più emblematica della collana, perché nella sua vena coglie una tormentata dinamica spirituale che nell’approdo al cattolicesimo si compie senza spegnersi. La rivista sottolinea come la conversione abbia aperto alla romanziera una nuova dialettica interiore, feconda anche sul piano artistico. Non a caso, “Il Grappolo” pubblica varie sue opere: si ricordano soprattutto *Il lino della Veronica*⁹⁷, *La donna eterna* (scritta con la consulenza di Edith Stein)⁹⁸, *Il Papa del ghetto* e, in particolare, *L’ultima al patibolo*, alla quale Georges Bernanos si ispirerà per comporre i *Dialoghi delle carmelitane*⁹⁹. Il testo viene edito nel 1939, proprio nell’anno in cui inizia a collaborare al «Raguaglio Librario» un’associata della Compagnia di San Paolo determinante per la storia del mensile: Ines Scaramucci. Sarà lei, docente di Storia della Letteratura italiana moderna e contemporanea in Università Cattolica, a dirigere la rivista tra il 1966 il ’90, rinnovandola senza snaturarla¹⁰⁰. Tra i segni di continuità con il passato, il ricordo di Gertrud von Le Fort è uno dei più palesi e indicativi, anche per le convergenze tra la poetica della romanziera e l’orientamento critico di Ines Scaramucci. Proprio lei, fin dal 1957 su «Vita e Pensiero», coglie il nucleo ispiratore dell’autrice nel tema della *Speranza oltre l’angoscia*¹⁰¹, e avvalorava l’arduo scavo psicologico che

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Lo sottolinea, in particolare, N. Fabbretti, *Il Papa del ghetto di Gertrud Von Le Fort*, RL, XX, 10, ottobre 1952, p. 3: nello stesso anno il romanzo appare nel “Grappolo” tradotto da Bice Tibiletti, ma era stato inserito nel piano editoriale della collana almeno dal 1940. All’epoca, il mensile informava che la pubblicazione era ormai pronta, ma si preferiva rimandarla «per ragioni particolari»: la notizia viene data entro la recensione a G. von Le Fort, *Le Nozze di Magdeburgo*, Milano, Sperling & Kupfer, 1939: RL, VIII, 5, maggio 1940, p. 6. In merito a quest’ultima opera, il commento dà risalto che è stata scelta da Lavinia Mazzucchetti per la collana “Scrittori nordici” da lei diretta, e si elogia la traduzione che ne ha fatto Carlo Baseggio. Cfr. anche B. Tibiletti, *Gertrud Von le Fort e il suo ultimo romanzo*, RL, XVI, 7, luglio 1948, pp. 3-4.

⁹⁷ F. Casnati, *Il quarto romanzo della collana “Il Grappolo”. Il lino della Veronica di Gertrude Von Le Fort*, RL, IV, 4, aprile 1936, pp. 5-6.

⁹⁸ R. Paoli, *La Donna Eterna di Gertrude Von Le Fort*, RL, XI, 1, gennaio 1943, p. 5. (Il mensile aveva già annunciato la pubblicazione dell’opera fin dal 1941 in una nota della rubrica “Cronache”: RL, IX, 9, settembre 1941, p. 2). Rodolfo Paoli aveva già firmato un contributo che da questo romanzo spaziava sull’intera produzione della «scrittrice tedesca più significativa»: *La donna eterna*, «Il Frontespizio», VII, 11, novembre 1935, pp. 6-8 (p. 6). Circa la collaborazione prestata da Edith Stein a Gertrud von Le Fort per la stesura di tale romanzo, ne dà notizia B. Matteucci, rec. a T.R. De Spiritu Sancto, *Edith Stein*, Brescia, Morcelliana, 1952: RL, RL, XX, 11, novembre 1952, pp. 19-20 (p. 20).

⁹⁹ A. Stocchetti, *XVII° de “Il Grappolo”. Gertrud von Le Fort, L’ultima al patibolo. Un diario di vita eroica*, Milano, VI, 6-7, luglio-agosto 1939, p. 10. Nel 1945 la collana pubblicherà inoltre, con il titolo *Il filo rosso*, alcune novelle della scrittrice: cfr. RL, XIII, 7, luglio 1945, p. 7.

¹⁰⁰ Per ricostruire il profilo della studiosa e approfondire i suoi legami con il mensile, del quale nel 1967 fonda la “Nuova Serie”, si rinvia ad A. Pastore, *Una rivista, una vita*, cit., p. 87 ss.

¹⁰¹ I. Scaramucci, *Speranza oltre l’angoscia in Gertrude Von Le Fort*, «Vita e Pensiero», XL, 7, luglio 1955, pp. 413-420.

dedica ai personaggi femminili. In questa capacità di formulare «spietate anatomiche interiori»¹⁰² da parte della romanziera individua un segno di autenticità anche umana verso la quale «Il Ragguaglio Librario» dimostra sempre rispetto e considerazione critica.

Agli inizi ciò risalta proprio perché il metodo della rivista si sta strutturando: fin da allora, il mensile è aperto a riconoscere le affermazioni anche apparentemente imprevedibili del positivo e ciò, nell'esegesi dei testi, lo orienta a valutare gli elementi formali oltre gli aspetti denotativi. Questa tendenza consentirà al «Ragguaglio Librario» di superare iniziali rigidità e schematismi, e lo porterà a qualificarsi sul piano scientifico nel segno della disponibilità al confronto con la ricerca di senso sottesa al fatto artistico.

Anna Pastore
Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)
anna.pastore@libero.it

¹⁰² Ines Scaramucci formula questo rimando all'autrice tedesca in un intervento su *Minnie Alzona*, RL, LV, 6, giugno 1987, p. 207: Per quanto riguarda la scrittrice tedesca menzionata, il suo nome ricorre sulla rivista anche nella quarta fase: B. Tibiletti, *Da Gertrude Von Le Fort a Raissa Maritain*, RL, XXXIV, 3, marzo 1966, pp. 50-51; *, *I novant'anni di Gertrude Von Le Fort*, RL, XXXV, 2, febbraio 1967, p. 27: insieme a una foto dell'artista, è pubblicata la sua poesia *Oro d'autunno inoltrato* tradotta da Bice Tibiletti; B. Stein, *La silenziosa scomparsa di Gertrud Von Le Fort*, RL, XL, 4, aprile 1972, pp. 127-129.

The «Fascist reclamation» of textbooks from the Gentile Reform to the School Charter of Bottai

Roberto Sani

Introduction

The following work proposes not only to examine more closely the state of research and to offer a clearer picture of the more recent and significant historiographical discoveries in the matter of school publishing and textbooks in the twenty year Fascist period, but also to throw light upon certain research trends and directions, which in some way or another have already begun or which must be held present, with the aim of deepening and integrating the knowledge which we already have at our disposition.

School textbook publishing is perhaps the field which has undergone the most intense and productive development¹ in the last decade with regards to studies on the history of Italian schools between the nineteenth and twentieth centuries. Furthermore, with reference to the results obtained, it is the field which has allowed us to redefine, and at times to completely overturn, a series of generalisations and stereotypes inherited from preceding school historiogra-

¹ See A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 499-529; M. Galfré, *L'editoria scolastica dell'Italia unita nella storiografia. Bibliografia*, «La Fabbrica del Libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia», 7 (2001), 2, pp. 43-57; R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita & Pensiero, 2003, pp. 3-17.

phy. These generalisations had been often fruit of the lack of a systematic and thorough research, or of an unsuccessful or partial use of the archives and printed sources available, and in some cases, of an approach which in some ways tended to perpetuate – even with reference to events of the school history – a perspective of the history of ideas and pedagogical doctrines, and which limited itself to making dogmatic assumptions and to throwing – upon reconstructions of the history of instruction and policies for school – some general interpretations taken from the political history and the history of cultural processes, interpretations which were not always far from ideological prejudice. And this happened – let it be clear – in an undifferentiated manner, or rather according to a custom which has united for a long time historians of schools and educational institutions of differing ideological orientation and cultural formation.

1. *Towards a history of schoolbook publishing and textbooks in the twenty year Fascist period: the contribution of recent historiography*

In these last few years, the systematic recourse to the use of archives and printed sources and the progressive increase in research trends and interests has allowed us to make a noticeable improvement in quality. With reference to sources, for example, the following have revealed themselves to be of extreme importance: the setting up of a systematic investigation of the school documentation relevant to the twenty year Fascist period which is conserved in the Archivio Centrale dello Stato di Roma (State Central Archive in Rome), the consultation of the archives of important publishing houses involved in the sector and of the private archives of certain leading characters (from Gentile to Codignola to Lombardo Radice etc.), the exploration carried out in the archives of certain school institutions, and finally, the systematic analysis of that “grey material” which includes the official periodic publications and the printed documentation produced by the Ministry of Education as well as the school journals of the time².

² See: S. Giusti, *Una casa editrice negli anni del fascismo. La Nuova Italia (1926-1943)*, Firenze, Olschki, 1983; A. Piccioni (ed.), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, Bologna, Il Mulino, 1986; C. Ceccuti, *La Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987). Centocinquanta'anni per la cultura e per la scuola*, Firenze, Le Monnier, 1987; E. Decleva, *Arnoldo Mondadori*, Torino, Utet, 1988 (new ed.: Milano, Garzanti, 1998); S. Guarracino, *I manuali del consenso*, «I viaggi di Erodoto», 1989, 8, pp. 170-183; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995; A. Scotto Di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1997; L. Ponziani, *La Carab-*

With reference to the new approaches and research trends, an important contribution to the enlarging of the picture has come from the research on the history of school disciplines and didactical practices³ as well as on the history of teaching associations⁴, two research trends which have allowed researchers, among other things, to efficiently embrace the various and extremely complex factors as well as the dynamics which have historically characterised actual school life.

An equally important contribution has come from the studies on the history of publishing, or rather from the research whose approach is centred on the production and the Italian publishing market between the two World Wars and on the strategy of both large and small publishers, many of whom were involved in some way or another in the school sector⁵. This last approach, complementary to the approach of educational and school history, though not ignoring the relating ideological dimension of textbooks, all the same propos-

ba: una casa editrice tra scuola e cultura, in A. Gigli Marchetti, L. Finocchi (eds.), *Stampa e piccola editoria fra le due guerre*, Milano, Franco Angeli, 1997, pp. 303-307; G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 499-528; M. Galfré, *La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola Fascista*, «Italia contemporanea», 2002, 228, pp. 407-438; R. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329-357; G. Chiosso, (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; R. Sani, *Editori cattolici ed educazione della gioventù tra le due guerre*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (eds.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 198-209; G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», 7 (2004), 3, pp. 411-434; C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004; A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita & Pensiero, 2005; M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005; G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 2, pp. 127-139.

³ See A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita & Pensiero, 2004.

⁴ See A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002.

⁵ See: G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, cit.; A. Gigli Marchetti, L. Finocchi (eds.), *Stampa e piccola editoria fra le due guerre*, cit.; Marchetti, Finocchi (eds.), *Editori e lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del '900*, Milano, Franco Angeli, 2000; Marchetti, Finocchi (eds.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit.; A. Cadioli, E. Decliva, V. Spinazzola (eds.), *La mediazione editoriale*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Il Saggiatore, 1999; N. Tranfaglia, A. Vittoria, *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni Sessanta*, Roma-Bari, Laterza, 2000; L. Clerici, B. Falchetto, G. Tortorelli (eds.), *Editoria libraria in Italia dal Settecento ad oggi. Bibliografia degli studi 1980-1998*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, Il Saggiatore, 2000; A. Gigli Marchetti, M. Infelise, L. Mascilli Migliorini, M.I. Palazzolo, G. Turi (eds.), *Editori italiani dell'Ottocento. Repertorio*, Milano, Franco Angeli, 2004, 2 vols.

es above all an emphasis on the aspects and motives which relate to the politics of publishing, the characteristics and the transformations of the production and of the “school market”, the role and the strategies of the publishers and the complex relationship between the publishing houses, the political power and the school system⁶. Through such an approach it has been possible to fully grasp the multiplicity and complexity of the variables which are present and the scenes within which the very transmission of the cultural and ideological use of school texts and school handbooks⁷ unfold.

It is indeed the scarce understanding of the political-editorial and economical mechanisms which often determine ministerial choices and strategies with regards to school books which risks resulting in impartial readings and interpretations, that is, when not being downright misleading. With reference to the twenty year Fascist period, for example, the risk is to assume, from a historiographical point of view, a type of “idealistic” reading of the complex and many vicissitudes of school publishing and textbooks, or rather an interpretation which tends to trace the whole event to a contrast of ideals, to a confrontation based on cultural and pedagogical propositions, to a question in which the school and the dynamics which developed internally appear almost suspended in an abstract and auto-referential dimension.

The research and works mentioned above allow us, in a clearer and less general manner than in the past, to throw light upon the characteristics, the prominent passages, the basic directions and the results of what, with a somewhat emphatic metaphor, was defined as the “Fascist reclamation” of textbooks: a fundamental aspect of a more comprehensive project, followed with noticeable lucidity and determination by the Mussolini Regime, to realise a more organic and incisive ideological and political control on educational methods and through these, on the formation of the new generations⁸.

Such work also allows us to clear the field for once and for all of a series of preconceived convictions which have in fact become real and accepted historiographical beliefs, and which however, find no collation in reality, and which result to be in many ways decidedly misleading. I intend to refer, first of all to the controversial relationship which links the Gentile Reform – or more precisely, the work carried out between 1923-1924 by Giovanni Gentile and his collaborators, namely Giuseppe Lombardo Radice – and the successive process of fascistisation of the Italian school put in act by the Mussolini Regime, and in particular for that which concerns the didactical programmes and textbooks.

⁶ See in particular the already mentioned work by M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. VII-XV.

⁷ See R. Sani, C. Covato, *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio Fascista. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», I (2006), 2, pp. 369-383.

⁸ For this strategy see G. Turi, *Lo stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia Fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002. See also the challenging reconstruction by G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia Fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

The approaches which were in clear net discontinuity – if not a clean break – between the work of Gentile's group and that which was started following the Fascist totalitarianism merit clarification; in just the same way as how the disdainful, and at times positively ruthless judgement with which proceeded, from 1923 onwards, the liquidation of school publishing – reading books, manuals etc. – which were produced in the period of Giovanni Giolitti to the period following the First World War⁹ needs to be explored and assessed.

I also intend to refer to the idea according to which the secondary schools – not affected, with a difference to the elementary, by the preventive censorship of textbooks – were able, even in virtue of the vigorous cultural installation impressed on them by Gentile, to maintain a certain «oasis of liberty», which was able to stem, at least partly, the initiatives of the integral fascistisation of the school system started by the regime¹⁰. The systematic application of the racial legislation of 1938 in this type of school and the results produced by the process of fascistisation on the average teaching should raise a certain caution with regard to it¹¹.

Finally, I intend to refer to a presumed «passive resistance» (scarce conviction, defection etc.) of some of the components of the educational world, in particular of the teachers, in face of the impositions of the regime. The recent studies of Monica Galfré, in fact, have brought to light the fact that even where it was registered, such resistance was not able to «compromise the faithful application (and certain times even more so) of the regulations»¹².

The Gentile Reform and in particular the decisions which were made from 1923 onwards, with regard to textbooks and the relationship between school book publishers and elementary and secondary instruction, represent a crucial moment, a real divide with respect to the past: a change which was destined to transform consolidated set ups and equilibriums, as much in the educational sector as in the editorial sector. With regards to the editorial sector, it is also the

⁹ See A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita & Pensiero, 2005, pp. 270-290.

¹⁰ See J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 486-489; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 169-174.

¹¹ See R. De Felice, *Storia degli ebrei sotto il fascismo*, Torino, Einaudi, 1961 (the 5th ed., here mentioned, dates back to 1993), pp. 357-401; F. Levi, *Le leggi razziali e la scuola*, in N. Raponi (ed.), *Scuola e Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978, pp. 90-93; A. D'Orsi, *Il fascismo di Bottai*, «Il pensiero politico», 1979, 12, pp. 87-101; *La legislazione antiebraica in Italia e in Europa. Atti del Convegno nel cinquantenario delle leggi razziali (Roma, 17-18 ottobre 1988)*, Roma, Camera dei Deputati, 1989.

¹² See M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., p. 154. See also Ead., *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000; Ead., *Cuoco, Gentile e la scuola Fascista*, «Contemporanea», 4 (2001), 3, pp. 475-495; Ead., *La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola Fascista*, cit., pp. 407-438.

case to note the vigorous process of commercial and production modernisation which was made necessary by the larger dimensions and the new directions of the market and which would characterise school publishing throughout the course of the twenty year Fascist period and which made possible the definitive overcoming of nineteenth century logic and structures¹³. With reference to the new editorial market's equilibriums produced by the Gentile Reform, Giorgio Chiosso has recently underlined that:

The inflexible determination of Gentile and Lombardo Radice produced [...] a certain disruption of the market, traditionally somewhat resistant to change and at times more ready to recycle successful texts rather than publish new ones. Some publishing houses result to be particularly hit by negative judgement. Of the 15 texts presented by the publishing house Carabba, for example, only 3 of them were approved, and even the more famous publishers such as Paravia, Bemporad and Vallardi saw themselves drastically refused books and others approved only with great reserve. Some of the weaker companies were forced out of the market as a consequence and the stronger ones were forced to quickly renew their catalogue, and to search for new authors, but above all to invest enormous sums of money. Finally, others gave up the market of the elementary schools altogether. In some cases, however, the results were unexpectedly favourable, suddenly opening substantial opportunities for new names such as, for example, Mondadori and Vallecchi which were immediately able to offer a good selection of approved volumes which were competitive not only in terms of quality but also on an editorial level¹⁴.

But also on a purely educational front, the Reform of 1923 triggered a mechanism of transformation destined to well exceed the expectations and the objectives of its promoters due to the inevitable involvement with other variables among which, for example, the internal logic of the regime and the complex mechanisms which presided over the production system and the editorial market. In some cases, it is possible to talk about a sort of *heterogenesis of the aims*, of which the perception by contemporaries can also be retraced in the correspondence between Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice¹⁵.

It is worth remembering in fact, that the Gentile Reform and the decisions taken from 1923 onwards with respect to school publishing and textbooks represent both the result and the solution – a solution at times partial and non-definitive, at times even problematic, but however, differentiated according to

¹³ About these aspects, and the more general logics of the twentieth century, see the contributions collected in G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; and Id., *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in G. Chiosso, (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, cit., pp. XI-XXVIII.

¹⁴ G. Chiosso, *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, in C. Betti, ed., *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, cit., pp. 175-195.

¹⁵ See: Giuseppe Lombardo Radice to Giovanni Gentile, 15th November 1928, in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile per gli studi filosofici, Roma, cart. *Giuseppe Lombardo Radice a Giovanni Gentile*. But, in this connection, see the entire correspondence between Giuseppe Lombardo Radice and Giovanni Gentile from the last months of 1924.

whether one is talking about the elementary school or the institutes of secondary education – of a series of unresolved and problematic knots which had crossed through all of the post-unification period. It is enough to think of, for example, of the question – object of many discussions at the end of the 1880's – of the introduction of forms of control on the production of school books and their adoption, also in order to limit the «tropical richness of the flora of the books» declared by the Central Commission for textbooks in 1883¹⁶. Not to mention the age old questions relative to the overcoming of the dimensions of local interests and the fragmentation of the editorial market, and those relating to the backwardness of the production systems and the distribution networks of editorial products for the schools. All problems which had weighed and continued to weigh heavily on the process of elementary literacy and schooling of the masses as in the case of the question of the high cost of books (*caro-libri*)¹⁷.

The analysis of the strategies proposed by Giovanni Gentile and then by the Fascist regime regarding both the production and the re-organisation of the book market as well as the ideological control of textbooks and school manuals allows us to throw light upon some problematic knots and some basic characteristics of school policies implemented during the twenty year Fascist period. In first place it is opportune to examine the different approaches used with respect to school publishing and textbooks relating to the elementary schools as well as secondary schools: two environments characterised by different strategies and paths, even if tightly interwoven but destined to produce results in many ways analogous.

2. From the textbooks for the elementary school recommended by the Central Commission of Giuseppe Lombardo Radice to the State Single Text

With regard to the elementary school, as noted, we move from the work of the Central Commission for the examination of textbooks to the introduction of the Single Text of the State (*Testo unico di Stato*), along a path characterised by preventive censorship with its disruptive consequences not only on a political-ideological level but also on the redefinition of the editorial balance and on the traditional order of the textbooks' production and distribution¹⁸.

In fact, the Royal Decree of 11th March 1923 established that the textbooks

¹⁶ Ministero della Pubblica Istruzione – Commissione sopra i libri di testo per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per gl'istituti tecnici e per le scuole ginnasiali e liceali, *Relazione generale a S.E. il Ministro Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, Tip. Ippolito Sciolla, Roma, 1883.

¹⁷ See M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. 3-29.

¹⁸ See G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, cit., pp. 411-434.

for the elementary school were to be judged by a Regional Commission and approved by the respective educational superintendents. During the transitory period, a Central Commission nominated by the Ministry of Education would approve the lists of texts for the school years 1923-24 and 1924-25¹⁹.

Taking office in the following weeks, the Central Commission – headed by the General Director of elementary education Giuseppe Lombardo Radice and composed of teachers, men of culture and Ministry officials – worked at a rapid rhythm concluding its work 14 months later²⁰. First of all, the commissioners examined the textbooks considered complementary and primary books (history, geography, grammar, maths and book-keeping, various notions etc.), and then the reading books.

The first partial report, relating to history and geography books, edited by Giuseppe Prezzolino and including a list of approved and rejected books, saw the light in June 1923²¹. After that, a report followed on maths and accountancy books prepared by Michele Cipolla²²; then, the report on religious texts, drawn up by a special sub-commission and headed by Lombardo Radice²³; and then, the report on the primers, which was supervised by Lorenzo Sferra Carini²⁴; again, the report on school texts in use in the new provinces annexed

¹⁹ Royal Decree 11th March 1923, n. 737, *Norme per l'adozione dei libri di testo nelle scuole elementari e popolari pubbliche e private* («Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1923, n. 18, pp. 1404-1407).

²⁰ At the end of its work the central Commission for textbooks, set up in 1923 by the Minister Gentile, was composed in the following manner: G. Lombardo Radice (president), A. Salvagnini (vice-president), B. Amorosa, F. Bianchi, P. Calamandrei, L. Coglitore, G. Gabrielli, G. Genocchi, O. Giacobbe, O. Maoli, O. Marella, A. Marcucci, A. Michieli, L. Mottura, N. Padellaro, M. Pezzé Pascolato, G. Piacentini, G. Prezzolini, G. Ruberti, L. Sferra Carini, O. Trippodo, P. Ubaldi.

²¹ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati. I. Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1923, supplemento 2° al n. 26, pp. 5-46; Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. II. Libri per l'insegnamento della storia e della geografia. Supplemento al 1° Elenco (libri approvati) e 2° Elenco (libri respinti)*, Roma, Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924.

²² Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. III. Libri per l'insegnamento dell'aritmetica*, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1923.

²³ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. IV. Libri per l'insegnamento della religione*, Roma, Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924. It is worth mentioning that the text of the report had already appeared, in the previous months, on the pages of the journal «La Nuova Scuola Italiana», published by Ernesto Codignola. See *Relazione della commissione esaminatrice dei testi di religione*, «La Nuova Scuola Italiana», 3 febbraio 1924, n. 19, pp. 2-6.

²⁴ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*.

after the war of 1915-18, which had among the compilers Maria Pezzè Pascolato, Giovanni Maver e Aurelio Palmieri²⁵; the report on reading books, which was supervised by Maria Pezzè Pascolato²⁶; and finally, the report on books about various notions, physical and natural sciences, grammar, hygiene and home economics²⁷, was released. In September 1924, the Central Commission headed by Giuseppe Lombardo Radice presented its final report which was then published in May of the following year (1925)²⁸.

Called to examine and to screen a vast and extremely varied production of textbooks, in which there were texts whose first edition had appeared in the last two decades of the nineteenth century and which had then been re-printed several times, alongside others which had been published in the period of Giolitti or immediately after the First World War, the Central Commission nominated by the Minister Gentile worked with great determination in order to orientate on all levels (publishers, editors of textbooks, teachers who were called upon to use them etc.) the production and the use of the school book and to impose a new typology of texts in which the pedagogy and didactical directions and the ideal of the elementary school that were at the base of the Gentile Reform of 1923²⁹ were reflected.

VI. *Relazione sui libri di testo 'Sussidiari' e supplemento alle relazioni sui testi di religione e di aritmetica*, Roma, Libreria dello Stato, April 1924.

²⁵ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui testi scolastici in uso nelle nuove province*, Roma, Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924.

²⁶ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. VII. *Relazione sui libri di testo di lettura*, Roma, Libreria dello Stato, August 1924.

²⁷ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. VIII. *Relazione sui libri di testo per le nozioni varie, le scienze fisiche e naturali, l'igiene ecc. e per la grammatica. Supplemento alla relazione sui libri di storia e geografia, di aritmetica, sui libri di religione, sui libri sussidiari e sui libri di lettura*, Roma, Libreria dello Stato, January 1925.

²⁸ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. IX. *Relazione finale della Commissione ed elenco dei libri esaminati nelle sessioni di agosto e settembre 1924*, Roma, Libreria dello Stato, May 1925. In November 1924, the Minister of Education published the complete list of textbooks which had been approved by the Central Commission for the school year 1924-25. See Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Elenchi per la scelta dei libri di testo*, Roma, Libreria dello Stato, November 1924.

²⁹ See G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della Scuola del Popolo*, Palermo, Sandron, 1925, pp. LXI-LXI. Whilst retracing, *a posteriori*, the various phases of the school reform of 1923, Giuseppe Lombardo Radice wrote that: «One of the most singular novelties of the primary school reform, which I believe to be unprecedented in our tradition, was the direct and continuous connection between the reform activity of the Minister and the activity of publishers and producers of material for schools [...]. Who reforms must look at the real world. *Sic et nunc* – the reformer said – the didactical reality of the Italian school is especially made of these two elements: programmes and publishers. Reforming programmes in useless, without

The Central Commission was concerned not only with the contents and formative models conveyed, but also with the correctness and vivacity of the language used in the textbooks, their layout, the presence or not and the quality of illustrations and more generally to their iconographical apparatus: and at the same time, the capacity of the texts to fully involve the student and to create excitement in him or her for the subject, by virtue of a constant adherence to his or her interior world and to the psychological dynamism of subjects in age of development. Moving from a similar approach the Commission headed by Lombardo Radice worked solidly, as everybody knows, and laying bare the serious deficiencies which existed in the content and on a formal front, as well as the inconsistencies which were present under a didactical and educational profile in a large part of the editorial production examined. As regards reading books, as known, of the 459 texts presented by the publishers, even 222 were refused by the Commission for once and for all. The remaining 237 were subdivided into five categories (which then became four in the report which was sent to the Ministry of Education):

To the first group (books which merit top marks for their artistic and didactical value and already answering well to the new programmes) – we read in the *Report on reading Books* – the Commission has assigned 32 works. Of these the weakest must still in some part be revised with respect to the programmes and re-presented within a year for a simple check of the modifications undergone. To the second group (books judged to be good and worthy of much attention, according to that which results from individual judgements, but which need a larger elaboration in harmony with the programmes; and which can be adopted for the school year 1924-25, but which need to be re-presented within a year for the final judgement) the Commission has assigned 77 works. To the third group (of worthy books but which have not been accepted as school books in day elementary schools, however they are recognised as useful or as bonus books or for popular libraries or as texts for schools of a particular character) the Commission has assigned 32 works. To the fourth group (books judged to be in some ways good, but which cannot stay in schools not even for a transitory period due to some serious gaps or flaws, which result from individual opinions; and which can be presented as reading books within a year, revised and corrected, but in the new exam they will be considered as books of new production) 16 works. To the fifth group (books which have many or some good qualities, but also various defects to amend; they may remain in schools for the period 1924-25 where they are already been adopted, but they must be completely and notably renewed) 80 works were assigned³⁰.

reforming... publishers, or better still the production of books. In order to implement programmes it was necessary first of all to *stop* the somewhat chaotic production of the didactical aids, even before the programmes were known, and to make provisional adoptions, in order to avoid a high number of printed copies: something which would constitute a strong economic obstacle for the didactical reform, since the same implementation of the programmes would be heavily conditioned by the fact that it could cause the failure of a large part of the publishing industry, together with a general crisis in the printing industry» (*ibid.*, pp. LXI-LXII).

³⁰ Before being officially published by the Ministry of Public Education, the text of the *Relazione sui libri di lettura* came out, in a version equipped with statistical data, in «L'Educazione Nazionale», the journal edited by Giuseppe Lombardo Radice. See *La Relazione Pezzè Pascolato*

Equally decisive was the judgement concerning the texts for history and geography. Of the 317 volumes examined, 212 were approved and 9 were refused for once and for all; 71 were accepted temporarily only for the school year 1924-25, but they were obliged to re-present themselves for final approval after having undergone the modifications indicated by the Commission³¹.

Even more rigorous was the selection used in judging the primary books, the maths and book-keeping texts, as well as the religious books. The first ones – that is the primers – were judged as a whole, with the exception of a few «pedantic books, full of information and therefore full of lacunae, which suffocated the natural vivacity of youth», and for these reasons the majority were refused. As regards the maths and accountancy books, the Commission headed by Lombardo Radice judged that «a good half of them did not correspond to the precepts of healthy didactics, deficient in both their expositive form and correct language»³².

As already noted, Regional Commissions should have sub-entered, as foreseen by the Royal Decree 11th March 1923, in place of the Central Commission for textbooks headed by Lombardo Radice. However, they were never instituted. In fact, it was preferred to continue to reserve to the Central Commission, nearly totally renewed in its components, the work of examining the textbooks and of compiling, year by year, the list of the approved texts³³. Little more than a year later, with the Royal Decree of 7th January 1926, they proceeded likewise with the reorganisation of the Central Commission, which apart from the president and vice-president also contained seven members chosen «from the administrative functionaries of the Ministry, from teachers of every level and grade dependent on the Ministry, from school inspectors and didactical directors and elementary teachers»³⁴.

sui libri di lettura per le scuole elementari, «L'Educazione Nazionale», VI (1924), nn. IV-V, pp. 221-250 (from which we quote). The passage quoted here, can be found at pp. 239-240.

³¹ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati*. I. *Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia*, pp. 5-46; Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. II. *Libri per l'insegnamento della storia e della geografia*. *Supplemento al 1° Elenco (libri approvati) e 2° Elenco (libri respinti)*, pp. 4-24.

³² See Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. VI. *Relazione sui libri di testo «Sussidiari» e supplemento alle relazioni sui testi di religione e di aritmetica*, p. 5-6. But see also: *Rapporto del Direttore generale sui libri sussidiari respinti dalla Commissione*, that Lombardo Radice sent to the Minister of Public Education Giovanni Gentile, and which is enclosed to *Relazione sui libri di testo «Sussidiari»* (*ibid.*, pp. 13-24).

³³ See Ministerial Circular 7th July 1924, n. 68 – *Scelta dei libri di testo per le scuole elementari*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 22 luglio 1924, parte prima, n. 30, p. 1674.

³⁴ Royal Decree-Law 7th January 1926, n. 209 – *Disposizioni sui libri di testo ed altri provvedimenti per l'istruzione elementare*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 23

Finally with the Royal Decree 22nd May 1927, the composition of the organism for the valuation of textbooks for elementary schools was newly modified: the members were reduced to five, one of which was directly appointed by the president of the Opera Nazionale Balilla (ONB)³⁵.

The new Central Commission which was nominated by the Ministerial Decree of 15th January 1925 and entrusted to the presidency of the pedagogue Giovanni Vidari³⁶ found itself substantially working as a sort of *court of appeal* with respect to the Commission of 1923 which had been led by Lombardo Radice. In fact, of the more than 1,300 volumes which were subjected to his judgement, a good part was made up of «returning books, to be checked or revised, for the exam» after having been provisionally approved or refused by the previous Commission. «The final result of our work – wrote Vidari with regard to this matter in the conclusive report of the work of the Commission, which was released on the 21st July 1925 – can be reassured with these figures: Examined books – no. 1,326. Approved – no. 949. Disapproved – no. 277. The number of the approved books is therefore especially high: evident proof that the production of Italian texts is improving»³⁷.

Caught between the need to «proceed bearing in mind the judgements of the preceding Commission» and the need to «leave to the new judges that liberty which was asked for from their scientific, literary or scientific character»³⁸, the Commission of Vidari worked substantially in continuation with that which had been headed by Lombardo Radice, using in almost every case the same indications and the criteria of judgement which had been used by the preceding organism. We find confirmation of this, first of all in the judgement made regarding the books which had already been reviewed in 1923-24, the

febbraio 1926, parte prima, n. 8, pp. 595-598; and Ministerial Ordinance 16th February 1926 – *Scelta dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari*, *ibid.*, pp. 760-761.

³⁵ Royal Decree 22nd May 1927, n. 850 – *Disposizioni per la scelta dei libri di testo per le scuole elementari*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 21 giugno 1927, parte prima, n. 25, pp. 2282-2283.

³⁶ Ministerial Decree 15th January 1925 – *Norme per l'esame dei libri di testo per le scuole elementari*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 27 gennaio 1925, parte prima, n. 4, pp. 249-253. The new central Commission for the selection of textbooks was established in 1925 and headed by Giovanni Vidari, and its members were as follows: Alberto Salvagnini (vice-president), Giulia Alessandrini, Ernesto Boezi, Giuseppe Brucchiotti, Carlo Calcagni, Giovanni Di Giusto, Giovanni Di Tommaso, Silvia Doglia, Maria Gazagne Ambrosi, p. Giovanni Genocchi, Enrico Giachi, Giuseppe Giovannazzi, p. Giovanni Giovannozzi, Balbino Giuliano, Salvatore Gotta, Pasquale Grossi, Mario Labroca, Marino Lazzari, Anna Levi Piva, Felice Mastruzzo, Hilda Montesi Festa, Efsio Oppo Cipriano, Antonio Pagano, Alfredo Perna, Antonio Ranucci, Carlo Rubbia, Vincenzo Salcito, Alfredo Saraz, Achille Sclavo, Annita Solina, Riccardo Truffi, Lorenzo Viani, Oreste Vocca, Rodolfo Zorzut, Giuseppe Scarascia (secretary).

³⁷ See *Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari* [Commissione Vidari], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 23 febbraio 1926, parte prima, n. 8, pp. 616-759; the cited quote, can be found at p. 628.

³⁸ See *ibid.*, pp. 616-617.

majority of which reproduced the same ones which had been favoured by the preceding Commission, or they verified the point of reception of the proposals for modification which had been forwarded. It is not by chance that the more frequent valuations we find in the final report of Vidari, reproduced with little change the statement: «we confirm the judgement expressed by the preceding Commission and we approve definitively of it as a reading book»; or: «the particular praise attributed to the reading course by the preceding Commission was truly merited»³⁹. And so forth.

Even with regards to the new books which appeared between 1924 and 1925, the Vidari Commission used the same criteria of judgement already previously used. It is symptomatic, for example, that in more than two thirds of the judgements given, the more or less dominating «sentiment for the country», and the adequate space given to the subject of the «national Risorgimento» and «the last War of liberation», with their appendix of heroes and their great achievements, built the principal criterion of discrimination for the approval or dismissal of textbooks⁴⁰.

In the final report drawn up by Giovanni Vidari, we notice not only the renewal but also the significant development of the ideological motivations which had inspired the Commission headed by Lombardo Radice, especially where the «lay culture of the homeland» and the exaltation of the Great War as «complement to the process of national liberation» were re-proposed as a foundation for a civil education of the «new» Italian youth:

The great fact of the War, bravely fought and gloriously won – we read in *Relazione* by Vidari –, makes up the background in which the reasons for a patriotic education emerge in the best light: the main events of the war, the final victory, the glorious martyrs, are almost always remembered [...]. And the graveyards of the war, the tomb of the Unknown Soldier and the Altar of the Homeland are always presented as educational pilgrimages, as sacred endings, whose cult and piety the Italians will forever turn to. Even the significance of the war as a magnificent crowning of a century of efforts of redemption of the country [...], as is the greatest collective expression of the moral energy of the Italians appears touched here and there. We hold that such a significance not only will easily emerge from the spoken word of the teacher [...], but will also clear itself little by little in the same conscience of the students⁴¹.

In order to see appear a clear and direct reference to Fascism, and more in general, a specific call to the principles and ideals of the Mussolini regime, it is necessary to take into consideration the documentation produced by the Central Commissions instituted in 1926 and 1927 and headed respectively by Bal-

³⁹ See for example, the judgements about the textbooks by Luigi Capuana, Franco Ciarlantini, Giovanni Capodivacca, Giuseppe Fanciulli, Ciro Trabalza (*ibid.*, pp. 636, 640, 647, 680).

⁴⁰ In connection to this, see the files containing the judgements about the single textbooks which were examined by the Commission, *ibid.*, pp. 630-759.

⁴¹ See *ibid.*, p. 620.

bino Giuliano, who was already the education superintendent of Lombardy and undersecretary in the Ministry of Education along with the Minister Alessandro Casati⁴², and by Michele Romano, who succeeded Giuliano as undersecretary after Pietro Fedele came to the direction of the Minerva⁴³.

In reality the call to Fascism and the «legitimate aspirations of the National Government» did not represent a break – almost a traumatic inversion of tendency – with respect to the directions expressed by preceding Commissions, in as much as a development, or if one prefers an intensification, of themes and ideological reasons already emerged in the past⁴⁴. It is not by chance that, whilst explaining the basic directions which had orientated the choices of the Commission in 1926, the age old collaborator of Gentile, Balbino Giuliano, on the one hand claimed a «substantial continuity of intent» with the Commissions of Lombardo Radice and Vidari, and on the other, in order to protect the most authentic significance of the reform of Gentile, underlined the opportunity to put to work an indispensable coming together of the «principal Italian ideals» and the political ideology of which the Fascist regime had made itself representative⁴⁵.

It also deserves to be noted that from this combination of the «national ideal» and «Fascist ideology», the Commission of 1926 drew a singular criterion for the valuation of the textbooks, on the basis of which the absence or the lack of references to experience and the realisation of Fascism finished, in fact, in representing a sort of significant indication of a patriotism which, far from rising to be an «authentic faith», revealed itself little more than a «rhetoric illusion». So, as Balbino Giuliano concluded in his *Report*, in many of the «books presented to the Commission for examination, that sentiment of love for Italy and that fervid cult of her glory is missing [...]. Too often even the men of good faith reveal in their books a certain preoccupation with not mentioning Fascism»⁴⁶.

⁴² On the figure and work of Balbino Giuliano, see in particular: M. Ostenc, *Una tappa della Fascistizzazione: la scuola e la politica dal 1925 al 1928*, «Storia contemporanea», 4, 1973, pp. 481-505; V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia Fascista. Dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Roma, Armando, 1988, pp. 46-48 and *passim*; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 212-214 and *passim*. See the same Giuliano's works: B. Giuliano, *La politica scolastica del governo nazionale*, Milano, Alpes, 1924; Id., *L'esperienza politica dell'Italia*, Firenze, Vallecchi, 1924; Id., *Conversazioni storiche*, Bologna, Zanichelli, 1943.

⁴³ On the figure and work of Michele Romano see J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 213-214 and *passim*.

⁴⁴ *Relazione della Commissione Ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi d'avviamento professionale* [Commissione Giuliano], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 21 dicembre 1926, parte prima, n. 51, pp. 3208-3313 (the quote can be found at p. 3208).

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 3209-3210.

⁴⁶ Again Balbino Giuliano wrote: «When the aim to prepare the pupil to bear subversive propaganda is lacking, then often also that vivid feeling of love for Italy and that fervent worship of her glories are lacking, which we should aim to impress upon the souls of the primary school chil-

On the same explanatory line traced by the Commission of Giuliano, but with greater determination, was the approach of the Central Commission set up in 1927. In this case the previously established combination between «national ideal» and «Fascist ideology» led to all effects to a real identification and rose to be a principal criterion for the valuation of textbooks⁴⁷. If it were in fact, true, as noted in the final *Report* drawn up by Michele Romano that «the book written for the elementary school» should not only answer «in a literal manner, but fully reflect the spirit of the programme», it appeared necessary that, apart from «being deeply educational», it should fit «perfectly in the historical climate in which and of which the nation lives». From here, according to the Romano Commission, the need to «inculcate, through textbooks», that «fascist spirit» which, opportunely «cultivated in childhood and in the adolescence», would have led to «the effective formation of that method of life and that new man, that the Country expects above all from the renewed school»⁴⁸. Based on these intents the Romano Commission declared its dissatisfaction with many parts of «books under examination, which lack this Fascist spirit»; in particular for the reading books and the small manuals of history which they considered to be not the «product of a high and pure intelligence and of a sincere faith», but the expression of a «a new and no less detestable form of rhetoric»⁴⁹.

In reality there were different needs and reasons at the root of the dissatisfaction noted above. One to especially note, was the wish to accentuate the link between «patriotic education» and the «Fascist spirit», to the point of identifying in this last one the most authentic and mature work of the first, and to consider the first – the «patriotic education» – effectively realisable only

dren in the strongest way possible, if we consider that the great part of them abandon their studies after the primary course, and that they carry with them the impression of those first unchanged teachings for their entire life. Still too often however, among warm expressions of patriotism, emerge remainders of that old falsely democratic conception, made of passive neutralism and levelling mechanism, which has smoothed the way for socialism and its delirious attempts of destruction; remains of a pacifism which is not the wise aspiration of a realistic peace of Latin tradition, which represents the defence of the work done for the human progress, but which is simply utilitarian cowardice painted with eastern religiosity or northern moralism; remains of a kind of whiny and Protestant rationalism, which – following its own materialistic conception of tangible political problems – has forgotten that the first, the most concrete and urgent problem was to save Italy, to give back Italian people first of all the strength to walk, and then the awareness of themselves and of their value» (*ibid.*, pp. 3210-3211).

⁴⁷ In this connection, see what has been written – after a deep analysis of non-school sources – by E. Gentile in *Il culto del Littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia Fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 16-17 and *passim*.

⁴⁸ *Relazione della Commissione Ministeriale centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Romano], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 4 ottobre 1927, parte prima, n. 40, pp. 3333-3372 (the quotes are at p. 3334-3335).

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 3335-3336.

with the help of didactic instruments and formatives inspired by an authentic «Fascist spirit». Not by chance, in the denouncing of the weaknesses of the history manuals examined, the opportunity was underlined that the books, going «beyond the limits of the programme which stopped in 1918», gave sufficient allowance «for the spiritual movement, maker of Fascism», and moved from the commemoration of the «Fascist martyrology, so intimately linked with the martyrology of war»⁵⁰.

The issues raised by the Romano Commission regarding the opportunity of a greater conformity of textbooks to the Fascist spirit were maybe the reflection of an overriding and undelayable need for the Mussolini regime: this was confirmed by the fact that, after only a few months, the Royal Decree 18th March 1928 was promulgated, in which the art. 1 stated that: «the textbooks of history, geography, literature, economics and law for the elementary schools and for the integrative courses of professional formation must – within the framework of current programmes – answer the historical, political, legal and economical needs affirmed from April 28th 1922 onwards»⁵¹.

In virtue of the provisions of the Royal Decree 18th March 1928, the new Central Commission, which took office in the following weeks and was headed by the vice-secretary of the National Fascist Party Alessandro Melchiori⁵², excluded from its examination reading books whose renewal of adoption had been put off, and limited the analysis only to primers and complementary texts, first of all the «history, geography, law and economics books»⁵³.

The judgement formed by the Melchiori Commission regarding the textbooks examined was, on the whole, negative: «The examination so far carried out – we read in the *Relazione* – has given generally unfavourable results». With regard to this, not only did «the new history and geography texts» have «as a whole defects or serious deficiencies», but they were also far from corresponding to «the historical, political, legal and economical needs» which were affirmed in Italy «the following day with the march to Rome». Furthermore, «the texts previously approved, put to a new revision», had «revealed notable

⁵⁰ *Ibid.*, p. 3335.

⁵¹ Royal Decree 18th March 1928, n. 780 – *Disposizioni relative ai libri di testo per le scuole elementari*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 23 aprile 1928, n. 95; published in «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 1 maggio 1928, parte prima, n. 18, pp. 1569-1571.

⁵² About the figure and work of Alessandro Melchiori see J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, pp. 398-399. The Central Commission for the textbooks, which was established in 1928 and headed by Alessandro Melchiori, was made of the following members: Luigi Valli, Vincenzo Bianchi Cagliesi, Eugenio Canepa, Arnaldo Monti, Francesco di Pretoro, Costantino Cologna, Giuseppe D'Asdia, Gerardo Di Salia, Aristide Loyola, Nazareno Padellaro.

⁵³ *Relazione della Commissione per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale* [Commissione Melchiori], «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 18 settembre 1928, parte prima, n. 38, pp. 3160-3170 (the quote is at p. 3160).

deficiencies», to the point of resulting «unsuitable to the spiritual formation of the Italian youth because they were weak in the national and Fascist spirit». On this basis, the Melchiori Commission declared to have «found itself in the painful situation to have not been able to choose, from the numerous volumes presented to the exam, any book which corresponded perfectly to the needs of a Fascist school and which merited full approval»⁵⁴.

In the final part of his *Relazione*, Alessandro Melchiori expresses his satisfaction for the decision of the government to «finally supply elementary schools with State textbooks»⁵⁵, and it confirms the hypothesis that, in the moment in which the last Central Commission for the examination of textbooks started its work (1928), the decision of the Fascist regime to introduce the State single text to elementary schools was already definitively underway, and that the same deliberation adopted by the Melchiori Commission only served to further legitimise such a step⁵⁶.

In November 1928, the Minister of Education Giuseppe Belluzzo presented Mussolini with the directives for the compilation of State single texts, which had been elaborated by a Commission set up by the Ministry in the previous months⁵⁷. The objective of the new texts, whose drawing up was to be entrusted to «eminent characters in the field of school and study», was that of «promoting amongst the youth a purely Fascist education and culture»⁵⁸.

With the law of the 7th January 1929, which introduced the State single text to elementary schools starting from the school year 1930-1931⁵⁹, the activity

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 3161-3162.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 3162.

⁵⁶ As well known, since the 13rd May 1926, with his speech at the Chamber of Deputies during the debate on the Ministry of Public Education's budget, Mussolini had made clear the government's will to introduce the State single textbook in the primary schools («We will make a State textbook [...]. We will make five or six fundamental State textbooks»). Two days later, on 15th May 1926, the Minister of Public Education Pietro Fedele told the Parliament that he had been charged by the head of government to prepare the related act (*Atti Parlamentari, Camera, Legislazione XXVII, Discorsi*, vol. 6, see respectively at pp. 5713 and 5783). The introduction of the State single text in the primary schools was officially announced the day after that Giuseppe Belluzzo became the Minister of Public Education (9th July 1928). This was one of a series of school policy's measures which would contribute – according to the new minister – to «realize the *fascistisation* of the school» (see Belluzzo's statements during the Council of Ministers on 25th September 1928, in Archivio Centrale dello Stato [from now on: ACS], *Presidenza del Consiglio dei Ministri, Atti*, busta 100, fasc. 26).

⁵⁷ About the preparation of the State single textbooks for the various primary courses, see: M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 164-187; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 393-408; G. Ricuperati, *La scuola italiana durante il fascismo*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 264-269.

⁵⁸ Giuseppe Belluzzo to Benito Mussolini, 29th November 1928, in ACS, *Presidenza del Consiglio dei Ministri, Gabinetto (1928-1930)*, b. 5/3, n. 4023.

⁵⁹ Law 7th January 1929, n. 5 – *Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 12 gennaio 1929, n. 10;

of the Central Commission for the examination of textbooks, which had started six years earlier with the reform plan for Italian schools set up by Giovanni Gentile, was finally concluded⁶⁰.

Generally, the change represented by the introduction to the elementary schools of the State single text was destined to form an effective element of discontinuity – if not a true break – in comparison with the propositions and choices which had characterised the work of Gentile and Lombardo Radice. If we examine closer the genesis and the directions expressed by the Central Commission for the examination of textbooks in the period between 1923 and 1928, the picture which emerges seems characterised by a greater complexity and fluidity. For that which concerns the original project, for example, there is no doubt that the choice made by the government to take upon itself, through a specially provided commission nominated by the Ministry, the work of selecting textbooks for the elementary school, was destined to set the premise for a kind of direct and exclusive control of the state authority on educational publishing. A control, let's get this clear, that only partially was eased by the presence in the Ministerial Commission – at least in 1923-24 (the Commission of Lombardo Radice) and in 1925 (the Commission of Vidari) – of expert pedagogists, men from the world of the school, and experts of didactics and literature for the young.

In reality, the deprivation of authority in the traditional liberty of choice of textbooks by the teachers, and, at the same time, the supremacy conferred to the State as organiser of the school and education in view of an ever growing realisation of the values of a national cultural and of the life associated to it, did in fact contribute to preparing the way for the following change, which culminated towards the end of the 1920's with the introduction of a State single text by the Fascist regime. A change which under certain aspects was unforeseeable, but which however, was to be found in the same logic which had fuelled the choices made by Gentile and Lombardo Radice: that of a pedagogy and didactics imposed by the coercive force of the State.

With regards to this, we could talk of a true *heterogenesis of the aims*, on the basis of which the aspirations of the idealists to make the State the instrument of a national pedagogy capable of giving shape and substance to a project of cultural and educational renewal in Italian society, finished in transforming itself into a sort of *Trojan horse*, through which the Mussolini regime was able to impose – in the name of the superior requirements of the «State

published in «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», 22 gennaio 1929, parte prima, n. 4, pp. 226-227.

⁶⁰ See G. Gentile, *Il fascismo al governo della scuola (novembre '22 – aprile '24). Discorsi e interviste raccolti e ordinati da Ferruccio Boffi*, Palermo, Sandron, 1924; G. Lombardo Radice, *La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri. Raccolta di indagini essenziali*, Palermo, Sandron, 1926.

educator» – its own conception of the textbook as a vehicle of ideological and political propaganda, and as a means to «mould the new Italian, or rather the integral Fascist»⁶¹.

Furthermore, as regards the ideological directions and the cultural and formative models advocated by the Central Commission between 1923 and 1928, the picture reveals an undoubted complexity. On the one hand, there seems to be no doubt concerning the wish of Lombardo Radice and his successor Vidari to proceed in the valuation of the textbooks on the basis of excellent pedagogic-didactic and cultural criteria, escaping from every form of political propaganda and deference to Fascism (elements, these last ones, destined to become prevalent from 1926). On the other hand however, it is clear that from 1923-24, a series of elements emerged, such as: the importance conferred to the national ideal and to the «cult of the homeland», the exaltation of the Great War as a «complement to the process of national redemption», the belittlement of democratic principles (the «inferior democracy» often stigmatised) and finally the rigid social conservatism manifested in many judgements which referred to textbooks which «slyly» fed «the class battle» and did not install in the youth of the lower classes a composed resignation in face of the inequality and injustices present in society. And these same elements, far from being reasons of discontinuity, compared to the successive results of the totalitarian pedagogy of Fascism⁶², finished in fact in constituting the essential nucleus of the proposal of «Fascist education for the youth», which was transmitted in the 1930's by the State single texts.

With regards to the contents and formative models of the State single text and its variable destiny in the Italian elementary schools, we must note, alongside the research carried out in the 1980's by Marcella Bacigalupi and Piero Fossati⁶³ as well as the precious indications which have come from more recent studies by Davide Montino⁶⁴, the large volume by Maria Cristina Morandini, whose reading offers further points of interest⁶⁵.

The research mentioned above has brought to light how the State single

⁶¹ The Minister Giuseppe Belluzzo expressed himself in this way, in the Council of Ministers on 25th September 1928, in ACS, *Presidenza del Consiglio dei Ministri, Atti*, busta 100, fasc. 26.

⁶² See A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, cit., pp. 14-19.

⁶³ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit., pp. 131-150.

⁶⁴ See D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005; Id., *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime Fascista*, «History of Education & Children's Literature», II (2007), 2, pp. 193-216.

⁶⁵ M.C. Morandini, *Il libro unico di Stato in epoca Fascista: analisi dei contenuti e dei modelli formativi nei sussidiari*, in G. Chiosso (ed.), *Teseo 900*, Milano, Editrice Bibliografica, 2007, pp. LV-LXXIV.

texts were an editorial product which acknowledged many of the didactical and pedagogical requirements which had matured in the debate following the First World War, and which, guided by the indications formulated by Maria Pezzè Pascolato with respect to the work of the Central Commission of 1923-24, headed by Lombardo Radice⁶⁶, adopted modern narrative solutions: State single texts were at times very efficient and demonstrated the understanding of the importance of the setting, of the fusion of literary types, as well as of the relationship between text and illustration. In substance we are in the presence of a “pedagogically discerning” use of the ideology and propaganda.

Furthermore, if we examine the works destined to the different elementary classes, it is possible to find a certain heterogeneity of approaches and language: very efficient from this point of view, are the texts by Ornella Quercia Tanzarella for the I and the II class⁶⁷; the spelling book and the reading books by Alessandro Marcucci for the rural schools⁶⁸; those by Angiolo Silvio Novaro for the IV class and by Roberto Forges Davanzati for the V class⁶⁹; more problematic was that by Grazia Deledda for the III class, so much so that it would soon be substituted⁷⁰.

The variations and changes introduced in the course of the 1930's, to the different editions of the single school texts allow us to perceive the deep evolution and the constant updating of this editorial product. In fact, the effort made to offer a dynamic image of Fascism and its realisations is significant; at this same time the school publishing manifested a constant tension, especially from the second half of the decade, between the proposal of a heroic and war-like dimension, in which the triumphalist rhetoric of the regime transpired, and that which centred on a Fascism which identified itself with the rhythms and the experiences of every day, permeating every aspect of reality and the daily routine of the individual and the nation.

Under this profile the State single texts became carriers of an educational proposition, which, next to the militarist rhetoric of the parades of the official ceremonies, next to the slogans, the ideological callings and the exaltation of the works and realisations of the Regime, appealed to a series of values and

⁶⁶ Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale dell'Istruzione Elementare, *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. VII. *Relazione sui libri di testo di lettura*, cit.

⁶⁷ O. Quercia Tanzarella, *Sillabario e prime letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930; Ead., *Il libro della II classe*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930.

⁶⁸ A. Marcucci, *Sillabario-scuole rurali*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930; Id., *Il libro della seconda classe rurale*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930.

⁶⁹ A.S. Novaro, *Il libro della IV classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930; R. Forges Davanzati, *Il libro della V classe elementare. Il balilla Vittorio, racconto*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930.

⁷⁰ G. Deledda, *Il libro della terza classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930. Some years later the textbook of Deledda was replaced with N. Padellaro, *Il libro della terza classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1935.

traditional models: the cult of the motherland, respect for the religion of the fathers, respect for authority, the importance of work, the sentiment for the family and the value of family virtues (with regard to this point, the “Mussolini” family became a primary representation of the ideal model, alongside with – and at times substituting – even in the iconography, the traditional confessional model of the “sacred family”), the marked and omnipresent exaltation of the rural life, which accompanied the idealised representation of the peasant world and the country life.

To all this we must add an atmosphere aimed at realising a fusion between past and present, according to a prospective which intended to affirm not so much a relationship of continuity as a sort of timelessness: the purpose was to accredit the idea of Fascism as a stable presence, all-inclusive, which was present in every part of reality: as an endless and strong fact, both in public life and private life⁷¹.

3. *The «Fascist reclamation» of the textbooks in the secondary schools*

Different, as noted previously, is the success of the textbooks in the secondary school. If on the one hand we note the missing realisation of forms of preventive control, on the other we note the beginning, already from the end of the 1920's, of an incisive and organic policy of adjusting texts to the Fascist spirit, and controlling the adoption and the choices made by the teachers. A policy which was destined to constantly increase in the following decade, in concurrence with the introduction of new programmes for the secondary schools of 1930 and 1936, works which were respectively of the Ministers Balbino Giuliano⁷² and Cesare

⁷¹ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit., pp. 201-231.

⁷² Royal Decree 5th November 1930, n. 1467 – *Modificazioni agli orari e programmi delle scuole medie*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 24 novembre 1930, n. 273, parte prima, pp. 5023-5049. See also, two decrees both published in 1933, the n. 491 of 15th May and the n. 892 of 29th June. The former one (*Approvazione dei programmi, degli orari e dei raggruppamenti di materie delle Scuole e degli Istituti d'istruzione tecnica*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 30 maggio 1933, n. 125, parte prima, suppl. ord.) contained the new programmes for technical schools, which had been promulgated by the Minister for National Education, Francesco Ercole. The latter one (*Programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 27 luglio 1933, n. 173, parte prima, pp. 3416-3442) decreed the introduction of the new entrance examinations for the gymnasium, the liceo's first year, the teachers' training college, and the school-leaving examinations of the humanities and/or science liceos together with the teachers' training colleges. See also the Royal Decree 5th July 1934, n. 1185 – *Regolamento per i concorsi a cattedre nelle Regie scuole e nei Regi istituti d'istruzione media tecnica* e il Royal Decree 20th July 1934, n. 1186 – *Programmi per i concorsi a cattedre di Regie scuole e di Regi istituti d'istruzione tecnica*, both published in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 28 luglio 1934, n. 176, parte prima, suppl. ord.

Maria De Vecchi di Val Cismon⁷³, and then successively, with the racial legislation of 1938⁷⁴ and the School Charter (*Carta della Scuola*) of Giuseppe Bottai (1939)⁷⁵.

With regard to this argument the resistance of the editors, the difficulties associated with the complex articulation of directions and the extreme variety of the didactical orders of the secondary school, as well as the conditioning of the market, all finally had a deep effect and made it necessary to adopt different forms of discipline and control with respect to those introduced in the elementary schools.

However, the complementary character of the interventions realised in this field by the Regime in the two types of school needs to be highlighted. In concurrence with the changes noted on the level of primary education, from the Central Commission, headed by Alessandro Melchiori (1928), the Minister for Public Education Giuseppe Belluzzo issued two important circulars relative to the textbooks for secondary education. With the first one, the C.M. 19th December 1928, the heads of schools and institutions were asked to send lists of the books which were used in their respective schools, on the basis of an extremely detailed and analytic prospect supplied directly by the Minister of Public Education: «You must personally see that – the circular affirmed – the compilation of the lists be clear, exact, complete and conform to the directions given [...]. I will not be able to allow that the responsibility of shortcomings, which should be complained about in the compilation, should fall onto the secretaries of the Institutes»⁷⁶.

With the second circular, issued a month later (C.M. 19th January 1929), the Minister Belluzzo introduced a series of dispositions with respect to the choice of textbooks on behalf of the secondary teachers:

⁷³ Royal Decree 7th May 1936, n. 762 – *Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 9 maggio 1936, n. 108, parte prima, suppl. ord.

⁷⁴ About the consequences, on the school field, of the Royal Decree-Law 17th November 1938, n. 1728 – *Provvedimenti per la difesa della razza italiana* (in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 19th November 1938, n. 264, parte prima), and of the subsequent anti-Jewish laws, see in particular R. De Felice, *Storia degli ebrei sotto il fascismo*, cit., pp. 282-335; and J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, cit., pp. 469-483.

⁷⁵ See G. Bottai, *La Carta della Scuola. Discorso alla Camera dei Fasci e delle Corporazioni nella riunione del 3 luglio 1939*, Roma, Tipografia della Camera dei Fasci e delle Corporazioni, 1939; Id., *A un anno dalla «Carta della Scuola». Discorso alla Camera dei Fasci e delle Corporazioni nella riunione del 6 marzo 1940*, Roma, Tipografia della Camera dei Fasci e delle Corporazioni, 1940.

⁷⁶ See: Ministerial Circular 19th December 1928 – *Elenchi dei libri di testo*, in ACS, Ministero della Pubblica Istruzione (from now on MPI), Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc., 1923-1959*, b. 4, f. 16.

The Board of Professors – stated the circular – must adopt textbooks which conform to the directives and the institutes on which the work of the State was based from the 28th October 1922. I mean, that is, only those textbooks pertaining to the national life in every field, for their freshness of knowledge and above all for the fullness of consensus in which they adhere to the spirit and the action of the Regime, may enter the middle schools.

Furthermore:

From the way in which heads and professors apply the criteria for the choice of textbooks proposed with this circular which has been brought to their attention, I will be able to judge how the Italian middle school answers to the educational ends assigned to them by the Fascist Government⁷⁷.

Exploiting the sense of responsibility of the teachers, implicit in the faculty of choice attributed to them, in practice a permanent revision was given way to, safeguarding the formal respect for the law, whose spirit, however, was deeply altered. We can add that, with such a move, they pointed on putting pressure on the conformism of the heads and especially on the teaching bodies which worked as a sort of second court of appeal (or rather a further opinion) with respect to the autonomous choices of the individual teacher of a subject⁷⁸.

With regards to this the writings of the successor of Belluzzo at the *Minerva*, the new Minister Balbino Giuliano, are interesting in the Ministerial Circular of 8th May 1930, dedicated, in fact, to the *Choice and use of textbooks in the secondary institutes of education*. After having confirmed the conviction that it was necessary to maintain «integral [...] the freedom of choice of textbooks by the individual teaching bodies», Giuliano highlighted that the advantage which came from such a liberty was founded on the assumption «that the choices of the teaching bodies» were:

accurate and shrewd, so that they provide the professors and the students in the text book a common ground of understanding, rather, a sort of *joint possession* [...]. The head and the professors must take care that disharmonies, imbalances and gaps are not concealed in the field of each subject [...]. The ascertainment that the texts are everything which they should be, with regards to national life, and fully adherent to the spirit and action of the Regime, will be first made by the proponent professors, who will supply declarations corresponding to the note of the books which they will present. The teaching body itself will ascertain as to whether or not such an adherence exists, and will make known their result in the minutes of the meeting. The adherence of the text book to the spirit and action of the Fascist Regime must not result simply in a few phrases of celebration, but in an interpreta-

⁷⁷ Ministerial Circular 19th January 1929 – *Scelta dei libri di testo nelle scuole medie*, in ACS, MPI, Divisione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc.*, 1923-1959, b. 4, f. 16.

⁷⁸ See the note of 19th February 1929 by the Minister Belluzzo, which he transmitted to «Ai Regi Provveditori agli Studi e ai Presidi degli Istituti medi d'istruzione» the Ministerial Circular 19th January 1929 (in ACS, MPI, Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc.*, 1923-1959, b. 4, f. 16).

tion of all the material in keeping with our new culture intimately and passionately Italian⁷⁹.

In substance, with the noticeable reference to the authority of the heads and to the joint responsibility and the conformism of the teaching bodies, they aimed at re-dimensioning – if not making impractical – the traditional exercise of free choice of textbooks by the individual teacher.

Starting from this moment, the lists of books adopted by every school, together with the minutes of the meetings of the teaching committees which had approved them, were subject to careful analysis by the ministerial authorities, as witnesses the correspondence of the Minister with the educational superintendents and of the superintendents with the heads of schools and institutes. From here continued the constant (and forceful) invitation to provide ever more precise and detailed lists, and to define clearly in the reports the motivations for each choice. It is necessary to note that the request for such documentation was renewed year after year, so giving the impression of a continuous control⁸⁰.

In July 1929 the Minister Belluzzo was able to inform Mussolini of the conclusions which the work of the revision of textbooks for secondary schools had produced. From the exam carried out on 513 middle and secondary schools, it resulted that the texts which were not approved, or which had to be adapted to fit the new dispositions, were almost exclusively anthologies «missing pages which reflected the last ten years of national life», history manuals which stopped with the First World War, and economy manuals which were «by now exceeded by the new Italian corporative law». «With such measures – the Minister Belluzzo triumphantly concluded – I have the guarantee that all the books which will be adopted from today onwards in the middle schools, will correspond to the needs of the most fully, severe and enlightened Fascist education of the spirits of the young who attend such schools»⁸¹.

With the coming of Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon to head the Ministry of Education, not only a heavier ideological and political claim was staked

⁷⁹ See: Ministerial Circular 8th May 1930, n. 46 – *Scelta ed uso dei libri di testo negli istituti medi d'istruzione*, «Ministero dell'Educazione Nazionale. Bollettino Ufficiale», 13 maggio 1930, I, n. 19, pp. 3-10, extract.

⁸⁰ As example, see: Ministerial Circular 28th April 1931 – *Libri di testo*, in ACS, MPI, Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc. (1923-1959)*, b. 4, f. 16; Ministerial Circular 6th September 1932 – *Libri di testo, ibid.*; Ministerial Circular 10th November 1932 – *Libri di testo, ibid.*; Ministerial Circular 8th May 1933 – *Scelta dei libri di testo nei Regi istituti medi di istruzione per l'anno scolastico 1933-34, ibid.*; Ministerial Circular 30th August 1935 – *Scelta dei libri di testo per l'anno 1935-36, ibid.*

⁸¹ Giuseppe Belluzzo to Benito Mussolini, 8th July 1929, in ACS, *Presidenza del Consiglio dei Ministri, Gabinetto. 1928-1930*, b. 5/3, n. 5696; see the draft, equipped with autograph corrections, which is kept in ACS, MPI, Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc., 1923-1959*, b. 4, f. 16.

on the didactical direction and on the cultural contents of the secondary school through the launch of new didactical programmes (May 1936), but also the basis was laid for an administrative centralisation which was destined to reverberate even on the question of the adoption of textbooks⁸².

It is well noted, and Monica Galfré has clearly highlighted, the tentative made by De Vecchi to exert a tighter control on school book publishing and in particular on the Florentine publishers (Le Monnier, Sansoni ecc.), which were directly influenced by Giovanni Gentile and his supporters. Also well known is the fact that with the new programmes for the middle schools given out in 1936, conceived as teaching programmes and no longer as exams, the Minister gave the go ahead to an incisive rationalisation of the book market, which was destined on the one hand to put the different publishing houses in crisis and on the other to impose a tight dependency of the publishers on the ministerial apparatus and therefore on the government⁸³.

Less known seems to be the fact that, with the coming of De Vecchi to the direction of the Ministry of Education, a real change was registered, with respect to the policies concerning the choice of books for secondary schools, which until then had been undertaken by the Fascist regime. With the Royal Decree – Law 26th September 1935, n. 1845, in fact, a «Central Commission [...] for the preventive revision of textbooks to be adopted in schools and in Institutions for classical, scientific, teaching and technical instruction, in courses for professional formation and in Royal schools, officially recognised, state recognised and private schools» (art. 7) was instituted. Such a Central Commission would be «headed by the Ministry, composed of general directors for middle education, both classic and technical, by the general inspector of secondary schools for professional formation, and by the central inspectors for classic and technical middle instruction». The Minister for National Education could, «for single subjects, build special committees, in the heart of the Commission», which would be able to combine people and experts who were not part of the «same Commission»⁸⁴.

If it is true that, at least in this phase, the introduction to secondary schools of a preventive censorship of textbooks was destined to stay on the paper and not produce concrete effects⁸⁵, it is also true, however, that the project would be taken up again, a few years later, by the new Minister of National Education Giuseppe Bottai and duly modified, not only in those aspects which had

⁸² See C.M. De Vecchi di Val Cismon, *Bonifica Fascista della cultura*, Milano, Mondadori, 1937.

⁸³ M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. 133-138.

⁸⁴ Royal Decree-Law 26th September 1935, n. 1845 – *Aggiornamento della legislazione relativa all'istruzione media classica, scientifica, magistrale ed artistica*, «Ministero dell'Educazione Nazionale. Bollettino Ufficiale», 5th November 1935, I, n. 45, pp. 1-2, extract.

⁸⁵ See Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Vallecchi, Firenze, 1941, pp. 369-370.

made all but impossible the functioning of the Central Commission during the time of De Vecchi, but also in the composition and functions attributed to such an organ.

In a *Report on the bill concerning modifications of the art. 7 of the Royal Decree – Law 26th September 1935, n. 1845*, dated 6th February 1939 and conserved among the papers of the General Direction of Classical, Scientific and Teaching Education, in fact, a series of modifications to the text were proposed. In the first place, it was established that the Minister was to be relieved of the presidency, «that he cannot follow the work of the Commission»; to the same Minister of National Education, however, were attributed «the free choice of components, in such a way that [the choice] may also fall on elements which, though not covering determined offices in the administration, have a specific competence in the field»⁸⁶.

The layout of the law predisposed in February 1939, also foresaw two further and important changes with respect to the text of Vecchi: on the one hand a «preventive deposit, at the Ministry of National Education, of exemplary models of textbooks newly published or re-printed» was to be introduced; on the other, the functions of the Central Commission were to be redefined, and it would no-longer exercise direct control on texts but would limit itself to «the studying and formulation of proposals to the Ministry on the contents and every other question relating to textbooks for the middle schools»⁸⁷.

The introduction of a preventive censorship for the textbooks for middle schools too, as noted, was concretised a few months later with the emission of the School Charter. The «XXVII Declaration» of the measures predisposed by Giuseppe Bottai, in fact, apart from confirming the maintenance of the State Single Text in the elementary schools, established that the books for the middle and secondary schools could not «be printed without the preventive approval, on the manuscript or on the draft, of the Ministry of National Education»⁸⁸.

At the origin of the change in censorship inaugurated by De Vecchi in 1935, but in reality made operative by Bottai, we find several reasons. In the case of De Vecchi, the basic question was to exert a more direct and organic control on publishers and, at the same time, to begin what was judged a sort of urgent undelayable rationalisation of a sector which had grown in an abnormal manner during the first half of the 1930's (indeed, in 1935 it was the Minister De Vecchi who denounced how in the secondary schools more than ten thousand

⁸⁶ *Relazione sullo schema di legge concernente la modifica dell'art. 2 [i.e. art. 7] del Regio Decreto-L. 26 settembre 1935, n. 1845*, 6 febbraio 1939, in ACS, MPI, Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione I, *Libri di testo etc. 1923-1959*, b. 4, f. 16.

⁸⁷ See respectively the articles n. 1 and 2 of the *Schema di Legge concernente la modifica dell'art. 2 [i.e. art. 7] del Regio Decreto-L. 26 settembre 1935, n. 1845*, cit.

⁸⁸ G. Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., p. 85.

texts resulted adopted, among which 500 manuals of philosophy, the same number for history, 1,550 Italian classics, 1,000 Latin classics and so forth⁸⁹). Nevertheless the motivations which convinced Giuseppe Bottai to embrace the cause of the introduction of preventive censorship on textbooks even in the middle schools, were very different.

In reality, just the difficulties met in the preceding months in the systematic application in schools of the regulations introduced with the racial laws, had led the Minister to work towards the overcoming of the logic of indirect control – a derivation of the ideas of Gentile –, i.e. entrusted to individual professors, the heads of schools and the teaching bodies, and to purposely build a Commission for the purge of school books on the basis of anti-Jewish dispositions. With regards to this we can also note the many demands made by heads to the Ministry of National Education to remove doubts regarding the belonging to the Jewish race of many textbook authors whose surname lent itself to ambiguous interpretation; as is noted the request for «guide lines» or for more precise indications from the Ministry regarding the application of the racial laws put forward, especially in the first phase of the application of the measures, on behalf of the “scrupulous” educational superintendents and equally “scrupulous” heads of institutes⁹⁰.

More generally, it must be highlighted that the racial laws made a deep impression on the redefinition of the rules for the publishing market and on the question of textbooks, as much an element of proof – a sort of litmus paper – of the strength of the system and its control methods put to work on this question by the Fascist Regime.

Of the overall effect – economic and moral – produced on school publishing, we find a significant reference in a letter sent 18th August 1938 by Federico Gentile, son of the philosopher and ex-minister Giovanni Gentile, to the historian of literature Luigi Russo, opportunely used by Monica Galfré. In this letter, after having manifested the difficulties of the Florentine publishing house Sansoni in finding a literature manual destined to substitute that “classic” of Momigliano, Federico Gentile so summed up the situation created and justified his conduct: «Do not think badly of me if I throw myself like a vulture on this field strewn with bodies which is the Italian school. But I know that all the other publishers are moving, considering that the coming year there will be a large market to take advantage of»⁹¹. And the great market to take advantage of, naturally, was that left by the books of authors who had forcibly been removed from the schools for racial reasons.

⁸⁹ C.M. De Vecchi di Val Cismon, *Bonifica Fascista della cultura*, pp. 177-178 (this is the speech made by the Minister in the Senate on 21st March 1935).

⁹⁰ See the deep and well-documented analysis by M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. 150-161.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 155-156.

Without doubt the valuation of the work of those – the teachers in first place – who were called to apply such laws, is more complex. The data, though very fragmentary, at our disposition with respect to the behaviour manifested by the teachers, testifies that reactions to such orders were rare, almost inexistent⁹². For the rest, the widespread spirit of conformism and the strong conditioning exercised by the Regime on the school world were destined to weigh heavily on the behaviour of the individuals and to make an open rebellion improbable.

In some ways the question of the behaviour of the school world and of its principal participants, with respect to the racial laws, emerges as a sort of metaphor of a more general problem on which it is opportune to pause as a point of conclusion of this contribution, or rather – as mentioned in the introduction – whereas we intend to identify and propose new areas of research.

Conclusions

The scene rapidly outlined here allows us to highlight a series of historiographical gaps, which research needs to fill. With relation to the strategies adopted and the characteristics of book production for schools of the great publishing houses of the central-north peninsula, for example, the studies offer a picture which in some ways is exhaustive. However, it needs to be integrated with further and more specific research which is relative to other important publishers – I am thinking in particular of Sandron, Carabba and a large part of the southern publishers⁹³ – or of specific problems and great moments such as those relative to the conduct and choices of the bodies appointed to the battle against illiteracy, and on which the recent annotations of Galfré relative to the *Ente Nazionale di Cultura*, directed by Giovanni

⁹² In addition to the aforementioned: R. De Felice, *Storia degli ebrei sotto il fascismo*, cit., pp. 591-594; F. Levi, *Le leggi razziali e la scuola*, cit.; *La legislazione antiebraica in Italia e in Europa. Atti del Convegno nel cinquantenario delle leggi razziali (Roma, 17-18 ottobre 1988)*, cit.; see also: U. Caffaz, *L'antisemitismo italiano sotto il fascismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; and Id., *Discriminazione e persecuzione degli ebrei nell'Italia Fascista*, Firenze, Consiglio regionale della Toscana, 1988.

⁹³ For a general sight about these publishers and the school publishing in southern Italy between the nineteenth and twentieth centuries, see R. Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, 4, pp. 53-84; G. Oliva (ed.), *La Casa Editrice barabba e la cultura italiana ed europea tra Otto e Novecento*, Roma, Bulzoni, 1999; R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 225-275; G. Millevolte, G. Calmieri, L. Ponziani (eds.), *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.

Marchi and animated by Ernesto Codignola⁹⁴, represent only the first, though very important, step. It would be enough here to hint at a sodality such as the *Associazione Maestri per le Scuole del Popolo* in Milan⁹⁵ to understand the importance of such areas of study.

We can add that, if we set aside Mondadori and the Florentine reality on which a wealth of studies and research now exists⁹⁶, the local dimensions – or rather the links between the publishers for school and the cultural and scientific institutions such as, for example, the universities and the individual secondary school institutes of the land, or those local groups of power and the suburb organisms of the PNF (National Fascist Party) – so important during the twenty year Fascist period, still appear to be little studied. The absence of an initial research in this area makes the general picture uncertain and does not allow us to collect the real dynamics which characterised the activity and work of the individual educational institutes.

Also lacking, it seems to me, is the state of research on the role held by particular intellectual figures represented by the collaborators of the publishers. Monica Galfré, Gabriele Turi and other historians have dwelled upon considering some well known figures: Giovanni Gentile (Sansoni, Le Monnier, Bemporad, Olschki), Ernesto Codignola (Vallecchi, La Nuova Italia), Giuseppe Lombardo Radice (Sandron, Battiato, Giannotta)⁹⁷. Central figures undoubtedly, but which represent in reality only the tip of the iceberg. This backdrop, too, is still in large part to deepen, especially with regard to the numerous small

⁹⁴ M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. 51-57.

⁹⁵ See R. Sani, *Bollettino della Biblioteca Circolante dei Maestri Italiani. Gruppo di Azione per le Scuole del popolo*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 114-116; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano. Il «Gruppo d'Azione» e la biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milano, Prometheus, 1996; and M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano (1919-1941)*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁹⁶ With specific reference to school publishing see: E. Decleva, *Arnoldo Mondadori*, cit.; M. Galfré, *Mondadori dallo scolastico alla grande editoria*, in C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, cit., pp. 215-231; C. Betti, *L'editoria scolastica e pedagogica fiorentina e le sue novità*, *ibid.*, pp. 279-295; C.M. Simonetti, *L'editoria fiorentina dal 1920 al 1940. Proposte per una ricerca*, «Ricerche storiche», XII (1982), 2-3, pp. 541-568; Id., *I percorsi dell'editoria fiorentina*, «Biblioteche oggi», X (1992), 2, pp. 195-227.

⁹⁷ S. Giusti, *Una casa editrice negli anni del fascismo. La Nuova Italia (1926-1943)*, cit.; A. Piccioni (ed.), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, cit.; G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la Casa editrice Sansoni*, cit.; C. Ceccuti, *La Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987). Centocinquanta anni per la cultura e per la scuola*, cit.; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, cit.; G. Pedullà, *Gli anni del fascismo: imprenditoria privata e intervento statale*, in G. Turi (ed.), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 341-382; R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, cit., pp. 225-275; M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit., pp. 36-90 and *passim*. For a more general analysis, see now the deep observations by G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia Fascista*, cit.

and medium sized publishing houses whose production was aimed primarily at the secondary schools, sometimes with significant niches of the market: we can think, for example, Agnelli, Cogliati, Albrighti & Segati and Trevisini of Milano, Paravia, Loescher, Petrini and Marietti of Torino, Zanichelli of Bologna, Morano of Napoli, and Principat of Messina, to name only the more significant⁹⁸.

Questions which are similar in part emerge when, from the itineraries of school publishing we pass to the other part of the problem or rather to the characteristics and movements of the process of fascistisation of the Italian schools and in particular to the question of reception, or rather the results of such a process in terms of the teachers' adhesion and the impact of the cultural and formative proposals on the students. A highly important issue in which the relative aspects of the dynamics and the phenomenology of the consensus of the masses to the Regime and the Fascist ideology are reflected, but one which keeps more generally to the history of the mentality and of the building of a determined individual and collective image⁹⁹.

Very opportunely Carmela Covato has highlighted how today we assist to a real «transformation of the historiographical view». It does not, in fact, seem more opportune, she writes,

to refer to the linear myth of a “factory of consent”, a paradigm stated clearly by Philip Cannistraro in the 1970's, which alluded to a total correspondence between the Regime and the working of the ideological apparatus of the State, but rather it appears above all opportune to pay attention to the “fissures” of a project of standardisation which was organised from above, identifying the dyscrasias and the unfinished paths¹⁰⁰.

More generally, there is a need to verify – and it is certainly no small thing – the characteristics and limits of the incidence for the process of fascistisation on the world of the teachers and the students themselves; that is, to evaluate the effective impact of the ideology and the cultural and formative models carried by the textbooks; and, at the same time, to assess the many hypothesis formulated by historiography with regards to a presumed “weak” or “strong” adhesion by the teachers, according to a range of options which oscillate between a net opposition and a total identification with the Regime of Mussolini.

It is clear that such a plan of research presupposes an indispensable leap of quality even under the profile of the use of sources, which must necessarily be others than the ones used until now. On this argument I believe that signifi-

⁹⁸ For a first view about these publishers, see now G. Chiosso (ed.), *Teseo 900*, Milano, Editrice Bibliografica, 2007, cfr. *sub voces*.

⁹⁹ See A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

¹⁰⁰ R. Sani, C. Covato, *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio Fascista. A proposito di un recente volume*, cit., p. 380. Covato refers to the book of Ph. Cannistraro, *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media*, Roma-Bari, Laterza, 1975.

cant indications will be able to come from the numerous and important researches which are being carried out at the moment on «school notebooks», and more in general on the so-called «infantile school writings» relative to the Fascist period: sources and fields of research as promising as they are difficult and delicate to handle¹⁰¹. The «memoirs», the «diaries», the «correspondence» and all that which bears witness to, and allows us to recuperate, the private life and individual experience of the teachers, can contribute to amplify and better define the picture. However, in this case too, we are dealing with sources which are difficult to find, which are not exhaustive nor systematic and which can give us only some parts of a mosaic which is extremely difficult to piece together.

The unquestionable difficulty in following these new paths of research, finds its compensation in the fact that this too is a way for the historians of education and schools to supply an important contribution to the analysis of a more complex history – in our case of the processes not only political-ideological but also cultural, and of the dynamics of the customs and the mentality which marked the Italian society between the two World Wars – which undoubtedly merits to be investigated in every aspect and detail.

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

¹⁰¹ See J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Otto e Novecento. Atti del convegno internazionale di studi (Macerata, 26-29 settembre 2007)*, still in print. For the analysis of the crucial role played by the “exercise books” during the twenty years Fascist period see in particular: L. Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Taranto, Barbieri, 1995; A. Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in V. De Grazia, S. Luzzatto, *Dizionario del fascismo*, I, Torino, Einaudi, 2002, pp. 262-263; Id., *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, cit.; D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, cit.; see also A. Ascenzi, *The Pigna Paper Mill and the exercise books of the «new Italy» (1870-1960)*, «History of Education & Children's Literature», III (2008), 1, pp. 217-255.

La formazione di insegnanti “speciali”: uno sguardo ai manuali

Luciana Bellatalla

1. *Per cominciare*

Queste pagine sono dedicate ad analizzare i caratteri e la funzione di libri di testo nel corso di formazione iniziale degli insegnanti che intendono lavorare con bambini o adolescenti “difficili”, prendendo in considerazione alcuni manuali, pubblicati in Italia in tempi diversi ed in stretta relazione con lo sviluppo della teoria e della pratica educativa nel nostro paese. Il quadro storico culturale, entro cui questi manuali vanno collocati, è segnato dal passaggio dal Positivismo (che sottolineava l'importanza sia della ricerca nel campo della didattica sia di un approccio psicologico e psichiatrico ai bambini cosiddetti anormali), all'egemonia idealistica e, dopo la seconda guerra mondiale, il passaggio dall'idealismo agli attuali dibattiti sulla Scienza dell'educazione.

Alcune domande spiccano in questa ricostruzione storica ed in questa analisi: come hanno potuto questi libri sostenere l'evoluzione dell'educazione speciale in Italia? Come hanno interpretato questa evoluzione? Quali insegnanti hanno contribuito a formare?

Per rispondere a queste domande, tutti i libri qui considerati saranno esaminati in base a quattro fattori:

- il loro peculiare lessico educativo;
- la loro concezione di istruzione;
- la loro concezione di individuo;
- il ruolo che essi attribuiscono agli insegnanti di una classe speciale.

2. *Alla fine del XIX secolo: Pietro Parise, Manuale di ortofrenia per l'educazione dei fanciulli frenastenici e deficienti, 1899*

Pietro Parise comincia ad insegnare ai bambini anormali nel 1894, ma la sua attività di maestro risale a molti anni prima. Ha studiato, come egli stesso ci informa, i problemi relativi ai bambini anormali con Antonio Gonnelli Cioni, uno dei più importanti pionieri italiani nel campo dell'educazione speciale, ma ha subito anche l'influenza di importanti studiosi come i francesi Séguin, Sollier e Bourneville. La sua attività di saggista è tutta segnata dall'interesse per i bambini con difficoltà: di lui, infatti, conosciamo o lavori sull'educazione speciale o traduzioni da Séguin, Sollier e Boyer.

Questo è quanto ancora oggi si conosce di Parise per il periodo tra il 1898 ed il 1938. Ma non sappiamo quando e dove nacque e morì. È anche difficile dire se sia stato un sacerdote o un laico. Molti sacerdoti, nel periodo in cui egli opera e scrive, erano interessati alle problematiche legate ai bambini anormali e alla loro "rieducazione", ma anche i socialisti non erano indifferenti a questi temi. Etica e solidarietà sociale imponevano, sia pure con diverse argomentazioni e con diverse prospettive, questo interesse comune a uomini di fede ed a laici.

Nel manuale di Parise, il lettore trova un caldo sentimento religioso, ma anche accenni a temi propri dei socialisti. E questo rende difficile, insieme alla mancanza di dati biografici precisi, fare ipotesi sulla sua vita. Sicuramente, però, dalle sue pagine si evince che egli ha prestato attenzione non solo alle questioni pratiche connesse all'educazione speciale, ma anche (e forse soprattutto) al dibattito scientifico su questi aspetti, perché il volume è ricco di citazioni e di riferimenti bibliografici molto aggiornati.

Durante l'attività di Parise, a cavallo tra Ottocento e Novecento, l'ambiente culturale italiano, come è noto, è sotto il controllo del Positivismo, che ha avuto una particolare e importante influenza sulla pedagogia, sulla didattica ed anche sulla organizzazione delle attività scolastiche. Tuttavia, il Positivismo privilegia un approccio psicologico e medicalizzato ai bambini "anormali" e sposta il baricentro della Pedagogia, scientificamente intesa, sul settore della psicologia e della biologia. Ciò comporta, nel complesso, un diffuso approccio medico-psichiatrico al problema dell'anormalità, come ben testimonia Parise nel suo manuale.

Questo manuale è articolato in sette capitoli, che definiscono un quadro chiaro e rigoroso dell'educazione speciale, dei suoi caratteri e dei suoi scopi.

Parise apre il libro con una tesi generale: l'educazione è un tratto universale della vita umana. Pertanto, tutti – senza alcuna eccezione – possono e devono essere educati. Questo vale anche per i bambini anormali, che devono essere educati in relazione alle loro particolari esigenze ed alle loro potenzialità altrettanto particolari. Tutti gli uomini, infatti, secondo Parise, sono un miscuglio di doni naturali e di condizionamenti ambientali, ma l'ambiente è senza

dubbio preminente sul patrimonio naturale (pp. 5-6). Di conseguenza, il ruolo dell'educazione è fondamentale.

L'Autore è convinto che le persone anormali, anche se non saranno mai in grado di raggiungere un livello pieno di emancipazione intellettuale, affettiva e morale, tuttavia, devono essere guidate verso l'autonomia ed alla conquista di abitudini di ordine personale. Solo grazie a questo sforzo educativo, l'anormale cessa di essere un peso per la famiglia e per la società. Ovviamente, i risultati di questo progetto di formazione ad abitudini di pulizia, di obbedienza, ad un comportamento corretto e così via dipendono dal livello di anormalità e dal tipo di patologia.

Queste considerazioni implicano tre conclusioni: in primo luogo, le scuole speciali sono necessarie per tradurre in pratica questo progetto educativo e sociale; in secondo luogo, gli insegnanti devono essere istruiti per affrontare alunni anormali; in terzo luogo, essi devono conoscere i caratteri e le manifestazioni delle patologie che colpiscono i loro alunni.

Due sono gli aspetti particolarmente interessanti in questa prospettiva: da un lato, Parise rileva che gli elementi di psichiatria non devono essere riservati solo a quegli insegnanti che hanno l'intenzione di insegnare in classi speciali, ma devono essere dispensati a tutti i docenti e, dall'altro, egli sottolinea la peculiare condizione degli anormali, che rende molto difficile l'insegnamento. Ogni bambino è un caso singolare, ma, allo stesso tempo, a causa della sua patologia, è anche un tipo della sua particolare malattia (pp. IX-XI). Pertanto, sono necessarie due fasi: la prima consiste nel descrivere e definire i vari tipi di anomalie e di irregolarità patologiche; la seconda consiste nel descrivere ed illustrare le strategie di approccio didattico agli alunni con difficoltà o patologie, per riuscire a modificare ed a migliorare il loro comportamento, la loro volontà, la qualità della loro vita.

Il libro di Parise tenta di rispondere a questi due punti: l'Autore dedica due capitoli a descrivere diversi caratteri patologici e la presunta correlazione tra anormalità e devianza sociale, contro la quale l'educazione è e deve essere un baluardo; poi, dedica due capitoli ad illustrare metodologie e progetti di attività educative speciali; infine, gli ultimi capitoli sono incentrati su una breve storia di questa particolare istruzione durante il XIX secolo, in Italia e all'estero.

2.1. *Quattro fattori*

Il lessico pedagogico. Per questo aspetto, Parise è un figlio del suo tempo e della sua cultura. Le parole, che egli utilizza per descrivere anomalie e problemi, derivano, in un disinvolto mix, dalla psichiatria, dalla morale e dalla filantropia insieme.

Egli definisce questi bambini come idioti, carenti, non vedenti, non udenti e così via, come fanno gli psichiatri, cui si rivolge per informazioni; nondimeno, talora l'emozione e la prospettiva morale prevalgono, ed ecco allora

che le pagine si popolano di infelici, sfortunati, o, addirittura, di degenerati, prossimi alla delinquenza, di pericolanti e di bambini abbandonati, come moralisti e filantropi sono soliti fare. Quindi, al fondo del discorso, emerge il fatto che, quando si parla di educazione, si pensa di fatto, a seconda dei casi, ad assistenza, a terapia, a riabilitazione e, infine, a recupero, là dove questo è possibile.

Concezione di educazione. L'educazione è considerata da due diversi punti di vista. Da un lato, essa si riferisce in generale a tutti gli uomini e, dall'altro, essa riguarda solo i bambini anormali.

In linea generale, essa è definita come un processo fisico, intellettuale, affettivo e di crescita, grazie al quale gli esseri umani possono raggiungere la pienezza della loro natura, padroneggiare le loro facoltà, la loro volontà, sia individualmente sia in prospettiva sociale. Al contrario, il significato di educazione per i bambini anormali è ridotto – come ho detto – al momento dell'assistenza, della riabilitazione e del recupero. Gli anormali devono essere educati non sulla base di un diritto umano universale, ma per alleggerire il peso della società che, in qualche modo, deve farsi carico di loro e dei loro problemi. Questo peso, infatti, può essere ridotto nel caso in cui questi “disgraziati” possano essere messi in grado di provvedere a se stessi, almeno parzialmente. Allora possiamo concludere che gli individui non sono considerati come “fini in se stessi”, ma solo in una prospettiva utilitaristica. Così, la visione di fondo del manuale, in ragione della sua impostazione ideologica ed utilitaristica, appare contraddittoria con gli assunti iniziali, giacché Parise ha aperto il suo discorso con una definizione di vaga eco kantiana (l'educazione come mezzo per conquistare l'umanità).

L'idea di individuo. Anche in questo caso, il lettore non può fare a meno di rilevare una posizione contraddittoria.

Da un lato, Parise sottolinea il valore e la dignità individuali, soprattutto quando afferma che l'attività educativa deve tener conto, allo stesso tempo, dell'ambiente sociale e delle naturali tendenze degli alunni. In pratica, perciò, ogni tipo di patologia deve essere affrontato dagli insegnanti con diverse strategie metodologiche e differenti strumenti didattici. È evidente che, per esempio, bambini non vedenti, non udenti, afasici hanno diverse esigenze e diverse potenzialità da esprimere e da addestrare. Siamo addirittura alla raccomandazione di una individualizzazione *ante litteram* dei percorsi e dei metodi.

Tuttavia, dall'altra parte, Parise è convinto che gli individui sono solo i membri di un corpo sociale, per cui tutti gli sforzi e tutti i progetti educativi devono essere predisposti per uno scopo comunitario. In questa prospettiva, è evidente che l'individuo viene a perdere la sua specificità, per rientrare in un piano organizzativo e perfino valoriale generale, nel quale il tutto vale più di ogni sua parte.

Doveri dei docenti. Coscienza può essere considerata la parola-chiave del saggio di Parise. Tutti gli insegnanti (e soprattutto quelli speciali) devono, infatti, essere consapevoli del loro ruolo e delle loro funzioni. Pertanto, essi devono conoscere i propri alunni, soprattutto se anormali o in condizioni difficili. Questo fatto implica che essi devono:

- imparare, con particolare attenzione, a distinguere e definire le carenze intellettuali, psicologiche e sensoriali;
- essere a conoscenza sia delle esperienze precedenti nel campo della educazione speciale sia delle teorie espresse, su questo argomento, da psicologi, psichiatri ed educatori;
- essere in grado di gestire situazioni difficili e problematiche;
- cooperare con le famiglie dei bambini anormali, prestando attenzione anche alle esigenze dei genitori e correggendo, grazie alla loro formazione professionale, il loro comportamento ora troppo indulgente, ora eccessivamente ansioso, ora troppo severo;
- saper cogliere tutte le occasioni per migliorare la condizione dei loro alunni;
- padroneggiare adeguate metodologie di approccio alle loro classi;
- essere fisicamente e moralmente idonei al loro ruolo ed alle loro funzioni.

In sintesi si raccomandano spirito di osservazione, continua attenzione, relazioni affettive calde e, allo stesso tempo, fermezza oltre, ovviamente, ad una serie di strategie metodologiche adeguate. Così, Parise suggerisce che, grazie alla sua esperienza e al suo ricco *background* culturale in questo particolare campo dell'educazione, il maestro potrà contribuire a realizzare quel progetto educativo a sfondo sociale, che è sotteso al suo intero manuale.

In conclusione, siamo in grado di rispondere se questo manuale presenta un vero e proprio progetto educativo? Da un punto di vista teorico generale, Parise identifica l'educazione con un processo di piena crescita, con il miglioramento e con l'emancipazione dell'umanità. Ma, da un punto di vista particolare, con soggetti anormali e potenzialmente devianti, il suo obiettivo non è così ambizioso. Egli suggerisce che anche i piccoli progressi possono essere sufficienti per maestri e famiglie, sottolineando che l'educazione speciale deve essere interpretata come un processo di normalizzazione e di emendamento: integrare i ragazzi e le ragazze in un normale standard di vita, evitando loro di danneggiare se stessi e gli altri, è più importante e realistico di una piena crescita, che non potranno comunque raggiungere (p. 161). Pertanto, gli anormali non possono aspirare ad essere educati in senso vero e proprio, ma vanno condotti, con strumenti adeguati e buona professionalità docente, ad una condizione sociale tranquilla: l'ordine sociale, non una teoria educativa, dunque, è alla base di questa scelta.

3. *Nel corso del XX secolo*

Come esempi significativi del XX secolo, vorrei prendere in considerazione due diversi contributi, tra loro strettamente correlati: in primo luogo un breve articolo (*Scuole magistrali ortofreniche ed educazione degli anormali*, in «I diritti della scuola», 1926) di Giovanni Calò, docente di Pedagogia all'Università di Firenze, che nacque nel 1882 e morì nel 1970; il secondo, un vero e proprio manuale dedicato alla formazione iniziale degli insegnanti speciali, di Noemi Ruspantini, alunna e poi collaboratrice di Calò alla medesima università (*Il fanciullo anormale permanente e temporaneo*, Padova, RADAR, 1956).

Cattolico e idealista, nel 1926, Calò mostra di apprezzare quanto Gentile ha fatto, nella sua legge di riforma della scuola, per i soggetti anormali: dopo il 1923, infatti, sono state aperte le scuole speciali destinate soprattutto ai bambini ciechi e sordi, obbligati come tutti gli altri a frequentare la scuola elementare. Calò apprezza questa norma, che per l'epoca fu davvero innovativa e pregevole, anche se poi, con il passare dei decenni, come ben sappiamo, finì per generare ghetti più che scuole. Secondo Calò, infatti, la frequenza scolastica deve essere obbligatoria per tutti i bambini, senza alcuna esclusione. Inoltre, egli sottolinea che il collegamento tra anormalità e devianza sociale è stato troppo enfatizzato da molte ricerche psicologiche in America. Anche se Calò accetta, in linea di principio, un approccio psichiatrico ai problemi dell'anormalità, tuttavia, allo stesso tempo, egli afferma che lo studio dei fenomeni anormali permette soprattutto di capire meglio il normale sviluppo della vita biologica e delle funzioni psichiche (p. 7). Scuola, quindi, è e va intesa come un laboratorio didattico, e non come una succursale di un ospedale psichiatrico.

La posizione di Calò è innovativa, se viene confrontata con il ben noto approccio positivista ai problemi dei bambini anormali, di cui lo stesso Parise risente. Inoltre, da un punto di vista educativo, a dispetto delle sue poche pagine, l'articolo è interessante giacché offre spunti per una discussione in una direzione squisitamente educativa. Insomma, sembra quasi anticipare certi punti del dibattito, che, più vicino a noi nel tempo, portò nel 1977 all'inserimento dei bambini "speciali" nelle classi per normodotati.

L'altro contributo è il manuale di Noemi Ruspantini, assai più lungo del breve saggio di Calò, eppure, a dispetto del fatto che l'Autrice aveva studiato con Calò e collaborava con lui, assai meno innovativo degli spunti offerti dal suo maestro.

Gli interessi della Ruspantini sono vari, come testimoniano le sue opere. Essa si occupa di anormalità e di istruzione per tre volte nel corso della sua attività di ricerca: nel 1954, nel 1956 e infine nel 1957. Qui prenderò in considerazione solo il saggio del 1956, che peraltro è una versione ampliata e riveduta del primo contributo su questo tema. Calò scrive una breve introduzione a questo manuale, ma il principale riferimento esplicito di Ruspantini è, in que-

ste pagine, Sante De Sanctis (1862-1935), uno psichiatra italiano, pioniere nel campo della istruzione speciale. Questo riferimento esplicito consente ai lettori di capire immediatamente lo sfondo del discorso della Ruspantini.

3.1 *Quattro fattori*

Il lessico pedagogico. Prima di tutto, Ruspantini afferma che l'anormalità non è una condizione assoluta, ma relativa. Inoltre, essa indica una vasta gamma di problemi e di aspetti: deficiente, pazzo, cieco, delinquente, ma anche bambini sordi, ciechi e muti appartengono tutti, benché in modi diversi, al mondo della anormalità. Per questo motivo, l'Autrice preferisce parlare di ragazzi frenastenici, secondo la definizione di De Sanctis, per poi articolare la generica categoria in una serie di caratteri patologici e di qualità specifiche. I riferimenti sono tutti a saggi di orientamento psichiatrico e psicologico. Ruspantini cita – e questo è sorprendente data la distanza temporale tra i due manuali – gli stessi autori, che Parise cita, come Sollier e Binet, o lavori dello stesso *milieu* culturale, anche se ovviamente più recenti rispetto a quelli citati nel 1899, come Terenan, Renz o Goring. Quando, poi, si fa riferimento a pedagogisti, il lettore trova o classici – come Fröbel – o medici con particolare interesse per l'educazione, come Montessori e Decroly. Tutti gli aspetti ed i problemi sono, comunque, ricondotti al contesto medico: un insegnante deve conoscere il catalogo delle più diffuse patologie, deve essere in grado di metterle in evidenza e, infine, di illustrare i casi problematici ai medici ed all'équipe psico-pedagogica, che lavora nelle scuole speciali.

Concezione di educazione. Come il lessico di Ruspantini è obsoleto, così la sua concezione di educazione speciale è antiquata: le suggestioni di Calò, il dibattito pedagogico del suo tempo e le esperienze educative in atto nell'Italia nel dopoguerra non sono affatto presi in considerazione.

Il concetto di educazione speciale viene introdotto con due diverse accezioni: da un lato, essa deve prevenire e, dall'altro, deve trattare condizioni patologiche. Ma le idee di prevenzione e di trattamento sono confuse. Secondo Ruspantini prevenire significa eliminare le cause dei problemi (pp. 3-4), mentre il trattamento significa aiutare i singoli anormali fino alla correzione del loro comportamento o curandoli con la reclusione. La prospettiva non è educativa, ma medica, sociologica e, al massimo, morale.

Inoltre, Ruspantini distingue i cosiddetti falsi anormali dalle situazioni realmente patologiche ed afferma che solo coloro che non sono affetti da una vera e propria malattia possono aspirare ad essere educati, ed anch'essi non sempre completamente, ma solo con un parziale successo. Dove sono, in questa dichiarazione, la totalità e l'universalità dell'educazione? L'Autrice non tiene conto di queste categorie, perché il suo punto di vista è radicato solo in un terreno psicologico e psichiatrico.

L'idea di individuo. All'inizio del suo saggio, Ruspantini mostra di apprezzare le differenze individuali, ma, allo stesso tempo, sposta la sua attenzione sulle differenze patologiche. Questa è la prima contraddizione della sua argomentazione: benché l'individualità, con la sua innegabile gamma di differenze, sia la base della vita, l'educazione speciale ha come quadro di riferimento solo la condizione normale o cosiddetta standard.

Inoltre, vi è un'altra e più grave contraddizione. Secondo Ruspantini, l'anormalità ha cause sociali. Tuttavia, stilando un elenco di patologie, l'Autrice mescola con disinvoltura fattori, aspetti e dimensioni diversi: ambiente familiare, istruzione, patrimonio genetico, esperienze ed eventi traumatici.

Come semplifica le cause, trascurando il suo assunto iniziale, così presenta psicologi e psichiatri come le uniche autorità non solo nel campo della diagnosi, ma anche nel campo della terapia educativa. Due volte, dunque, confonde fattori, aspetti, problemi e livelli di intervento.

La conclusione del discorso è sorprendente: progetti educativi e attività dedicate ai bambini anormali non sono un diritto, radicato nel congegno concettuale dell'educazione, ma sono funzioni sociali, in quanto la società è responsabile di queste persone e delle loro malattie (pp. 11-12). Non sentiamo, sebbene attutita, l'eco delle parole di Pietro Parise?

Doveri dei docenti. Un insegnante specializzato, cioè un insegnante in grado di organizzare efficacemente le attività delle e nelle classi speciali, deve essere anche in grado di distinguere gli atteggiamenti ed i comportamenti dei suoi alunni, sceverando quelli normali da quelli anormali. Infatti, la sua attività di insegnamento deve essere pianificata sulla base di questi atteggiamenti e di questi riconoscimenti. Agli aspetti pratici (come scegliere i libri da leggere e strumenti didattici, utilizzare un linguaggio adeguato, e così via) Ruspantini dedica l'ultima parte del suo manuale, suggerendo come le varie materie scolastiche possono essere affrontate in una classe speciale della scuola elementare.

Questa è la parte meno interessante del lavoro. Più interessanti sono sicuramente le pagine precedenti, in cui l'Autrice sottolinea i caratteri, gli aspetti e gli elementi collegati a una formazione iniziale degli insegnanti specializzati, e, quindi, rileva che cosa significa l'insegnare ed apprendere, in situazioni di anormalità o di disabilità.

In conclusione, possiamo dire che in questo manuale l'educazione non è realmente presa in considerazione, anche se il termine vi è ricorrente. Un insegnante deve imparare a prendersi cura dei propri alunni disabili, per rimediare a problemi sociali, almeno, ovviamente, per quanto possibile, ma non per educare. La sua formazione iniziale è sostenuta da un curriculum dedicato solo alla Psicologia sperimentale ed alla neuro-psicopatologia. In questo curriculum, non è lasciato alcuno spazio alla Pedagogia.

Un insegnante specializzato deve, in primo luogo, imparare a classificare e comprendere i fenomeni anormali; in secondo luogo, deve imparare a rispettare il comportamento dei suoi alunni; in terzo luogo, deve elaborare un progetto di insegnamento/apprendimento, grazie al quale gli alunni possano raggiungere una condizione di equilibrio. Non di più. Parole come miglioramento o crescita sono estranee a questo discorso: un insegnante deve fare del suo meglio, in relazione a quanto consentono di fare le condizioni dei suoi alunni.

Ruspantini dice esplicitamente che un insegnante specializzato deve essere il collaboratore di medici o psicologi nelle attività di cura e assistenza (p 25). Pertanto, suggerisce addirittura che, se il medico non può utilizzare il linguaggio proprio dell'insegnante, in ragione della sua specifica competenza professionale, gli insegnanti devono abituarsi al lessico proprio delle cure mediche e psicologiche.

È evidente che l'educazione è lontana da queste pagine o vi è presente solo nel significato ristretto di attività pratica dedicata ad una specifica situazione di altrettanto specifici e particolari individui. Questo manuale è stato pubblicato nel 1956, vale a dire in un periodo particolarmente ricco di dibattiti in materia di educazione: eppure, l'Autrice sembra essere all'oscuro di questo dibattito e la sua prospettiva è in realtà assai datata, come ferma almeno alla fase antecedente l'intervento di Gentile sulla relazione tra Scuola e bambini "speciali".

4. Alla fine del XX secolo: M. Gelati, "Pedagogia speciale": problemi e prospettive, Ferrara, Corso editore, 1996

Con Gelati siamo in un quadro teorico e pratico molto diverso rispetto al passato, nel quale l'approccio ai disabili dipende finalmente da una prospettiva non solo culturale, ma soprattutto, educativa.

Gelati, attualmente professore ordinario di Educazione Speciale presso l'Università Bicocca (a Milano), dedica il suo libro agli studenti che stanno preparandosi a diventare educatori extra-scolastici o maestri di scuola elementare. Scrive dopo l'entrata in vigore (nel 1977 e poi nel 1990) delle due leggi che hanno sancito, in Italia, prima l'inserimento e poi l'integrazione dei disabili nelle cosiddette scuole per normodotati. Scrive anche in un periodo ricco di dibattiti teorici sullo statuto scientifico della teoria educativa. Gelati tratta, di conseguenza, la questione in relazione a tali eventi importanti e interessanti, segnando la rivincita dell'approccio educativo su quello medico e psichiatrico. Inoltre, Gelati non offre nessuna prescrizione didattica pronta all'uso e preferisce suggerire strumenti, soprattutto tra i nuovi apparati tecnologici, particolarmente adeguati per lavorare con i disabili.

Anche le sue parole-chiave provengono dall'ambito educativo e non più da quello medico e psichiatrico: si parla di handicap, di deficit o di esigenze diverse, mentre parole come frenastenico o idiota sono fortunatamente scomparse. Soprattutto, le differenze individuali sono considerate il terreno necessario, su cui possono prosperare una maggiore e più significativa educazione ed una scuola degna di questo nome.

Inoltre, le differenze individuali non sono semplicemente definite come patrimonio genetico o doni naturali, ma sono presentate come un prodotto culturale. Se il corredo biologico può dare un difetto di vario genere, è sempre l'organizzazione sociale e culturale che lo trasforma in un handicap o in una carenza permanente. La sfida dell'educazione consiste nel tentativo di rimuovere innanzitutto il discrimine tra normale e anormale, la cui distinzione è complessa, sottile e insidiosa.

Così le attività educative speciali devono:

- prendere cura di tutti i bambini;
- promuovere i loro atteggiamenti positivi, incoraggiando l'autonomia e l'espressione delle potenzialità individuali;
- prendersi cura anche del contesto in cui vivono i disabili (dalle famiglie alla scuola, dall'extrascuola alle agenzie del lavoro).

Gelati parla di attività educative non come di un processo di recupero, ma come di un processo permanente di crescita e di miglioramento. Essa definisce l'educazione come «Progetto di vita» particolarmente adeguato per le persone disabili, perché deve essere perseguito sempre ed ovunque per tutta la vita, e non si devono curare solo gli anni di frequenza scolastica.

Pertanto, la formazione iniziale e in servizio di un insegnante specializzato è molto importante. Per questo insegnante, Gelati offre suggerimenti, informazioni utili e, soprattutto, illustra elementi e fattori di cui la scuola deve tener conto in un'impresa che è prima di tutto formativa ed educativa.

Strumenti tecnologici, norme legislative e questioni di Diritto, complessità del processo educativo, interrelazioni tra scuola ed extra-scuola: Gelati richiama l'attenzione dei futuri insegnanti specializzati su tutti questi aspetti per sostenere le loro pratiche didattiche, in modo che essi possano elaborare un progetto significativo e, ultimo ma non meno importante, siano consapevoli dei loro compiti e della sfida che li attende.

Perciò, in questo recente manuale è ben chiaro ed emerge con altrettanta chiarezza, che gli insegnanti specializzati non sono gli «agenti» dei medici o degli psichiatri, né le stampelle dei loro alunni. Essi sono e devono essere pienamente insegnanti, vale a dire attori consapevoli e ben preparati di una sfida educativa.

5. Conclusioni

Questi manuali, in sintesi, confermano l'ipotesi da cui questa analisi ha preso le mosse: una vera e propria prospettiva educativa – nel settore dell'educazione dei bambini anormali – è una lenta conquista. Da un lato, essa è correlata con la crescita politica della democrazia e della solidarietà sociale. Ma, dall'altro, è soprattutto legata allo sviluppo di un punto di vista scientifico intorno alle questioni educative.

Quando parlo di un punto di vista scientifico, intendo una teoria pedagogica, che è in grado di costruire il suo oggetto concettuale e che non dipende più dalla Psicologia, dalla Sociologia o dalla Medicina, come affermava il Positivismo, soprattutto in Italia. In questo modo, l'educazione è pensata e costruita come un meccanismo concettuale e deve trovare le sue strutture, i suoi principi e le sue pratiche secondo quella prospettiva scientifica, grazie alla quale è stata stabilita. Per questo, la Scienza dell'educazione è il quadro unificante di diverse attività pratiche di educazione. E, di conseguenza, anche gli obiettivi dell'educazione speciale possono essere fissati autonomamente rispetto alla politica, alle esigenze della società, all'etica e così via. Solo questa prospettiva può sostituire sia gli approcci caritativi, che hanno determinato gli inizi delle pratiche formative destinate a bambini anormali, sia l'assistenza medica, che tanta diffusione ha avuto nel XIX e perfino in larga parte del XX secolo.

Bibliografia

A. Opere di Pietro Parise

- A. Boyer, *Come si può insegnare a parlare ad un giovane semi-idioti non sordo-muto dalla nascita*, traduzione di P. Parise, Alessandria, Tip. G. Chiari, 1897
- P. Sollier, *L'idiozia*, traduzione di M. Burri-Coppi riveduta e corretta dal dott. G. Brancaleoni, introduzione di P. Parise, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1903
- Alcune osservazioni sul progetto di scuola autonoma per bambini anormali presentato al Comune di Milano*, Milano, Scuola Tipografica Istituto S. Vincenzo pei deficienti, 1914
- Manuale di ortofonia*, Milano, Scuola Tipografica Istituto S. Vincenzo pei deficienti, 1914
- La preghiera dal punto di vista psicopedagogico. Letta in riassunto al Congresso catechistico degli insegnanti dei sordomuti in Milano i giorni 1, 2,*

3 settembre 1938, Milano, Scuola Arti Graf. I Piccoli di P. Beccaro di Colombo e Setti, 1938

B. *Opere di Giovanni Calò sulla Pedagogia speciale*

La psicologia dell'attenzione in rapporto alla scienza educativa, Firenze, Tip. Cooperativa, 1907

Psicologia pedagogica e pedagogia psicologica, Firenze, Stab. tip. Aldino, 1914

Di un Istituto per bambini tardivi e nervosi, Milano-Roma-Napoli, Soc. Ed. Dante Alighieri, di Albrighi, Segati e C., 1917

Pedagogia degli anormali: lezioni per le scuole magistrali ortofreniche per la preparazione di insegnanti specializzati nell'educazione dei deficienti e degli anormali in genere, Firenze, Soc. Ed. Universitaria, 1949 (3^a ed.)

La preparazione degli insegnanti speciali e l'obbligo dell'educazione dei minorati psichici: relazione al Congresso nazionale delle istituzioni per i minorati psichici e fisici, Napoli, 20-21 gennaio 1940, Brescia, La Scuola, [1940?]

H. Zulliger, *I ragazzi difficili*, tr. it., introduzione di G. Calò, Firenze, Ed. Universitaria, 1951

La scuola di differenziazione didattica A. Gabelli di Belluno, introduzione di G. Calò, Genova, Demos, 1953

C. *Opere di Noemi Ruspantini*

Avviamento alle esercitazioni e alla pratica della scuola, Firenze, Sansoni, 1946

Avviamento alla prova scritta ad uso degli Istituti magistrali e per la preparazione ai concorsi magistrali e delle facoltà di Magistero, Firenze, Sansoni, 1948

Esercitazioni di pedagogia. Educazione sociale e educazione del fanciullo nel pensiero del Sec. XVIII, Firenze, Ed. Universitaria, 1951

Il metodo Agazzi, Rovigo, Ist. Padano Arti Grafiche, 1952

Ida Baccini, Rovigo, Ist. Padano di Arti Grafiche, 1955

Il fanciullo anormale permanente e temporaneo. Diagnosi, trattamento, prognosi. Guida per gli allievi della scuola Magistrale ortofrenica di Firenze, Firenze, Ed. Universitaria, 1954

Luigi Capuana, Rovigo, Ipag-Ist. Padano di Arti Grafiche, 1955

L'igiene e la sua legislazione attraverso i secoli. Corso di aggiornamento sulla previdenza e legislazione riguardante l'igiene delle prime età e della scuola, agosto novembre 1956, Firenze, Ed. Universitaria, 1957

- Pedagogia e didattica dello anormale*, Padova, R.A.D.A.R., 1956
Il metodo Pizzigoni, Siracusa, Ciranna, stampa 1958-1970
Ferrante Aporti, il patriarca degli asili infantili, Roma, Ciranna, 1972
Yambo: per i concorsi magistrali, direttivi, scuola materna, Roma, Ciranna, 1970
- I. Kant, *La pedagogia*, traduzione [dal tedesco], prefazione e commento di N. Ruspantini, Firenze, Le Monnier, 1952
- G. Capponi, *Pensieri sull'educazione*, introduzione e commento di N. Ruspantini, Firenze, Le Monnier, 1954
- A. Necker de Saussure, *L'educazione progressiva: secondo i programmi di filosofia e pedagogia degli istituti magistrali*, traduzione, riduzione, introduzione e note a cura di N. Ruspantini, Firenze, Le Monnier, 1947 (2^a ed. 1953; 3^a ed. 1967)
- J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, introduzione critica e commento critico di A. Testa. Traduzione originale [dal francese] e introduzione orientativa di N. Ruspantini. Note di A. Testa e N. Ruspantini, Firenze, Le Monnier, 1950 (e 1953)
- L. Capuana, *La fiaba lunga lunga...*, introduzione e note di N. Ruspantini, Firenze, Sandron, 1966

D. Opere di Maura Gelati

- M. Gelati (a cura di), *L'handicap nella scuola superiore: voci e riflessioni: percorso di una ricerca*, Bolzano, Provincia autonoma-Assessorato istruzione e cultura in lingua italiana, 1991
- M. Gelati, E. Marescotti, *Integrazione come cultura della diversità*, Ferrara, Tecomproject, 2001
- M. Gelati, M.T. Calignano (a cura di), *Progetti di vita per le persone con sindrome di Down: l'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*, Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro, 2003
- M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione: dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004
- M. Gelati, G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione, scuola e disabilità*, Milano, Angeli, 2005

E. Opere a carattere generale

- L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Angeli, 2003

- L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione: questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier, 2006
- L. Bellatalla (a cura di), *Scienza dell'educazione e diversità. Dall'uno ai molti*, Parma, Ricerche pedagogiche, 2006
- L. Bellatalla, *Scienza dell'educazione e diversità. Teoria e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2007
- G. Genovesi, *Scienza dell'educazione: linguaggio, rete di ricerca, linguaggio e problemi sociali*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2005
- G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2005
- E. Marescotti, *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Roma, Carocci, 2006

Luciana Bellatalla
Dipartimento di Scienze Umane
Università degli Studi di Ferrara (Italy)
luciana.bellatalla@unife.it

Remembering the schoolmaster's blood-red pen. The story of the exercise books and the story of the children of the time (1950-1970)

Frederik Herman,
Melanie Surmont, Marc Depaepe,
Frank Simon, Angelo Van Gorp

Introduction: Exercise Books as «Vitrines de la Réalité Scolaire»¹

At the beginning of the twenty-first century, exercise books have almost entirely disappeared from primary and secondary education in Flanders. Pre-printed workbooks and reference books have gradually taken over their function. For generations, all sorts of exercise books – such as calligraphy books, rough books, arithmetic exercise books, language exercise books, essay exercise books – were part of school life, far more so than printed books². Children had to copy out lessons in them, do exercises in them and learn from them. Just like reference books, they are written informants of developments and/or stagnation in the curriculum (curriculum history)³. Moreover exercise books,

¹ A.-M. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves: Réflexions sur des pratiques de longue durée*, «Le Télémaque», 24, 2003, p. 101. She used the metaphor of the «showcase of school work» for the concept of the exercise book.

² The interviewees didn't remember any or hardly any of the printed books that were used in primary school. Some of them remembered the first reader and the atlas. This might be explained by the time invested in the use of the exercise books. See e.g. Service de la Recherche Sociologique et le Musée d'ethnographie, *Cahiers au feu... Usages des souvenirs d'école*, Genève, Roulet et Cie, 1990.

³ Mainly in the context of curriculum research, exercise books (and text books) have already been opened.

perhaps even more so than reference books, enable us to form an idea of the reality of life in the classroom (classroom history)⁴. It is in the context of this latter perspective and hence with a view to discovering what actually happened in the classrooms of the past that exercise books were analysed here⁵. School exercise books, textbooks and other «materialities of schooling»⁶ – produced and/or used in the practice of education – without doubt constitute interesting testimonies of (material) «school culture»⁷ for education ethno-historians. Consequently, these sources differ from written documents, which tend to depict what education should be, what is worth striving for, rather than the actual education itself (examples include the educational press, curricula and other similar documents)⁸. Sources found in this category were long used as a mirror for actual practice, as if the field of action simply slavishly picked up, incorporated and implemented all newly formulated views. Dams, Depaepe & Simon argued that as a result, educational reality had for many years been ignored⁹. Despite this potential, exercise books have until now largely been left out of critical research into bygone, or if one prefers «evaporated», educational reality¹⁰. However, exercise books are not purely synonymous with – or

⁴ See e.g. S. Gvirtz, S. Robert, *A new source for reconstructing the history of education and the classroom: Argentine primary school multi-task notebooks*, «History of Education Review», 32, 2002, p. 76.

⁵ See e.g. P. Caspard, *Introduction: Pour une histoire des performances scolaires*, «Histoire de l'Éducation», 46, 1990, pp. 1-3; G. Silvina, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.

⁶ See e.g. M. Lawn, I. Grosvenor, *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano, *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, Soria CEINCE, 2007.

⁷ See e.g. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, «Paedagogica Historica Supplementary Series», 1, 1995, pp. 353-382: 354. She defined school culture as «un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques (finalités religieuses, sociopolitiques ou tout simplement de socialisation)».

⁸ See e.g. P. Caspard, *Introduction: Pour une histoire des performances scolaires*, «Histoire de l'Éducation», 54, 1992, p. 5; M. Depaepe, et al., *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools: Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000; M. Depaepe, F. Simon, *Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht*, «Zeitschrift für Pädagogische Historiographie», 8, 2002, pp. 7-15; A.-M. Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaires: l'histoire de l'éducation du côté de pratiques*, in A. Jiménez Eguizábal et al. (ed.), *Etnohistoria de la escuela / XII Coloquio Nacional de la Historia de la Educación*, Burgos, Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 2003, pp. 23-40: 23.

⁹ K. Dams, M. Depaepe, F. Simon, *Sneaking into School: Classroom History at Work*, in I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds.), *Silences & Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, pp. 13-46. See also M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools*, «Paedagogica Historica», 11, 1995, pp. 9-16.

¹⁰ See e.g. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 81; R.C. Bogdan, S.K. Biklen, *Qual-*

an absolute «mirror»¹¹ of – actual practice. They constitute just one facet of the complex history of educational reality or realities. Consequently, they should be considered in combination with other artefacts of this reality or these realities, including textbooks, wall charts, school desks, school buildings, photographs, etc¹². When doing this, it is important to keep in mind the context in which these materials were produced and/or used and the significance of these artefacts for those who used them at the time¹³.

Research plan: Reconstructive Mode

1. Micro-study of Exercise Books

The initial research questions were: What is so specific about the primary school exercise books of the 1950s, 1960s and 1970s, and what do they teach us about schooling at that time?¹⁴ This general, rather abstract research question was translated into a number of practical sub-questions such as: Who figured in these documents? What was communicated? How was it communicated? What was checked or not checked? How were anomalies noted? How was the work done by pupils rewarded or punished?¹⁵ To answer these research questions, a total of 70 exercise books – mainly from the final years of primary education – belonging to children (mainly boys) who went to school in various periods of the twentieth century were analysed (qualitative content analysis)¹⁶. The random sample included exercise books used in the context of language (Dutch and French), mathematics, history, natural history and handwriting lessons. Most of the exercise books dated from the periods 1950-1959 ($n = 11$), 1960-

itative research for education: an introduction to theory and methods, Boston (Mass.), Allyn and Bacon, 1998, p. 137; Gvirtz, Robert, *A new source for reconstructing the history*, cit., pp. 69-80.

¹¹ A. Daelemans, W. Van Hove, *Algemene onderwijsleer*, Antwerpen, Uitgeverij Plantyn, 1961, p. 104.

¹² In 1979 James Axtel wrote in *Ethnohistory*: «Both historical and anthropological practitioners have discovered the utility of maps, music, paintings, photographs, folklore, oral tradition, site exploration, archaeological artefacts [...], as well as a richer variety of written sources». J. Axtel, *Ethnohistory: An Historian's Viewpoint*, «Ethnohistory», 26, 1979, pp. 3-4.

¹³ After Bogdan, Biklen, *Qualitative research for education*, cit., p. 59. See also S. Douglas Franzosa, *Ordinary lessons. Girlhoods of the 1950s*, New York, Peter Lang, 1999, pp. XI, XV.

¹⁴ The decision to focus on this period should be understood from the point of view of the current research project: *Ethnohistory of the primary school (1960s)*. (Cooperation project between the *Katholieke Universiteit Leuven* and the *University of Ghent*).

¹⁵ See e.g. B. Dancel, *Un siècle de rédactions. Écrits d'écolliers et de collégiens*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2001.

¹⁶ See e.g. Bogdan, Biklen, *Qualitative research for education*, cit., p. 58; F. Wester, *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*, Muiderberg, Coutinho, 1987.

1969 ($n = 32$) and 1970-1979 ($n = 13$). For these decades, the written work of six respondents in particular was carefully examined. We had virtually all the exercise books that these people used during their time at primary school at our disposal¹⁷. Five of these respondents are members of the same family and went to school in a small hamlet near Ronse (Province of East Flanders). Originally there were two Catholic schools here, one for boys and one for girls, with classes for each level. These two schools were combined during the 1960s. The pupils at these two small schools were mainly farmers' children. However, the children whose exercise books we analysed came from the upper middle class. Another respondent, several of whose exercise books were analysed, went to school in Antwerp (municipal education). At the time this school, which was also used as a teacher training college, had an extremely good reputation and attracted mainly city children from the upper echelons. In addition, exercise books belonging to a number of other children from the same period (1950-1979) were also analysed to check that our sample could be considered valid. A number of older exercise books – in this case from the period 1910-1949 ($n = 14$) – were also included in our sample to gain some idea of any (dis)continuities, but without wishing to «kill off history»¹⁸. We believe that the sample covered is sufficiently wide for an initial exploration. One comment that should certainly be made here concerns the fact that the exercise books kept, or in other words the sample we took, are not necessarily those of an average pupil in the most common form of education¹⁹.

2. Oral Testimony as Complementary Touchstone

The findings of this micro-study, which will be discussed further below, follow naturally from the research results obtained by Anne-Marie Chartier²⁰, Philippe Perrenoud²¹ and others. However, our aim with this research project

¹⁷ Archives of the *Stedelijk Onderwijsmuseum Ieper*, G. de Stuersstraat 6A, 8900 Ieper, Belgium.

¹⁸ M. Foucault, *L'Archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

¹⁹ The analysis clearly shows that these were exercise books belonging to better pupils. (Two of the six respondents, a number of whose exercise books we analysed, have now established an academic career.) The Antwerp school, where students from the progressive teacher training college came to train, is in this matter also a good example. See also Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., pp. 82-83.

²⁰ See e.g. A.-M. Chartier, *On écrit dans quoi madame? Cahiers et classeurs à l'école primaire*, «Repères», 26-27, 2002-2003, pp. 149-162; Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., pp. 81-110.

²¹ P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994, pp. 145-159; P. Perrenoud, *Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique*, «Mesure et évaluation en éducation», 16, 1993, pp. 107-132; P. Perrenoud, *Ambiguïtés et paradox-*

was to go further than simply confirming research carried out previously. Our point of application was the new questions that arose from carrying out this «qualitative content analysis». For instance: Were these findings perceived as such by children at the time? Do we, as adult researchers – when compared with the children of the time – not attach far more weight to certain findings? In fact, these questions are mainly linked to the limitations specific to working with dead sources, including the lack of any channel for feedback. We therefore felt it was advisable to test the results of the research against the recollections of the people who worked in these exercise books. Michael Roper and Paul Thompson described this method, in which «oral testimony» and «documentary sources» enter into conversation, as «a reconstructive mode»²². However, working with these narratives and recollections cannot in itself be described as problem-free. The many epistemological debates on the usefulness of oral history have something to do with this. Later on we will return to the utility of this source and specifically the process of recollection. After a brief introduction, a general description of the research plan, a number of their exercise books were returned to them and they were asked to speak frankly about things they remembered. This made it possible to ensure that the interviewer did not direct the answers too much and thereby influence the results.

However, in the six cases it proved necessary to go on fairly quickly to the specific test questions as the respondents moved away from the subject almost immediately and started talking about things that they did remember about their schooldays (punishments, special events like the annual school trip, etc.)²³. Some of the respondents did manage to describe a number of recollections about using exercise books, but all in all they remained fairly general and had soon told us everything they could. We should also point out that when flicking through their exercise books they only recalled the visual aspects – which had already been brought to light during the micro-study. In this latter case, they did not bring up any recollections, but looked at the exercise books from a present-day perspective. When specific or follow-up questions were asked, the answer was often «I don't really know any more... » or «... I think». When asked how exercise books were used in the day-to-day teaching process, most of the people interviewed did not have much to say. It is illustrative in this respect that one person simply answered the question with a question, as he quite simply no longer had any idea what it had been like in the class at the time. Another respondent tried to answer by analysing the exercise books in

es de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages!, in J. Weiss (ed.), *L'évaluation: problème de communication*, Cousset, DelVal-IRDP, 1991, pp. 9-33.

²² Quoted in Ph. Gardner, *Oral history in education: teacher's memory and teacher's history*, «History of Education», 32, 2003, pp. 175-188: 184.

²³ See also R. Walls, R. Sperling, K. Weber, *Autobiographical Memory of School*, «The Journal of Educational Research», 95, 2001, pp. 116-127.

front of him out loud. Finally, we should point out here that on numerous occasions the interviewer was able to direct what the respondents were telling him on the basis of the analyses carried out of the exercise books. Indeed, in some cases the exercise books told a different story. For instance, the interviewer pointed to parents' initials or to corrections in pencil to show that the exercise books were indeed taken home or to demonstrate that in some cases the initial corrections were done by classmates.

In the course of the research process, it became clear that many of the day-to-day events of school life seem to have been forgotten or are coloured. The stories told are by no means incorrect, but they are not pure reflections of the past. Rather, they are subjective (linguistic) interpretations of the perceived past²⁴. What do people remember? What have they forgotten?²⁵ To what extent is a recollection coloured? All these questions cannot simply be pushed to one side. As researchers, we need to be aware that remembering, recalling, forgetting and reinterpreting are the fundamental processes that constantly (re)arrange the archives of our mind and hence determine the narratives and our unique identity²⁶. To paraphrase the Groninger historian Frank Ankersmit (1984): «Historical reality is not a reality put forward a priori, but a reality that is first created in interpretation – i.e. a posteriori»²⁷. Narrative methods reveal the subjective experience of and the significance accorded to the world²⁸. Consciously and subconsciously, various choices are and have been made about what will and will not be recounted, how and using what words the event will be described, etc. So the story is more of an artistic construction than a transparent medium through which to describe the world²⁹. Here the research question on the perceptions of the children of the time needs to be

²⁴ After, D. Goodley, G. Van Hove, *Disability studies, people with learning difficulties and inclusion*, in D. Goodley, G. Van Hove (eds.), *Another Disability Reader? People with Learning Difficulties and a Disabling World*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2005, pp. 15-25. See also Gardner, *Oral history in education*, cit., pp. 175-188; R. Atkinson, *The life story interview*, «Qualitative Research Methods Series», 44, 1998, pp. 1-20.

²⁵ See also Walls, et al., *Autobiographical Memory of School*, cit., p. 116; D. Van Abbema, P. Bauer, *Autobiographical memory in middle childhood: Recollections of the recent and distant past*, «Memory», 13, 2005, pp. 828-845; E. Southgate, *Remembering School. Mapping continuities in power, subjectivity & emotion in stories of school life*, New York, Peter Lang, 2003.

²⁶ After Li-Hsiang Lee, *Ricoeur's Hermeneutics of the Self and Its Aporia*, «International Studies in Philosophy», 30, 1998, p. 59, quoted in Gardner, *Oral history in education*, cit., p. 177. See also B. Pamphilon, *Telling tales out of school: the weaving of school stories into life stories*, «History of Education Review», 32, 2003, pp. 33-48.

²⁷ F. Ankersmit, *Denken over geschiedenis. Een overzicht van de moderne geschiedfilosofische opvattingen*, Groningen, Wolters/Noordhoff, 1983.

²⁸ After P.M. Ferguson, D.L. Ferguson, *The interpretivist view of special education and disability: the value of telling stories*, in Th.M. Skritic (ed.), *Disability and Democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*, New York, Teachers College Press, 1995, pp. 105-121.

²⁹ After D. Goodley, R. Lawthom, P. Clough, M. Moore, *Researching Life Stories. Method*,

somewhat assimilated. Instead of asking about reality, we aim to discover how the children of the time relate the perceived reality³⁰ or in other words, how they remember the school of the time – and specifically, in this case, the use of exercise books. So the question is how (and to what extent) these narratives correspond to the research results obtained from the micro-study referred to above.

Research Results: Exercise Books as...

A selection of findings from both lines of research is presented below. The analysis of the school exercise books very clearly reveals that exercise books are more than – as Jean Hébrard once put it so beautifully – «*un petit théâtre du savoir scolaire*»³¹ or in other words, they are more than a checked exercise space and/or a storage space for subject matter, to be sifted through by curriculum historians. Below we demonstrate successively, in an exploratory manner, that exercise books are at once spaces for communication, checked and regulated spaces, spaces that indicate and disseminate values, semi-private and impersonal spaces and spaces for opposition.

Exercise Books as Spaces for Communication

Exercise books came across very clearly as a means of communication or shall we say spaces where the teachers, other people involved in upbringing and pupils communicated with one another³². Our analysis of the exercise books – and more specifically of the parents' initials – indicated that the exercise books were frequently sent home. Parents were informed via this channel about the school, the way the teacher worked and the way the child him- or herself was working³³. The interviews revealed that many respondents had forgotten this practice. However, they did remember being given reports (and the annual prize-giving). This was referred to less frequently but considered more important – as a moment of transition or transitional ritual³⁴ – than the inter-

theory and analyses in a biographical age, London & New York, Routledge Falmer, 2004. See also Douglas Franzosa, *Ordinary Lessons*, cit., p. XV; Pamphilon, *Telling tales out of school*, cit., p. 35.

³⁰ After Ferguson, Ferguson, *The interpretivist view of special education and disability*, cit., pp. 105-121.

³¹ Quoted in Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 102.

³² See also A. Devalle de Rendo, F. Perelman de Solarz, *¿Qué es el cuaderno de clase?*, «Revista Argentina de Educación», 6, 1988, pp. 65-84: 79.

³³ Perrenoud, *Touche pas à mon évaluation*, cit., pp. 107-132.

im evaluations in the exercise books. The respondents said that in fact teachers and parents seldom talked directly to one another. Communication from parents to teachers was usually limited to a signature, a sign that acted as a contractual seal for having been seen. The fact that the pupils involved were better, and therefore posed fewer problems, is one possible explanation for the limited intervention of parents. The exercise books, together with the reports, were therefore one of the few sources of information for parents. However, head teachers sometimes used this means as well. Initials, signatures and stamps from the headmaster or headmistress of the school may be found here and there. In our view, this was a sign intended for everyone who looked at the exercise book and had an impact on all. The headmaster or headmistress acted, as it were, as the inspector who was supposed to check and guarantee the quality of the education. Very occasionally we came across forms of forbidden mutual communication between pupils. Of course, communication between teachers and pupils left the most traces – «*souvenirs du maître*»³⁵. On the one hand the exercise book was a platform on which the pupils had to display their ability to their teacher or their classmates. Classmates were sometimes included in the checking and correction process. On the other hand one might consider exercise books as a platform on which the teacher appears for the children, parents, headmaster, and inspectors³⁶. What happened in the enclosed space of the classroom was slowly seeping through the exercise books to the outside world.

1.1. *Underlining, scoring through words and correcting mistakes*

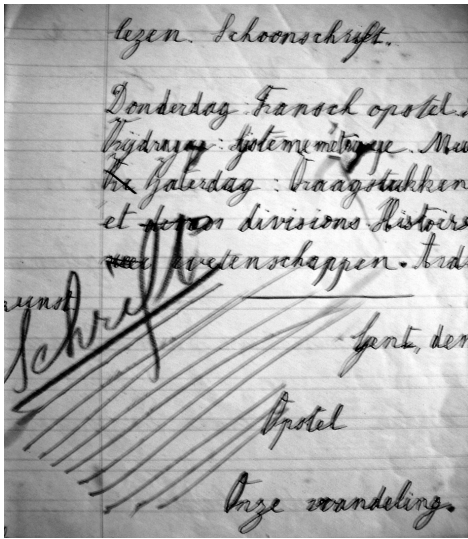
As we will explain in more detail below, there were various ways of noting errors in content or shortcomings as regards school rules. In most cases, various techniques were combined in one exercise book. No teachers seemed to use a uniform system. The most frequent corrections were underlining, scoring a line through, or putting a cross or a dash in the margin next to the sentence or the line where a mistake had been made. Crossing out was often used as well. Mistakes were relatively seldom crossed through, or encircled, and large punctuation signs were rare.

When the respondents were asked about how mistakes were indicated, they

³⁴ See e.g. Walls, *et al.*, *Autobiographical Memory of School*, cit., pp. 117, 125.

³⁵ Service de la Recherche Sociologique et le Musée d'ethnographie, *Cahiers au feu... Usages des souvenirs d'école*, Genève, Roulet et Cie, 1990, p. 93.

³⁶ See also Devalle de Rendo, Perelman de Solarz, *¿Qué es el Cuaderno de Clase?*, cit., p. 79; S. Gvirtz, *Micro-politics and Examination of Curricular Practices: The Case of School Notebooks*, in A. Benavot, C. Braslavsky (eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 155-170: 160.



Ill. 1. Clear markings (1914-1915).

stayed fairly close to that which could be seen in the exercise books in front of them. However, a few people did remember serious outbursts by teachers, such as ripping out a page, or making marks in red with lots of gesticulation and shouting. Scars like these in the exercise books, such as pressing harder with a ballpoint pen, lashing out, repeated underlining and the size of the marks, as well as the jagged remains of a page torn out, were found during the micro-study (*Illustration 1*).

Other marking techniques frequently used involved direct correction. For instance, letters or words were regularly written over (= written above the mistake) or added, arrows were drawn, punctuation marks inserted, separators or hyphens indicated. The meaning of the «correction marks»³⁷ used naturally varies widely. The different uses of the symbol x illustrate this very clearly. Until now, we have referred solely to the way mistakes were indicated. However, we also found examples of indications of things that are good or more specifically what has been checked. A technique like this was only found in a minority of the exercise books. In these cases, sometimes a V symbol was placed next to the sentence or the answer to a sum. The reason for introducing a symbol like this in practice can probably be found in the need to remember how much of a piece of work had already been corrected. Does this perhaps indicate that tasks were partly corrected while pupils were working indi-

³⁷ A. Wieland, *Als kinderen fouten maken*, Amsterdam, Uitgeverij Lieverlee, [circa 1960], p. 43.

vidually? The interviews failed to shed any light on this question. Opinions were divided and all the respondents said that they couldn't really remember anymore. Where and when teachers corrected the exercise books remains a mystery.

Alongside or at the same time as indicating mistakes, the teachers also often inserted corrections. The techniques used most frequently were adding letters, punctuation or accents and writing the correction above the mistake. Such techniques called for little writing on the part of the corrector. The correct word was fairly frequently written out as well. On the other hand, sentences or phrases were rarely written out. As regards handwriting, the correct (capital) letters or figures were frequently written out next to poorly written letters or figures.

In fact, where corrections were made, additional explanations were never written next to the mistake. We were able to deduce from the interviews that teachers seldom if ever provided additional oral feedback, either. We can therefore naturally assert that benefits were expected mainly from the drill-and-practice principle, and more specifically from having the correction copied out a number of times by the pupil, rather than providing an understanding of the mistake.

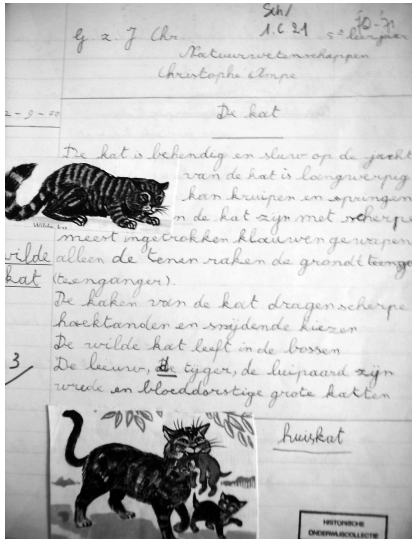
1.2. *In the margin*

The margin was usually used as the teacher's writing space. A number of respondents also mentioned this at the start of the interview. They were only supposed to write the date in this space. Initials, marks and brief messages were put there, separated by a red margin from the part of the book where pupils did their work. These short messages related to various aspects of the written work. During the micro-study, we made a distinction between eight categories. The respondents mentioned most of the categories when asked what they had to watch out for when working in their exercise books. Of course, here we should raise the question of the extent to which they were basing their replies on their recollections. After all, it is likely that they answered a question like this on the basis of what they saw when looking through the exercise books and reading the notes.

We referred to the first category by the term «general messages» as such short notes include or at least may include all the categories in question (such as neatness and handwriting). However, we were unable to discover the point of putting down these notes on paper. Such messages abbreviated or otherwise, could then be further divided up by level of performance or valuation, from very good to good to satisfactory and poor³⁸.

A second category of messages relates to the neatness of the work submit-

³⁸ See also Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 88.



Ill. 2. Copying with small letter and statement of faith (top left) (1970-1971, Science).

ted. Such comments were only made when work was careless. Neat pieces of work were seldom if ever given a positive assessment. It therefore seems as if producing careful work – be it in mathematics, languages or history – was considered normal and therefore did not call for a positive assessment.

This also applies to the third category, which is notes relating to handwriting. «*L'écriture a été un cheval de bataille*»³⁹. We made a distinction between two types of notes relating to handwriting. We described the first type as general. What exactly was wrong with the handwriting remained unclear. In addition to these hazy comments, teachers also included more practical indications. The note related to the size of the handwriting, the clarity of the letters or figures, or the uniformity of the writing. Throughout the period in question, teachers tried to keep an eye on and guide standard handwriting among primary school children. Throughout the period, the emphasis was more on ensuring uniform handwriting, rather than encouraging individual handwriting. «*Die Uniformierung der Schrift und des Schreibens zeigt sich in erschreckender Weise in methodischen Anweisungen an den Lehrer*»⁴⁰. Moreover, we observed «military drilling exercises»⁴¹ on a regular basis and not only in the calligraphy exercise books.

³⁹ Writing was a hobby-horse. Service de la Recherche Sociologique et le Musée d'ethnographie, *Cahiers au feu*, cit., p. 103.

⁴⁰ C. Cüppers, B. Weisgerber, *Fibel, Schrift und Schule. Wie Kinder lesen und schreiben lernten*, Bergisch Gladbach, Schul-Heft 2, 1989, p. 63.

⁴¹ *Ibid.*

The short notes made by the teachers also clearly indicate that there was a fixed pattern to be used for everything. Listing all the criteria that the work had to fulfil, such as writing the date in the margin, writing the title in a certain colour beginning on the second line from the top, would take us too far here. It was also extremely characteristic for the Catholic village school for statements of faith such as «*G(eloofd) zij J(ezus) Ch(ristus)*»⁴² – or other moralising messages – to be written on the first page of the exercise book (*Illustration 2*). The message was, as it were: Work diligently for the salvation of your soul. God or Jesus sees everything! The respondents referred to this tradition when they saw the exercise books. The more important point here is the finding that deviating from the «layout ritual»⁴³ often gave rise to a note.

A fifth category of notes referred to the extent to which the assignment had been completed. We may consider such notes as forms of «stressed communication» (*la communication stressée*)⁴⁴. Sometimes the teacher specifically indicated which part of the assignment had not yet been completed. From the multitude of comments made about illustrating lesson notes by doing appropriate drawings and sticking in sheets the pupils had found themselves, we think we can deduce that for several generations of pupils this practice was a school task that was considered important. A number of respondents confirmed this hypothesis, while others had forgotten the activity.

In a number of notes, the teacher referred to the attitude of the pupil. «Pay more attention! Take care! Pay more attention, fewer mistakes». In this way, the teacher irrefutably placed the deficit with the pupil. The question of whether the content of the lesson had been explained well was thereby avoided. It seems likely to us that sometimes teachers put notes like this in the exercise book knowing that other people, for instance the headmaster or headmistress, parents or inspectors, would look at the exercise book and notice all the red marks, so as not to call into doubt their own professional capabilities. After all, communication is not synonymous with transparency; people communicate sometimes to provide biased information, to manipulate, to throw sand in someone's eyes, to create a particular picture, to uphold outward appearances⁴⁵.

The seventh category concerned requests for all or part of an assignment to be done again. «Again! Please do again! *Refaire s.v.p.*». The extent to which the principle of repetition or the punishment involved was the main reason for

⁴² Praised be Jesus Christ.

⁴³ Chartier, *On écrit dans quoi madame*, cit., p. 152. See also Devalle de Rendo, Perelman de Solarz, ¿*Qué es el Cuaderno de Clase?*, cit., p. 79.

⁴⁴ Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, cit., pp. 145-159.

⁴⁵ After Perrenoud, *Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe*, cit., pp. 9-33.

setting such assignments remains an open question. The use of the polite form in the above two cases was striking. This may be considered the exception rather than the rule.

The final category referred to the many mistakes in the piece of work. «Still too many mistakes, Too many serious mistakes!». The many red marks and criticisms in the text made it clear that it was brimming with errors. Nevertheless, a note like this was added next to the blood bath. In fact, this type of note does not provide any new information for the pupil. In this sense, we could characterise such notes as forms of «pointless communication»⁴⁶. It therefore appears here that the accentuating effect, rather than the informative nature, is the basic reason for making notes like these.

We still have a number of other comments to make about these notes. In a number of cases, the standard messages – which in fact appear in all the exercise books – are personalised by including the name of the pupils in the message. In other cases, the messages do not appear to be directed at the pupil him- or herself, but at a third person. «Christine must take care with her writing. Fernande can write better». The telegram style of most messages was also striking. Grammatically correct, full sentences were rarely used. Teachers indicating grammatical errors in pieces of work submitted by the children, as it were, did not need to abide by the rules when communicating with the children. It is plausible that the use of an abbreviated style like this was mainly due to considerations of time management. Punctuation was frequently used to its full extent to emphasise these short notes. «Care!!! Why so small??». In this last example, question marks are used; a practice that occurred regularly. «Why are not all the pictures on this page suitable?». However, it is strange that teachers asked questions to which, in the cases in point, they did not expect direct answers. Only in some cases could the pupil answer the question, as it were, by subsequently taking the comment into account or correcting the mistake. Here, again, it was clear that these notes were not really intended to provide an understanding of the mistake or mistakes. «*L'encre [...] rouge dans la marge est là pour sanctionner ou complimenter le résultat de cet effort au jour le jour*»⁴⁷. During the interview, one of the respondents said that he considered comments that were not as good a punishment.

⁴⁶ Philippe Perrenoud (1994) used the term «*la communication inutile*» in *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Here we use the same set of concepts but with a slightly altered significance.

⁴⁷ Red ink in the margin is there to punish or compliment the result of the effort made from day to day. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 101.

1.3. *Assessment in figures*

In addition to the short notes, there were also many assessments in the form of a figure in the margin. Following Philippe Perrenoud, we can refer to this as «*un système de communication pauvre*»⁴⁸. Most respondents discussed this practice at the start of the interview, when they were going through the exercise books, and noticed the many figures as a consequence. They described this as extremely typical. Three marking methods appeared frequently. An initial form, usually in the handwriting of classmates after a piece of work had been corrected, was a note of the number of mistakes. The number was indicated, followed by the letter f (*fouten* – mistakes). It was striking to note that none of the respondents remembered this practice, although the micro-study showed that a system like this was used with four of the six respondents. In some cases the teacher then gave another figure on the basis of the pupils' corrections. In two exercise books we also noticed that the teacher checked the corrections done by the pupils again. The second and third methods, usually used by teachers, involved noting a figure which may or may not have been followed by the total number of marks gained. Work was usually marked out of five. In approximately half the exercise books examined from the period between 1950 and 1980, virtually each lesson was assessed by a figure. It also became clear that marks were not always awarded transparently. It was sometimes very difficult to establish the connection between the number of mistakes made and the mark gained. Certain mistakes obviously cost more marks than others and/or some mistakes were not included in the figure. A distinction was only sometimes made in a limited number of exercise books and mainly in essay books, between various aspects of the written assignment, such as the idea behind the story, spelling and grammar, neatness⁴⁹. Pupils were given a mark for each aspect. The total mark was simply the sum of the marks gained in the various areas. Here again, however, it was often unclear to us how the marks per area were awarded. This finding of a lack of transparency in marking could not be tested any further as most people had forgotten about the practice of correcting and awarding marks. Some people did, however, mention that spelling mistakes were counted in other subjects such as history and science.

1.4. *Scribbles for having seen the work*

In addition to the correction signs, notes etc. discussed above – which clearly showed that teachers had checked the work – or sometimes independently of these, the teachers also used various symbols to indicate that they had checked the work, or at least taken a quick look at it. Sometimes they used an initial,

⁴⁸ Perrenoud, *Touche pas à mon évaluation*, cit., pp. 107-132.

⁴⁹ See also Dancel, *Un siècle de rédactions*, cit.

sometimes the letter g (*gezien* – seen). In cases where just these characters were used, the mistakes in the work often remained uncorrected. So why did the teachers put symbols like this on the work? Teachers were probably afraid that parents, head teachers and inspectors would check and criticise the fact that not everything had been checked and corrected. Putting something was better than nothing. «*L'instituteur doit faire voir qu'il corrige les cahiers d'écolier chaque jour*»⁵⁰. After all, the mere presence of a red ballpoint pen bore witness to institutional attentiveness to things that had been properly or poorly done. It reassured parents and other people involved in the upbringing of the children and kept mobilising the children to a more or less desultory extent⁵¹. The fact that this system worked, at least for the children, can be seen from the fact that most of the respondents thought that everything was equally carefully corrected.

1.5. Code red

Red was the colour most frequently used to indicate mistakes and write notes, but black, grey, green, blue and purple were also found. At the start of the twentieth century, notes and marks were made mainly in pencil and/or pen. Towards the middle of the twentieth century, ballpoint pens and later on felt pens moved to the forefront. It was very clear from the above that written communication on the exercise books was very specific and in that sense differed from the day-to-day written communication in other areas of life. Messages were coded in a very specific manner. The pronounced telegram style, the use of various abbreviations and different symbols, the various meaning attached to one symbol, indicating the value of the piece of work submitted by means of a figure, etc. were clear indications of this. These systems had to be understood and read from the perspective of the prevailing school culture. The culture that formed the context of these signs and «within which they can be intelligibly – that is, thickly – described»⁵². The ethnographic intention was not in any way to attribute a specific meaning – that of the researcher or observer of culture – but to trace the shared meaning of the symbols for participants in the culture. Being initiated into the liturgy of school life – mindful of our own school days – we, as well as the parents and others involved in the upbringing of children who examined the exercise books, already possessed part of «the insider's view»⁵³. Pupils had to know

⁵⁰ Teachers must make it clear that they correct pupils' exercise books every day. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 101.

⁵¹ Chartier, *On écrit dans quoi madame*, cit., p. 159.

⁵² C. Geertz, *The interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973, p. 14 quoted in Bogdan, Biklen, *Qualitative research for education*, cit., p. 28.

the code of written signals and react to them automatically⁵⁴. Michel Foucault perfectly indicated here that this first of all presumed a learning process and secondly this understanding had to be linked to taking action. The fact that pupils did not react immediately to these signals in certain cases came across very clearly, among other things from repetitions of the signal by the teacher. Pupils sometimes had to make corrections in their own work or for instance copy out words correctly a number of times. Strangely enough, one of the respondents claimed that he had never had to do this or at least he did not remember doing so. The researcher was able to show the respondent using the exercise books that this was a common practice. This aspect of the past also seemed to have been entirely forgotten. This became even clearer among a number of respondents when they were asked where and when they had to do these corrections. Most were unable to answer.

2. *Exercise Books as Spaces that were Checked and Regulated*

The fact that exercise books were tightly regulated spaces was clear from the notes and other markings made by the teacher and the stories told by the respondents. Each assessment indicated the expectations of the schoolmaster or -mistress and the school system. This made it clear that working neatly, following the standard page layout, using standardised handwriting, writing correctly, working quickly, etc. were school rules that the pupil had to obey⁵⁵. Deviations from the rules of the game were condemned and punished, for instance by having to do lines, kneel – as one of the respondents still recalled. We have already said that not all exercise books were checked and corrected with the same frequency and care. For instance, we did not find any indication of checking in five exercise books (1950-1980). However, the lack of such indications did not mean that the teacher did not check pupils' work at all. It seems probable, for instance, that he or she did keep an eye out while the pupils were working in these exercise books. The fact that in these five books the children also complied with the school rules and standards that clearly had to be obeyed in the exercise books that were more obviously checked can be understood in this light. The teacher was also entitled to check the content at any time.

In some places in the exercise books, the children were allowed more free-

⁵³ After R. Wax, *Doing fieldwork: Warning and advice*, Chicago, University of Chicago Press, 1971, p. 11 quoted in Bogdan, Biklen, *Qualitative research for education*, cit., p. 29; see also Perrenoud, *Touche pas à mon évaluation*, cit., pp. 107-132.

⁵⁴ After M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

⁵⁵ See e.g. Gvirtz, Robert, *A new source for reconstructing the history*, cit., p. 73; Gvirtz, *Micro-politics and Examination of Curricular Practices*, cit., p. 162.

dom, or so it seemed at first glance. First of all, we thought of the pages where children were allowed to do drawings in their essays. For instance, they were sometimes allowed to write with a felt-tip pen or pencil, or draw over the margin. But we were soon disillusioned when we noticed in certain cases that teachers also checked the drawings and awarded them a mark. It was also striking to note that the children seldom if ever drew over the margin and that they still used the standard handwriting in their drawings most of the time. The drawings, too, seemed to be not so much the result of a creative, free spirit but rather a spirit that had incorporated a number of school rules, values and standards. It is in this that many drawings done in a school context were to display a certain form of uniformity in accordance with a number of school rules. In our opinion, the application of school standards, even if the exercise book was less thoroughly checked, or even not checked at all, and the uniformity observed in the drawings is connected to the permanent threat of checking and punishment on the one hand and the incorporation of school patterns of values and standards on the other. This may be described by the concept of «normalisation» – as a system of «finely graded and measurable intervals in which individuals can be distributed around a norm»⁵⁶ – according to Michel Foucault. These findings fit perfectly with what he was referring to in 1980 about being subject to the power of «governmentality», whereby self-regulation and self-discipline are the offshoots of exercising disciplinary power⁵⁷. There is, as it were, no freedom, only an illusion of freedom, or if you will, feigned freedom. What we wanted to show here is that, even though the teacher did not check at all and the specific school rules did not have to be followed, or at least had to be followed less closely, the children remained caught in the straitjacket. However, it emerged from the interviews that people saw such activities as reasonably informal.

3. *Exercise Books as Spaces to Indicate and Disseminate Values*

The value attached to the subjects within the school was instilled into the pupils in various implicit ways. Naturally the number of hours set aside for a particular subject, the position of subjects in the timetable (for instance morning and/or afternoon), various quotas assigned on reports and other such matters influenced the image created of the importance of the subject. The exercise books therefore served here as a vehicle for this knowledge taxonomy⁵⁸. The

⁵⁶ P. Rabinow, *The Foucault reader*, London, Penguin Books, 1991, p. 20.

⁵⁷ After B. Pease, *Rethinking empowerment: a postmodern reappraisal for emancipatory practice*, «Sociale Interventie», 11, 2002, pp. 29-37.

⁵⁸ See also Chartier, *On écrit dans quoi madame*, cit., p. 160; Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., pp. 83, 102; Pamphilon, *Telling tales out of school*, cit., pp. 41-45.

size of the exercise books, and the accuracy with which the exercise books were checked and corrected, as well as the frequency with which certain exercise books – in this case the work submitted, the progress made by pupils, etc. – were disclosed to third parties, are the lines of thought that we are raising here. With the necessary nuances, we can state that the time spent on a subject that is the time invested in teaching, copying, doing exercises in class and at home (homework), was reflected in the volume of paper written on or in other words the extent of the corpus. However, the relationship cannot be said to be unilateral. The act of writing or copying will also have had an effect on the amount of time spent on a given subject. For certain subjects, such as mathematics and language, a lot of time was clearly set aside for writing things down. Other subjects, such as reciting and singing, involved writing on paper less frequently. This divide resulted in some corpuses being voluminous while others were slim. This gave rise to the impression that the first group of subjects, including mathematics and language, amongst others, was important enough to write everything down, in one or more exercise books, and set aside a great deal of time for this. Certain subjects weighed heavier than others, both literally and figuratively.

It was also striking to note that the most voluminous exercise books (mathematics, language) were in general those that were most carefully checked and corrected, a finding that has already been mentioned by Anne-Marie Chartier⁵⁹. Other exercise books were checked less frequently and if they were checked, the focus was mainly on the language and more specifically the spelling. The fact that certain exercise books were subjected to a more meticulous analysis and that aspects that could rather be included under the heading of language, more specifically spelling, were assessed in physics and history exercise books, etc., will naturally have contributed to the creation of an image among the pupils in which language and mathematics dominated the other subjects.

We also found stamps, signatures and/or initials from parents and head teachers more frequently in these exercise books. We were able to infer from this that these subjects were submitted for inspection by parents and checked by the headmaster or headmistress more frequently. This may be why these exercise books were checked more carefully by the teachers. This discrepancy between the frequency of submitting exercise books to third parties also conveyed an implicit message about the taxonomy of knowledge.

In this sense, exercise books therefore resembled «symbolic products»⁶⁰. They bore the values and norms of the school culture and at the same time served as the vehicles through which these values and norms, whether implic-

⁵⁹ Chartier, *On écrit dans quoi madame*, cit., pp. 149-162.

⁶⁰ Axtel, *Ethnohistory*, cit., p. 2.

itly or otherwise, were transmitted to the pupils sitting at their desks. However, most of the respondents said that as children they never had the impression that certain exercise books/subjects were more important than others. Only one respondent thought that he did perceive differences between subjects during his school days. «Certain fun activities, such as singing, lessons in which they had to write less, and afternoon activities were seen more as stopgaps. The children didn't really see this as learning»⁶¹. However, he did say that this may be a perception that only took form later on – i.e. a posteriori.

4. *Exercise Books as Semi-private and Impersonal Spaces*

All the exercise books examined belonged in each case to one particular pupil. The name (and sometimes the class number as well) of the *proprietary* was in many cases given on the cover and/or the first page. Writing and doing exercises in a personal exercise book was mainly an individual activity. However, the analysis carried out revealed that these private spaces were frequently broken into. So this was not a space in which children were free or where they could hide from the school panopticon. This space was regularly inspected by eyes other than those of the owner. It was this idea of visibility, the possibility of being exposed to the eyes of the teachers, the headmaster or headmistress, classmates and parents, which forced pupils to behave as required. Some respondents had forgotten the in-class corrections; some still recall the public announcement of marks and the humiliation of less diligent pupils. «*Celui qui est soumis à un champ de visibilité, et qui le sait, reprend à son compte les contraintes du pouvoir; il devient le principe de son propre assujettissement*»⁶². Pupils do not seem to have had any real private sphere or protected space throughout their entire school career. Wherever they went, be it the playground, the corridor, the classroom, the school desk or the exercise book, they were visible to and could therefore be checked by others. Michel Foucault (1975) said that the entire space of visibility in school institutions was carefully organised⁶³. Supervision was institutionalised through the architecture of the school buildings and the way spaces and things were organised.

The idea, put forward by Sjaak Braster, that after the Second World War Dutch diaries gradually developed into real «ego-documents» or «personal

⁶¹ Ludo Milis interview, 20/08/2008.

⁶² Those who are subject to a space of visibility, and who are aware of this, take on the constraints of power. They become the principle of their own subjection. Foucault, *Surveiller et punir*, cit., p. 236.

⁶³ After A.I. Davidson, *Michel Foucault. Abnormal. Lectures at the Collège de France (1974-1975)*, New York, Picador, 2003, p. 232.

lifestyle documents»⁶⁴ does not seem to hold true at all for Flemish exercise books. Exercise books remained uniform, for longer than diaries at least. Most of the exercise books we looked at did not display any real personal character⁶⁵. They bore virtually no marks of singularity⁶⁶. For instance, the same paper was often used to cover them and the children had to write with fountain pens or ballpoint pens... In our opinion, this is related to the fact that for a long time schools bought and distributed all the materials (writing materials, exercise books, covering paper, etc.) and/or there was no wide and affordable choice of materials available. Neither the children nor the parents had to or were permitted to make any personal choices in this respect. In addition, in our view, keeping the exercise books uniform, like the practice of imposing school uniforms, fits within a web of categories governed by moral expectations and political strategies and tactics⁶⁷ of schools and pedagogic opinion makers. However, the maturity of this hypothesis, that is, deliberately ensuring conformity in exercise books, will need to be further tested and examined in the future.

At the end of the 1960s and particularly in the 1970s, the outward variety gradually increased. For instance, children were writing with pens, ballpoint pens, underlining with felt-tips, etc. Uniformity slowly ebbed away, partly for economic reasons. The parents and the children increasingly had to take responsibility themselves for buying school materials for their pupil. As school-age youngsters – in this case primary school children – became the focus of attention as a target group, more than they had previously been, as they suddenly acquired the capacity of potential buyers, school materials quickly became the subject of growing commercialisation⁶⁸. An ever wider range of

⁶⁴ S. Braster, *Reproduction, resistance and globalisation in education: the written culture of school diaries in the 20th century*, presented at the *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, Umeå, 2006, pp. 2, 16.

⁶⁵ *Cahiers au feu*, however, states that exercise books began to take on a personal character from the 1930s – albeit gradually (p. 97). This refers to the material that the children stuck in their exercise books to illustrate their lessons and to the greater freedom granted to pupils as regards doing drawings and decorating their exercise books. Pupils were allowed, as it were, to be more inventive in their illustrations. This is a finding that we can corroborate. Nevertheless, we do not feel this immediately results in the personalisation of the exercise book, as no free choices are involved. Firstly the children were obliged to include suitable illustrations and drawings in their exercise books. Secondly, they probably mainly used the material available to them and not so much material that they had freely chosen. We referred above to the straitjacket of school values and norms that forced children consciously and subconsciously in the required direction.

⁶⁶ Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves*, cit., p. 88.

⁶⁷ After I. Dussel, *School Uniforms and the Disciplining of Appearances. Towards a History of the Regulation of Bodies in Modern Educational Systems*, in Th.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (eds.), *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*, New York, Routledge Falmer, 2001, p. 208.

⁶⁸ However, the commercialisation of the world of children, of which schooling is one dimension, had started much earlier. See, for instance, B. Vanobbergen, *Geen kinderspel: kinderen tussen opvoeding en consumptie*, in H. van Crombrugge, B. Vanobbergen (eds.), *Opvoedend Onderwijs*.

materials and all sorts of variations were introduced. This constituted a battle for school-age children, which still has offshoots in the present. The respondents concurred on the uniformity of their exercise books. One literally said that everything was regulated and that it was not the aim to make anything personal.

5. Exercise Books as Spaces for Opposition

They were also the place where pupils opposed the strict, conservative school culture, as Sjaak Braster has already suggested with regard to school diaries⁶⁹. Opposition represents classroom attempts to attack power mechanisms⁷⁰. We feel that opposition or resistance is an awfully oversimplified concept here. Accepting that relations at school are very often based on balances of power⁷¹ and given Foucault's (1978) idea that «where there is power, there is resistance»⁷², we were able to adopt the concept. However, we would like to interpolate two elements, before we can properly describe certain acts that left clear signs in the exercise books, as acts of opposition. In our opinion, there can only be talk of a demonstration of opposition if the child adopts a course of action consciously and intentionally. For instance, signs that are the consequence of inadequate mastery of specific school skills fall outside this category. We feel it is plausible that numerous playful splurges or things done to pass the time – in this case, for instance, to counteract boredom –, such as doing little drawings, or giving oneself (good) marks (*Illustration 3*), or going over the teacher's comments with a ballpoint pen were not done with this intention. Such extras can therefore be better described as the result of children who briefly dropped out of their role as pupils – or if you like the subordinate role they were allotted within the school walls. The playful, absent-minded... child, rather than pupil, came to the forefront here. In our view, most of these markings belong in this category.

Nevertheless, a number of clear acts of opposition were noted when analysing the exercise books. The most striking and clear example was that of a pupil who drew a crazy little man next to the teacher's comments and wrote

Verkenningen in de theorie en de praktijk van de waardecommunicatie op school, Gent, Academia Press, 2001, pp. 111-133; B. Vanobbergen, *Over pedagogisering en commercialisering*, in M. Depaep, F. Simon, A. Van Gorp (eds.), *Paradoxen van pedagogisering. Een handboek in pedagogische historiografie*, Leuven, Acco, 2005, pp. 333-358.

⁶⁹ Braster, *Reproduction, resistance and globalisation in education*, cit., p. 2.

⁷⁰ After Pease, *Rethinking empowerment*, cit., pp. 29-37.

⁷¹ See e.g. F. Herman, M. Depaep, F. Simon, A. Van Gorp, *Punishment as an Educational Technology – A Form of Pedagogical Inertia in Schools?*, in P. Smeyers, M. Depaep (eds.), *Educational Research: Networks and Technologies*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 203-219.

⁷² Quoted in Pease, *Rethinking empowerment*, cit., p. 33.

the words «*Zotten tist!*» (Idiotic guy!) (*Illustration 4*). The respondent did not remember this specific occurrence, although he did say that it was in his nature to offer resistance. Nor did the person recall when he had made these comments and done the drawing. It is not very likely that the pupil did this «clandestine communication»⁷³ during the school year and then allowed it to be seen by classmates during the lessons or at playtime. The drawings were most probably done after the pupil had taken the exercise book home at the end of the school year. Despite this possible time lapse – given the last hypothesis –, this act may still be described as an act of opposition.

*Concluding Remarks: Exercise Books as a Facet of our «Educative Memory»*⁷⁴

Here we may ask what a study like this has to add in terms of new insights into going to school in the past. We realise that a great many things seem extremely obvious and/or have already been noted previously. From this point of view, we therefore felt that it made more sense – rather than simply repeating findings – to consider the following questions: How and to what extent do the narratives fit in with the results of the research carried out in the micro-study? And what is the added value of oral history as a source for historical research? After the qualitative content analysis had been carried out, it became clear that exercise books are «multi-layered documents»⁷⁵, which tell us something about what was happening in the classroom. Like textbooks, they are «barometers of a spirit of the time, an ideology, culture, religion, etc.»⁷⁶. But as we wanted to read the exercise books – or rather understand them – from the point of view of the people who sat at the school desks at the time, oral testimony was introduced as a panacea to clear away the pollution⁷⁷ of the research findings. However, here we came up against the limits of oral history. Firstly, the things the respondents told us did not always correspond to the information gleaned from the artefacts themselves⁷⁸. We did not assess these stories as false, but as crystallised recollections that do not necessary correspond to the facts but which cannot in themselves be false.

⁷³ Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, cit., pp. 145-159.

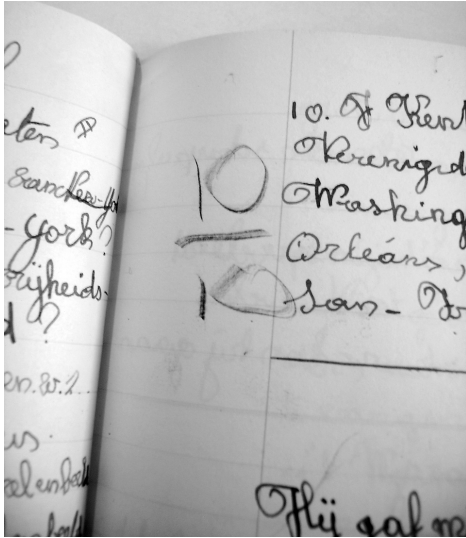
⁷⁴ K. Catteeuw, *Och kom, 't waren geen wonderen die ge er zaagt. Het onderzoek naar oude schoolboeken en ander leermateriaal*, in A. De Baets, K. Catteeuw & T. Foubert (eds.), *Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*, Antwerpen, UNESCO centrum Vlaanderen, 2004, p. 26.

⁷⁵ Braster, *Reproduction, resistance and globalisation in education*, cit., p. 17.

⁷⁶ After T. Foubert, *Inleiding in Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*, in De Baets, Catteeuw, Foubert (eds.), *Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*, cit., pp. 7-16.

⁷⁷ The descriptions used by the researcher are not necessarily the same as those of the children of the time.

⁷⁸ See e.g. Gardner, *Oral history in education*, cit., p. 179.

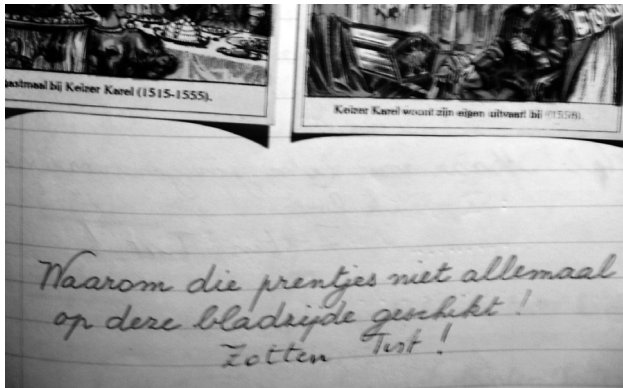


Ill. 3. Marking your own work. Despite the many errors, this pupil gave himself the maximum score (1911-1912, calligraphy exercise book and dictation).

The finding that in their recollections – as two respondents themselves said – the boundary between primary and secondary education has become blurred is also illustrative here. Secondly, most respondents remembered very little about the daily use of exercise books and the normal activities in this respect⁷⁹. Showing the respondents their exercise books did not really prompt recollections, but resulted in their listing the visible aspects and making comparisons with the present. For instance, virtually all the respondents compared their current handwriting with their handwriting at the time. It therefore seems as if many things about daily life at school, depending on the respondent, have simply been forgotten. Trying to understand going to school from the point of view of the children of the time therefore becomes an almost impossible task. Does this sound the death knell for oral history as a source of historical research and bring the quest to learn about school culture to an end? No, during the research process it became clear that people do still remember many things about their school days. Numerous respondents talked about special events that broke the daily routine – such as school trips, school television, etc. – or highly emotional events (for instance punishments, special treatment by the teacher)⁸⁰. The question remains, of course, to what extent this picture was formed subsequently. In our view, oral history remains

⁷⁹ See e.g. Walls, *et al.*, *Autobiographical Memory of School*, cit., p. 126.

⁸⁰ See also Pamphilon, *Telling tales out of school*, cit., pp. 35, 45-47.



Ill. 4. Act of opposition (1950-1951, History).

a very worthwhile method, but the yield will depend a great deal on the subject and the respondents questioned. School exercise books, here at least, seem to be more suitable and reliable – more so than the narratives – as a source for finding out what actually happened in the classroom. This must be seen in the right perspective; assembling different sources⁸¹, and having knowledge of the system and the context in which these materials were used, are the *conditio sine qua non* to reach the most accurate description of the past. Without this perspective, oral testimonies are of little value. Typical is the way in which the covers of the exercise books, on which all sorts of subject matter and/or moralizing messages were printed, were covered with backing-paper. Being unaware of the fact that most of the exercise books found were stripped of their covers, an unsuspecting researcher might conclude that the pupils were bombarded throughout the year with these subject matters and messages (*Illustration 5*).

⁸¹ See also E. Rockwell, *Memory or document: Reconstructing the lived experience of schooling of indian children in early twentieth century Mexico*, presented at *the European Conference on Educational Research (ECER)*, Ghent, 2007.



III. 5. Cover of an exercise book.

Frederik Herman
 Centre for the History of Education
 Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
 frederik.herman@ped.kuleuven.be

Mélanie Surmont
 Centre for the History of Education
 Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
 melanie.surmont@ped.kuleuven.be

Marc Depaepe
 Centre for the History of Education
 Katholieke Universiteit Leuven
 Campus Kortrijk (Belgium)
 marc.depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Frank Simon
 Department of Pedagogy
 Ghent University (Belgium)
 frank.simon@ugent.be

Angelo Van Gorp
 Centre for the History of Education
 Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
 Angelo.VanGorp@ped.kuleuven.be

*Sources
and Documents*



Fonti
e Documenti

Innovazione medico-scientifica, formazione sanitaria e polemiche accademiche nella Napoli di fine Ottocento: le travagliate vicende della Clinica chirurgica

Antonio Borrelli

L'aspra e prolungata polemica fra Salvatore Tommasi e Ferdinando Palasciano sull'opportunità di collocare la Clinica chirurgica nell'Ospedale clinico di Napoli, aperto ufficialmente nel 1865 nell'ex monastero di Gesù e Maria, dopo i necessari lavori di adattamento e ristrutturazione dell'antico edificio¹, rimane un episodio ancora poco indagato della storia della medicina a Napoli nell'Ottocento. In attesa di uno studio accurato dei materiali documentari che riguardano tale ospedale dalla fondazione al 1881², voglia-

¹ Le autorità competenti decisero di collocare l'Ospedale clinico in uno dei grandi monasteri soppressi napoletani. Dopo accurati sopralluoghi, Tommasi e il prefetto Rodolfo d'Afflitto stabilirono che solo tre monasteri potevano ospitare la nuova istituzione: quelli di Santa Patrizia, di San Domenico Maggiore e del Gesù e Maria. Considerazioni di varia natura fecero cadere la scelta sull'ultimo, sebbene si trovasse in un luogo distante dall'Università. Il 13 novembre 1863, alla presenza di Vittorio Emanuele II, di diversi ministri e delle autorità civili, fu posta la prima pietra. I fondi furono stanziati dal Ministero della Pubblica istruzione e dal Ministero dell'Interno, con il concorso di altri enti (Provincia, Comune, Banco di Napoli), opere pie e di privati cittadini. I lavori, iniziati il 20 gennaio 1864, terminarono il 5 giugno 1865. Nel 1868 l'Ospedale, diretto da Giuseppe Buonomo e Antonio Cardarelli, era composto da una sala riservata ai bambini e da cinque cliniche, così dirette: Prima clinica medica (Francesco Prudente), Seconda Clinica medica (Salvatore Tommasi), Clinica chirurgica (Carlo Gallozzi), Clinica ostetrica (Giuseppe Capuano) e Clinica oftalmica (Raffaele Castorani). Il complesso fu completato il 25 giugno 1875, quando venne inaugurata la farmacia.

² Roma, Archivio Centrale dello Stato, *Ministero della Pubblica istruzione*, Dis. (1860-1881), b. 19 (cfr. A.L. Forti Messina, *Il sapere e la clinica. La formazione professionale del medico nell'Italia unita*, Milano, Angeli, 1998, p. 65 nota 17).

mo in questa sede pubblicare due documenti editi, ma non molto conosciuti, raccolti in quella vera e propria miniera di notizie sulla polemica che è la prima parte delle *Memorie ed osservazioni* di Palasciano, data alle stampe dalla vedova Olga de Wawilow, in due voluminosi tomi, nel 1896³. A questi documenti abbiamo aggiunto la bella lettera di Palasciano al chimico Stanislao Cannizzaro del 25 marzo 1881 nella quale faceva ancora cenno alla vicenda dell'Ospedale clinico⁴.

Tommasi e Palasciano, entrambi uomini politici e patrioti, furono, con le dovute differenze, gli eredi della migliore tradizione medico-scientifica meridionale, che aveva avuto una vera e propria svolta in senso ippocratico e sperimentale verso la metà del Settecento con Domenico Cotugno. Agli inizi degli anni Sessanta, Tommasi⁵, notissimo in patria e all'estero, era all'apice della carriera accademica e professionale. Le sue opere, in particolare le *Istituzioni di fisiologia*, che ebbero tre fortunate edizioni (Napoli 1847; Torino, 1852-1853, 1860), e la rivista «Il Morgagni», da lui diretta, erano diventate uno strumento indispensabile di informazione e discussione per i medici italiani. «Il Morgagni» fu infatti l'organo ufficiale, a Napoli e fuori, di quei medici che si richiamavano nella pratica e nella teoria medica al positivismo e al naturalismo. Palasciano⁶, che aveva svolto la sua attività nell'esercito borbonico e in diversi ospedali napoletani, da quello Militare a quello degli Incurabili, per la fama di abile chirurgo che si era procurata grazie anche alle cure prestate a Giuseppe Garibaldi, nel 1864 fu nominato professore straordinario di Clinica chirurgica nell'Università di Napoli e l'anno successivo, in seguito alla morte di Felice de Renzi, fu nominato professore ordinario.

Per aver preso parte ai moti del 1848, Tommasi era stato espulso dall'Università e mandato in esilio. Dopo aver trascorso un periodo a Parigi e a Londra, si era stabilito a Torino, dove era rimasto un decennio mantenendosi da

³ F. Palasciano, *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La misericordia per la vita degli infermi raccolti negli ospedali*. Edizione postuma, vol. I, Napoli, Società Cooperativa Tipografica, 1896. La *Parte seconda. la Clinica chirurgica* fu pubblicata, nello stesso anno, dalla Tipografia di Angelo Trani.

⁴ Roma, Accademia dei XL, *Archivio Cannizzaro*, scatola 5, lettera di Ferdinando Palasciano, Napoli, 25 marzo 1881. Da nostre ricerche la lettera dovrebbe essere inedita.

⁵ Su Salvatore Tommasi (1813-1888) cfr., oltre al volume di M. Di Giandomenico, *Salvatore Tommasi medico e filosofo*, Bari, Adriatica Editrice, 1965, R. Colapietra, *Per la biografia di Salvatore Tommasi*. Con un intervento di F. Di Orio, L'Aquila, Edizioni Libreria Colacchi, 2004, e M. Segala, *Introduzione a: S. Tommasi, Il rinnovamento della medicina in Italia*, L'Aquila, Università dell'Aquila, Facoltà di Medicina e chirurgia, 2003, pp. XV-XLIV. Quest'ultimo volume, riedizione di quello curato da Raffaele Maturi e pubblicato a Napoli nel 1883, contiene una Bibliografia a cura di Francesco Masedu (pp. XLV-L).

⁶ Su Ferdinando Palasciano (1815-1892) cfr. G. Pascale, *La chirurgia moderna e la Scuola napoletana (Palasciano, Gallozzi, D'Antona)*, Napoli, Officina cromo tipografica «Aldina», 1927 (estratto da: «Annali italiani di chirurgia», VI, 1927); F. Garofano-Venosta, *Ferdinando Palasciano*, Aversa, s.e., 1965; A. Russo, *Ferdinando Palasciano e la sua opera a favore degli Ospedali*, estratto da: *Atti del II Congresso italiano di storia ospitaliera*, Torino 7-9 giugno 1961.

vivere con l'esercizio privato della professione e svolgendo un'attiva propaganda in favore dei Savoia. Nel 1859, in seguito all'annessione della Lombardia, era riuscito a ottenere la cattedra di Clinica medica nell'Università di Pavia, città nella quale rimase fino al 1865. Nel 1860 il re Vittorio Emanuele gli aveva proposto di ritornare a insegnare a Napoli. Anche se con qualche perplessità iniziale, Tommasi aveva accettato, ma con una richiesta ben precisa: la creazione in tempi brevi di un ospedale che doveva accogliere le cliniche, sul modello di istituzione simili presenti da tempo nelle maggiori Università europee.

In quell'epoca la situazione delle cliniche universitarie a Napoli era ferma a quella del 1815, quando nell'antico Ospedale degli Incurabili, dove negli anni Ottanta del Settecento erano stati portati alcuni insegnamenti della Facoltà medica⁷, furono aperte quattro cliniche: la medica, la chirurgica, l'ostetrica e l'oftalmica, dirette da medici di valore⁸. Con il passare del tempo le cliniche apparvero non solo carenti sotto l'aspetto logistico, ma anche inadeguate a soddisfare le istanze, manifestate da una parte della classe medica della città, di una medicina legata alle più moderne ricerche nel campo patologico e fisiologico. Tommasi intendeva ritornare a Napoli per rinnovare la medicina e i luoghi nei quali essa si insegnava. Anche dopo l'unificazione nazionale l'insegnamento universitario nell'ex capitale del Regno delle Due Sicilie rimaneva affidato in gran parte ancora alle scuole private. Celebri sono rimaste, a questo proposito, le parole che Luigi Settembrini scrisse nelle *Ricordanze della mia vita* sugli studenti che potevano recarsi all'Università come e quando volevano, anzi potevano addirittura non frequentarle, perché bastava pagare le tasse per ottenere senza troppi sforzi il diploma di laurea⁹. Un'analisi impietosa e, per certi versi, ironica dell'insegnamento medico negli anni della sua formazione fu fatta, alcuni decenni dopo, da Angelo Camillo De Meis, il medico e filosofo amico di Tommasi, nella lettera a Jakob Moleschott dell'11 luglio 1889. Egli ricordava, in particolare, che si poteva insegnare medicina «senza bisogno di titoli, di concorsi, di esami, e senza il permesso di nessuno. Un piccolo avviso, affisso alla porta dell'Ospedale degli Incurabili, era tutto quel che si richiedeva»¹⁰. Un numero enorme di studenti, talvolta anche più di trecen-

⁷ Tra il 1779 e il 1782 furono trasportati agli Incurabili, per volontà di Ferdinando IV, gli insegnamenti di Anatomia (Domenico Cotugno), Chirurgia (Nicola Franchini), Malattie degli occhi e della vescica (Michele Troja), Ostetricia (Domenico Ferrara) e Fisica sperimentale (Francesco Saverio Poli). La direzione di questa «Scuola clinica» fu affidata a Giovanni Vivencio. Su tale avvenimento cfr. A. Borrelli, *Le origini della Scuola medica dell'Ospedale degli Incurabili di Napoli*, «Archivio storico per le province napoletane», CXVIII, 2000, pp. 135-49.

⁸ Cfr. V.D. Catapano, *Medicina a Napoli nella prima metà dell'Ottocento*, con la collaborazione di E. Esposito, Napoli, Liguori, 1990, pp. 41-91.

⁹ L. Settembrini, *Ricordanze della mia vita e scritti autobiografici*, a cura di M. Themelly, Milano, Feltrinelli, 1961, p. 58.

¹⁰ La lettera, pubblicata parzialmente da Jakob Moleschott (*Salvatore Tommasi e la riforma della medicina in Italia*, in S. Tommasi, *Il naturalismo moderno. Scritti vari*, a cura di A. Anile,

to, ascoltava le lezioni assiepatato in due enormi stanzoni. Chi voleva poteva poi visitare gli ammalati nelle corsie dell'antico nosocomio, dove il professore «si sentiva in obbligo di dare le sue spiegazioni sulla malattia e sul metodo di cura da lui adottato, anche se non ci fosse che un solo studente»¹¹. In conclusione, alla fine di questa specie di corso di studio il futuro medico poteva anche non conseguire il diploma di laurea; eventualità che non lo preoccupava molto, dal momento che nessuno glielo avrebbe mai chiesto. Proprio per questo, continuava De Meis, quando pure fosse riuscito a conseguirlo, «si faceva le beffe» di esso. In fondo a Napoli vi erano professori, come il celebre Vincenzo Lanza, che non erano laureati.

Il 13 novembre 1863, in occasione dell'inizio dei lavori dell'Ospedale clinico, Tommasi tenne un discorso nel quale insisteva sulle carenze logistiche delle vecchie cliniche, dotate appena di trecento letti per accogliere le malattie acute.

L'antichissima Università napoletana – affermava –, ricca sempre di uomini illustri, perché la potenza dell'ingegno si sostituisce volentieri alla povertà delle istituzioni, non possedeva locali adatti per le Cliniche: essi erano sì angusti o disacconci che non i mille studenti che sono in Napoli, ma né anche quei pochi che frequentano le Università di second'ordine dell'Italia, avrebbero potuto capirvi. Ed ecco che il nuovo Ospedale accoglierà con ampi locali tutte le Cliniche, e gl'insigni Professori che le hanno presiedute sinora, potranno aggiungere alla loro solerzia un'azione più efficace ed estesa che loro concede in nuovo Istituto; dove una sala Clinica conterrà forse tant'infermi, quanti innanzi ne erano sparsi in tutte insieme¹².

La necessità di più ampi spazi per le cliniche era certamente reale, ma la fondazione dell'Ospedale clinico aveva in Tommasi altre finalità, a cominciare da quella della formazione del docente universitario, che doveva diventare sempre più un clinico, un medico cioè che stava al letto dell'ammalato e uno scienziato che lavorava con costanza nei laboratori¹³. Non a caso, nella prefazione *Le dottrine mediche e la clinica*, con la quale aprì il corso nell'Ospedale clinico nel novembre 1865, ribadì concetti che sosteneva da tempo: dal-

Bari, Laterza, 1913, pp. 235-272: 245-246), è stata edita integralmente da C. De Pascale e A. Savorelli, *L'archivio di Jakob Moleschott. Con documenti inediti e lettere di F. De Sanctis, S. Tommasi, A.C. De Meis*, «Giornale critico della filosofia italiana», LXV (LXVII), 1986, pp. 216-48: 245-46.

¹¹ *Ibid.*, p. 246.

¹² S. Tommasi, *Nell'inaugurazione dell'Ospedale Clinico di Napoli fatta dal Gran re Vittorio. 13 Novembre 1863*, in *Id.*, *Il rinnovamento della medicina in Italia*, cit., pp. 191-92: 191.

¹³ Sull'emergere a Napoli della nuova figura del medico clinico cfr. P. Frascani, *Medicina e società nella Napoli post-unitaria*, in *Sanità e società. Abruzzi, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria. Secoli XVII-XX*, a cura di P. Frascani, Udine, Casamassima, 1990, pp. 291-323: 291-95; per quanto riguarda più in generale l'Italia cfr. G. Cosmacini, *Medicina, ideologie, filosofie nel pensiero scientifico dei clinici tra Ottocento e Novecento*, in *Storia d'Italia, Annali 4, Intellettuale e potere*, a cura di C. Vivanti, Torino, Einaudi, 1981, pp. 159-194.

l'importanza fondamentale della scienza per il mondo moderno («L'avvenire del mondo è la scienza; – scriveva – il destino dell'umanità non può essere altro che la scienza [...]»¹⁴), alla necessità che la medicina entrasse al più presto nell'«Olimpo della scienza»¹⁵. Per fare ciò non vi era altra strada da percorrere se non quella del naturalismo moderno e del materialismo¹⁶.

Intorno alla metà dell'Ottocento, la medicina poteva conseguire risultati innovativi solo dalla fisiologia sperimentale e dalle osservazioni continue e meticolose effettuate nelle cliniche. La fisiologia sperimentale – scriveva Tommasi nel 1867 –, insieme con

la fisica, la chimica e la meccanica, è divenuta ai giorni nostri una sorgente fecondissima di cognizioni di causalità; e io non capirò mai in che modo vivano certi medici insigni; i quali negano l'importanza di tali cognizioni, spargendo perfino il ridicolo su questa parte, che è la più scientifica della medicina, e dirò anche la più anticamente tenuta in gran conto [...]»¹⁷.

L'anno dopo Arnaldo Cantani, professore di Materia medica nell'Università di Napoli, affermava, continuando l'offensiva dell'amico Tommasi, che «l'uomo non si concepisce fuori della natura», e aggiungeva:

[...] l'uomo con tutta la sua superbia innata ha dovuto concedere, che la natura non gli ha dato alcun privilegio, che al pari di ogni altro essere anch'egli non è che una forma transitoria nell'eterno circolo della natura, una molecola nell'immensità del mondo, che la vita dell'universo avanza imperturbabile sopra il suo cadavere, e che egli stesso, per le medesime leggi che l'hanno fatto diventare uomo, trasformando in ossa, carne e nervi, l'aria, l'acqua, la pietra e la pianta, contribuisce ad alimentare quegli esseri che lo nutriscono e torna a trasformarsi in quegli stessi corpi che già fornirono il materiale elementare di costruzione della sua macchina¹⁸.

Un programma filosofico, scientifico e culturale di vasta portata, che poteva essere realizzato solo con la presenza nell'Università di medici che si erano formati fuori di Napoli, se non addirittura all'estero, dove in cliniche bene attrezzate avevano potuto apprendere le nuove teorie patologiche e la nuova pratica terapeutica. Su un piano più generale, il ritorno a Napoli di Tommasi, la fondazione dell'Ospedale clinico, la chiamata alla Facoltà di medicina di

¹⁴ S. Tommasi, *Le dottrine mediche e la clinica. Prolusione al coro delle lezioni nell'Ospedale Clinico. Napoli, Novembre 1865*, in Id., *Il rinnovamento della medicina in Italia*, cit., pp. 193-205: 193.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Cfr. G. De Liguori, *Materialismo inquieto. Vicende dello scientismo in Italia nell'età del positivismo 1868-1911*, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 15-44.

¹⁷ S. Tommasi, *Ultima lezione dell'anno 1867. Giugno 1867*, in Id., *Il rinnovamento della medicina in Italia*, cit., pp. 225-38: 227.

¹⁸ A. Cantani, *Il positivismo nella medicina. Prolusione al corso di Clinica medica nell'Università di Napoli*, «Il Morgagni. Giornale indirizzato al progresso della medicina», a. X, 1968, pp. 237-65.

medici “tedeschi” come Giuseppe Albini, Otto von Schrön e il ricordato Cantani, l’emergere di giovani e brillanti ricercatori come Diodato Borrelli, significò l’ingresso ufficiale del positivismo nell’Ateneo napoletano¹⁹.

Le reazioni non si fecero attendere. Politici, filosofi e naturalmente medici attaccarono il progetto di Tommasi e la sua creatura, l’Ospedale clinico, che divenne l’istituzione su cui si appuntarono le critiche di coloro che non accettavano né il positivismo né l’idea che il nuovo medico dovesse essere essenzialmente uno scienziato che cercava le cause delle malattie nei laboratori. Un decennio dopo la fase più acuta delle polemiche sull’Ospedale clinico, Mariano Semmola, professore di Terapia medica nell’Università di Napoli e direttore dell’annesso Gabinetto, nel fortunato volumetto *Medicina vecchia e medicina nuova* compendia, con garbo e un certo brio, le posizioni dei medici italiani che si erano opposti o che ancora si opponevano alla figura del nuovo clinico preconizzato da Tommasi e dai suoi sodali. In un crescendo di critiche contro la clinica, i nuovi clinici e perfino i laboratori, Semmola scriveva:

Oggi, Signori, la Clinica, cioè lo studio degli ammalati e non già delle malattie minaccia di cambiar casa, se pure non l’ha cambiata presso di molti, e dallo Spedale, che è la sua reggia avita e naturalissima, la Medicina sperimentale ha preteso di trasportarla in un castello incantato che si chiama laboratorio di Fisiologia e di Anatomia patologica²⁰. [...] Dunque, non ci è pietà, bisogna persuadersi che la Clinica si studia nello Spedale, non già nel laboratorio e che, sotto questo punto di vista, la vecchia Medicina si trovava in una via più genuina e fruttifera della Medicina sperimentale odierna, e che di conseguenza è assurdo, per non dir peggio, di disprezzare il passato, ingannando la gioventù medica con le malattie fittizie del laboratorio e facendo credere che le malattie non sono che perturbazioni fisiologiche accidentali della salute²¹. [...] I medici oggidì credono di avere raggiunto l’apogeo della perfezione, provvedendosi di ottimi strumenti e praticando ricerche microscopiche e semiotiche minutissime. Sta bene, le ammiro; essi sono indispensabili, e fondamentali, ma costituiscono la prima parte e non tutto il problema che si propone la Medicina²².

Non appena inaugurato nel 1865, l’Ospedale clinico fu investito da una serie di attacchi che non riguardavano solo il concetto scientifico di clinica su cui esso si reggeva, ma problemi strettamente medico-sanitari, come l’igiene dell’edificio e l’alta mortalità degli infermi. In questo contesto s’inscriveva la

¹⁹ G. Oldrini, *La cultura filosofica napoletana dell’Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1973, pp. 480-88.

²⁰ M. Semmola, *Medicina vecchia e medicina nuova. Terapia empirica e terapia scientifica. Prolegomeni allo studio della terapia*. Terza edizione, Napoli, Comm. Gennaro De Angelis e figlio, 1880, pp. 7-8. Il volumetto, *Prelazione al corso di Materia medica e di terapia 1876-77 nella Regia Università di Napoli*, era uscito, sempre a Napoli, nel 1877 e nel 1879. La seconda e la terza edizione contenevano anche i numerosi giudizi apparsi sui giornali e sulle riviste che lo riguardavano. Nel 1885 uscì anche un’edizione in lingua tedesca: *Die Alte und die Neue Medizin. Uebersetzt von prof. dr. Vincenz Meyer*, Napoli, F. Giannini & figlio, 1885.

²¹ *Ibid.*, pp. 16-17.

²² *Ibid.*, p. 68.

battaglia, anche personale, che Palasciano ingaggiò con Tommasi e il suo gruppo. Apparentemente le critiche di Palasciano sembravano non ideologiche, in quanto si basavano sul fatto, molto concreto, che in uno stesso luogo di decenza, non potevano esservi, a suo parere, reparti di malattie infettive e reparti di chirurgia. In realtà, come si vede facilmente dalle parole che seguono, tratte dall'*Introduzione* alle sue *Memorie ed osservazioni*, le critiche investivano l'intera operazione del trasloco delle cliniche dall'Ospedale degli Incurabili all'ex monastero di Gesù e Maria:

L'Università di Napoli aveva le cliniche come stabilimenti universitari installate in un grande ospedale, capace di mille dugento letti, destinati tutti ad infermi di ambo i sessi affetti da malattie croniche. Le cliniche erano indipendenti dall'amministrazione dello Spedale e sottoposte soltanto all'autorità universitaria. Venne in pensiero all'attuale governo di ampliar le cliniche trasportandole in un ospedale che avrebbe dovuto avere soli cinquecento letti, e destinato alle malattie acute, non escluse le epidemiche e le contagiose, tifo, morbillo, vaiuolo, e scarlatina, ed amministrare da un consiglio composto di persone nominate dal Prefetto della provincia ed estranee all'Università. [...] A semplificar la quistione, io lasciando da parte il lato amministrativo, mi sono attenuto al solo principio di medicina pubblica, vuol dire se sia utile o dannoso impiantare cliniche chirurgiche in uno spedale di malattie acute, rimuovendole da uno spedale più ampio addetto solo alle malattie croniche²³.

E concludeva: «Io mi sono opposto con tutte le mie forze alla innovazione, e son deciso a sacrificare anche la mia cattedra [...]»²⁴.

La disputa, durata alcuni anni, si svolse nel Consiglio comunale e nel Consiglio provinciale di Napoli, in Parlamento, nell'Università, sui giornali politici e sulle riviste specializzate, a cominciare dal «Morgagni» e dall'«Archivio di chirurgia pratica», diretto da Palasciano. Quest'ultimo divenne un vero e proprio bollettino delle posizioni degli avversari dell'Ospedale clinico. Pietro Cavallo, compilatore del «Morgagni», nel 1867 pubblicò un articolo nel quale riportò il seguente giudizio sulla rivista di Palasciano, ripreso dalla «Riforma clinica»:

Quel giornale napolitano, che si è voluto intitolare «Archivio di chirurgia pratica», ma che, stando al suo contenuto, si sarebbe assai meglio intitolato Raccoglitore delle discussioni parlamentari e municipali con lo scopo (assurdo già s'intende) di far demolire l'Ospedale Clinico a Gesù e Maria²⁵.

Tommasi rispose puntigliosamente, punto per punto, alle critiche degli avversari, in particolare a quelle contenute nel fortunato opuscolo del profes-

²³ Palasciano, *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La misericordia per la vita degli infermi raccolti negli ospedali*. Vol. I, cit., pp. 1-5: 2.

²⁴ *Ibid.*, p. 3.

²⁵ P. Cavallo, *Risposta ad un errore dell'Archivio di chirurgia pratica*, «Il Morgagni. Giornale indirizzato al progresso della medicina», a. IX, 1867, pp. 459-460: 459.

sore di Anatomia, Gennaro Barbarisi, *Sul novello Ospedale delle Cliniche in Gesù e Maria*, stampato a Napoli nel 1864. Le conclusioni della sua risposta mostravano chiaramente che le critiche, in parte anche giuste, sarebbero diventate solo un pretesto se chi le esprimeva non credeva nel progetto, se difficoltà di scarsa rilevanza venivano presentate all'opinione pubblica come insuperabili.

Tutte queste verità però – scriveva Tommasi – non diminuiscono punto gl'imbarazzi ai quali si andrà incontro se per avventura si vorrà dire e predicare contro l'evidenza che quell'Ospedale non sarà mai un Ospedale possibile, che quella lontananza non potrà essere mai superata dalla volontà e dalla forza muscolare de' giovani, che ivi si morrà di sete per mancanza d'acqua, e non si potrà somministrare un bagno o una doccia agl'infermi!!! Io, che son vecchio oramai così d'anni, come di un po' di esperienza delle cose di questo mondo, non me ne stupirei punto; e da semplice cittadino seguirei ad ammirare dalla riva del Ticino questo spettacolo sulle sponde del Sebeto²⁶.

Alla fine Tommasi l'ebbe vinta e poté ritornare soddisfatto «sulle sponde del Sebeto», perché il suo progetto, seppure con qualche limite, rappresentava qualcosa di concreto per il futuro della medicina napoletana: nel giro di qualche anno Napoli poteva infatti avere un Ospedale clinico, che, «nella sua piccolezza», sarebbe stato «il più bell'Ospedale» d'Italia²⁷. Palasciano si rifiutò di insegnare nella nuova sede della Facoltà di Medicina. Invitato dal rettore e dal ministro della Pubblica istruzione a recedere dalla sua posizione, da uomo onesto e coerente qual era, decise di lasciare l'insegnamento. Il 19 febbraio 1866 tenne regolarmente la *Prelezione al corso di clinica chirurgia [...] nell'Ospedale Gesù e Maria*; ma subito dopo inoltrò la domanda di dimissioni, che il 22 marzo furono accettate dal ministro Domenico Berti. Su questi eventi Gaetano Primavera, direttore della «Riforma clinica» e chimico dell'Ospedale clinico, pubblicò un articolo alquanto sarcastico su Palasciano, ritenuto il «genio chirurgico di Napoli che seppe acquistarsi tanta gloria nella diagnosi della celebre ferita di Garibaldi»²⁸. Primavera scriveva, senza mezzi termini, che Palasciano era un professore all'antica, ancora «attaccato agli aforismi d'Ippocrate come l'ostrica allo scoglio»; anzi, non era affatto un professore, se per tale s'intendeva chi aveva «una lunga educazione in quegli studii sperimentali che» costituivano ormai «il nerbo della patologia moderna»²⁹. Quegli stessi giovani che lo amavano per la sua esperienza e per il prestigio del

²⁶ S. Tommasi, *Dichiarazioni del Tommasi in risposta del Barbarisi*, in Palasciano, *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La misericordia per la vita degl'infermi raccolti negli ospedali*, cit., pp. 44-49: 48-49.

²⁷ *Ibid.*, p. 49.

²⁸ [G. Primavera], *Sul destino della Clinica chirurgica di Napoli*, «La riforma clinica», 1866, pp. 143-44: 143.

²⁹ *Ibid.*

suo nome, avrebbero desiderato da lui «un linguaggio ed un indirizzo diagnostico più conformi alla scienza»³⁰ dell'epoca.

Il gesto clamoroso del grande chirurgo, amplificato dalla stampa, aveva reso il clima molto teso nell'Università napoletana. In occasione dei tumulti studenteschi che scoppiarono in quello stesso anno contro il regolamento del ministro Giuseppe Natoli sugli esami della Facoltà di Medicina, Tommasi riferì alla commissione d'inchiesta che «il moto contro di lui» era stato «effetto di animosità contro di lui», dovuta alla «contesa per l'ospedale Gesù e Maria, che condusse alla rinuncia del Palasciano sostenuto dal De Renzi Salvat[ore]»³¹. E aggiunse altri particolari, così descritti nella relazione della commissione:

Nulla poté conoscere dai giovani sui provocatori diretti delle mosse contro di lui, ma ad esse non crede straniere le riunioni prima e dopo del 9 tra Semmola, Bortone, De Renzi, Palasciano in casa di questo la prima, altra in una sala del caffè d'Italia³².

Le medesime cose riferì Francesco Prudente, professore di Clinica medica:

Anche la controversia per la scelta del Gesù Maria a Spedal clinico sollevò contro Tommasi numerosi oppositori, sebbene, per suo invito, a torto quanto agli scorni che a quell'edificio si attribuiscono³³.

Convinto delle sue idee, Palasciano visse la vicenda dell'Ospedale clinico come una cocente sconfitta, dovuta, a suo giudizio, soprattutto al potere politico di Tommasi. Nella ricordata lettera a Cannizzaro scriveva infatti con amarezza:

Se Ella potesse immaginarsi quanta bassezza, quanto egoismo e quanta ignoranza informarono il Policlinico di Napoli, son sicuro che ne sarebbe perduto financo la memoria. Quella fu una ignobile impostura che non si potrebbe mai più ripetere senza il governo dei consorti. Basti ricordare che s'immaginò di fondare il Policlinico in uno spedale di malattie contagiose ed infettive! Nessuna preoccupazione dunque al riguardo. Il compito più difficile era di spazzare quelle stalle di Augia del ministero: ed il Baccelli pare che stia in vena di riuscirvi³⁴.

Dopo un ventennio, l'unico punto realmente debole dell'Ospedale clinico si rivelò, com'era prevedibile e come probabilmente lo stesso Tommasi sapeva fin dall'inizio della sua battaglia, l'insufficienza degli spazi sia per i degen-

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Relazione di Demaria, Brioschi e Villari al ministro sui disordini avvenuti nell'università di Napoli per protesta contro il regolamento Natoli*, in *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, a cura di G. Fioravanti, M. Moretti, I. Porciani, Roma, Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 2000, p. 149.

³² *Ibid.*, p. 150.

³³ *Ibid.*, p. 151.

³⁴ Cfr. la nota 4.

ti sia per gli studenti. Per porvi rimedio, le autorità competenti pensarono di ristrutturare gli ex conventi di Santa Patrizia e di Sant'Andrea delle Dame. Questa soluzione, che ricalcava quella adottata in precedenza per il Gesù e Maria, dopo un attento esame, fu scartata perché non adeguata alle esigenze di una grande Facoltà di Medicina come quella dell'Università di Napoli. Ormai i tempi erano maturi per la costruzione di appositi edifici per le cliniche. Tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, nel centro storico di Napoli, al posto di vecchie abitazioni e di gran parte dei monasteri della Sapienza e della Croce di Lucca, sorse il Policlinico. Anche a questa scelta furono mosse critiche di varia natura. Bisogna, comunque,

riconoscere – ha scritto Vittorio Donato Catalano – che essa rappresentava, almeno in parte, la rottura di un vecchio andazzo in virtù del quale venivano sempre adottate decisioni arrangiate, approssimative, per lo più molto limitate. Invece questa dava finalmente alla Facoltà di Medicina locali di più ampio respiro. Io oserei dire che è con la costruzione del Policlinico di Piazza Miraglia e la contemporanea più adeguata utilizzazione degli ex Conventi di S. Andrea delle dame e di S. Patrizia che comincia per la facoltà di medicina una vita veramente nuova³⁵.

Per ironia della sorte una delle ultime cliniche a traslocare nella nuova sede dal Gesù e Maria fu proprio quella di Chirurgia.

³⁵ V.D. Catapano, *Vicende medico-sanitarie a Napoli e in Campania nel Novecento*, in *Napoli e la Campania nel Novecento. Diario di un secolo*. Diretto da A. Croce, F. Tessitore, D. Conte, Vol. III, Napoli, Edizioni del Millennio, 2002, pp. 785-835.

Documenti

Dei documenti che qui si pubblicano i primi due sono tratti da Ferdinando Palasciano, *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La misericordia per la vita degl'infermi raccolti negli ospedali*, Edizione postuma, Volume I. Parte prima e seconda, Napoli, Società Cooperativa Tipografica, 1896; il terzo è conservato nell'Accademia dei XL (Roma), *Archivio Cannizzaro*, Scatola 5. I corsivi sono nel testo. Le note intendono fornire solo qualche notizia su luoghi e personaggi poco noti. Lievi interventi sono stati apportati nella trascrizione (la *j* è stata resa con *i*; le maiuscole sono state riportate all'uso moderno).

1. Salvatore Tommasi, *Dichiarazioni in risposta al Barbarisi*, 24 aprile 1864 (vol. I, pp. 46-49)

Il mio onorevole amico prof. Barbarisi ha pubblicato un opuscolo molto avverso alla costruzione del nuovo Ospedale clinico nel sito di Gesù e Maria³⁶; il vostro giornale³⁷ si è occupato varie volte di tale argomento. L'opuscolo è scritto con fiero risentimento come l'animo gli dettava, e come l'amore del bene del nostro paese gli suggeriva. Nessuno più di me, amicissimo dell'autore, ha in pregio il suo dire e il sentire; e d'altra parte egli e molti altri conoscono che le opinioni mie nel fondo sono concordi alle loro: cioè a dire, ove ci si fosse dato un altro locale si sarebbe avuto l'ospedale più sollecitamente, ci si sarebbe speso molto meno, e gli studenti avrebbero avuto più comodità ad accedervi. Ma la verità finisce qui: più oltre, mi perdoni il Barbarisi, si trova l'esagerazione, e non c'è di peggio per la *verità* che vestirla di quella forma per attenuarla e renderla anzi fosca e incerta, essa che dovrebbe essere sempre limpida e evidente a tutti!

Io dunque mi permetterò di dichiarare francamente tutto l'animo mio in proposito.

1° Se io governo farà costruire a Gesù e Maria un ospedale completo e rispondente allo scopo della sua formazione, e riuscirà a dotarlo di quella rendita, che gli sarà necessaria (e a noi semplici individui dovrà premer poco o nulla dove stia prendendo o prenderà i quattrini che ci vogliono), salvo l'inconveniente di doverlo aspettare più a lungo, a Napoli, in quella ridentissima posizione di *Gesù e Maria* e posto fuori il gran centro della popolazione³⁸, si avrà un ospedale modello, al quale neppure quelli di Londra si potranno contrapporre.

³⁶ G. Barbarisi, *Sul novello Ospedale delle Cliniche in Gesù e Maria*, Napoli, Stab. Tip. dell'Ancora, 1864, riprodotto in Palasciano, *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La misericordia per la vita degl'infermi raccolti negli ospedali*, cit., pp. 19-44.

³⁷ L'«Archivio di chirurgia pratica».

2° Non mi pare seria la quistione della lontananza e della eccentricità, se dal largo Mercatello³⁹ ci si può salire in 12 minuti e dal Museo nazionale in 6 minuti col comodo della carrozza. Io ricordo bene, e molti miei coetanei ricorderanno pure, che si andava volentieri a S. Maria di Loreto⁴⁰ ad assistere alla clinica del nostro prof. Prudente⁴¹, la quale di certo era lontana più del doppio di quel che sarà *Gesù e Maria*, e ora non posso credere che i bravi studenti napoletani abbiano minor lena di noi quando si era giovani. Agli studenti di Parigi, di Londra e di Berlino parrebbe uno scherzo il chiamar *lontananza* quella a cui si perviene in un quarto d'ora!

3° Non c'è acqua, si dice, a *Gesù e Maria*, e l'acqua per un ospedale è come l'aria! Ma a chi si dee credere, se gl'Ingegneri assicurano che ce n'è molta e buona, e che ne abbiano persino scoperta una *conserva*, che non si sapeva innanzi che esistesse?

4° Si dice ancora (non propriamente dal mio amico) che quell'ospedale degli acuti sarà inutile, rimarrà deserto perché i 350 letti circa onde dispone Napoli, sono soverchi a ricoverare la povera gente! Io a questo non so che rispondere: certo, sarebbe da stupire, e l'Europa intera ne stupirebbe se 350 letti bastano ad una popolazione di oltre mezzo milione, o se l'agiatezza o la carità pubblica sia tanta che il basso popolo potesse far di meno di un ricovero sicuro, e dove sarebbe curato con carità, e con coscienza, e senza spendere un soldo.

Ma d'altra parte, è una vera esagerazione il dire che in quell'ospedale ci si deve accogliere i soli infermi acuti. In quello ospedale c'è o ci sarà le *Cliniche ancora*, e per questa ragione forse due quinti saranno cronici, e con ciò si potrà venire in soccorso degl'*Incurabili*. Le due Cliniche mediche non avranno a curar solo infermi di febbre d'infiammazione, ma di tutte le qualità; ed i giovani hanno diritto di studiare il maggior numero possibile di malattie. Le 30 o 40 gravide della Clinica ostetrica non saranno né acute né croniche; ed i 20 a 25 infermi di malattie cutanee saranno più cronici che acuti; e ci dovranno essere anche molti cronici della Clinica chirurgica, se gli acuti possono ricoverarsi in gran parte nell'Ospedale dei Pellegrini. Si dica la stessa cosa per la Clinica oftalmica, dove otto decimi dei ricoverati meriteranno il nome più di cronici che di acuti.

5° Leggo poi con grande meraviglia a pag. 16 dell'opuscolo citato del mio amico che il nuovo ospedale messo a S. Domenico, per esser troppo centrale, non avrebbe offerto nessun inconveniente «considerando che esso è destinato per le malattie acute *non contagiose!*... ». Oh che!... Rifiutereste gli effetti di vaiuolo, di morbillo, scarlattina e di tifo? E dove si vuole che vadano costoro se non nell'ospedale degli acuti? In certe stagioni e in Napoli queste quattro forme di malattie rappresentano talvolta quasi l'intero dei mali acuti possibili! Forse che negli altri ospedali di Europa non si accolgono cotali infermi? Bisogna isolarli quanto è possibile (specialmente quelli delle tre prime forme), ma bisogna riceverli, o l'ospedale si trovi a *Gesù e Maria* o a S. Domenico o dovunque. E quando io pregava il ministro che ci concedesse S. Domenico, il quale benché centralissimo, è però abbastanza isolato, io non ho pensato mai che si dovessero escludere i mali contagiosi, e nessun medico napoletano credo che pensi diversamente.

6° E quanto all'illustre Municipio di Napoli, nessuno può mettere in dubbio il diritto che aveva d'indirizzare al governo la sua opinione e il suo consiglio su tale faccenda; ma

³⁸ All'epoca di Tommasi la zona in cui sorgeva l'Ospedale clinico, più in alta rispetto al centro della città, era poco abitata.

³⁹ L'attuale piazza Dante.

⁴⁰ Questo ospedale si trovava e si trova nella zona collinare di Napoli, ancora più lontano dal *Gesù e Maria*.

⁴¹ Francesco Prudente (1804-1867), oltre a tenere una scuola privata molto frequentata, fu professore di Clinica medica prima nell'Ospedale di Loreto e poi nell'Università di Napoli.

se egli sentirà il dovere di concorrere a quest'opera di carità pubblica, alla quale il governo e la generosità del nostro Re hanno dato sì splendido cominciamento e sostegno (e mi pare lo debbano confessare i borbonici e i clericali ed ogni altro partito di opposizione) io credo che deve importargli poco che l'ospedale si trovi *dovunque*, a patto che esso sia edificato a mantenuto secondo i principii d'igiene.

In somma, io mi permetto di concludere così: molto più acconcio sarebbe stato sotto varii rispetti per il nuovo ospedale il Convento di S. Domenico⁴² o il Monistero di S. Patrizia; ma non per questo si deve dire che quello di Gesù e Maria, ammesse per verificabili le condizioni che ho supposto da principio, sia un fuor d'opera, ma spesa inutile, un irrimediabile sbaglio e un argomento eterno di opposizione. Al contrario, terminato quell'ospedale come si vuole dall'arte e dalla scienza, sarà nella sua piccolezza il più bell'ospedale che abbia l'Italia.

Tutte queste verità però non diminuiscono punto gl'imbarazzi ai quali si andrà incontro se per avventura si vorrà dire e predicare contro l'evidenza che quell'ospedale non sarà mai un ospedale possibile, che quella lontananza non potrà essere mai superata dalla volontà e dalla forza muscolare de' giovani, che ivi si morrà di sete per mancanza d'acqua, e non si potrà somministrare un bagno o una doccia agl'infermi!!! Io, che son vecchio oramai così d'anni, come un po' di esperienza delle cose di questo mondo, non me ne stupirei punto; e da semplice cittadino seguirei ad ammirare dalla riva del Ticino questo spettacolo sulle sponde del Sebeto.

Mi perdoni l'amico Barbarisi se questa volta ho voluto mostrarmi un po' diverso da lui in tale quistione; e d'altro canto, se io ho avuto qualche parte in tutto ciò, spettava anche a me di mettere in chiaro le mie opinioni personali. Del resto tuttociò che ho detto, o risposto, non intendo punto che sia diretto al mio amico solamente: questi è troppo onesto e sollecito del bene pubblico, e specialmente dell'istruzione medica in Napoli, per avversare sistematicamente un'istituzione, qualunque sia il luogo, che compirà la grande riforma universitaria, che si è fatta in questo ultimo anno.

2. Ferdinando Palasciano, *Le dimissioni del clinico chirurgico di Napoli*, 22 marzo 1866, (vol. II, pp. 268-70)

Il ministro della Pubblica istruzione finalmente si è deciso di accettare la mia dimissione, rassegnata fin dal 19 febbraio scorso. A chi guarda superficialmente le cose potrebbe per avventura sembrare questa una sconfitta pel principio umanitario che io difendo. Eppure non è così. La vittoria di questo principio è invece assicurata; imperciocché essendo qui venuta una commissione composta da un membro del Consiglio superiore di pubblica istruzione e da un professore dell'Istituto di perfezionamento di Firenze, gli egregi professori Cipriani⁴³ e Pellizzari⁴⁴, ad ispezionare la mia clinica ed emettere un giudizio sulle ragioni che m'impedivano di farvi operazioni sugli uomini vivi, la sorte del principio ch'io difendo è assicurata. Il Cipriani e il Pellizzari hanno ispezionato la mia clinica

⁴² Il convento di San Domenico Maggiore, nel centro di Napoli.

⁴³ Pietro Cipriani (1810-1887), professore di Clinica medica a Firenze, medico della famiglia reale e senatore, fece parte del Consiglio superiore della Sanità.

⁴⁴ Giorgio Pellizzari (1814-1894), professore di Anatomia patologica nel R. Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento di Firenze.

senza il mio intervento; daranno il loro giudizio senza avermi udito; ma io ho troppa confidenza nella loro scientifica probità per non dubitare neppure un istante del trionfo della mia causa. Sia lecito al ministro in un affare di tanta importanza e dopo otto mesi di controversia pretendere ancora che *si lasci che la pratica relativa alle contestazioni insorte abbia il suo corso regolare all'appoggio dei rapporti che saranno fatti al ministero*⁴⁵. L'onorevole signor Berti⁴⁶ è troppo gentiluomo per non mancare agli impegni contratti verso un umile individuo come me, e farvi onore. Io, oltre i sacrifici di tempo, di danaro ed anche un po' di personale dignità che ho fatto, avendo a Firenze rappresentata la parte di sollecitatore, ho soddisfatto alla mia promessa di assumere il proprio ufficio nell'Ospedale di Gesù e Maria, ed in questo medesimo quaderno dell'«Archivio» pubblico la mia lezione⁴⁷. Il ministro s'impegnò mandare una commissione, fra cui dovevano figurare eminenti chirurghi, a risolvere sopra luogo se una clinica chirurgica può stare impunemente in uno ospedale di malattie acute contagiose, se una sala anatomica e un deposito di cadaveri, posti immediatamente sotto la medesima clinica, possono arrecare danno ai suoi infermi, e se le mura da cui trapela umidità, siano o meno favorevoli alla riuscita delle operazioni. La commissione è venuta senza chirurghi, ed io non sono stato udito. Tanto meglio: il suo giudizio non potrà essere appuntato di parzialità.

Ma questo giudizio, spero ne converrà il ministro, non deve rimanere un mistero. La nazione ha speso per questo giudizio parecchie centinaia di lire, ed ha dritto di conoscerlo, perché da esso dipende la vita di molti individui che pagano quelle lire ed altre ancora. Ed è tempo di affrettarsi nella pubblicazione di un tale giudizio, perché esso non riguarda soltanto la vita di molti italiani; ma è pure argomento di decoro e preminenza scientifica della nostra nazione. L'argomento delle condizioni igieniche degli stabilimenti ospedalieri va ad occupare in questi giorni seriamente la Società imperiale di chirurgia di Parigi, la quale apre una pubblica discussione sull'influenza che gli ammalati esercitano gli uni sugli altri per la natura delle loro malattie accrescendone la mortalità, e sui modi di portarvi riparo.

Napoli dal 1519 ha conosciuto e studiato codeste influenze e le ha con successo per 3 secoli e mezzo scongiurate; ed oggi l'Italia non può sconoscere questi fatti ed attendere pazientemente che le venga la lode dal nord.

La neutralità dei feriti in tempo di guerra nacque in Napoli; e l'Italia l'ha ricevuta dalla Svizzera per colpevole oscitanza del suo ministro della Istruzione pubblica.

La vaccinazione animale nacque in Napoli, vi si mantenne per più di mezzo secolo, e l'Italia la sta aspettando dalla Francia in questo momento per imperdonabile non curanza del suo ministero dell'interno. Avverrebbe mai altrettanto per l'igiene degli ospedali e la misericordia che meritano gl'infermi in essi raccolti?

Che i nostri colleghi di Parigi non prendano alcun *atto del corso regolare della pratica relativa alle contestazioni insorte, all'appoggio dei rapporti che saranno fatti al ministro dell'Istruzione pubblica d'Italia*. Questa è una commedia burocratica che si sta rappresentando da otto mesi, e che non ha alcun interesse serio. Ma piuttosto non trascuri-

⁴⁵ Parole della ministeriale 26 febbraio n. 987 (Nda).

⁴⁶ Domenico Berti (1820-1897), professore di filosofia morale e di storia della filosofia nelle Università di Torino e di Roma, fu ministro della Pubblica istruzione nel secondo governo La Marmora tra il 1865 e il 1867.

⁴⁷ F. Palasciano, *Prelezione al corso di clinica chirurgica della Università di Napoli nell'Ospedale di Gesù e Maria. 19 febbraio 1866*, uscita nell'«Archivio di chirurgia pratica» nel 1866, fu pubblica poi in Id., *Memorie ed osservazioni. Parte prima. La clinica e la chirurgia*, Vol. II, cit., pp. 22-37.

no di consultare, per la loro discussione, il regolamento italiano per l'esecuzione della legge sulla sanità pubblica del 20 marzo 1865, in cui troveranno:

art. 90 «Gl'infermi di malattia contagiosa verranno curati separatamente dagli altri. Gl'infermieri e gli oggetti destinati al loro servizio non potranno essere adoperati promiscuamente nel servizio delle infermerie comuni»;

art. 92 «La sala di deposito dei cadaveri dovrà esser isolata dallo stabilimento od almeno lontana dalle infermerie e così disposta da non essere a temersi la diffusione dei miasmi».

E le leggi d'Italia dovrebbero almeno poter servire a documenti storici... per gli stranieri!

3. Lettera di Ferdinando Palasciano a Stanilaso Cannizzaro, Napoli, 29 marzo 1881 (Accademia dei XL, *Archivio Cannizzaro*, Scatola 5).

Napoli 25 marzo 1881

Pregiatissimo collega⁴⁸.

La ringrazio cordialmente dell'onore fattomi col presente invito di trovarmi al Senato per la discussione sul Policlinico negli uffici; ma non credo che lo stato di mia salute mi permetterà di ottemperare al suo gentile invito, come pur desidererei. Ad ogni nodo profitto della occasione per esternarle il mio modo di vedere in proposito, sperando ch'Ella con la sua riconosciuta autorità, possa farlo valere, se ne sarà convinta.

Io son persuaso che il Baccelli⁴⁹ abbia sufficientemente esternati i suoi intendimenti, prefiggendosi d'innalzare a Roma un baluardo di scienza contro il Vaticano. E fo plauso, perché unica via di salute per l'Italia nostra. Ora è nota a tutti la mirabile organizzazione della carità ospedaliera istituita a Roma e diffusa per tutto il mondo dal Papato. Basti ricordare che a tale organizzazione cooperò Andrea Cesalpino⁵⁰ di Arezzo.

Oggi si tratta di superarla con l'organamento della carità civile sotto l'egida della scienza moderna, pel quale organamento finora non si è fatto che demolire, e poi niente altro che parole.

Questa carità civile può innalzarsi sulla religiosa soltanto con l'aiuto della scienza per vincere. E vincerà, se i mezzi non mancheranno.

D'altra parte, dappoi grandiosi istituti scientifici creati nelle Università dal progresso moderno, la clinica non si può più insegnare senza porre in applicazione nella cura dei morbi quanto di più recondito han saputo trovare i laboratori di chimica, di fisiologia e di medicina sperimentale. Ecco la superiorità delle cliniche moderne sugli antichi ospedali.

Se si fosse lasciata passare l'occasione senza profittarne, sarebbe stato un crimine di lesa patria e lesa progresso.

⁴⁸ Stanislao Cannizzaro (1826-1910), chimico di fama, fu professore in diverse Università (Genova, Pisa, Napoli, Palermo e Roma), senatore e membro del Consiglio della Pubblica istruzione.

⁴⁹ Guido Baccelli (1830-1916), medico e uomo politico, fu diverse volte ministro della Pubblica istruzione (1881-1884, 1893-1896).

⁵⁰ Andrea Cisalpino (1519-1603), medico, botanico e naturalista, fu professore di medicina nell'Università di Pisa, dove diresse anche l'Orto botanico.

Con tale intendimento il Policlinico dovrà essere uno spedale modello in cui non manchi nulla per ogni specie di cura di qualunque malattia. Forse sei milioni saranno pochi; ma potranno aumentarsi via facendo.

Finora questo nobile compito non è stato intraveduto da nessuno di coloro i quali per venti anni sono stati a capo della Pubblica istruzione.

Il solo Baccelli l'ha compreso; e credo che bisognerà a tutt'uomo aiutarlo.

Se Ella potesse immaginarsi quanta bassezza, quanto egoismo e quanta ignoranza informarono il Policlinico di Napoli, son sicuro che ne vorrebbe perduto financo la memoria.

Quello fu una ignobile impostura che non si potrebbe mai più ripetere senza il governo dei consorti. Basti ricordare che s'immaginò di fondare il Policlinico in uno spedale di malattie contagiose ed infettive!

Nessuna preoccupazione dunque a tal riguardo. Il compito più difficile era da spazzare queste stalle di Augia⁵¹ del ministero: ed il Baccelli pare che stia in vena di riuscirvi.

Dopo che avrà finito di spazzare, non gli mancheranno certamente gli aiuti di quanti in Italia fanno veramente ed antepongono il bene della patria a qualunque altra soddisfazione.

Auguriamoci dunque che il Senato coadiuvi cordialmente l'opera santissima del Baccelli; e ne avrà plauso per l'eternità.

Per carità non perdiamo di vista gli emuli stranieri; e cerchiamo sempre di essere per loro piuttosto oggetto d'invidia che di commiserazione. Non perdiamo di vista la tristissima impressione c'ha dovuto fare l'apostrofe del Toscanelli⁵² quanto disse nella Camera elettiva che i soccorsi a Roma si riducevano al Policlinico pel Baccelli ed al palazzo delle scienze pel Sella!...

Non temo di averla annoiata.

Stia sano e mi ami sempre
Palasciano suo servitore

Antonio Borrelli
Biblioteca Universitaria di Napoli
Università degli Studi Federico II di Napoli (Italy)
anbor@libero.it

⁵¹ Augia, personaggio della mitologia greca; figlio di Elio, ricevette dal padre moltissimi capi di bestiame, che faceva vivere in stalle che non puliva mai.

⁵² Giuseppe Toscanelli (1828-1891), deputato di Pontedera dal 1860 al 1891.

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

Recenti itinerari e approcci di ricerca nel settore della storia della scuola in Germania

Davide Montino, Tania Rusca

Il presente contributo nasce da una riflessione più ampia circa la poca circolazione, a livello europeo, degli studi sulla storia della scuola e dell'educazione. Caratteristica particolarmente sentita per l'Italia, la quale spesso figura ai margini del dibattito storiografico continentale, e non certo per minori capacità di ricerca e di interpretazione. Se mai è l'assenza di un'editoria scientifica specializzata, ad esempio le case editrici universitarie, poco sviluppate nel nostro paese¹, e una certa chiusura di tipo linguistico che contraddistingue i nostri studenti ma anche tanti tra ricercatori più o meno giovani, a determinare una sorta di difficoltà a seguire le dinamiche internazionali. In questo contesto anche le poche traduzioni rappresentano un limite, ma è chiaro che la soluzione non può venire dal mercato, piuttosto dallo sviluppo di studi nel campo della storia comparativa, per esempio dei sistemi scolastici e formativi, oppure delle pratiche educative nei regimi totalitari, o ancora dei conflitti politico-culturali che hanno attraversato tante aree di confine in Europa, e che hanno avuto nella scuola un terreno di forte scontro: in quest'ultimo caso basti pensare alla storia della scuola nel Sud Tirolo dalla Prima guerra mondiale alla recente autonomia della provincia di Bolzano, in cui si intrecciano vocazioni nazionaliste e colonizzatrici, tensioni ideologiche e appartenenze comunitarie che nel tempo hanno assunto un valore di resistenza civile e politica, come nel caso delle cosiddette «scuole delle

¹ Ci sono, ovviamente, alcune eccezioni come la Firenze University Press e la Eum (Edizioni dell'Università di Macerata).

catacombe»² che si sono sviluppate durante il fascismo. Il confronto con altre storiografie, come ha mostrato per esempio il Convegno sui quaderni di scuola svoltosi nel settembre 2007 ed organizzato dall'Università di Macerata e dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica di Firenze, quindi non può che essere positivo e salutare per la ricerca. In quell'occasione, quasi cento relatori provenienti da tutto il mondo (dalla Cina al Brasile, dalla Russia alla Serbia, dalla Spagna al Portogallo all'Argentina, dalla Francia alla Germania, dalla Svezia all'Inghilterra, dalla Svizzera all'Italia) hanno dato vita ad un intreccio di metodologie, di suggestioni, di contenuti che ha notevolmente incrementato il settore di studi relativi alla storia della pedagogia, della scuola, della lingua e dei materiali didattici. Allo stesso modo, una realtà come Edisco (www.reseducationis.it/edisco/), la banca dati italiana di libri scolastici ed educativi (circa 20.000 titoli), si è sviluppata dall'intreccio fecondo tra le esperienze maturate in Francia, e guidate da Alain Choppin, e gli studi che ormai da più di dieci anni sono stati condotti nel nostro paese sul tema della storia del libro e dell'editoria scolastica tra età moderna e contemporanea³. Da queste brevi considerazioni è nata, dunque, l'esigenza di descrivere, seppur sommariamente, la produzione storiografica degli ultimi anni sulla scuola per l'area tedesca, da cui si traduce poco e che non è immediatamente fruibile anche da un lettore specialista (mentre è più semplice accedere alla letteratura scientifica in inglese, in francese e in spagnolo). Nel presentare i risultati del nostro sondaggio è bene dare qualche ragguaglio sugli obiettivi che ci siamo prefissati e sul metodo che abbiamo scelto. In merito ai primi, ci premeva soprattutto compilare una rassegna di titoli recenti che mettesse in evidenza due cose: da un lato i campi di interesse e i temi degli studi sulla scuola, dall'altro gli approcci e le rilevanze che si presentano con maggiore frequenza, allo scopo di definire alcune caratteristiche più evidenti. Per quanto riguarda il metodo, abbiamo costruito dodici categorie. Si tratta di blocchi tematici, i quali, quando non è il tema stesso a costituire un periodo storico definito (il nazionalsocialismo, per esempio), possono trattare epoche diverse. Alcune sono tematiche classiche, come la scuola per ragazze, o la condizione degli ebrei, o ancora le scuole speciali e le scuole professionali e popolari; altre sono emerse mentre procedeva la ricerca e si evidenziava un numero dei testi rivolti a un tema in particolare: la pedagogia, ad esempio, nelle diverse accezioni che si riscontrano, ma sempre dal punto di vista storico, ha assunto un valore non secondario, per il gran numero di studi riscontrati; anche le memorie e le autobiografie hanno preteso una trattazione a parte, data la cospicua presenza di pubblicazioni di questo tipo, soprattutto di insegnanti, e

² R. Steininger, *Alto Adige/Sud Tirolo 1918-1999*, Innsbruck-Wien, Studien Verlag, 1999, pp. 29-31.

³ Basti ricordare, almeno, G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La scuola, 2000; Id. (sotto la direzione di), *Teseo: tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003 e *Teseo '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008.

la peculiarità di una letteratura che è anche una fonte preziosa per recuperare il punto di vista soggettivo degli attori del processo educativo. Un'attenzione particolare, infine, meritano i testi relativi alla storia di istituti e di scuole a livello regionale, che costituiscono la grande maggioranza delle pubblicazioni, le cui tematiche si spingono ben oltre le vicende delle singole realtà indagate ma investono problematiche storiche più ampie, generando un mosaico di temi diversi all'interno della stessa ricerca.

In generale, si contano pochi testi riferibili ad un ambito cronologico anteriore al XVIII secolo, mentre sono di più quelli relativi al Settecento e all'Ottocento, così come quelli dedicati al XX secolo. Tra questi ultimi, gran parte trattato di temi legati alla storia prussiana e al nazionalsocialismo. C'è poi un numero piuttosto rilevante di pubblicazioni riguardanti particolari tipi di scuole e le scuole religiose, mentre sono pochi quelli che si occupano della storia della Repubblica democratica tedesca, anche perché il dibattito sulla ex DDR è ancora troppo politico per potersene occupare serenamente da un punto di vista storico. Pochissimi i libri sulla Repubblica di Weimar, tra cui ricordiamo almeno quello curato da Reinhard Dithmar e Angela Schwalb, *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik*, Ludwigsfelder Verl.-Haus, Ludwigsfelde, 2001 (*Scuola e lezioni nella Repubblica di Weimar*), mentre una certa quantità si occupa di aspetti particolari e temporalmente trasversali, come per esempio l'educazione e la scuola per le ragazze, e soprattutto la questione degli ebrei. Ci sono, infine, molti libri sulle scuole professionali e l'educazione professionalizzante. La maggior parte dei testi fa riferimento, anche quando tratta argomenti generali, ad una dimensione circoscritta. Da un lato questo si spiega con la struttura federale della Germania, divisa in Land con grande autonomia, la quale disegna una geografia storiografica che si modella sulle realtà regionali. In questo senso è significativo, per esempio, un testo come quello curato da Max Liedtke e Hans Jürgen Apel, *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1997 (*Manuale di storia del sistema scolastico bavarese*). Dall'altro è evidente un forte interesse per una storia della scuola locale, a livello di città o di paese, ma anche a livello di singolo istituto. Molte sono le scuole che hanno la loro storia, così come molte sono le raccolte di memorie e testimonianze di ex alunni ed ex professori raccolte e pubblicate dagli istituti scolastici. Al contrario, sono pochi i testi che trattano una storia della scuola generale, sia per la Germania che per la Prussia. Quello che a prima vista può sembrare un eccesso di particolarismo si rivela, in realtà, come un approccio storiografico che tende a privilegiare il caso concreto sulla generalizzazione, anche perché la storia della scuola non si può ridurre ad un tutto organico ed indifferenziato. Anzi, proprio perché coinvolge uomini e donne, si radica su un territorio, intesse una relazione costante con la società e l'economia, la scuola si presenta con una pluralità di articolazioni che si possono recuperare, dal punto di vista storiografico, solo riducendo la scala dell'analisi. Come ben sapeva un uomo di scuola come Augusto Monti, il quale scriveva: «La scuola è gli scolari, la loro disciplina – o «indi-

sciplina» – la scuola è i maestri, i loro difetti – tutti ne hanno – i loro pregi – nessuno (in quanto uomo fatto a Quella Tale Immagine) ne può esser totalmente privo: la scuola è il Signor Direttore (o Preside o come si chiami); la scuola è «i parenti» – benedetti! – degli scolari; la scuola è i rapporti che corrono internamente e reciprocamente fra quelle persone e quei gradi e quelle età»⁴.

Privilegiare una scala ridotta, inoltre, significa sottrarre, all'interno delle sintesi generali, la narrazione storica ad una gerarchizzazione tra ordini e gradi di scuole che poi si riflette anche sugli studi parziali. Il rischio delle trattazioni manualistiche, infatti, è quello di ridurre gli spazi per tenere tutto insieme: nel caso italiano, ad esempio nell'ambito medio e secondario, si tende così a perdere il vasto campo della scuola tecnica e professionale a vantaggio di quella classica. Gli studi su questi settori dell'istruzione, infatti, sono molto esigui nel nostro paese, mentre in Germania rappresentano un settore cospicuo.

Nel complesso, gli studi degli ultimi dieci anni che abbiamo censito, così come la selezione che abbiamo approfondito, rivelano una certa pluralità e vivacità dei temi e degli interessi, e la stessa parcellizzazione degli argomenti rimanda ad un quadro non uniforme che è indice di un sostanziale dinamismo della ricerca. Di seguito daremo conto delle dodici categorie individuate, indicando per ognuna alcuni titoli che paiono più significativi, sia per l'oggetto trattato che per i metodi adottati.

Una prima categoria è quella relativa alla storia della scuola a livello generale. I testi riconducibili a questo insieme sono relativamente pochi, e per lo più pubblicati piuttosto recentemente. Si tratta di volumi sulla storia della scuola tedesca nel senso più ampio, che offrono una presentazione generale del problema in un lungo arco di tempo, ed hanno i tratti tipici della manualistica. Tra gli altri, particolarmente completi ed articolati, segnaliamo: Franz-Michael Konrad, *Geschichte der Schule: von der Antike bis zur Gegenwart*, Beck, München, 2007 (*Storia della scuola: dagli antichi al presente*); Hans-Georg Herrlitz, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung; Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer*, Juventa, Weinheim, München, 1998 (*Storia della scuola tedesca dal 1800 al presente: un'introduzione; con un capitolo sulla DDR di Ernst Cloer*), volume con un taglio prevalentemente storico-pedagogico e che ha la particolarità di evidenziare fin dal sottotitolo il capitolo sulla DDR, proprio per metterne in luce la novità. Altri lavori presentano tematiche più pedagogiche e relative alla storia dell'educazione in un'accezione più ampia e di respiro europeo, come nel caso di Giesela R. Borkenhagen, *Die Europäische Schule 1953-1991: miteinander-leben-lernen*, Böhlau, Köln, Weimar, Wien, 1997 (*La scuola europea 1953-1991: vivere e imparare insieme*), in cui l'approccio comparativo risulta troppo sbrigativo e condotto sulla base dell'adesione esplicita ad un progetto educativo di tipo europeistico: esigenza condivisibile, ma che in sede

⁴ A. Monti, *I miei conti con la scuola*, in Id., *Il mestiere di insegnare. Scritti sulla scuola 1909-1965*, Cuneo, Araba Fenice, 1994, p. 180.

storica tende a far perdere quelle sfumature necessarie alla comprensione dei fenomeni e dei processi. Altro lavoro interessante è quello di Hans-Georg Herrlitz, *Auf dem Weg zur historischen Bildungsforschung: Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren*, Juventa, Weinheim, München, 2001 (*Sulla via della ricerca sull'educazione: trentasette anni di studi sulla scuola e la pedagogia*), a carattere spiccatamente pedagogico. Altri testi hanno un taglio più storico-politico, e discutono delle riforme della scuola – attuate e/o annunciate –, e di politica scolastica. Particolarmente degno di nota è, a nostro parere, Heidemarie Kemnitz e Christian Ritzi, *Die Preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, 2005 (*L'ordinamento Prussiano del 1854 nel contesto della storia dell'istruzione tedesca*), che isola l'ambito scolastico-educativo all'interno del complesso delle riforme sociali prussiane.

Una seconda categoria è quella relativa alla storia della scuola di taglio socio-pedagogico. Qui si trova un numero decisamente superiore di testi dalle molte sfaccettature, e molti volumi rimandano a tempi e luoghi molto ben definiti. Tra gli altri segnaliamo: Martina G. Lüke, *Zwischen Tradition und Aufbruch: Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007 (*Tra tradizione e cambiamento: lezioni di tedesco e libri di lettura nel Kaiserreich tedesco*) che affronta il tema dell'insegnamento linguistico e dei libri di lettura, proponendo un intreccio interessante tra didattica e contenuti testuali dei supporti volti a mettere in pratica gli stessi insegnamenti; Atsushi Imai mit einem Geleitw von Johann Holzner, *Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen: deutsche Schul- und Adoleszenzromane zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Dt. Univ.-Verl., Wiesbaden, 2001 (*L'immagine estetico-sensibile degli adolescenti: romanzi scolastici e per ragazzi all'inizio del Ventesimo Secolo*), il quale da un punto di vista particolare, appunto quello estetico ed esperienziale dei ragazzi, tocca il tema della letteratura giovanile per un periodo che, per esempio in Italia, ha significato un grande sviluppo, sia editoriale che stilistico; Hermann Langer, *Der Krieg als «Erzieher»: zur Kriegserziehung an den Schulen Vorpommerns von 1900-1945*, Koch, Rostock, 2004 (*La guerra come «educatrice»: sull'educazione di guerra nelle scuole della Pomerania Occidentale 1900-1945*), in cui, partendo da un caso concreto, si sviluppa un ampio ragionamento sulla funzione della guerra come elemento educativo, il quale è riscontrabile fin dagli inizi del XX secolo, e che poi si è venuto inasprendo negli anni del Nazismo e della Seconda guerra mondiale. Due volumi, ancora, si prestano ad esemplificare il rapporto tra approccio locale e questioni più generali: si tratta di Peter Drewek *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert: regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890-1990*, Dt. Studien-Verl., Weinheim, 2001 (*Trasformazione politica e dinamica interna del sistema scolastico nel Ventesimo Secolo: sviluppo scolastico regionale a Berlino e in Brandeburgo 1890-1990*) e Matthias Fuchs, *Dies Buch ist mein Acker: der Kanton Aar-*

gau und seine Volksschullesebücher im 19. Jahrhundert, Sauerländer, Aarau, Frankfurt am Main, 2001 (*Questo libro è il mio campo: il cantone Aargau ed i suoi libri per la scuola elementare nel Diciannovesimo Secolo*). Nell'ambito degli studi a carattere socio-pedagogico ci sono poi due gruppi distinti di testi, una relativo alla DDR ed uno al Nazismo. I lavori dedicati alla scuola della Repubblica democratica tedesca sotto l'aspetto pedagogico sono un numero relativamente significativo e in particolare si dedicano all'istruzione di una singola disciplina, nel contesto generale dell'educazione scolastica socialista (in particolare lo sport e la musica). Alcuni trattano delle scuole «sportive», anche se non sembrano ancora indagate approfonditamente come forse meriterebbero, vista l'importanza che tali istituti hanno ricoperto non solo a livello scolastico, ma più in generale politico, nell'ex democrazia popolare sovietica. Tra i vari studi particolarmente interessanti segnaliamo: Christoph Humburg *Gesellschaftspädagogische Grundlagen und Vorstellungen zur kindlichen Anthropologie und deren Spiegelungen in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wie in Lesebuchtexten für den Deutschunterricht der Unterstufe (DDR) und der Primarstufe (BRD) im Vergleich der politischen Systeme im geteilten Deutschland. 1958 – 1990*, Univ., Diss., Dortmund, 2003 (*Origini e rappresentazioni pedagogiche e sociali per l'antropologia infantile e i relativi riflessi nella letteratura pedagogica e nei libri di lettura per le lezioni di tedesco nella scuola media inferiore (DDR) e nella scuola primaria (BRD) in confronto ai sistemi politici nella Germania divisa. 1958-1990*) e Gerd Falkner, *Der Aufbau der Kinder- und Jugendsport-schulen in der DDR und ihre Entwicklung bis 1961*, Dt. Skiverb, Planegg, 2003 (*La creazione delle scuole sportive per bambini e ragazzi nella DDR ed il loro sviluppo fino al 1961*). Sul Nazionalsocialismo segnaliamo, tra i testi che si occupano di una specifica disciplina, particolarmente interessante anche perché di tipo scientifico, Eva-Maria Stoya, *Chemieunterricht in der NS-Zeit*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2002 (*Lezioni di chimica nel Nazionalsocialismo*); più in generale utile e pregevole anche Reinhard Dithmar, *Schule und Unterricht im Dritten Reich*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2003 (*Scuola e lezioni nel Terzo Reich*); dedicato ad un tema particolare è il volume di Christian Vorein, *Nationalsozialistische Schulbücher des Gaues Mecklenburg: eine lexikologische Untersuchung zur sprachlichen Vermittlung der NS-Ideologie*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2008 (*I libri di scuola nazisti di Gaues Mecklenburg: una ricerca lessicologica sulla mediazione linguistica dell'ideologia nazista*), che si presenta interessante anche per l'approccio adottato e la peculiarità di sondare la funzione che le stesse parole usate dal nazismo avevano come dispositivi di mediazione tra il discorso pubblico ed ufficiale e la sua ricezione. Infine, citiamo ancora un testo dedicato alla politica coloniale tedesca vista in chiave pedagogica che raccoglie una serie interessante di fonti: Christel Adick und Wolfgang Mehnert. Unter Mitarb. von Thea Christiani, *Deutsche Missions – und Kolonialpädagogik in Dokumenten: eine kommen-*

tierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914, IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main, London, 2001 (*La pedagogia coloniale e missionaria tedesca nei documenti: una raccolta commentata di fonti dagli archivi in lingua tedesca dei possedimenti africani 1884-1914*).

Di un certo interesse è il tema delle scuole professionali e di avviamento al lavoro. Anche in questo caso abbiamo pochi studi di carattere generale, tra cui segnaliamo: Peter Lundgreen, *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: 1949-2001*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2008 (*Scuole professionali e superiori nella Germania Federale: 1949-2001*) e Andreas Busch, *Die Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Deutschland: ein historischer Abriss*, Rockstuhl, Bad Langensalza, 2003 (*Lo sviluppo delle scuole di educazione professionale in Germania: un profilo storico*). Di più, invece, i lavori a carattere locale che si distinguono per precisione e profondità, tra cui merita particolare attenzione quello di Rainer Fischbach, *Von der Sonntags- und Fortbildungsschule zur Berufsschule: ein Beitrag zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Preußischen Siegerlandes 1815-1918*, Scripta-Mercaturae-Verl., Sankt Katharinen, 2004 (*Dalla scuola domenicale e di formazione alla scuola professionale: un contributo alla storia economica e sociale degli stati prussiani vincitori 1825-1918*).

Una quarta categoria è rappresentata dagli studi dedicati alle scuole femminili e all'educazione delle ragazze, secondo un'ottica di genere che mira tanto a far risaltare la specificità delle scuole dedicate alle sole alunne, quanto a sottolineare la costruzione di un modello educativo femminile culturalmente strutturato e funzionale alla società borghese moderna. In merito a questo gruppo segnaliamo, di ambito locale, il libro di Rosemarie Godel-Gaßner, *Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933: ein Beitrag zur allgemeinen Entwicklungsgeschichte der baden-württembergischen Realschule*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 2004 (*Storia dell'educazione media femminile a Baden e Wuettemberg dal 1871 al 1933: un contributo alla storia globale dello sviluppo della Realschule di Baden e Weuttemberg*), e quello di Hans-Christian Pust "Vaterländische Erziehung" für "höhere Mädchen": soziale Herkunft und politische Erziehung von Schülerinnen an höheren Mädchenschulen in Schleswig-Holstein 1861-1918, Der Andere Verl., Osnabrück, 2004 («Educazione patria» per «ragazze»: origine sociale e educazione politica delle studentesse delle scuole superiori femminili in Schleswig-Holstein 1861-1918). A carattere più generale, quelli di Bernd Zymek und Gabriele Neghajian, *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 2005 (*Storia sociale e statistica del sistema scolastico femminile negli stati tedeschi 1800-1945*) e di Elke Kleinau, *Bildung und Geschlecht: eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*, Dt. Studien-Verl., Weinheim, 1997 (*Istruzione e genere; una*

storia sociale delle scuole superiori femminili in Germania dal Congresso di Vienna al Terzo Reich).

Una quinta categoria raccoglie gli studi dedicati agli ebrei. Meno frequenti di quanto potremmo attenderci sono i testi rivolti alla scuola e agli ebrei durante il nazismo, mentre maggiori attenzioni si hanno nei confronti di vicende di più lungo periodo e a temi quali il rapporto tra tradizione, emancipazione ed assimilazione. Tra i lavori più recenti, sempre cercando di restituire il rapporto tra opere più generali e opere più circoscritte, segnaliamo: Meike Berg, *Jüdische Schulen in Niedersachsen: Tradition – Emanzipation – Assimilation; die Jacobson-Schule in Seesen. 1801-1922, die Samsonschule in Wolfenbüttel. 1807-1928*, Böhlau, Weimar, Wien, Köln, 2003 (*Scuole ebraiche in Bassa Sassonia: tradizione – emancipazione – assimilazione; la Jacobson-Schule di Seesen. 1801-1922, la Samsonschule di Wolfenbüttel. 1807-1928*); Yehudit Koznizky-Gendler, *Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung*, Univ., Diss., Düsseldorf, 2000 (*La scuola ebraica di Dusseldorf allo specchio dello sviluppo contemporaneo*); Peter Wolf, «Spuren»: *die jüdischen Schülerinnen und die Zeit des Nationalsozialismus an der Maria-Theresia-Schule Augsburg*, Wißner-Verl., Augsburg, 2005 («Tracce»: *le scolare ebree e il Nazionalsocialismo alla Maria-Theresia-Schule di Augsburg*).

Una categoria trasversale ai temi che abbiamo cercato di organizzare in gruppi è quella dei ricordi, delle memorie, delle autobiografie e dei diari che riguardano il mondo della scuola e dell'educazione, di cui negli ultimi anni si riscontrano parecchi esempi. Non si tratta, com'è ovvio, di studi e ricerche, piuttosto di testi che si prestano ad essere utilizzati come fonti, ma altamente importanti per dare profondità al «vissuto» scolastico a partire dalle parole degli attori del processo educativo. Tra i tanti volumi ricordiamo almeno: Jürgen Kleindienst, *Unvergessene Schulzeit 1921-1962: 68 Erinnerungen von Schülern und Lehrern; ausgewählt aus Zeitgut-Bänden*, Zeitgut-Verl., Berlin, 2007 (*Indimenticato tempo di scuola 1921-1962: 68 ricordi di scolari e insegnanti; selezionati dai volumi Zeitgut*); Sabine Hädicke, *Lehrjahre: Erinnerungen an den sozialistischen Schulalltag*, Verl. Neue Literatur, Jena; Plauen; Quedlinburg, 2000 (*Anni di insegnamento: ricordi della giornata scolastica socialista*); Margareta Stiegen, *Harte Tatsachen: Schule in Kriegs- und Nachkriegszeit; aus den Schultagebüchern einer Volksschullehrerin 1942-1949*, Bernardus-Verl., Langwaden, 2001 (*Dure realtà: la scuola nel tempo di guerra e nel dopoguerra; dai diari di scuola elementare di una scolara 1942-1949*).

L'ottava categoria è quella dedicata al nazionalsocialismo, momento cruciale nella storia tedesca ed europea del XX secolo. I testi che si occupano nello specifico della storia della scuola in generale sono pochi, mentre molti trattano la storia di uno o più istituti durante il Nazismo. Tra questi ultimi particolarmente curati ed interessanti sono: Ulrich Herz, *Die Höhere Schule Windsheim im Zeichen des Hakenkreuzes: Bildung im totalitären Staat*, Delp, Bad Windsheim, 2006 (*La scuola media superiore di Windsheim nel segno della croce uncinata:*

istruzione nello stato totalitario) e Delphine Prade, *Das Reismann-Gymnasium im Dritten Reich: nationalsozialistische Erziehungspolitik an einer Paderborner Oberschule*, SH-Verl., Köln, 2005 (*Il Reismann-Gymnasium nel Terzo Reich: politica educativa nazionalsocialista in una scuola superiore di Paderborn*). Tra quelli più generali segnaliamo Geert Platner und Schüler der Gerhart-Hauptmann-Schule in Kassel, *Schule im Dritten Reich, Erziehung zum Tod: eine Dokumentation*, Pahl-Rugenstein, Bonn, 2005 (*Scuola nel Terzo Reich, educazione alla morte: una documentazione*). Quest'ultimo volume, nato da un progetto scolastico, nel titolo fa riferimento al libro di Georg Ziemer, *Educazione alla morte*, pubblicato per la prima volta nel 1941 per il pubblico americano ma non ancora tradotto in Germania a tutt'oggi⁵. Si possono ancora aggiungere, sul tema più vasto dell'infanzia e della gioventù durante il Nazismo, un paio di lavori a carattere generale, utili soprattutto per inquadrare questioni e rilevanze: Jürgen Kleindienst *Pimpfe, Mädels und andre Kinder. Kindheit in Deutschland 1933-1939: 59 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen*, Zeitgut, Berlin, 2006 (*Pimpfe, Mädels e altri bambini. L'infanzia in Germania 1933-1939: 59 storie e cronache dai giornali*) e Helmut Schmidt *Kindheit und Jugend unter Hitler*, Siedler, Berlin, 1992 (*Infanzia e gioventù sotto Hitler*).

Negli ultimi anni sembra svilupparsi l'interesse verso la scuola nell'ex Germania democratica, anche se non paiono ancora chiare le linee di ricerca e gli sviluppi futuri. In parte ciò è dovuto alla novità dell'unificazione e in parte alle difficoltà di avvicinarsi ad un ambito ancora così attraversato da tensioni politiche. Soprattutto, però, sono evidenti le difficoltà a confrontarsi con la ricomposizione di una frattura profonda e duratura all'interno del popolo tedesco. In ogni caso, tra i libri che abbiamo trovato in catalogo la maggior parte si concentra su problemi inerenti la didattica, le modalità d'insegnamento e la pedagogia, mentre pochi indagano il funzionamento globale del sistema scolastico. Infine, alcuni testi si occupano della fase di transizione seguita alla caduta del Muro e alla scomparsa della DDR. Se questo settore di studi appare meno consolidato e sicuro, d'altra parte, forse proprio in virtù dell'assenza di una tradizione, registra tentativi di comparazione anche coraggiosi (per esempio tra DDR e Nazionalsocialismo) oppure considera le modalità della propaganda socialista a scuola come elementi di un'educazione totalitaria affrontando direttamente il nodo del ruolo della scuola nella costruzione delle dittature del XX secolo. Di seguito riportiamo alcuni titoli che ci sembrano più interessanti, sia per i contenuti che per i metodi: Lars Knopke, *Kinder im Visier der SED: eine Untersuchung zur marxistisch-leninistischen Ideologisierung von Kindern und Jugendlichen im DDR-Schulwesen und darüber hinaus*, Kovac, Hamburg, 2007 (*Bambini nel mirino della SED: uno studio sull'ideologizzazione marxista-leninista dei bambini e dei ragazzi nel sistema scolastico nella DDR e oltre*); Gert Geißler, *Geschi-*

⁵ Per la traduzione italiana si veda G. Ziemer, *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*, Troina (EN), Città Aperta Edizioni, 2006.

chte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2000 (*Storia del sistema scolastico nella zona di occupazione sovietica e nella Repubblica Democratica Tedesca 1945-1962*); Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert, *Zwischen zwei Diktaturen: Gespräche über die Schulzeit im Nationalsozialismus in der SBZ/DDR*, Dt. Studien-Verl., Weinheim, 1997 (*Tra due dittature: discorso sulla scuola nel Nazionalsocialismo e nella zona di occupazione sovietica/DDR*); Joachim Busch, *Gestaltungsprobleme des deutschen höheren Schulwesens in Zeiten gesellschaftlicher Transformationen : eine historisch-hermeneutische Analyse bei besonderer Beachtung der Entwicklungen in Ostdeutschland von 1945 bis 2000*, Univ., Diss., Magdeburg, 2000 (*Problemi di organizzazione del sistema scolastico superiore tedesco in epoche di trasformazioni sociali: un'analisi storico-ermeneutica attraverso l'osservazione particolare dell'evoluzione in Germania Est dal 1945 al 2000*); Sonja Häder, Christian Ritzi und Uwe Sandfuchs, *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001 (*Scuola e adolescenza allo sfascio: analisi e riflessioni sul processo di cambiamento tra la DDR e la Repubblica Federale*).

Alla categoria che raccoglie contributi microstorici legati a singoli istituti o singole aree geografiche abbiamo voluto dare uno spazio ampio. In parte, nelle altre categorie, è già emersa la tendenza a riportare i singoli temi ad una dimensione locale, pur restando predominante l'argomento generale. In questo caso, al contrario, ad essere più rilevante è la dimensione locale della ricerca, il che non significa che nei testi che abbiamo selezionato siamo di fronte a lavori di scarso interesse o di portata limitata. Anzi, in essi viene fuori il delicato rapporto tra particolare e generale e dunque sono a tutti gli effetti contributi significativi. Certo, anche in Germania abbondano sorte di annuari e ricostruzioni «amatoriali» della storia di un singolo istituto, ma di questi non abbiamo tenuto conto. Tra quelli considerati, invece, segnaliamo: Ansgar Federhen, *500 Jahre Schule in Rheinbreitbach: Geschichte(n) des Rheinbreitbacher Schulwesens*, Verl. Rhein-Heimat, Rheinbreitbach, 2007 (*500 anni di scuola a Rheinbreitbach: Storia(-e) del sistema scolastico a Rheinbreitbach*); Tobias Rülcker, Unter Mitarb. von Peter Kaßner, *Modell Berlin: Schule und Schulpolitik in Berlin in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2007 (*Il modello di Berlino: scuola e politica scolastica a Berlino nella seconda metà del Ventesimo Secolo*); Frank Tosch, *Gymnasium und Systemdynamik: regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2006 (*Ginnasio e dinamiche di sistema: cambiamento strutturale regionale nel sistema scolastico superiore della provincia prussiana di Brandeburgo 1890-1938*); Georg M. Diederich und Renate Krüger *Geduldet, verboten, anerkannt: katholische Schulen in Mecklenburg*, Hinstorff, Rostock, 2000 (*Consentito, proibito, legitti-*

mato: scuole cattoliche a Mecklenburg); Otto Friedrichs, *Das niedere Schulwesen im linksrheinischen Herzogtum Kleve 1614-1816: zur Regionalgeschichte des Elementarschulwesens in Preußen*, Verl. für Regionalgeschichte, Bielefeld, 2000 (*Il sistema scolastico inferiore nel ducato di Kleve, sulla sponda sinistra del Reno 1614-1816: per una storia regionale del sistema scolastico elementare in Prussia*).

L'undicesimo gruppo è costituito da tutti quei testi che si occupano di «scuole speciali». In genere si tratta di testi piuttosto manualistici che si interessano di un determinato tipo di scuola; non si riscontra prevalenza di un tema piuttosto che un altro, ad eccezione delle opere dedicate alle scuole religiose, che ne costituiscono la maggioranza. Alcuni pregevoli studi sono: Jürgen Oelkers, *Gesamtschule in Deutschland: eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*, Beltz, Weinheim; Basel, 2006 (*Scuola integrata in Germania: un'analisi storica e un rimedio al dilemma*); Andreas Möckel, *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule*, Winter, Heidelberg, 2001 (*Storia delle scuole elementari e superiori speciali*). Tra i volumi dedicati alle scuole religiose segnaliamo: Rafael Frick, *Grundlagen katholischer Schule im 20. Jahrhundert: eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006 (*Fondamenti della scuola cattolica nel Ventesimo secolo: un'analisi dei documenti su scala mondiale della chiesa per la pedagogia e la scuola*) e Sebastian Müller-Rolli, Unter Mitarb. von Reiner Anselm und einem Nachw. von Karl Ernst Nipkow, *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958: Dokumente und Darstellung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1998 (*Politica scolastica evangelica in Germania 1918-1958: documenti e interpretazione*). Di particolare interesse sono poi i testi dedicati alla scolarizzazione di gruppi di persone o zone particolari, per esempio gli esuli e i territori occupati. Tra questi ricordiamo almeno: Georg Eygen Krämer, *Die Deutsche Schule Kabul im Wechselspiel von deutschem Engagement und politischen Konstellationen: Geburt(en), Leben und Sterben einer deutschen Auslandsschule*, vorgelegt von Georg Eugen Krämer, Trier, Univ., Diss., 1997 (*La scuola tedesca a Kabul tra il cambiamento dell'engagement tedesco e delle costellazioni politiche: nascita, vita e morte di una scuola tedesca all'estero*) e Wladimir Süß, *Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Russland: von den ersten Ansiedlungen bis zur Revolution 1917*, Böhlau, Köln, Weimar, Wien, 2004 (*Il sistema scolastico della minoranza tedesca in Russia: dai primi insediamenti alla rivoluzione del 1917*).

Infine, l'ultima categoria di testi l'abbiamo dedicata alla scuola elementare. Rispetto agli altri ordini e gradi di istruzione, che sono diversamente interessanti nell'ambito di tematiche più generali, la scuola elementare si profila maggiormente come oggetto in sé in quanto scuola di popolo, primo livello di istruzione ed educazione e soprattutto perché è, tra XIX e XX secolo, il luogo in cui si mette in atto, da parte degli Stati nazionali, una pedagogia politica e civile volta a formare i cittadini e a diffondere i valori ritenuti più importanti. Tra i lavori più recenti quelli più interessanti sono: Jürgen Spanger, (Hrsg. vom Stadtarchiv Karlsruhe durch Manfred Koch) *Aus der Schulstube ins Leben: die Karlsruher Volks-*

schulen 1716-1952, Info-Verl., Karlsruhe, 2002 (*Dall'aula scolastica alla vita: le scuole elementari di Karlsruhe 1726-1952*); Fritz Schäffer, *Ein Volk – ein Reich – eine Schule: die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1845-1933*, Univ. Diss; zugleich *Miscellanea Bavarica Monacensia*, Bd. 175, München, 2001 (*Un popolo – un regno – una scuola: il sistema scolastico integrato delle scuole elementari in Baviera 1845-1933*); Jürgen Reyer, *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2006 (*Introduzione alla storia degli asili e della scuola elementare*).

Il panorama storiografico tedesco sulla scuola, nell'insieme, appare complesso. Anche ad una analisi rapida come la nostra, però, è possibile fare emergere alcune tendenze e qualche peculiarità, tra le quali sicuramente trova posto la varietà degli interessi e dei temi di ricerca che abbiamo sopra richiamato. Infatti, anche aspetti poco noti o spesso poco studiati trovano modo di essere al centro dell'attenzione, come nel caso dei musei della scuola, un luogo della memoria e della rappresentazione scolastica di assoluto interesse, o dell'architettura e dell'edilizia scolastica, ambiti ricchi di significati culturali e pedagogici. Proprio questa varietà di tematiche e l'impiego diffuso di un approccio microstorico sono, in ultima analisi, gli elementi che meglio caratterizzano la produzione degli ultimi anni in Germania e che ne rappresentano i tratti essenziali, e sui quali meriterebbe riflettere in sede teorica. L'esempio tedesco dimostra, d'altra parte, come la vitalità degli studi sia in qualche modo correlata alla loro dimensione locale e microanalitica, dimensione su cui converrebbe ragionare al di fuori di una storiografia solo nazionale che oggi appare in tutti i suoi limiti euristici.

Davide Montino
Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM)
Università degli Studi di Genova (Italy)
davide.montino@unige.it

Tania Rusca
Facoltà di lettere e Filosofia
Università degli Studi di Genova (Italy)
ruskita@libero.it

Forum / Discussioni

Manoscritti, fogli volanti, ragguagli a stampa. Le metamorfosi del testo nelle riflessioni di Roger Chartier

Denise Aricò

1.

Ci sono studiosi che per l'ampiezza della loro biblioteca mentale e l'impiego di un'attrezzatura ermeneutica tanto originale quanto rigorosa, catturano subito l'attenzione del lettore e lo coinvolgono nell'avventura di un viaggio che annulla le tranquille certezze dei luoghi comuni, per portare alla luce livelli ignorati dei testi. È il caso di Roger Chartier, directeur d'études all'École des Hautes Études en Sciences Sociales, autore di studi fondamentali sull'editoria (*In scena e in pagina: editoria e teatro in Europa tra XVI e XVIII secolo*, Milano, Bonnard, 2001) e sui rapporti tra libro e società (*Lecture e lettori nella Francia di Antico Regime*, Torino, Einaudi, 1988; *Le pratiche della lettura in La vita privata dal Rinascimento all'Illuminismo* curato con P. Ariès, Roma, Laterza, 2001), offerti tempestivamente anche in traduzione italiana. Ha condiviso questo successo *Inscrivere e cancellare. Cultura scritta e letteratura dall'XI al XVIII secolo*¹, dove l'autore raccoglie saggi ed interventi presentati in sedi e momenti diversi, ma tutti legati dal tema dello scrivere e del suo contrario, col dichiarato progetto di parlare «di alcune opere che si sono impossessate di oggetti o delle pratiche che appartenevano alla cultura scritta della loro epoca. I loro autori – spiega – hanno trasfigurato le realtà materiali della scrit-

¹ Il libro era uscito col titolo *Inscrivere et effacer. Culture écrite et littérature (XI^e-XVIII^e siècle)*, Paris, Seuil/Gallimard, 2005.

tura o della pubblicazione in una risorsa estetica, impiegata a fini poetici, drammatici o narrativi»². L'immagine del viaggio che abbiamo usato in apertura va presa anche in senso referenziale, poiché Chartier non cede mai alla voglia di rinchiudersi in enunciati programmatici o parole d'ordine, ma incarna piuttosto l'ethos della dialogicità che, accogliendo il molteplice e il diverso, si sottrae alle fredde scansioni dell'astrazione. L'avvincente tracciato diacronico disegnato da Chartier abbraccia un arco cronologico che dal Medioevo arriva alle soglie dell'Ottocento, con indugi significativi nel Seicento, secolo che della scrittura e delle officine tipografiche fece un tema letterario assai fecondo d'incontri, nell'intento di perlustrare le relazioni fra tracce durevoli e scritture effimere, fra generi, luoghi e tempi lontani. L'intreccio investigante delle competenze determina percorsi plurimi, in cui la storia del testo nella sua materialità di "oggetto" proteiforme nei secoli s'interseca con quella altrettanto ricca dell'opera intesa come creazione letteraria, e quindi incrocia la storia della cultura scritta e della sociologia del testo.

Nell'*Introduzione*, di cui il libro si fregia, intitolata *Mistero estetico e materialità dello scritto*, Chartier prospetta quella che è da considerare la chiave interpretativa dell'intero lavoro, secondo una formula ricavata dal neozelandese Donald McKenzie, per cui la sociologia è «la disciplina che studia i testi come forme registrate, e i processi della loro trasmissione, ivi comprese la produzione e la ricezione»³; richiamandosi poi alla lezione della bibliografia analitica anglosassone, ancora a McKenzie Chartier riconosce il merito di aver contribuito a smantellare l'approccio che dissocia inesorabilmente l'analisi dei significati simbolici dalle forme materiali che li trasmettono. A questa nozione lo studioso francese accosta subito quella di «cultura grafica» desunta da Armando Petrucci, un nome altrettanto autorevole che invita a comprendere le differenze esistenti tra le diverse forme di scritto e a correlarle tra loro in un sistema di scambi trasversali più vasto e complessivo. Anche Chartier è convinto che esplorare i testi implica un'analisi delle condizioni tecniche e sociali del loro apparire, in una sintesi armonica con le modalità della circolazione e della ricezione. Questi interessi e orientamenti per Chartier dovrebbero scambiarsi e sovrapporsi, in un rapporto fluido e aperto che il lettore attento non riesce più a distinguere nettamente, tanto è naturale il passaggio dall'uno all'altro. I due ambiti, invece, nella tradizione occidentale si sono progressivamente allontanati l'uno dall'altro e Chartier ne rinviene i motivi più forti nel dualismo tra la purezza ideale dell'invenzione e la progressiva "corruzione" operata dalla materia in cui si è calata, nella nascita del copyright, che stabilisce la proprietà dell'autore di un testo sempre uguale a se stesso, a dispetto della forma di pub-

² R. Chartier, *Introduzione. Mistero estetico e materialità dello scritto*, in Id., *Inscrivere e cancellare. Cultura scritta e letteratura dall'XI al XVIII secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. XI.

³ Cfr. D. McKenzie, *Bibliography and the Sociology of Texts*, London, The British Library, 1986, p. 4.

blicazione e, infine, nell'affermarsi di un'estetica che giudica le opere indipendentemente dalla materialità del loro supporto. Una delle conseguenze più vistose di tale fenomenologia è, a suo vedere, rappresentata dalla dicotomia «tra l'opera nella sua essenza e gli accidenti che l'hanno deformata o corrotta». Nel ripudiare quest'ottica, che David Scott Kastan ha definito «platonica», lo studioso ribadisce con forza quella che sarà l'idea guida della sua ricerca, cioè che «il processo di pubblicazione, quale che sia la sua modalità, è sempre un processo collettivo, che implica numerosi attori, e che non separa la materialità del testo dalla testualità del libro»⁴, poiché il fenomeno della ricezione è fortemente condizionato dalle forme attraverso le quali il testo viene trasmesso. A corroborare la bontà del proprio asserto, Chartier chiama Luis Borges, che in una conferenza sul libro tenuta nel 1978, affermava con un poco d'ironia di non essere interessato all'aspetto fisico dei testi, ma si smentiva subito nel ricordare, in uno squarcio autobiografico, come la sua conoscenza del *Don Chisciotte* di Cervantes fosse indissolubilmente legata all'edizione Garnier, al colore della copertina, alla scelta dei caratteri, al formato in cui l'aveva letto per la prima volta, e come la «materialità» del testo continuasse quasi a condizionare l'approccio con l'opera, che non gli sembrava quasi la stessa, se letta in un'altra veste tipografica.

Messi sull'avviso da una premessa del genere, conviene inoltrarci tra le pagine del primo capitolo (*La cera e la pergamena. Le poesie di Balderico di Bourgueil*, pp. 3-22), dove campeggiano le tavolette di cera a cui l'abate, vissuto tra l'XI e il XII secolo, dedica più di una composizione poetica. Dai suoi versi apprendiamo della pratica antica di fissare sulle superfici cerate testi che poi venivano fissati nei fogli di pergamena; la tavoletta veniva poi cancellata come una lavagna, per ospitare nuove composizioni, magari da regalare agli amici, realizzando sino in fondo la metafora che indica le parole come cibo e il gioco del *sapere/sapore* noto anche alla lingua francese, che tra *mets* e *mots* rinvia al banchetto tra saggi⁵. Anche nel contributo successivo (*Scrittura e memoria. Il "librillo" di Cardenio*; pp. 23-47), Chartier allestisce un'inchiesta avvincente per identificare il misterioso «librillo de memoria» di Cardenio, citato nel capitolo XXIII della prima parte del poema cervantiano. Con acribia l'esame delle tessere letterarie (reperite dal *Diccionario de la Real Academia Española* d'inizio Settecento, sino al «table of my memory» che Amleto porta in scena) si combina per definire questo oggetto su cui Don Chisciotte dovrebbe, su richiesta di Sancho, scrivere due o tre volte la lettera d'amore a Dulcinea, affinché non vada perduta dal tempo o dalla memoria. E tutto porta a credere che si tratti di un libricino da portare in tasca, da usare stando in piedi, senza ricor-

⁴ Vd., nell'ordine, R. Chartier, *Inscrivere e cancellare*, cit., pp. VII, VIII.

⁵ Per queste ed altre considerazioni, cfr. M. Jeanneret, *Des mets et des mots. Banquets et propos de table à la Renaissance*, Paris, Corti, 1987; *La sapida eloquenza. Retorica del cibo e cibo retorico*, a cura di C. Spila, Roma, Bulzoni, 2004.

rere a calamaio, su cui è possibile cancellare e riscrivere, utilizzando così la stessa pagina. Sempre guidati dal personaggio di Cervantes, entriamo in una tipografia di Barcellona (*La stampa e le fonti. Don Chisciotte nella stamperia*, pp. 48-79), dove viene fornita una descrizione dell'ambiente che, se non perfettamente sovrapponibile a quella della prima operetta sull'argomento, cioè *L'Institución y Origen del Arte de la Imprenta y Reglas generales para los componedores*, scritta intorno al 1680 dal tipografo Alonso Victor de Paredes, serve tuttavia a Chartier per affrontare il tema a lui caro del processo di costituzione del testo letterario, visto che Don Chisciotte viene immaginato mentre assiste all'impressione dell'apocrifia continuazione delle sue vicende. La ricorrenza offre a Chartier il destro per sottolineare la distanza tra il proprio quadro di prospettive e quello sotteso alla filologia tradizionale, qui rappresentata da Francisco Rico, editore moderno, per l'appunto, del *Quijote* (Barcelona, Istituto Cervantes, 2005). Questi, infatti, ha deciso di approdare alla costruzione del testo definitivo voluto dall'autore, mentre Chartier preferisce valutare l'assetto delle relazioni variabili nel tempo dei diversi stati dell'opera, tutti cronologicamente determinati ed efficaci. Se è vero che la *princeps* del 1605 rappresenta un punto d'arrivo importante nella storia del capolavoro, vero *best seller* del Sei-Settecento, per lui non lo sono meno gli stadi intermedi, che coinvolgono nel lavoro redazionale copisti di professione e correttori, chiamati a revisionare il testo a cui l'autore apportava spesso varianti e giunte fino all'ultimo momento⁶. L'iter prevedeva la composizione in piombo, che seguiva la successione delle pagine e dei fascicoli previsti nell'"exemplar autorizzato". Per Chartier, insomma, il testo è continuamente aperto a possibili soluzioni tra loro alternative, disponibile a una pluralità d'interventi, non sempre solo dell'autore. Così, allestirne l'edizione non consiste tanto nel ritrovare un "ideal copy text", quanto dichiarare la preferenza accordata all'una o l'altra dei suoi stati, nonché le opzioni fatte nel lavoro ecdotico, quali la punteggiatura, la grafia e altri interventi analoghi⁷.

Non si tratta ora di decidere chi abbia ragione, ma solo di rilevare la fortuna, l'ampiezza dell'atteggiamento culturale, a cui danno forza queste prime ricerche di Chartier, articolate in un quadro di prospettive e di rapporti così ricco da sollecitare subito nel lettore spunti di riflessione su autori e aree culturali vicine; poiché la materia è sovrabbondante e occorre decidersi a una scelta, procederemo per esempi, secondo un disegno che speriamo non sembri troppo arbitrario. Il tema del testo e della sua edizione era stato già affrontato da molti intellettuali del Seicento, epoca in cui la scoperta della stampa e

⁶ Cfr. sull'argomento, G.Th. Tanselle, *Il concetto di esemplare ideale e il problema editoriale dell'ultima volontà dell'autore*, in P. Stoppelli (a cura di), *Filologia dei testi a stampa*, Bologna, Il Mulino, 1987, pp. 73-106 e 147-190.

⁷ Cfr. i contributi di Chartier sul ruolo dell'autore in Antico Regime, come *L'uomo di lettere*, in M. Vovelle (a cura di), *L'uomo dell'Illuminismo*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 143-198; *Figure dell'autore*, in Id., *L'ordine dei libri*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1994, pp. 39-74.

l'intraprendenza degli editori offrivano nuove opportunità, ma anche pericoli. Viene in taglio l'esperienza di Daniello Bartoli, storico ufficiale della Compagnia di Gesù, che nel 1645 si decise a ristampare l'*Uomo di lettere difeso ed emendato*, la prima opera sulla dignità del letterato moderno, in un'epoca in cui i rapporti col potere e le istituzioni sembrano essersi incrinati per sempre, col preciso programma di offrire al suo pubblico un testo ripulito delle varianti parassitarie che col tempo vi si erano intruse, e le modifiche ch'egli stesso vi aveva apportato⁸. L'operazione editoriale, che avrebbe dovuto congedare la stesura definitiva delle sue *Opere morali*, non presentò invero una veste tale da mettere fuori causa tutte le stampe precedenti, compresa la *princeps* del 1645. Gli editori come il veneziano Albrizzi, infatti, continuarono a far circolare il testo più antico, proponendo un Bartoli in ritardo su se stesso. Di qui una requisitoria severa contro gli speculatori del commercio librario esposta in una pagina del *Torto e il diritto del Non si può*, pubblicato nel 1655. Nella «Lettera ai lettori». Bartoli se la prende con

certi sordidi e mercennai stampatori d'oggi, che, non mirando essi fuor che a fare de' lor vil piombi argento, ristampano l'opere onde lor speran guadagno, ma sì barbaramente sformandole, che non par che vogliano (come talvolta dicono in que' mal composti lor preamboli) moltiplicare le statue al merito dell'autore, ma giustiziare l'autore nella sua statua⁹.

Ma il gesuita riserva le pronunzie più vibrante ad altre pratiche editoriali usuali, come quella di fregiare i frontespizi, accattivanti nelle architetture grafiche con titoli ad effetto, ma menzogneri nell'offrire un testo il cui contenuto non corrisponde al progetto dell'autore. Si prenda *La geografia trasportata al morale*, sconciata da «mille falli di stampa», che per iniziativa degli editori veneziani e milanesi ha subito «nella faccia un fregio d'un insanabile solecismo» sin dalle pagine d'ingresso,

togliendone quel Prima parte che v'era, e lasciando il rimanente del titolo, senza che il sostenga, e perciò non solamente in aria, ma in rovina. Poi – continua – ne han levati i sessanta titoli ed argomenti delle due parti che sarebbon venute in breve dietro alla prima, e poi l'altre seguitamente; e loro intenzione è stata far credere ai comperatori quella prima non essere una parte del tutto, ma essa solo il tutto, e perciò da non doversene aspettare altra¹⁰.

Bartoli aveva ragione a riprovare la logica dell'utile, estranea alla tutela del *ne varietur*, ma per noi, come per Chartier, il volto e le intenzioni di un testo

⁸ Sull'importanza europea del testo, cfr. B. Basile, «Dell'uomo di lettere difeso ed emendato» di Daniello Bartoli, in *Letteratura italiana, Le opere, II, Dal Cinquecento all'Ottocento*, a cura di A. Asor Rosa, Torino, Einaudi, 1993, pp. 992-1004 e le considerazioni generali di D. McKitterick, *Testo stampato e testo manoscritto. Un rapporto difficile, 1450-1830*, Milano, S. Bonnard, 2005.

⁹ D. Bartoli, *Del torto e il diritto del Non si può*, Roma, Per Ignatio de Lazzeri, 1655, p. n.n.

¹⁰ D. Bartoli, *La geografia trasportata al morale*, Venezia, Niccolò Pezzana, 1664, p. n.n.

dipendono da molteplici fattori, e lo studioso lo dimostra ricostruendo la vicenda dell'asino di Sancho, che nel capitolo XXV del *Don Chisciotte* viene rubato, ma ricompare poi nel XLII della seconda parte, come se non fosse accaduto mai alcun furto. Accortosi dell'incongruenza, Cervantes era tornato sulla vicenda, correggendo il testo pronto per la seconda edizione, anch'essa del 1605, ma la tradizione a stampa dell'opera prese, potremmo dire, due strade parallele, riproducendo da un lato, la stampa rassettata – sia pure in modo anomalo – e dall'altro quella che conteneva la lezione originaria. Neppure l'officina letteraria garantisce perpetuità allo scritto: testi «mobili, instabili, maleabili», come li definisce Chartier, furono pure le opere di Emanuele Tesauro, soprattutto la *Filosofia morale*, uscita nel 1670 e offerta a Vittorio Amedeo, di cui Tesauro era precettore¹¹. Nata in un periodo di straordinario fervore sperimentale e profondamente influenzata dal progetto educativo di Ignazio di Loyola, la *Filosofia morale* era stata pubblicata dal torinese Bartolomeo Zavatta, a cui la municipalità piemontese aveva affidato l'allestimento degli *Opera omnia* in omaggio all'illustre vegliardo. Assorbito dai suoi impegni di storico e coreografo di apparati effimeri per le feste di corte, Tesauro aveva consegnato una copia manoscritta confezionata frettolosamente, da cui mancavano parti consistenti, concentrate in particolar modo nei libri sull'«affabilità» (XI), sulla «prudenza» (XVII) e la «modestia» (IX). Tornò subito sui suoi passi, inserendo un cospicuo corpo di varianti autografe e due capitoli interi su «Cosa sia la buona creanza» e «Delle cattive creanze introdotte dal tabacco» aggiunti al libro XI sull'«Affabilità, o sia compiacenza», dove discuteva nella cornice dei riti curiali la lezione di grandi maestri del comportamento quali Ovidio, Ariosto e Della Casa¹². In questo modo, si vede bene, l'opera entrava nel dibattito sulle meraviglie del mondo nuovo, a cui avevano dato il loro contributo sin dal secolo precedente, medici, teologici, poeti e drammaturghi. Data la risonanza del nome, l'editore Zavatta si adoperò per varare una ristampa – apparsa come “quarta impressione” –, che accogliesse le varianti e le “giunte”, ma non riuscì a battere sul tempo il collega veneziano Niccolò Pezzana, che lo precedette nel 1671. La storia del testo si sviluppò su di un duplice binario, nonostante le proteste dell'autore, che peraltro morì l'anno successivo. Essa infatti fece i conti con un testo proteiforme, riproponendo, in una corsa di sterile aggiornamento, la *princeps* decurtata, a cui gli editori, soprattutto napoletani, conferirono anche una patina lessicale lontana da quella elegante e affabile dello scrittore torinese¹³. Raggiunse i suoi lettori anche in una redazione che

¹¹ Cfr. E. Raimondi, *Avventure del mercato editoriale*, in Id., *Anatomie secentesche*, Pisa, Nistri-Lischi, pp. 99-118; D. Aricò, *Il Tesauro in Europa. Studi sulle traduzioni della “Filosofia morale” di Emanuele Tesauro*, Bologna, Clueb, 1987.

¹² E. Tesauro, *La Filosofia morale derivata dall'alto fonte del grande Aristotele stagirita [...]*, Torino, Zavatta, 1672⁴, rispettivamente, l. XI, cap. 11, pp. 222-232; *ibid.*, cap. 12, pp. 232-237.

¹³ Cfr., per esempio, l'edizione veneziana di Antonio Tivanni che, pur millantando nel frontespizio – tra i tanti errori tipografici – le «nuove aggiunte dell'istesso autore», presenta ancora nel

esibiva solo i capitoli sulla «buona creanza» e quello sul fumo, pervasi da un aristocratico fastidio che sembrava preludere alle atmosfere Rococò.

Tuttavia, anche a testimoniare la fecondità del dialogo tra gli storici dell'editoria e quelli del libro, come Frédéric Barbier, David McKitterick e Georges Th. Tanselle¹⁴, conviene spendere qualche parola sulle traduzioni, per le quali questo assetto precario fu decisivo. In Spagna, dove fu tradotta con tempismo da don Gomez del la Rocha y Figueroa, sin dal 1682 la *Filosofia morale* fu offerta nella stampa completa, proponendo gli ideali della cultura classica riletta alla luce di un'antropologia moderna. Anche in Russia fu proposta nel 1764 come manuale per l'educazione del futuro zar Paolo I, nella traduzione cirillica di Giorgio Dandolo, un veneziano approdato a San Pietroburgo, dove aveva trovato impiego presso l'Accademia delle Scienze; l'opera di Tesauro, che segnava, in fondo, il tramonto dell'etica nobiliare in Europa, veniva invece letta in una Russia impaziente di entrare nel teatro geopolitico europeo come un moderno manuale, ricco d'insegnamenti mondani. Diverso fu l'intento del francescano Thomas Croiset, che, dopo averla meditata in una stampa priva dei «capitoli fluttuanti», allestì una traduzione francese della *Filosofia morale*, apparsa nel 1712, col titolo d'*Introduction aux vertus morales et héroïques*, enfatizzandone soprattutto i capitoli sul «coraggio» e l'«eroismo cristiano» (IV), sì da farne l'omaggio più conveniente ai Cavalieri del Sacro Ordine di Malta. Omettendo tutto quello che ora non interessa, poiché condividiamo le proposte di Chartier, che invita a cogliere la «struttura profonda» del testo, facendone parlare anche gli elementi peritestuali¹⁵, ci limitiamo a ricordare che Philipp Adam Ulrich, docente di diritto romano a Würzburg, allestì una propria versione francese ed una latina della *Filosofia morale* di Tesauro, attivando nuove rifrazioni culturali dell'opera, che circolò con un frontespizio diverso da quello che campeggiava nella sontuosa *princeps in folio* dello Zavatta. Tesauro aveva infatti personalmente ideato un'incisione allegorica rimandante al mito di Ercole al bivio, con cui esaltava il tema del libero arbitrio, caro alla spiritualità controriformista¹⁶. Ulrich, che a dif-

1689 il testo incompleto della *princeps* torinese del 1670. Per quanto riguarda gli «adattamenti» lessicali, esemplare si rivela l'edizione offerta a Napoli, Gio. Francesco Paci, ad istanza d'Adriano Scultore, 1673.

¹⁴ Se ne può leggere proficuamente il dettagliato bilancio di G. Tortorelli, *Storia del libro, storia dell'editoria, storia della cultura: intorno ai contributi di Frédéric Barbier, David McKitterick, George Thomas Tanselle*, «History of Education & Children's Literature», I, 2006, 1, pp. 367-377.

¹⁵ Si veda, a proposito, *I dintorni del testo. Approcci alle periferie del libro*, Atti del Convegno Internazionale Roma, 15-17 novembre 2004-Bologna, 18-19 novembre 2004, a cura di M. Santoro, M.G. Tavoni, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 2005, 2 voll.

¹⁶ Sulle informazioni supplementari offerte dal frontespizio allegorico, vd. il nostro contributo *Educazione e buona creanza nella "Filosofia morale" di Emanuele Tesauro*, «Filologia e Critica», XXVI, 2001, 2, pp. 210-238. e le riflessioni di F. Barberi, *L'antiporta nei libri italiani del Seicento*, «Accademie e Biblioteche d'Italia», L, 1982, 4-5, pp. 347-354; G. Zappella, *Il libro antico a stampa: strutture, tecniche, tipologie, evoluzione*, Milano, Editrice Bibliografica, 2001.

ferenza di Croiset ripropose il testo completo del *corpus* di varianti, lo sostituì con un frontespizio raffigurante al centro una figura femminile, la Filosofia, con un sole luminoso al posto del cuore; ella tiene in mano uno specchio su cui si riflette il fascio di luce che scende dall'alto, in modo da proiettarsi su di uno sfondo scuro, da cui mette in fuga pipistrelli e gufi che i trattati di emblemi legavano all'ignoranza e alla superstizione. A conti fatti, la nuova antiporta arricchì l'identità letteraria della *Filosofia morale* tesauriana, non solo per il messaggio implicito attivato dal traduttore con i suoi lettori tedeschi, ma anche per i legami con l'emergente *Weltanschauung* illuminista, visto che Ulrich ne riprese l'impianto dalla divisa iconica scelta nel '30 da Gianbattista Vico per la sua *Scienza nuova*¹⁷.

Ma non avremo percorso l'intero tracciato critico della storia, se non aggiungessimo che in pieno Settecento, mentre il conte Gasparo Gozzi, Sovrintendente alle stampe, in uno dei suoi pareri steso per i Riformatori dello Studio di Padova, affermava che ormai del *Cannocchiale aristotelico* e della *Filosofia morale* del Tesauro non ne voleva sapere più nessuno, l'opera senile del cavaliere torinese veniva tradotta in lingua armena da Vert 'anēs Askerean, appartenente alla Congregazione dei Monaci Mechitaristi di san Lazzaro di Venezia, e stampata nella tipografia del medesimo monastero, nel 1825. Essa, quindi, era ancora in grado di sollecitare udienza due secoli dopo la sua comparsa e scriveva un nuovo capitolo della sua storia, e non solo nelle biblioteche nobiliari d'Europa, ancora tutto da indagare¹⁸. Le responsabilità degli editori nel disegnare la fisionomia dell'opera e quella del suo pubblico diventano poi di grande rilevanza quando l'editore è, a sua volta, un letterato; avviene così per Barezzo Barezzi, dalla cui tipografia veneziana nel 1638 furono licenziati in versione italiana gli *Opera omnia* di Pierre Matthieu, storiografo di Luigi XIII. L'impresa in sé sarebbe indice di uno straordinario fiuto editoriale, se non fosse che Barezzi, traduttore di romanzi picareschi come il *Lazarillo de Tormes* di Mateo Alemán, non trovò di meglio che lavorare nei margini delle pagine, dove lo scrittore francese aveva raccolto aforismi e motti sentenziosi di autori antichi e moderni, per introdurne altri di suo conio, attenti soprattutto

¹⁷ A. Battistini, *La funzione sinottica del frontespizio e la semantica dei corpi tipografici nella "Scienza nuova" di G. Vico*, in *I dintorni del testo. Approcci alle periferie del libro*, cit., vol. II, pp. 467-484. Sull'argomento, cfr. pure G. Zappella, *L'immagine frontispiziale*, *ibid.*, vol. I, pp. 167-190.

¹⁸ Il parere del Gozzi viene riportato da M. Berengo, *La crisi dell'arte della stampa veneziana alla fine del XVIII secolo*, in *Studi in onore di Armando Saporì*, Milano-Varese, Istituto Editoriale Cisalpino, 1957, vol. II, pp. 1319-1338. Oltre all'esemplare conservato nella Biblioteca armena di san Lazzaro, un altro è ospitato alla Library of Congress, e un ultimo viene segnalato in "Union Catalogue of Canada". Vert 'anēs Askerean tradusse anche *L'Histoire romaine depuis la fondation de Rome jusq'à la bataille d'Actium* di Charles Rollin, pubblicata nel 1816-'17; *L'Imitatio Christi* di Thomas a Kempis, uscita nel 1853 e allestita una raccolta di sermoni che apparve, sempre a Venezia, nel 1781. Sappiamo troppo poco della sua attività per affermare che le traduzioni, compresa quella della *Filosofia morale*, siano contemporanee o anteriori alla data della loro impressione.

dal patrimonio di proverbi e apoftegmi popolari, con l'intento di allargare il pubblico di lettori¹⁹.

2.

Il regesto degli esempi si potrebbe incrementare ma, per non correre il rischio di perdere il contatto con la linea del racconto che stiamo seguendo, sarà prudente fare ritorno al tema della materialità del testo, caro a Chartier, soprattutto dopo il moltiplicarsi dell'attenzione di studiosi moderni verso le varie parti costitutive dell'opera, dalla lettera di dedica a quella "Ai lettori", dal corredo iconografico dei testi scientifici alle illustrazioni di quelli emblematici, sino al meno indagato problema degli indici²⁰. Che il testo fosse il risultato di parti sostituibili lo sapeva bene anche il lauretano Traiano Boccalini, che nei *Ragguagli di Parnaso* aveva ideato una singolare corrispondenza di tipo giornalistico che sembra anticipare l'*essay* di Joseph Addison e il *pamphlet* di Jonathan Swift. Boccalini si presenta infatti come il "gazzettiere ufficiale" di un regno popolato da letterati, poeti e scienziati illustri di ogni epoca, diviso in repubbliche e principati, sotto l'alta maestà di Apollo e delle Muse e si premura di informare il pubblico della terra di quanto vi accadeva. Non si tarda a comprendere che anche lì si potevano trovare le stesse passioni e gli abusi di quaggiù, le consuete miserie, i pettegolezzi e i medesimi guai. Lo schema parnassiano, inaugurato da Cesare Caporali (*Viaggio e Avvisi di Parnaso*, 1580) e dal suo imitatore Miguel de Cervantes (*Viaje del Parnaso*, 1614), permetteva dunque al "menante" di affrontare con le chiavi retoriche della satira questioni letterarie, morali e politiche dibattute in questo reame allegorico, non ultimi gli aspetti del commercio librario e del giornalismo nascente²¹. Tra i

¹⁹ Sia consentito il rinvio al nostro *Editori italiani seicenteschi alle prese con l'opera di Pierre Matthieu: Barezzo Barezzi e Bartolomeo Fontana*, «Rara Volumina», XIV, 2007, 2, pp. 29-51, ma cfr. anche R. Laufer, *L'espace visuel du livre ancien*, in *Historie de l'édition française. Le livre conquérant. Du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, sous la direction de R. Chartier et H.-J. Martin, Paris, Promodis, 1982-1991, tome I, pp. 478-499; L. Picciola, *Le recueil des lettres d'Antonio Pérez et le goût français de l'Œuvre-mosaïque au XVII^e siècle*, in *La constitution du texte: le tout et ses parties. Renaissance-Âge classique*, textes réunis et présentés par D. Boillet et D. Moncond'Huy, Poitiers, U.F.R., 1998, pp. 71-84.

²⁰ Come prolegomeni orientativi, cfr. M. Paoli, *L'autore e l'editoria italiana del Settecento. 2. Un efficace strumento di autofinanziamento: la dedica*, «Rara Volumina», III, 1996, 1, pp. 71-102; *I margini del libro. Indagine teorica e storica sui testi di dedica. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Basilea, 21-23 novembre 2002*, a cura di M.A. Terzoli, Roma-Padova, Editrice Antenore, 2004.

²¹ La prima fu licenziata a Venezia da Pietro Farri, 1612; la seconda, ivi, da Barezzo Barezzi, 1613; la terza uscì nel 1616 presso il Guerigli di Venezia, per iniziativa di Girolamo Briani, autore di un'Aggiunta ai "Ragguagli di Parnaso" di T. Boccalini, a testimonianza di una fortuna che non

tanti ragguagli che si potrebbero recensire, scegliamo l'episodio che vede come protagonista Girolamo Ruscelli, confinato in perpetuo tra gli ignoranti a dimenticare come si legge e si scrive, dopo essere stato processato dal tribunale di Parnaso

per aver levate epistole dicatorie alle opere altrui e poste le sue, facendo mercanzia vilissima delle buone lettere, per essere stato sensale di stampatori [e] con istanza loro aver alterato più libri, per aver pubblicato sotto nome suo cose d'altri, per aver promesso di dover pubblicare opere, che poi aveva confessato di non aver in animo di comporre, per aver fatto professione di saper greco e di aver revisti libri tradotti in italiano dal greco, che egli non intendeva²².

Lasciamo il povero Ruscelli, «tutto tonto e brutto», attendere, smanando, l'esecuzione di una pena per la quale non esiste sollievo, cioè la cancellazione della memoria, e torniamo al tema della «mobilità» inquietante delle lettere di dedica, ripreso altrove da Boccacchini. Apollo infatti gli accosta la censura «dell'abuso bruttissimo di molti scrittori, i quali per altrui più dotte e curiose far parer le opere loro, la bruttissima fraude usavano di por loro titoli grandemente pomposi e magnifici, senza riguardo alcuno avere che diversissimi erano dalle materie ch'entro l'opera si trattavano». Sicché il principe di Parnaso si era visto costretto a chiedere a Tommaso Bozio, autore di un *De ruinis gentium adversus Macchiavellum*, di togliere dal suo titolo la parte «de ruinis gentium» come ridondante; ben sapeva che tale frode si doveva imputare agli «ingordi librari», che in tal modo speravano di rendere più correnti nello «spaccio» i libri stampati dalle loro tipografie²³. Ma un fatto più grave aveva scosso gli abitanti del reame di Parnaso: nel progresso del medesimo ragguaglio veniamo a sapere che Giovanni Boccaccio, «prosator maggiore di Sua Maestà», era stato oggetto di una feroce aggressione da parte di Leonardo Salviati che, nottetempo, gli aveva «deturpato» e «lacerato» il volto con un pugnale, al punto che «i suoi più domestici amorevoli affermano non esser possibile riconoscerlo per quel Boccaccio tanto leggiadro che era prima». La cosa più riprovevole era che Salviati, «uomo assai insigne nelle buone lettere», aveva agito da killer prezzolato, ad istanza dei Giunti, stampatori di Firenze, per

conobbe pause, neppure dopo la messa all'Indice dell'opera, nel 1634. Altri scritti inediti compaiono nell'edizione curata da Luigi Firpo, da cui citeremo. Sulla figura del lauretano, cfr. F. Cappelli, *Parnaso bipartito nella satira italiana del '600 (e due imitazioni spagnole)*, «Cuadernos de Filología Italiana», VIII, 2001, pp. 133-151; H. Hendrix, *Traiano Boccacchini fra erudizione e polemica: ricerche sulla fortuna e bibliografia critica*, Firenze, Olschki, 1995. Ancora utile, se pure datato, lo studio di I. Masi, *I "Ragguagli di Parnaso"*, Roma, Tipografia del Senato di G. Bardi, 1917.

²² T. Boccacchini, *Ragguagli di Parnaso e scritti minori*, a cura di L. Firpo, Bari, Laterza, 1948, III, 54, pp. 158-159. Sull'argomento, cfr. anche R. Chartier, *Mecenatismo e dedica*, in Id., *Cultura scritta e società*, Milano, S. Bonnard, 1999, pp. 35-53.

²³ T. Boccacchini, *Ragguagli di Parnaso*, cit., II, 14, pp. 65-66. Il libro in questione era stato stampato a Roma, Apud Gulielmum Facciottum, 1596.

«avarizia di venticinque scudi»²⁴. L'assalto, che in Parnaso era costato al Salviati la gogna e l'accusa di «pubblico e notorio assassino», era stato perpetrato, fuori dalle cortine della finzione, ai danni del *Decameron*, da Salviati, accademico della Crusca e propugnatore di un ritorno alla lingua del Trecento, che, su istanza del granduca Francesco I, aveva "rivisto" l'opera di Boccaccio alla luce dei principi della Controriforma. Il libro, così censurato e "sfregiato", era stato impresso nel 1586 proprio dai torchi del fiorentino Giunti e agli occhi di Boccacchini, sempre pronto a denunciare gli aspetti retrivi della cultura del tempo, lo scandalo trasmetteva anche dopo tanti anni la sua carica dissonante, esacerbata dalla fortuna arrisa all'impresa editoriale. Perciò il letterato bilanciava con intelligenza disincantata vantaggi e danni dell'invenzione della stampa:

e perché con la moltitudine delle materie ne' letterati anzi si accende che punto si estingua le sete che perpetua hanno di sapere, gl'infiniti volumi delle dotte fatiche altrui hanno cagionato che il gusto de' virtuosi non solo in una soverchia isquisitezza sopra modo si sia alterato, ma ch'abbia prorottero in una inespugnabile avidità di sempre voler cose nuove. Di maniera tale, che in questi tempi presenti quelli che con gli scritti loro vogliono eternarsi nella memoria degli uomini, fa bisogno che navighino fino alle Indie se alla mensa dei tanto svogliati letterati moderni vogliono portar frutto alcuno che da essi sia ricevuto con applauso, gustato con piacere²⁵.

A questo frammento, collocato in una posizione di cui a nessuno sfugge l'importanza, se ne può accostare subito un altro: Boccacchini immagina che i grandi tipografi del tempo, da Sebastiano «Grifo» (Greyff), Guglielmo «Rullio» (Roville) a Cristoforo Plantin d'Anversa e i Giunti di Firenze, sino a Gabriele Giolito, Vincenzo Valgriso e a molti altri veneziani rappresentati dal decano Aldo Manuzio, rivendicano alla stampa il premio più alto tra le moderne invenzioni, per la sua «utilità» e per la «mirabil felicità» arrecata all'ingegno umano. Essa, argomentavano, non solo assicurava i moderni intellettuali dai danni di eventuali incendi delle grandi biblioteche, ma facilitava l'accesso del pubblico colto alle «buone lettere». Con sommo sgomento gli stampatori si vedono negare l'ambito riconoscimento; le motivazioni di Apollo, sia pure con qualche sforbiciatura, sono tutte da riportare, perché introducono quanto emerge dalle ricognizioni di Chartier. Il premio veniva negato per perché la stampa aveva offuscato le gloria delle arti liberali,

perché, avendo rese le biblioteche più numerose che buone, solo erano di ammirazione agli ignoranti, e che ne' tempi ne' quali con molti sudori con la penna si copiavano gli scritti altrui, allora che per l'inezia loro non meritavano di andar per le mani de' suoi letterati, nella stessa casa dell'infelice autore morivano essi e la vergogna loro: ove ora anco degli

²⁴ T. Boccacchini, *Ragguagli di Parnaso*, cit., III, 15, p. 52. Altrove viene denunciato invece il malcostume di scrittori e stampatori di pubblicare false lettere scritte a re e principi in realtà mai conosciuti, cfr. *Ragguagli di Parnaso*, cit., I, 13, pp. 47-49.

²⁵ T. Boccacchini, *Ragguagli di Parnaso*, cit., II, p. 3.

sciocchi e ignoranti volumi si stampava quantità tanto grande, che con poca riputazione delle serenissime arti liberali e dei suoi letterati vergognosamente di essi si empivano le biblioteche; e che per l'inesausta copia che le stampe aveano pubblicato delle dotte fatiche degli uomini virtuosi, era accaduto che gli Omeri, i Virgili, i Ciceroni, fatiche divine, sudori che solo per miracolo degl'ingegni umani alcuni più celebri giorni dell'anno doveano esser mostrati alle genti, per la soverchia copia che si avea di essi, nelle numerose banche de' librari si vedevano vituperati dalle mosche: che però a voglia loro – concludeva Apollo – potevano andarsene, perché egli, in modo alcuno non voleva ammettere in Parnaso il rompicollo dei letterati troppo ambiziosi²⁶.

I grandi nomi di una cultura antica, non profanata dalla sciatteria moderna, evocati dalle pagine di Boccalini, ci riconducono a quelle di Chartier, che affronta il tema della letteratura popolare, in particolare dei processi autoritativi che discriminano i testi a stampa da forme di riproduzione manoscritta ancora circolanti in piena epoca tipografica (*Notizie a mano, gazzette stampate. Cymbal e Butter*, pp. 80-106)²⁷. Il lettore stavolta è condotto, attraverso la commedia di Ben Jonson *The Staple of News* (1631), nell'universo altrettanto fittizio del giornalismo periodico nascente, perché il drammaturgo, nell'avviso «To the Readers», dà voce al suo disagio per il rapporto ambiguo che la stampa intrattiene con le notizie, soprattutto politiche. Se da un lato è infatti vero che le creazioni poetiche possono ricevere credito e dignità dall'operazione editoriale, non lo è meno che la stampa ha il potere di moltiplicare le opere trasgressive e pericolose. Le gazzette, per esempio, diffondono voci incontrollate, conferendo loro un'autorevolezza che non possiedono; per converso, riescono a mobilitare consistenti movimenti d'opinione. A ciò si aggiungeva la prassi di affidare in tipografia la lettura ad alta voce di notizie, le *newsletters*, tra le quali i clienti sceglievano quelle che sarebbero state poi stese da scribi professionisti in una versione manoscritta più dettagliata, per poi acquistarle. Nell'Inghilterra del XVII secolo era un'abitudine di cui godevano i frutti numerosi sottoscrittori e librai londinesi e Chartier, sulle piste amiche del McKenzie, coglie bene la nostalgia che trapela dalle pagine di Ben Jonson per un tempo non lontano in cui i drammaturghi erano gli unici corifei della loro epoca; la stampa periodica, in altre parole, già ai suoi esordi sottraeva al teatro il suo ruolo di luogo d'informazione e di discussione pubblica in cui emergevano le contraddizioni del tempo. Si deve aggiungere che nel decennio tra il 1620 e il '30 le gazzette manoscritte garantivano una maggiore circolazione delle notizie e la corona inglese non impose alcuna censura, ritenendosi più tutelata dalla natura elitaria del pubblico delle *newsletters*, piuttosto che dall'estrazione socialmente composita di chi leggeva quelle stampate.

²⁶ T. Boccalini, *Ragguagli di Parnaso*, cit., I, 35, p. 117.

²⁷ Ci riferiamo a R. Chartier, *Figure della furfanteria. Marginalità e cultura popolare in Francia tra Cinque e Seicento*, trad. it., Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1984; Id., *Lettere popolari*, in *Cultura scritta e società*, trad. it., Milano, S. Bonnard, 1999, pp. 95-111.

Al rapporto contrastivo tra circolazione manoscritta e lettura privata, Chartier si rifà anche nel saggio successivo sulla scrittura libertina e clandestina, esemplificata nelle opere di Cyrano de Bergerac (*Libri parlanti e manoscritti clandestini. I viaggi di Dircona*, pp. 107-41); l'impressione che il lettore ricava dal quadro delineato in queste pagine gli suggerisce di spostare lo sguardo su quanto accadeva nel frattempo in Italia, e allora soccorrono le indagini altrettanto documentate di Mario Infelise, i cui saggi disegnano i meccanismi complessi di un dibattito sulla pubblicistica in Italia, a cui crediamo sia utile associare qualche supplemento informativo²⁸. La diffusione incontrollata di fogli settimanali, *Successi*, *Ragguagli*, *Distinte relationi*, *Avvisi* contenenti curiosità sugli *arcana Status* e notizie di carattere militare, incoraggiavano infatti il confronto tra pareri contrapposti, ma alimentavano anche le preoccupazioni dei sovrani per la nascita di un'opinione pubblica che non poteva più essere sorvegliata con messaggi standardizzati e innocui. Allo spirare del Cinquecento, Scipione Ammirato consigliava al principe di tenere un «libro segreto», in cui fissare le notizie riservate sulle faccende dello Stato, simile a quello in cui «i grandi mercatanti annotavano la somma del loro avere», evitando che andasse «per le mani di tutti i ministri del banco»²⁹. In quello successivo, moralisti come il bolognese Virgilio Malvezzi, prima di partire alla volta di Madrid per delicati incarichi diplomatici, nel suo *Tarquinio superbo* del 1629 lodava il vantaggio del «parlar libero» nelle repubbliche, distinguendo implicitamente tra libertà naturale dell'uomo e quella della scrittura e di stampa; anni dopo Gregorio Leti, nel *Ceremoniale storico e politico* (Amsterdam, Giovanni ed Egidio Janssonio à Waesberge, 1685), stendeva un bilancio lucido e inquietante dei cambiamenti di prospettive che il diffondersi dell'informazione aveva prodotto nei rapporti tra potere e pubblico, e nel chiedersi se fosse prudente che i sovrani concedessero a chiunque «la libertà di parlare di cose di politica e di materie di Stato», osservava che dappertutto «si ciancia» dei principi e dei loro ministri, e si tende a vedere nel loro operare il lato oscuro e riprovevole³⁰. La diffidenza dell'opinione pubblica, precisa Infelise, era la conseguenza del tentativo di proibire la discussione; dal suo canto, la straordinaria fortuna dello *Spione turco* [...] ossia *l'Espion du Grand Seigneur* di Gian Paolo Marana (Paris, Barbin, 1684), gettava nuova luce sull'inventiva di un mondo misterioso, dove la guerra vittoriosa contro un nemico comune si nutriva di notizie e curiosità nei riguardi dell'esotico e del diverso, incoraggiando il gusto della

²⁸ M. Infelise, *Prima dei giornali. Alle origini della pubblica informazione (secoli XVI e XVII)*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²⁹ S. Ammirato, *Discorsi sopra Cornelio Tacito* [1594], Padova, Per Pavolo Frambotto, 1642, l. I, discorso V, pp. 12-17.

³⁰ M. Infelise, *Politica dell'informazione*, in Id., *Prima dei giornali*, cit., pp. 154-182; D. Romei, *Gregorio Leti ginevrino o la vittoria dello stile "comune"*, «Seicento e Settecento», I, 2006, pp. 79-94.

relatività e della contrapposizione dei punti di vista³¹. Come Paolo Sarpi e Gabriel Naudé, anche Boccalini, a più riprese, era intervenuto sul tema della riservatezza, e in una di queste occasioni osservava:

Poiché per molti infelicissimi esempi seguiti è venuto Apollo in chiara cognizione che la stampa, (la quale, solo per facilitare agl'ingegni avidi delle buone lettere l'apprensione delle scienze più illustri, è da credere che per divin consiglio fosse suggerita al cavalier Giovanni da Magonza), da gli uomini scelerati vien adoperata non solo per istrumento prestantissimo da macchiar gli animi altrui con l'empietà, con l'oscenità e con le maledicenze, ma che gli ambiziosi fino se ne servono per arme diabolica da far sollevar i popoli contro i principi loro naturali³².

Sulla stessa linea di denuncia, che coinvolge la richiesta di sincerità negli storici e nei politici della *ratio Status* come Machiavelli, si muove Vittorio Siri, che biasima gli autori di una narrazione evenemenziale, considerandoli cronisti incapaci di approfondire le cause profonde degli accadimenti storici, tesi come sono ad appagare la superficiale curiosità del pubblico con *mirabilia* e racconti pieni di sentenze ad effetto:

essi – infatti –, mendichi delle notizie de' negoziati, accorgendosi di dare con le lor'istorie un brevissimo alimento alla curiosità di chi legge, come le gazzette, procurano a questo mancamento gravissimo il rimedio coll'affastellamento nelle lor'opere di tutti i discorsi di piazza, infrascati di varie dicerie, o come si danno a credere, sentenze, lasciando più che mai sospeso il giudizio del lettore intorno il vero motivo di quell'azioni, rapportando solo i cicalecci che si fanno nelle botteghe. E altri [...] fabbricano mille oziosi discorsi, rompendo fuor di stagione con inutili digressioni il corso continuato della narrazione, formando in fine (come dice l'eruditissimo Mascardi) un miscuglio d'istoria discorsiva da riporsi fra i mostri, e non fra i parti d'una mente giudiziosamente letterata³³.

Nonostante l'evidente contrapposizione tra manoscritto e stampa, Chartier puntualizza che la critica e la satira di Ben Jonson si orientano verso entrambe le forme di circolazione delle notizie, senza distinguere tra le modalità di vendita e il pubblico a cui si rivolgevano. Non bisogna tuttavia pensare che in questi fogli di frettolosa fattura si trattasse una materia stravagante, che parlava al di fuori di rifrazioni stilistiche, attraverso una suggestione emanata

³¹ M. Infelise, *Giornali militari*, in Id., *Prima dei giornali*, cit., pp. 122-140; B. Bray, *Entre le Grand Seigneur et Louis Le Grand. "L'Espion Turc" de Jean-Paul Marana et ses observations méditerranées*, in *Les Méditerranées du XVII^e siècle. Actes du VI^e Colloque du Centre International de Rencontres sur le XVII^e siècle, Monopoli (Bari), 13-15 avril 2000*, edités par G. Dotoli, Tübingen, G. Narr, 2002, pp. 243-256 e S. Rotta, *Gian Paolo Marana*, in *Scritti scelti di Salvatore Rotta*, <http://www.eliohs.unifi.it/testi/900/rotta/rotta_marana.html> (ultimo accesso: 8 dicembre 2008).

³² T. Boccalini, *Ragguagli di Parnaso*, cit., II, 10, p. 40.

³³ V. Siri, *Il Mercurio, ovvero istoria de' correnti tempi* [...], Casale, Per Cristoforo della Casa [ma Venezia, Baglioni], 1644-1682, "Al lettore", pp. n.n.

direttamente dagli oggetti evocati. Al tramonto del secolo XVI, tra le figure di tipografi laboriosi e intraprendenti, si distingue quella del bergamasco Comino Ventura, che offrì una *Raccolta* sui *troubles* del 1588-'89 ad un pubblico interessato a comprendere i fatti della vicina Francia dilaniata da guerre di religione e lotte dinastiche. Nel panorama europeo che abbiamo delineato con l'aiuto di Chartier, la miscellanea s'impone al nostro esame per la logica della costruzione, che non esportava una congerie di testi organizzati secondo il criterio inglobante dell'enciclopedismo barocco, ma era stata concepita come una sintesi di materiali diversi: vi comparivano infatti editti, suppliche, rimostranze dei diversi partiti, i proclami di re, principi, nunzi pontifici, cattolici e ugonotti, realisti o leghisti, né mancavano i "secreti" di diplomatici e di spie. In questo *dossier* (di cui conserva una rara copia la Biblioteca civica "A. Mai" di Bergamo), i lettori, avidi di dettagli su quella storia di tradimenti e uccisioni, potevano reperire anche il *Discorso* di Torquato Tasso sulla sedizione del regno di Francia nel 1585 (presente in copie manoscritte in molte biblioteche italiane, e ripubblicato solo nel 1817), e il *Discours véritable et sans passion sur la prise des armes et changemens advenus en la ville de Lyon*, attribuito a Pierre Matthieu, avvocato leghista, autore di biografie politiche applaudite come veri *best sellers* in Italia e in Europa, di cui abbiamo già ricordato il nome. Il *Discours* era uno degli ultimi testi politici prodotti dalla stampa lionese negli anni 1589-'94, nel periodo cioè che intercorre dall'adesione della città alla Lega sino alla sua sottomissione a Enrico IV, e rappresentava per il Ventura un motivo di vanto, dato che, ci ricorda Chartier, la città di Lione aveva una propria diplomazia, controllava la stampa, specie politica, e si poteva vantare di aver pubblicato in sei anni 280 *livrets* di natura divulgativa e talora faziosa, perché i tipografi, molti dei quali leghisti, vi godevano di una forte autonomia, rispetto ai più moderati e ai navarristi³⁴.

Matthieu aveva svolto un'intensa azione diplomatica durante la resa della città ed era stato l'apprezzato regista di apparati effimeri che avevano ornato gli ingressi cittadini in territorio francese, all'arrivo di Enrico IV³⁵. Se questo aspetto della "parola dipinta" risulta escluso dall'orizzonte del libro di Chartier, il tema cogente della stampa periodica ci riconduce in Francia, e più precisamente alle ricognizioni di Hélène Duccini, che s'inseriscono nel solco di quelle di Brendan M. Dooley e Sabrina A. Baron sulla nascita della stampa occasionale e clandestina³⁶. La studiosa francese ha da tempo rivolto la sua attenzione verso i mezzi di comunicazione audiovisivi moderni, intravedendo fruttuose intersezioni con la propaganda politica sotto il regno di Luigi XIII,

³⁴ Cfr. R. Chartier et al., *Nouvelles études lyonnaises*, Genève, Droz, 1969.

³⁵ P.M. Sogliano, *Tra "Historia" e politica: Comino Ventura e i "Troubles de France" (1593)*, «Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance», LXVIII, 2006, 2, pp. 307-319.

³⁶ Al tema anche Chartier ha dedicato l'intervento *La parole ailée et sacrée*, in *Identités d'auteur dans l'Antiquité et la tradition européenne*, éd. par C. Calame et R. Chartier, Grenoble, J. Millon, 2004, pp. 69-76.

tanto di parte reale che della dissidenza³⁷. I suoi supporti erano i *pamphlets*, a cui dal 1631 faceva concorrenza «La Gazette de France» di Théophraste Renaudot, promossa dal re e da Richelieu, per garantire al pubblico una versione del pensiero ufficiale, e per questo ribattezzato dai “frondeurs” «grand-gazettier de France et espion de Mazarin». I fogli volanti erano arricchiti da incisioni dotate di un forte impatto visivo, non solo perché commissionate ai migliori artisti dell'epoca, come Jacques Callot o Abraham Bosse, ma anche per essere esposte nei luoghi più frequentati, nel tentativo di assicurare la più ampia pubblicità a eventi di grande rilevanza. Poiché la funzione di questi opuscoli di qualche pagina era di suscitare la discussione pubblica, non sarà difficile immaginare quale eco suscitò il colpo di Stato ordito dal giovane sovrano per eliminare Concino Concini che, con la moglie Leonora Galigai, aveva guadagnato la stima della reggente Maria de' Medici, influenzandone ogni decisione politica, soprattutto dopo la morte del re Enrico IV. La violenta campagna denigratoria contro la coppia italiana s'incrementò notevolmente dopo il massacro del maresciallo d'Ancre, avvenuto nel 1617, e il processo per stregoneria che subito dopo eliminò la Galigai. Essa era stata affidata già dal 1610 a libelli confezionati senza regolarità da scrittori improvvisati, in forma di filastrocche o raccolte di proverbi, ma pure nelle griglie letterariamente sostenute di allegorie, satire, narrazioni burlesche e dialoghi usciti dalle penne d'intellettuali estromessi dal nuovo *entourage*. Il ricorso massiccio a *pamphlets* continuò sino al 1630; l'avidità dei Concini, infatti, aveva reso invisa la coppia sia al popolo che alla nobiltà, sicché non meraviglia il plauso generale all'iniziativa del sovrano e, nel contempo, la macabra esultanza per lo scempio del cadavere di Concini, quando fu disseppellito e lasciato in balia della folla. Di tutto questo rendono conto i *canards* che raccontano le due storie col concorso di parole e immagini, in una sorta di proto-fumetti dove non venivano trascurati i dettagli più raccapriccianti dell'esecuzione e dello scempio³⁸.

Qualche tempo dopo la storia parve ripetersi nella violenta campagna di stampa contro Giulio Mazzarino durante la Fronda (1648-'53), un evento della storia della stampa dell'Antico Regime dalla fisionomia irripetibile, che si diffuse anche fuori dalla Francia, se si pensa che, oltre alla cospicua collezione di opuscoli curata dal Naudé nella Bibliothèque Mazarine, quella di Dresda possiede 3000 pezzi raccolti in Sassonia e in Germania. Com'era accaduto qualche

³⁷ Autori del volume dal titolo *The Politics of Information in Early Modern Europe*, London-New York, Routledge, 2001; H. Duccini, *Faire voir, faire croire. L'opinion publique sous Louis XIII*, Seyssel, Champ Vallon, 2003; Ead., *Regard sur la littérature pamphletaire en France au XVII^e siècle*, «Revue Historique», CII, 1978, pp. 313-337.

³⁸ Cfr. H. Duccini, *Concini: Grandeur et misère du favori de Marie de Médicis*, Paris, A. Michel, 1991; *L'actualité et sa mise en écriture aux XV^e, XVI^e, XVII^e siècle. Espagne, Italie, France et Portugal*, études réunies par P. Civil et D. Boillet, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2005; ma cfr. già R. Chartier, *Figure letterarie: la letteratura della furfanteria*, in Id., *Figure della furfanteria*, cit., pp. 77-200.

decennio prima, anche ora la guida di un italiano sembrava di nuovo avere il controllo dell'animo della regina e gestire in prima persona quelle cariche ambite dalla nobiltà francese alla quale competevano per tradizione. I libelli, per lo più anonimi e arricchiti di incisioni, erano pubblicati da stampatori e *colporteurs* gravitanti attorno al Pont-Neuf, divenuto il cuore della spettacolarità marginale, amata dal popolo e tollerata dai sovrani. Scrittori per nulla sprovveduti, tra i quali Jean-François-Paul de Gondi, cardinale di Retz, François La Rochefoucauld, Charles de Saint-Évremond, Cyrano de Bergerac, Paul Scarron, ricorrono alla storia romana, considerata *magistra vitae*, e tra i personaggi più utili rinvergono quell'Elio Seiano, favorito di Tiberio, da lui eliminato nel 31 d.C.; essi sfruttarono con perizia i *tópoi* collaudati dalla satira e dall'ironia, per costruire parallelismi tra il ministro italiano a cui Richelieu aveva affidato, prima di morire, l'incarico di guida del governo. Per spostarci alla sezione dimostrativa, può essere sufficiente aprire una rara raccolta di *Mazarinades* (così chiamate dal primo libello diretto nel 1651 contro il cardinale Mazzarino), dove s'incontra, per esempio, *L'ambitieux, ou Le portraict d'Aelius Seianus en la personne du Cardinal Mazarin*, costruito sul paragone tra la carriera dei due personaggi³⁹. Sulle alterne vicende della fortuna fa leva un accorato *Petrarca redivivus*, che nella sua epistola inviata al ministro lo ammonisce a ricordare la tragica fine del Maresciallo d'Ancre⁴⁰. La corrispondenza costituita sull'asse che collega Seiano a Mazzarino attraverso il Concini, suggerisce a più di un libellista di spostare il discorso sul tema contiguo dei ministri di Stato. Si tracciano così "specchi", "ritratti", micro-biografie di segretari e favoriti – da Agrippa e Mecenate, a Philippe de Comynes e al cardinale spagnolo Francisco Ximenes – cui vengono opposti gli italiani, che condividevano la disistima di cui era fatto bersaglio il Segretario fiorentino. Essi vengono tutti presentati come stranieri che coi loro viziosi costumi corrompono come una tave il "corpo politico" dei paesi in cui vanno ad abitare, né stupisce che

³⁹ Pubblicato a Paris, Chez Pierre du Pont, au Mont Saint Hilaire, rue d'Ecosse, 1649, p. 3-7. L'unico esemplare di questa miscellanea a noi noto è conservato nel Fondo Antico della Biblioteca di Discipline Umanistiche dell'Università di Bologna, ai segni "Mag. B 703". La riproduzione anastatica di altri libelli di questo genere è stata offerta, con prefazione e note, da H. Carrier, *La Fronde. Contestation démocratique et misère paysanne. 52 Mazarinades*, Paris, EDHIS, 1982, 2 voll. Per queste voci si vedano le inchieste fondamentali di H.-J. Martin, *Livre, pouvoirs et société a Paris au XVII^e siècle (1598-1701)*, Genève, Droz, 1984, tome I, pp. 267-275; i contributi dello stesso H. Carrier, *La presse de la Fronde (1648-1653): Les Mazarinades*, I. *La conquête de l'opinion*, Genève, Droz, 1989; II, *Les hommes du livre*, *ibid.*, 1991; *Les Muses guerrières. Les Mazarinades et la vie littéraire au milieu du XVII^e siècle*, Paris, Klincksieck, 1996 e *Le Labyrinthe de l'État. Essai sur le débat politique en France au temps de la Fronde (1648-1653)*, Paris, Champion, 2004.

⁴⁰ Cfr. *Epistola ad Cardinalem Mazarinum per quam validis rationibus suadetur, et ipsi Francisci Petrarchae verbis admonetur, ut tyrannidem quam in Francos, et in bonos omnes crudelissime exercet, citius deponat, vel se fortunae inconstantis mox ludibrium, et omnibus suppliciis objectandum proponat ac speret nunquam meritas sibi poenas evasurum*, Parisiis, s.n.t., 1649, pp. 3-8; a commento, A. Challamel, *Histoire anecdotique de la Fronde: 1643 à 1653*, Paris, Librairie nouvelle, 1860, pp. 75-80; J.K. Sawyer, *Printed Poison*, Berkeley, University of California Press, 1990.

tra i requisiti richiesti al buon ministro di Stato, il più importante è che non venga dall'Italia e non sia un prelado⁴¹.

3.

Ma occorre fare ritorno alla lettura di Chartier che nel sesto saggio (*Il testo e il tessuto. Anzoletto e Filomela*, pp. 142-76), dedicato all'immagine dell'opera come arazzo, la indaga in tutta la ricchezza delle sue trame. L'abbrivo è suggerito dal mito di Filomela narrato da Ovidio, ma poi il ragionamento si concentra sulle commedie di Carlo Goldoni che, parlando di *Una delle ultime sere di carnevale*, rappresentata il 23 febbraio 1762, ricorre per l'appunto a questa metafora, spiegando che «i comici eseguono le opere degli autori ed i tessitori lavorano sul modello de' loro disegnatori». L'enunciato ripropone ancora la dicotomia tra parola immateriale e corpo tipografico, tra oralità dell'esecuzione e determinatezza della parola, fissata in una pagina; il passaggio dal canovaccio al tessuto del testo definitivo coinvolge nuovamente il mondo della tipografia, illuminando i rapporti tra impresario, autore, attori, ma pure sarti e scenografi. Da questa prospettiva sociologica, Chartier approda ad un aspetto poco indagato dell'alfabetizzazione del mondo femminile, cioè la «scrittura ricamata» sul tessuto⁴², ma, se rivolgiamo la nostra attenzione alla cultura italiana del Seicento, troviamo l'immagine modulata con particolare coerenza dalla nascente storiografia politica. Anche in questo caso è sufficiente segnalare solo qualche nome, e viene a proposito quello di Agostino Mascardi, che nel 1636 congedò l'*Arte istorica*, la prima riflessione teorica sui principi e il lavoro concreto dello storico, legato dai vincoli imposti dalla verità, ma esposto anche alle seduzioni della retorica; il racconto storico nelle sue pagine di trattatista si trasforma in un “palinsesto”, sul quale lo scrittore deve “ricamare” con misura la sua narrazione⁴³. Il bolognese Virgilio Malvezzi, che amava paragonare la sua prosa pazientemente elaborata alla «tela di Penelope», dal

⁴¹ Cfr. *Raisons d'Etat. Contre le ministère étranger*, A Paris, Chez la veuve Theod. Pépingué, et Est. Maucroy, 1649, pp. 3-12; *Le miroir a deux-visages opposez, l'un loüant le ministère du fidele ministre, l'autre condamnant la conduite du meschant et infidele usurpateur, et ennemy du Prince et de son Estat*, s.n.t., 1644 [ma 1649], pp. 3-16; *Le bon ministre d'Estat*, A Paris, Chez Jacques Guillery, rue des Sept-Voyes, deuant le College de Fortet, proche Mont-Aigu, 1649, pp. 9-10.

⁴² Su questa tradizione soccorrono il volume a più voci *Biblioteche nobiliari e circolazione del libro tra Settecento e Ottocento*, *Atti del Convegno nazionale di studio*, Perugia, Palazzo Sorbello, 29-30 giugno 2001, a cura di G. Tortorelli, Bologna, Pendragon, 2002 e E. Barbieri, *Roger Chartier e la variazione del testo*, in *Testi, forme e usi del libro. Teorie e pratiche di cultura editoriale*, *Giornate di Studio 2006*, Università degli Studi di Milano-APICE, 13-14 novembre 2006, a cura di L. Braida e A. Cadioli, Milano, S. Bonnard, 2007, pp. 39-53.

⁴³ Cfr. E. Bellini, *Agostino Mascardi: teoria e prassi della scrittura storica*, in *Narrazione e storia tra Italia e Spagna nel Seicento*, a cura di C. Carminati e V. Nider, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2007, pp. 109-140.

preambolo dell'*Introduzione al racconto dei principali successi accaduti sotto il comando del potentissimo re Filippo quarto* riflette sulla partitura narrativa della sua opera e osserva che, nel corso della sua ricostruzione, ha dovuto inventare «ragionamenti e concioni»; questo «vestire la persona degli altri» ha richiesto il «vestirsi anche de' costumi». Proseguendo, sempre rivolto al lettore, confessa di aver voluto che la sua prosa di pensiero, senza compromettere il criterio della verosimiglianza, sapesse essere elegante, e di aver per questo adornato con qualche sentenza l'armatura della frase, che sottopone al suo giudizio: «se essa è buona – concludeva –, l'ho passeggiata e ricamata, se cattiva, disconcertata e avviluppata»⁴⁴. Sforza Pallavicino, teologo della Compagnia e nipote del Malvezzi, a sua volta non nascondeva di preferire una prosa insegnativa chiara e distinta, senza troppe concessioni all'*ornatus*, ma nelle sue dichiarazioni finiva col fare ricorso alla stessa figura, paragonando l'eloquio a lui più grato ad uno «zendado semplice ma leggiere» piuttosto che a «un broccato di alto ricamo»⁴⁵. Su di una strada diversa si era invece incamminato Giovan Battista Manzini, un altro bolognese su cui dovremo ritornare, più francamente orientato, nei suoi fortunati romanzi biblici, verso un uso edonistico della cifra arguta e blasoni stilistici meno severi. Manzini difendeva il suo irrequieto sperimentalismo appoggiandolo su basi, diremmo, sociologiche; i tempi, osservava, non erano più quelli in cui si poteva «mandare vestita la nostra orazione col semplice e spelato mantelluccio di Lisia infelice», anche perché, soggiungeva, «le stesse nostre fanciulle leggono e si compiacciono di cose dell'idioma italiano sì sublimi, ch'altre volte sarebber riuscite latine all'intelletto rozo de' proavi loro»⁴⁶.

Il dibattito sul racconto del preterito era tutt'altro che una sterile disputa accademica, perché s'innestava in una tradizione storiografica che considerava degni di memoria solo i *virii illustres*; essa prendeva forza da una concezione aristocratica partita da Plutarco, Cicerone e Cornelio Nepote, e arrivata sino a Dante, Petrarca e alle biografie femminili di Boccaccio. A questo criterio si era attenuta la cultura umanistica e rinascimentale: Machiavelli, non per caso, aveva raccontato le storie esemplari di Mosé, Ciro, Romolo e Teseo, piuttosto che quella delle istituzioni a cui faceva riferimento il titolo latino della sua opera più discussa, il *De principatibus*, per l'appunto⁴⁷. Già nel Seicento è

⁴⁴ L'opera fu pubblicata a Roma, Eredi del Corbelletti, 1651.

⁴⁵ S. Pallavicino, *Del bene*, in *Opere*, II, capo IV, pp. 496-497.

⁴⁶ G.B. Manzini, *Meteore retoriche, Progimnasmii*, Per Giacomo Monti, Bologna 1652, *Prefazione*, pp. 10-11. Per la storia della metafora, cfr. A. Battistini, *Ornamento e scrittura*, «Filologia e Critica», X, 1985, pp. 193-212. Sono osservazioni che anticipano di un secolo quanto a sua volta rileva M. Infelise, in *L'utile e il piacevole. Alla ricerca dei lettori italiani del secondo Settecento*, in *Gli spazi del libro nell'Europa del XVIII secolo, Atti del Convegno di Ravenna 15-16 dicembre 1995*, a cura di M.G. Tavoni e F. Waquet, Bologna, Pàtron, 1997, pp. 113-126.

⁴⁷ A. Battistini, *Il "vento che più alte cime più percuote". L'iperbole letteraria della realtà storica*, «Studi di Estetica», III s., XXVI, 1998, 1, pp. 159-175.

tuttavia possibile avvertire in Italia una incrinatura nella visione paradigmatica della storia che Chartier rinviene nel Settecento inglese, affrontando gli ultimi capitoli del suo libro. Proprio Malvezzi, lettore di Commynes e Guicciardini, oltre che di Tacito e Machiavelli, aveva inaugurato una tipologia di biografie in cui la meditazione sull'eroismo umano apriva ampi spazi di ombre, e una riflessione sull'interesse, principale motore delle azioni, che tenta di demolire il decoro delle apparenze⁴⁸. Conviene allora richiamare in scena il Manzini, per essere un letterato in grado di assumere il precetto oraziano dell'«ut pictura poësis» nella sua versione moderna meno corriva, grazie ai suoi interessi di commerciante d'arte e protettore d'artisti del calibro del Guercino e di Simone Contarini. Manzini, infatti, interpretò con particolare successo nei suoi *Furori della gioventù* l'interesse con cui erano rilette nel Seicento le *Heroides* di Ovidio, realizzando una serie di discorsi in cui personaggi del passato si mostravano sul palcoscenico della storia in atto di affermare le ragioni del loro agire⁴⁹. Si trattava di declamazioni che giravano manoscritte tra le mani degli accademici Incogniti, e che venivano rappresentate nella dimora veneziana del loro fondatore, quel Giovan Francesco Loredan a cui si deve una fortunata raccolta di *Scherzi geniali* (Venezia, Sarzina, 1632-'34), che nel succedersi delle ristampe s'arricchì di personaggi, sino ad annoverare due nutritissime parti⁵⁰. Anche i monologhi in scena di Manzini – amico del Loredan – incontrarono l'udienza di un pubblico europeo, e dopo la traduzione offertane da Georges Scudéry nel 1642, circolarono in edizioni corredate da illustrazioni e da un 'epilogo' in cui lo scrittore francese si premurava d'informare i lettori sull'esito della vicenda, trasformando quindi il testo del bolognese in micro-storie, con tanto di finale⁵¹. Riprodurre le sfumature dei sentimenti usando la tavolozza del patetico, non sortì solo una "femminilizzazione" dell'eroismo maschile, ma l'emergere di una scrittura che tendeva a rappresentare gli eventi come altrettanti "quadri", capaci di coinvolgere un pubblico di lettori socialmente più variegato qual era quello del secolo⁵². Cogliendo l'invito di Chartier a sto-

⁴⁸ Cfr. P. Bénichou, *Morali del "Grand Siècle" Cultura e società nel Seicento francese*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1990; sull'argomento ha scritto note di pregio L. Bisello, *Medicina della memoria. Aforistica ed esemplarità nella scrittura barocca*, Firenze, Olschki, 1998.

⁴⁹ G.B. Manzini, *I furori della gioventù, Esercitij rettorici*, Bologna, Giacomo Montini e Carlo Zenero, 1636.

⁵⁰ Cfr. la ricostruzione di M. Miato, *L'Accademia degli Incogniti di Giovan Francesco Loredan. Venezia (1630-1661)*, Olschki, Firenze, 1998, pp. 20-22; 57-71; M. Fumaroli, *L'età dell'eloquenza. Retorica e "res literaria" dal Rinascimento alle soglie dell'epoca classica*, trad. it., Adelphi, Milano, 2002, pp. 244-247, parla di «seconda sofistica».

⁵¹ G. de Scudéry, *Harangues, ou Discours académiques*, Paris, Courbet, 1642; un'edizione aggiornata uscì due anni dopo. Cfr. C. Rolla, *Les "Femmes illustres": une fenêtre ouverte sur le XVII^e siècle*, in *"Les Femmes illustres". Ommage à Rosa Galli Pellegrini*, sous la direction de E. Bricco, <<http://www.farum.it/publiforum/vn/02/pdf/Rolla.pdf>>, (ultimo accesso 8 dicembre 2008) e J. Rohou, *Le XVII^e siècle, une révolution de la condition humaine*, Paris, Seuil, 2002.

⁵² Cfr. C. Esmein, *Peinture de la passion et rhétorique des passions dans la poétique romanesque après 1660*, in *De Rabelais à Sade. L'analyse des passions dans le roman de l'âge classique*.

ricizzare il testo e a valutarlo nelle sue proteiformi apparizioni, aggiungeremo subito che una tale “pittura” dei sentimenti mostrava eroi dolenti, che avevano abbandonato le vesti di parata, per offrirsi come uomini allo sguardo degli spettatori, sollecitando compassione e attivando una modalità di ricezione inedita. Non era andato troppo lontano da quest’ordine di aspirazione neppure Pietro Michiel, anch’egli tra gli Incogniti, che, nel fortunato *Dispaccio di Venere* (Venezia, Guerigli, 1640), immagina eroine della letteratura antica e contemporanea in atto di scrivere ai loro amati lontani e aspettare, talora con successo, le loro repliche; molte di tali “risposte” furono, in realtà, allestite da lettori e accademici, che le videro inserite nelle edizioni successive, creando l’effetto che l’estensore fosse il Michiel stesso.

Sono proprio gli accademici veneziani e Giovan Battista Manzini, dotato di un fiuto indiscutibile per gli “umori” del pubblico, unico a garantire lo «spaccio» dei romanzi e la sicurezza economica dello scrittore, a sospingerci nel Settecento, dove Goldoni, e più avanti l’abate Pietro Chiari, erano portavoce di riflessioni analoghe, come emerge dalle pagine dell’ultimo saggio di Chartier, dedicato a Samuel Richardson (*Il commercio del romanzo. Le lacrime di Damilaville e la lettrice impaziente*, pp. 177-206)⁵³. Nel 1751, alla sua apparizione, la *Clarissa* di Richardson suscitò un’udienza superata dagli accesi dibattiti letterari che in Francia – come in Italia – accompagnarono la sua traduzione, o se si preferisce, l’adattamento che ne aveva fatto l’abate Prévost nel 1756, rinnovando il successo di pubblico e di critica riservato alla *Pamela or The Virtue Rewarded*, uscita nel 1740 e tradotta in francese nel 1742⁵⁴. Alle opere del Richardson si è soliti attribuire il vanto di aver preannunziato un nuovo gusto sentimentale, abilmente sfruttato in Italia anche da Goldoni, che per esempio portò sulle scene il carattere “larmoyant”, allestendo la *Pamela nubile* nel 1750 e un decennio dopo la *Pamela maritata*. Ma l’attenzione di Chartier si sposta verso l’*Éloge*, dove Denis Diderot a pochi mesi dalla morte di Richardson, avvenuta nel 1761, s’interrogava sulle cause dell’emozione provata nel leggere il romanzo. Il suo intervento apparve la prima volta nel 1762 sul «Journal étranger» e qualche mese più tardi, a Lione, nel *Supplemento alle lettere inglesi, o Storia di Miss Clarisse Harlove*, ma a par-

Une philosophie expérimentale? Actes du colloque du Centre d’étude du roman et du romanesque (Univ. de Picardie “Jules Verne”, Amiens, 2002), dir. L. Gerbier, C. Duflo et L. Ruiz, Presses Universitaires de Saint-Étienne, 2003, p. 21-29; A.-E. Spica, *Savoir peindre en littérature. La description dans le roman au XVIII^e siècle: Georges et Madeleine de Scudéry*, Paris, Champion, 2002. Sul Manzini, vd. E. Raimondi, *Gli enigmi dell’ombra. Guercino, l’arte e la letteratura*, in *I sentieri del lettore*, vol. II, *Dal Seicento all’Ottocento*, a cura di A. Battistini, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 77-94.

⁵³ Cfr. A. Cadioli, *Tre sollecitazioni da “Inscrivere e cancellare” di Roger Chartier*, in *Testi, forme e usi del libro*, cit., pp. 54-62.

⁵⁴ La Pamela fu rappresentata sulle scene nel 1743 prima da Boissy e poi due volte da La Chaussée; né le era rimasto insensibile Voltaire, che vi aveva modulato la sua Nanine. Sulla fortuna teatrale delle opere di Richardson Chartier indugia alle pp. 194-195.

tire dal 1766 lo scritto avrebbe accompagnato le ristampe della versione di *Clarissa* dell'abate Prévost, che includeva frammenti assenti nella *princeps* del '51, fra cui otto lettere postume della protagonista. Diderot nel testo prefativo si soffermava a descrivere l'effetto prodotto dalla lettura dei romanzi di Richardson, che parlava di persone comuni poste in una scena che è «le monde où nous vivons». Pamela, Clarissa, Grandisson non avevano la gigantesca statura degli eroi esemplari della storia, e per questo non intimidivano, anzi, instauravano col lettore l'intimità che può esistere con un familiare, stimolandone l'immaginazione; solo uomini sventati sono inclini a svalutare ciò che passa sotto i loro occhi tutti i giorni, senza vederlo davvero, concludeva. I romanzi borghesi di Richardson, continua Chartier, riferendosi all'indagine di Diderot, potevano essere apprezzati in una lettura fatta in comune, ad alta voce, ma sembrano piuttosto reclamare lettori tranquilli, capaci di gradire «cette multitude de petites choses», in una compulsazione lontana dal clamore della compagnia ed estranea alla curiosità superficiale di chi si appaga di particolari dell'intreccio e delle peripezie. A loro pensava Diderot quando rifletteva che

une maxime est une règle abstraite et générale de conduite, dont on nous laisse l'application à faire. Elle n'imprime par elle-même aucune image sensible dans notre esprit; mais celui qui agit, on le voit, on se met à sa place ou à ses côtés; on se passionne pour ou contre lui⁵⁵.

Sempre per loro gli editori dei corposi romanzi di Richardson avevano approntato estratti o florilegi di massime, che offrivano, catalogate in ordine alfabetico, un comodo sussidio per le conversazioni mondane. Ma il motivo centrale su cui si sviluppava l'Éloge di Diderot era la descrizione del turbamento che invadeva i lettori più sensibili, per i quali i protagonisti delle storie finivano col diventare persone esistenti nella realtà. Chartier, partendo da queste riflessioni, affronta la questione della cosiddetta «rivoluzione della lettura», che già nel XVIII secolo aveva appassionato intellettuali e medici. Questi ultimi, in particolare, avevano considerato tali rapimenti come patologie legate ad un eccesso di lettura, né si stupivano che i soggetti ipocondriaci erano per lo più degli uomini di studio⁵⁶. Un diverso approccio al problema, di carattere più squisitamente storiografico, discriminava il lettore “intensivo”, capace di memorizzare pochi testi, ma scelti e riletti, da quello “estensivo”, che consuma velocemente vari passi, con rapidità e distacco critico. La rivoluzione vedrebbe dunque, nel corso del XVIII secolo, il succedersi di una relazione rispettosa dello

⁵⁵ D. Diderot, *Éloge de Richardson* [1762], in *Œuvres complètes*, XIII, *Arts et lettres* (1739-1766), a cura di J. Varloot, Paris, Hermann, 1980, pp. 192-193.

⁵⁶ Cfr. J.G. Turner, *Novel Panic: Picture and Performance in the Reception of Richardson's "Pamela"*, «Representations», XLVIII, 1994, pp. 60-84; A.K. Wettlaufer, *In the Mind's Eye: the Visual Impulse in Diderot, Baudelaire and Ruskin*, Amsterdam-New York, Rodopi, 2003.

scritto al posto di una lettura caratterizzata da irriverenza e disinvoltura. Chartier conosce bene le opinioni degli storici riguardo a questo argomento; lo scetticismo di Robert Darnton, la preferenza accordata da Hans Erich Bödeker al termine “trasformazione” delle abitudini della lettura, piuttosto che a quello di “rivoluzione”, sino alla risoluta certezza con cui Reinhart Wittmann crede nella nascita di un diverso modo di leggere. Dal suo canto Chartier opta per una ipotesi conciliatrice. Il XVIII è infatti un secolo interessato da mutamenti radicali nella produzione a stampa e nelle modalità stesse di accesso al libro: la crescita dell’offerta, la circolazione dei giornali, il trionfo dei piccoli formati dei volumi, la proliferazione dei circoli letterari. Date queste premesse, è più agevole pensare con lui ad una pluralità di pratiche differenti, in cui ogni fruitore possa essere, di volta in volta, “intensivo” ed “estensivo” e che la questione, evitato con prudenza il rischio di ogni generalizzazione, non prescinda mai dalle condizioni sociali in cui avviene la lettura e ricordi con Pierre Bordieu che il lettore, soprattutto colto, chiede al libro di aiutarlo a dimenticarsi della propria esistenza, per calarsi completamente in quella dei personaggi del romanzo.

Il giudizio critico di Diderot da cui prende le mosse il saggio ha il pregio di mettere a fuoco i meccanismi psicologici attivati dalla lettura delle opere di Richardson. Per un paradosso solo apparente l’epoca del razionalismo richiede all’arte emozione, e il processo del *Bildungsroman* si realizza nell’identificazione piena del lettore col protagonista e col suo mondo. Dal momento che la storia, come ha insegnato Koselleck, non è più *magistra vitae* la letteratura, che ora ha ereditato questo ufficio, deve essere capace di favorire l’integrazione tra il lettore e il suo protagonista, «a very common person», non più amplificato dalle risorse dell’oratoria. In quest’arte Richardson per Diderot è stato il caposcuola, soprattutto nel momento in cui la storia scade a «mauvais roman»: forse pensava alla fortuna incontrata in quegli stessi anni dall’*histoire secrète*, un sottogenere del romanzo storico che, continuando a privilegiare illustri personaggi, era convinta di poterne individuare i reconditi moventi delle azioni politiche e militari nella psicologia quotidiana, e li cercava nell’intimità dei *boudoirs*, quand’essi erano «en déshabillé», come piaceva ricordare ad Antoine Varillas, proprio mentre il termine, che indicava la veste da indossare in casa, veniva registrato nell’*Encyclopédie*⁵⁷. Consapevole, come Bayle, dei rischi di questa nuova narrativa basata su aneddoti, Diderot esclamava: «O Richardson! J’oserai dire que l’histoire la plus vraie est pleine de mensognes et que ton roman est plein de vérités». Questa dicotomia, che porta Chartier a feconde incursioni nel mondo degli allestimenti teatrali, sulle piste di Pierre

⁵⁷ Sulla tipologia di questa narrazione storica, cfr. M. Bouvier, *Introduction* ad A. Varillas, *Les anecdotes de Florence ou L’Histoire secrète de la Maison de Médicis* [1685], Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 7-40; P. Hourcade, *Sur “Les Anecdotes de Florence”*, e C. Poulouin, *Pierre Bayle face à l’histoire anecdotique de Varillas: de l’admiration à la réprobation*, in *L’histoire en miettes. Anecdotes et témoignages dans l’écriture de l’histoire (XVI^e e XIX^e siècle)*, a cura di C. Dornier-C. Poulouin, «Elseneur», XIX, 2004, rispettivamente pp. 141-156 e 157-174.

Frantz⁵⁸, approda, nelle conclusioni, a illuminare un altro aspetto della ricezione, che in qualche modo avevamo visto *in nuce* anche nelle “epistole eroiche” del secolo precedente; nell’*Éloge*, infatti il motivo delle missive di Clarissa e di Pamela scoperte per caso è spostato dall’autore al lettore, che in questo modo diventa coautore del libro. *L’escamotage* raggiunse l’effetto di far apparire il libro stampato come un prodotto ancora scritto a mano, un effetto propiziato dallo stesso Richardson che, da stampatore qual era, aveva rovesciato le convenzioni tipografiche per suggerire visivamente quella sensazione. Egli finisce con l’annullare la figura dell’autore, affidando un ruolo quasi eccessivo al pubblico, che dunque si sente investito della funzione di criticare il comportamento dei suoi eroi di carta. Naturalmente non tutti i lettori possono attivare col testo quella reazione di “simpatia” che Diderot loda nel “divino Richardson”; ed ecco sbucare dalle pagine dell’*Éloge* la figurina della lettrice impaziente, che, forse nata da un’occasione reale, disprezza la storia di Clarissa ed è incapace di “mettersi al posto” dei personaggi.

L’eclissi dello scrittore dietro i suoi personaggi porta, per converso, a celebrarne la persona. Per Diderot la scrittura di Richardson è, non a caso, opera di un artista immortale, di cui tutelare i diritti e i frutti. Di questa battaglia contro i reclami e gli arbitrii degli editori Chartier si occupa nell’*Epilogo* della sua inchiesta, dedicato alla polemica sulla proprietà letteraria di fine Settecento che oppose Diderot a Condorcet⁵⁹. Nel 1763 Diderot aveva infatti firmato una *Lettre sur le commerce de la librairie*, commissionatagli dalla comunità dei librai parigini, volta a garantire i contratti con gli autori. Tredici anni dopo, esattamente nel 1776, Condorcet, nei *Fragments sur la liberté de la presse*, si esprime contro la proprietà letteraria, in cui vede un privilegio dannoso all’interesse pubblico. A dire il vero, – è stato fatto notare – anche in entrambi i casi l’opera, concepita come veicolo di verità universali, si colora di un platonismo che svincola le idee, proprietà di una nazione, dalla “materia” dell’edizione in cui sono offerte. Comunque stiano le cose, per questo dissidio che in Inghilterra aveva avuto il più precoce alfiere della libertà di stampa in John Milton e nei suoi *Areopagitica*, del 1643, la legislazione rivoluzionaria del 1793 cercherà di conciliare i diritti degli autori sulle loro opere con quelle della nazione, limitando a dieci anni la proprietà letteraria⁶⁰.

⁵⁸ Il libro, intitolato *L’esthétique du tableau dans le théâtre du XVIII^e siècle*, Paris, PUF, 1998, è stato infatti segnalato da Chartier anche in una recensione, comparsa in «Recherches sur Diderot et sur l’Encyclopédie», n. 27 *Varia*, <<http://rde.revues.org/index1762.html>>, 07 août 2007 (ultimo accesso: 8 dicembre 2008).

⁵⁹ L’autore ne riproporrà le problematiche nel suo intervento dal titolo *Le materialità dello scritto. Che cos’è un libro? Risposte a una domanda di Kant*, in *Testi, forme e usi del libro*, cit., pp. 13-25.

⁶⁰ Cfr. le osservazioni di L. Braidà, *La doppia storicità del testo nella riflessione di Roger Chartier*, in *Testi, forme e usi del libro*, cit., pp. 26-38. Anche per la posizione di Locke, si veda l’informato contributo di L. Moscati, *Milton e le origini della libertà di stampa in Inghilterra*, «Rara Volumina», XIV, 2007, 2, pp. 53-62.

In Italia dobbiamo aspettare le risentite pronunzie di Vittorio Alfieri, per trovare una messa a punto del rapporto conflittuale tra editoria e autore; il problema era tuttavia acutamente avvertito anche nel secolo precedente⁶¹. L'opposizione tra immaterialità e fisicità del libro, tra scrivere e cancellare, risulta la direttrice che orienta i saggi di Chartier e ci suggerisce l'ultimo confronto sul tema del copyright che sottoponiamo alla pazienza del lettore. Alludiamo alla prassi in vigore nei Collegi della Compagnia tra Cinque e Settecento di allestire per la fine dell'anno scolastico o le vacanze natalizie saggi teatrali e accademie di esercizi cavallereschi, in cui si esibivano gli scolari. Era cura del docente di retorica ideare drammi giocosi o tragici, attinti alle fonti sacre o storiche, spesso con riferimenti allusivi al presente; oltre a stenderne il testo completo con le parti degli attori e le didascalie tecniche, egli ne allestiva anche un riassunto, la *periocha*, in pochi fogli a stampa, pubblicati spesso a cura degli studenti, da distribuire tra il pubblico di familiari e nobili protettori del Collegio lì intervenuti, per orientarli tra i vari atti e per ricostruire l'identità dei giovani, celata dietro i fastosi costumi di scena. Dopo la rappresentazione, questi opuscoli venivano distrutti e la cronaca di quegli eventi, nei quali i docenti della Compagnia offrivano anche un saggio dei loro programmi didattici, restava confinata nei documenti manoscritti e nei resoconti per la sede centrale di Roma. I drammi venivano tuttavia riproposti in altre circostanze e a distanza di tempo, talora da maestri di altri collegi della Compagnia che punteggiavano tutta l'Europa. Si capisce bene che tali testi, talora ideati da personalità di rilievo nella storia del teatro gesuitico, quali Bernardino Stefonio o Jacob Bidermann, considerati com'erano patrimonio della collettività, potessero venire riadattati, con ampliamenti e soppressioni di comodo, mutando la propria fisionomia e autore. Per cautelarsi da questo inconveniente, Mario Bettini, gesuita parmense docente di matematica nel collegio di Parma e precettore dei figli di Ranuccio I Farnese, provvide a pubblicare i suoi due drammi, *Rubenus, hilaro-tragoedia satyropastoralis* (Parma, Viotti, 1614), e il *Clodoveus, tragicum sylviludium*, dedicato a Luigi XIII (Parigi, Cramoisy, 1624), ma fu una precauzione inutile, visto che il suo omaggio al re francese, tra il 1635 e il '40 passò per le mani del più celebre confratello polacco Cazimierz Sarbiewski, che lo ripropose come proprio tra i *Carminum liber sextus, Sylviludia poetica* e il coreografo Ferdinando Saracinelli ne eseguì sapienti *pillages* per il libretto *La liberazione di Ruggiero dall'isola di Alcina*, in vista di un allestimento scenico del 1625 nella villa medicea di Poggio Imperiale. Dopo una sosta tra le mitologie arcadiche del *Narciso* di Francesco de Lemene, il testo di Bettini continuò il suo viaggio, e attraverso la mediazione di Samuel T. Coleridge e Walter S. Landor, giunse nei versi di *Amor als Landschaftsmaler* di Wolfgang Goethe⁶².

⁶¹ Lo ricorda A. Cadioli, *Tre sollecitazioni da "Inscrivere e cancellare" di Roger Chartier*, cit., pp. 54-62.

⁶² Cfr. il nostro *Scienza, teatro e spiritualità barocca. Il gesuita Mario Bettini*, Bologna, Clueb, 1996, pp. 157-190.

Solo negli ultimi decenni si è guardato a questi opuscoli rimasti, nonostante la loro deperibilità, come a fonti autorevoli per esplorare l'universo teatrale della Compagnia⁶³. A dimostrazione, se ancora ce ne fosse bisogno che, come per il *librillo* di Cardenio, “inscrivere e cancellare” sono la regola del colloquio dell'uomo con il tempo.

Denise Aricò
Dipartimento di Italianistica
Università degli Studi di Bologna (Italy)
denise.arico@unibo.it

⁶³ E. Szarota, *Das Jesuitendrama in deutschen Sprachgebiet: eine Periochen-Edition. Texte und Kommentare*, München, Fink, 1983, 8 voll. Sui valori a cui s'ispiravano queste rappresentazioni, cfr. *Educare la nobiltà, Atti del Convegno nazionale di studi, Perugia, Palazzo Sorbello, 18-19 giugno 2004*, a cura di G. Tortorelli, Bologna, Pendragon, 2005.

Notices / Recensioni

Notices Recensioni

Wolfgang Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhunderts*, Band 3, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2008, 760 pp.

This third volume carries on the history of the chairs of education in the universities of the Habsburgic Empire where German was spoken as official language, thus including for instance Hungary but not Lombardy and Venetia. The first two volumes, both of more than 1,000 pages, came out in 2000 and 2003. The first dealt with the University of Vienna, the second considered the Universities of Prague, Graz and Innsbruck. Both have been reviewed by the most authoritative European historical and educational magazines. On HECL they have

already been reviewed by myself in 2006, 2, pp. 389-397.

Brezinka had planned a three volumes history, but had to resolve that a fourth one is necessary. In fact, the third volume is about the Universities of Czernowitz, Salzburg and Linz. For Klagenfurt and the *Wirtschaftsuniversität* of Vienna we wait, eagerly, for the fourth issue. This change in the planning is a consequence of the wideness and precision of the research. Brezinka's history comes up to nowadays, so that the subtitle of this volume is slightly changed: *vom 18. bis zum 21. Jahrhunderts* rather than *vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. The author has indeed praiseworthy updated to 2007 his analysis of the Universities of Salzburg and Linz. I have already pointed out, as many other reviewers, that the

reader is impressed by Brezinka's enterprise, since he manages to reconstruct the Austrian academic history of the discipline Education with an approach that is both extremely accurate and critic. This institutional history of the discipline, that started with the opening of the first chair of *Erziehungskunde* in Vienna, to which Vincenz Milde was appointed, is not restrained to Universities: since Francis I decided that pedagogy had to be taught in the main *Lyzeen* of the Empire, Brezinka also devotes space to these cases in Linz and Salzburg, so that the reader is provided with a careful analysis, with no breaks. As the first two volumes, also this one goes through the biographies of all the professors, not only the appointed ones, but also all those who stood in a competition, not to mention those who gained the *Habilitation*. As well as the biographic data of professors, fellows and lecturers, Brezinka recollects the history of the Institutes of education, the quantitative change in students' number, and the content of courses and seminaries. Moreover, not only does he remember what every professor of education wrote about the subject, he also evaluates his thought and his teaching.

I have already pointed out that Brezinka's criticism is not a superficial one, but comes from his well-known work on educational theory: there is no partisan bias in his criticism, which is always rooted in a scientific reflection, hence those who do not agree with the author's theory of education, may not share his historical judgement, but those who agree with his

educational theory find his criticism solidly based.

Indeed also this book is based on an amazing quantity of archival and literary sources. One can really say that such an outstanding work can be written just by a researcher who masters both educational theories and history of education. Indeed Brezinka is facilitated in his task, by being a prominent figure in the field – see the sources that come from his private archives, besides many others state, church and university archives – who has a deep knowledge of educational policy and schooling, too. Nonetheless, one cannot but admire the clear and merciless judgements he does not hesitate to put out, especially when he deals with contemporary colleagues, here as in the other two volumes: Brezinka has the courage that comes from the exactness of the empirical data and from the long deep reflection of the subject Education.

If he has put forward sharp criticism about the Marxist tendencies both in political and in scientific-didactic aspects in Graz and Innsbruck, he does not hesitate here to show the lack of scientific roots and the faulty aspects of many Catholic professors. Indeed, that was just to be expected, since Brezinka has never stepped back from his scientific criticism, sparing neither Marxist nor Catholic pseudo-scientific educational theories.

The core of the book (nearly 450 pages) is dedicated to the University of Salzburg, which was an old Benedictine university (the only Catholic university of the Empire, that did not

belong to the Society of Jesus). Count von Colloredo, the last Prince Archbishop of Salzburg, introduced an educational policy which was modelled on Maria Theresa's and Joseph II's reforms. Hence in 1790 he appointed Franz Michael Vierthaler as director of the teacher training school, as well as school inspector. He was not professor, as some have written, but was the first to teach Pedagogy in the Archbishopric. As in Austria, theology students were compelled to attend his lessons: the teaching of catechism was undergoing a transformation, that reflected the spirit of Enlightenment. A good priest had to be a good teacher. As in Vienna, pedagogy in Salzburg had a brilliant beginning, since Vierthaler was a relevant figure of the Catholic Enlightenment and the Socratic teaching, both in state and in church schools. The University was closed down and replaced with a *Lyzeum* in 1810, during the short Bayern dominion. Eventually linked to Austria after the Congress of Vienna, the Archbishopric kept the *Lyzeum* up to 1850, when Minister Thun, within his schooling reform, closed it and replaced it with a State Faculty of Theology, which had a chair of pastoral theology, which included the teaching of catechism and education.

A long battle for a free (private) Catholic University started. After having recollected all the professors who taught *Kathechetik und Metodik*, Brezinka carefully follows the steps of these efforts, that clashed with liberal tendencies and ended with the *Anschluß*, because the Nazi govern-

ment closed the State Faculty of Catholic Theology. After the Second world war the Faculty was set up again and became the cultural centre that fought to gain to the city a full university. Friedrich Schneider, a German victim of the Nazi dictatorship and a Catholic educationalist with strong international links, was appointed honorary professor of education in the State Faculty of Theology, due to pressures of the Archbishop, who also managed to have the private Institute of comparative education opened. Due to the Archbishop's will, Schneider, teacher of the private Institute, occupied for seven years the rooms and the library of the professors of Philosophy of the State Faculty. Under Schneider's direction, the Institute rapidly became an important international centre, as well as a highly attended school for priests, teachers and students. Mainly because of lack of money, Schneider could not push the comparative studies, but had to develop the field of general education.

Brezinka recognizes the importance of Schneider, but shows his weak points: his work lacked clear scientific foundation and was dominated by a moral striving. His Christian faith was a shield that covered his poor criticism, so that, for instance, he deduced moral and educational rules by the Trinity. The Institute declined with Schneider's follower, the priest Leopold Prochaska, appointed *Privatdozent* in the Faculty of Theology in 1953: he was not competent in comparative education, was hardly ever present and lacked competence,

so that the Institute was more and more in discredit, researching into themes that had not much to do with education or with the church. The Austrian conference of bishops eventually decided to close the Institute in 1969. Brezinka mercilessly highlights Prochaska's superficial and partial views: his pseudo sacral language actually hid his intellectual chaos (p.88). One must remind that Brezinka knew personally both Schneider and Prochaska – as many other contemporary educationalists – for he had worked with both, but his criticism is solidly proved.

A different judgement Brezinka gives of those (Hubert Henz, Paul Hastenteufel) who obtained an *Habilitation* in Education in the State Faculty of Theology, which aimed at attracting Catholic laics from Germany, where they could not get the *Habilitation*. In 1962 the University was set up and the Faculty of Philosophy should open a chair of education and philosophy of culture. Brezinka, who was then a member of the commission appointed, wrote to the Minister of education, explaining why Education should be a chair autonomous from the one of Philosophy. The Minister accepted, and Brezinka provides all the details of the complex appointment of Karl Wolf to the chair of Education in 1964. Two years later the Faculty could open the second chair, without Wolf doing much for that, thanks to the Minister's initiative. Wolf was a good researcher, but not a fighter and had not much appeal with students. The second chair of education went to Rudolf Gönner,

author of a relevant book about the history of teacher training in Austria. Gönner was involved with the Socialist Party, and more interested in educational policy than in school education. A very good historian, he nonetheless dedicated much time to school reform and policy. His tutorial of 61 *Dissertation* led to only one *Habilitation*: the *Dissertationen* were too many and he could not really guide them all. Indeed he had no time to research himself, since he dedicated himself to politics, until he retired in 1992.

Richard Olechowski succeeded to Wolf in 1972. He introduced experimental education in Austria and founded the first academic centre for empirical education, managing to conquer students' heart to statistics and mathematics, otherwise much dreaded. It is worth noting, as Brezinka does, that whereas the Minister indicated three specific areas for general education, namely school education, psychological education and sociological education, university professors preferred to stick to the more general name *Pädagogik I* or *Pädagogik II* for the chair, therefore leaving to the appointed man the liberty to develop the part of the discipline he preferred.

The University of Salzburg has a rather peculiar history, compared with the other Austrian ones. It had a little number of students, even in the last decades, and therefore a good ratio between students and professors. Brezinka follows it up to nowadays, appreciating the research carried on by the Institute for educational science

about empirical pedagogy. He also points out that Salzburg managed to keep course plans and research lines that focussed on psychological and educational key subjects, thus avoiding the explosion of subjects that took place in the other Austrian Institutes for education, overwhelmed by not-educational themes and fashionable but marginal subjects. Brezinka provides detailed information on the 14 *Habilitationen*, from 1968 to 2003 (pp. 273-341). He then reconstructs the history of the teaching of *Katechetik und Religionspädagogik* in the Faculty of Theology from 1945, underlining the poverty of scientific value of much of it. Lastly, he describes the development of the Institute for physical education, which was, here as in the other Austrian Universities, a rather peculiar case, for it was opened before any *Habilitation* on the subject was achieved, due to the necessity of educating PT teachers.

To the newly set up University of Linz Brezinka dedicates 140 pages. Without forgetting the teaching of education in the *Lyzeum* of Linz from 1814 to 1849, he follows the birth of the chair of Education and social education in the new *Hochschule* in 1968 and the development of the Institute for Psychology and education. The main fields of research and teaching are, aside educational psychology and education, social and economic psychology, work and economic education, job and business education, and recently also e-learning and new media. Karl Heinz Seifert, professor of psychology and education from 1970 to 1993, has given highly appreciated

courses, dealing with empirical education as well as education in professional schools, which had a constantly increasing number of students. Seifert also researched into special education, management education, work education and vocational training. This last area of research was particularly improved thanks to the appointment, in 1974, of Reinhard Czycholl to the chair of *Wirtschaftspädagogik*, which was the very first one in Austria. He analysed syllabus, curriculum and text-books of professional schools, aiming at reforming them. Besides, Czycholl researched into job orientation and adults and lifelong education. His follower Bruno Schurer does not escape from Brezinka's criticism, though.

The scientific Faculty opened the chair of cybernetics and cyber-education in 1969. After having recalled carefully the seven *Habilitationen*, Brezinka does not leave out the short experience of the military education teaching, that the Faculty of Social and economic science displayed from 1994 to 2001, for the further education of officers of the Army, who were teachers in Military schools. It is indeed quite astonishing to discover that these students had to study books which bore no relationship whatsoever with military education, or which were of Marxist stamp. Brezinka rightly points that out, and one may wonder why texts like Heinz Stübiger's ones were not chosen.

This volume is completed by 30 pages on the University of Czernowitz, the most eastern one of the Habsburg dominions, in Bukovina,

opened in 1875 by the Emperor, to reply to the fact that Polish had successfully replaced German in the Universities of Kraków and Lemberg. More than 20% of the people in Bukovina spoke German, and more than half of them were Jews: since the Habsburg Empire obtained Bukovina, in 1774, it encouraged German immigration. Other people were from Rumania and Ukraine. As usual, Brezinka starts with the *Staatsgymnasium*, set up in 1808, the only high school in that crown land up to 1860. Milde's pedagogy was taught there as anywhere else in the Empire. When the University was founded, no chair of education was opened, nonetheless Brezinka accurately goes through the lectures of education provided by the professors of philosophy: Anton Marty, well known follower of Brentano, and then Rudolph Hochegger and Richard Wahle, to whom he does not spare his criticism. After the First world war, Rumania gained Bukovina and the University was rumanized. With the Second world war, the territory was annexed to Russia and all the German speaking people had to leave. From 1990 northern Bukovina and the University of Chernivtsi belong to Ukraine.

This third volume is enriched by some new appendix: data of all the Austrian professors of education who have been appointed abroad and of all the foreigners professors who have been appointed to Austrian chairs of education; the number of quotation received by Austrian educationalists in the review «Die Erziehung» (1925-1942); the list of all the translations in

foreign languages of books by Austrian professors of education; the names of those who gained membership to the Academy of Sciences in Vienna; who were rectors of *Hochschule*; who were elected in Parliament. All the professors of education's photos are here published, as in the first volumes. The final bibliography is impressive here, too.

One cannot but admire the deep archival and literary research that supports Brezinka's powerful picture, as well as his capacity to master such a wide range of information, always linking quantitative and empirical data with clever evaluations. His sharp criticism stands out thanks also to his clear and limpid prose, that makes memorable some of his caustic remarks. This volume, too, will be quoted in future for a long time by historians and educationalists.

Simonetta Polenghi

Ines M. Breinbauer, Gerald Grimm, Martin Jäggle (Hg.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*, Wien, Lit Verlag, 2006, 280 pp.

This book was published in 2006 on the occasion of the 200th anniversary of the nomination of Milde to the first Chair of Education of the Habsburg Empire. On March 7th 1806 Francis I appointed the young priest Vincenz Eduard Milde (future archbishop of Vienna, but then only 28) to the newly

created Chair of *Erziehungskunde* in the University of Vienna. Although Milde kept the chair only until 1810, he exerted a strong influence on the education of at least two generations of teachers up to 1848, thanks to the fact that his treatise *Lehrbuch der allgemeine Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen*, published in two volumes between 1811 and 1813, became the compulsory text for all the university chairs of pedagogy and for the *Lyzeen* of the Empire. Moreover, two pupils of Milde, Joseph Peitl, Director of the *Normalschule* of the capital, and Johann Michael Leonhard respectively wrote the pedagogical and didactic text-books for teachers of elementary schools and for pupils of seminaries; these were prescribed as compulsory by the Emperor.

Wolfgang Brezinka, in his monumental history of Austrian academic pedagogy (*Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, 3 Bd., Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000-2008) has recently pointed out the importance of Milde's treatise and has stressed the scientific value and coherence of his theory of education. One therefore welcomes the publishing of this book, which laudably updates the historiographical research, after the works of K. Wotke (1902), H. Holstiege (1971) and G. Grimm (2003). However, the three editors emphasize in their preface (*Milde – Heute?*) as well as in the book's title that the approach to Milde is not merely an historical one,

but aims at giving a pedagogical evaluation, showing what is still applicable of Milde's treatise and what is not. Milde's pedagogy is therefore considered from several points of view: history of education on the one hand and theoretical education, psychology and special education on the other.

The volume is composed of 14 essays, by well-known professors of the Universities of Vienna, Klagenfurt, and Budapest, as well as by young researchers. As is often the case, not all the essays are equally satisfactory, since some do not completely fulfill the promise to add new material to the interpretation so far given to Milde's educational theory. Some others, however, do provide the reader with interesting clues. Surely useful, for instance, is Gerald Grimm's essay on Milde's reception in German speaking territories up to present days. Grimm, who has already dealt with Milde and is author of two important volumes on the history of Austrian *Gymnasien*, goes back over the educationalists and the main education books, showing how, if Milde's name was never forgotten in Austria, it was soon unknown in Germany, where it sank into oblivion in the XIXth century. Grimm ascribes this vacuum to the dominance of Herbart's pedagogy and to the fact that since Milde had been appointed to the archbishopric of Vienna, his theories were considered to bear too Catholic a stamp by Protestant educationalists. In the XXth century Milde was positively considered in Germany in a few *Geschichte der Pädagogik*: by Baumgartner (1902), Moog (1933)

and by the Catholic Göttler (1935). In Austria, after Wotke's work (1902), there was a dark age: Milde's thought was fundamentally misinterpreted due to ignorance as well as ideological prejudices. Toischer and Herget (1922) indeed wrote that Milde was less relevant than Felbiger and Kindermann and exercised little influence on Austrian schools. Unfortunately, this wrong interpretation prevailed in Austrian academic pedagogy even after the Second world war. Only in the sixties was Milde retrieved, as founding father of special pedagogy and deviants' education. His importance was pointed out in the seventies, particularly by Ballauff and Schaller (1970), Holstiege (1971) and H. Engelbrecht, who from 1977 to 1995 clearly indicated Milde as the founder of a scientific pedagogy in Austria. Whereas German historians of education still tend to ignore Milde because of his Catholic stamp, Brezinka has more than once highlighted that Milde's pedagogy came from a Josephine culture and was expression of a tolerant Christian humanism. From Grimm's survey it appears clearly that a religious bias has often been the cause of the erasing of Milde's name from so many German histories of education.

This bias is indeed groundless, for, as E. Adam, following Wotke, well shows in this book, Milde's ethic and anthropology came from Kant and Niemeyer and Milde knew and quoted all the major German authors who were Protestant and Philantropist, so that it is quite astonishing that Francis I appointed him a young professor

of *Erziehungskunde* and imposed his treatise. A. Piereder, in her essay, underlines Francis' interest in books on education (indeed he had a very rich library, which he started in Florence), suggesting this may have influenced his choice of the young priest as professor. As a matter of fact, Milde belonged to the *katholische Aufklärung* and not to the so called Restoration policy. Adam points out that the contradictions in Milde's theory between kantian *Selbstbildung* and the approval of control and discipline may well be deliberate on Milde's part to gain approval for his treatise, since he had seen his master's, von Reyberger, text-book prohibited in 1801 by the Emperor, at Cardinal Migazzi's request. Even if Joseph II's *Generalseminar* had been closed by Leopold II, when Milde began his study as a priest in Vienna, in 1794, the spirit of the Enlightenment and enthusiasm for Kant were still part of seminarists' education. Particularly relevant for Milde was the figure of Anton von Reyberger, professor of Moral theology, who introduced Milde to Niemeyers' work. Adam stresses that the decades between the XVIIIth and XIXth centuries cannot be depicted just as a transitional period. Indeed, E. Leitner in his essay remarks on the great changes undergone by Habsburg universities in that period. Moreover, O. Dangel remarks that in Milde's system, the main aim of education was morality, to which religion and religiosity were linked and subdued aims. Milde recognized the value of intellect, doubt, criticism and self-reasoning (*Denken, nicht*

bloß Wissen) as well as personal example against the sheer mnemonic teaching of religion, in accordance with the so called Socratic-method, of which Cardinal Migazzi did not approve.

A. Németh remarks that the influx of German culture was strong in all *Mitteleuropa* and in Hungary too. He shows how the development of Austrian and Hungarian schooling was parallel in the XIXth century and gives a detailed summary of the holders of the chair of Education in the University of Pest, highlighting the importance of Milde, as well as of Niemeyer; he notes the lesser role of the chair of Education, in comparison with those of first Theology and then Philosophy (in accordance with Brezinka's analysis).

Other essays examine Milde's theory of education; his anthropology; his education of the intellect, the emotions, the body; his *Kriminal- und Heilpädagogik*. One may regret that some authors have not gone deep enough in their analyses, still based on Wotke and Holstiege. The discussion on Milde's *Kriminalpädagogik*, for instance, appears weakened by the acceptance of M. Foucault's approach, doubtless fascinating, but also partial and superseded in the studies on history of welfare and *Disziplinierung*, that have shown how social control and welfare assistance were connected (see for instance M. Meumann, *Findelkinder, Waisenhäuser, Kindesmord. Unversorgte Kinder in der frühneunzeitlichen Gesellschaft*, München, Oldenbourg, 1995, pp. 400-402; B. Stier, *Fürsorge*

und Disziplinierung im Zeitalter des Absolutismus. Das Pforzheimer Zucht- und Waisenhaus und die badische Sozialpolitik im 18. Jahrhundert, Sigmaringen, Jan Thorbecke Verlag, 1988, pp. 14-41). Rather than a heavy use of Foucault, a survey of Kant's law philosophy (not to mention L.A. Muratori's and C. Beccaria's) may have been more useful. Moreover, although *Wikipedia* is often useful, I find rather disturbing to see it quoted in a scientific book, as here on p. 101.

Still, these flaws do not diminish the importance of the book, which has the merit of shedding light on a key-figure in the history of education not only of Austria, but of *Mitteleuropa*, as well as of Lombardy and Venetia.

Simonetta Polenghi

Nadia Maria Filippini, Maria Pezzè Pascolato, Verona, Cierre edizioni, 2004, 169 pp.

Il volume è parte di una collana di profili novecenteschi diretta da Mario Isnenghi, dedicata ai personaggi del mondo politico, economico e della cultura attivi nel Veneto del Novecento. Spazio e tempo, dunque, ben delimitati, come coordinate di una storia che non si perde in ricostruzioni troppo ampie da diventare anche troppo generiche. Qui la vita dei singoli è impastata con il loro tempo e con i luoghi in cui hanno lavorato, agito e pensato. L'Italia

dalle tante anime, fatta da tante culture e realtà locali rappresenta altrettanti spazi di formazione e di azione, altrettante economie e poteri. È l'Italia delle periferie, dei comuni, dell'articolazione indipendente di strategie economiche ed istituzionali. E il Veneto, in questo contesto, è terra di confine, con una vocazione – quella di Venezia – alla conquista, all'espansione commerciale al di là dell'Adriatico, verso Oriente. Città concreta e fatta di sogni, capoluogo d'arte e di interessi, nel Novecento è luogo di contraddizioni, di accesi nazionalismi e splendori subito offuscati dalla povertà dell'entroterra, di industrializzazione pesante e agricoltura, anche disperata, sulla terra ferma. Venezia e il Veneto sono lo scenario in cui Nadia M. Filippini ricostruisce le vicende biografiche di Maria Pezzè Pascolato. Appartenente ad un ambiente sociale alto borghese, liberale, nazionalista e conservatore, la Pezzè Pascolato, dopo un breve matrimonio (formalmente mai finito, ma di fatto interrotto dopo pochi anni), dedicò la propria vita all'assistenza, all'educazione e alla cultura. Esperta di lingue, si produsse in diverse traduzioni (dalla fiabe di Andersen a Strindberg, da Bolton King a Carlyle), si dedicò all'insegnamento, sia nelle scuole professionali che a livello accademico, fu relatrice della Commissione per le letture scolastiche del 1924 (quella presieduta da Giuseppe Lombardo Radice), aprì la prima Biblioteca per ragazzi, il primo Asilo nido e per prima introdusse il sostegno a scuola. Donna colta, raffinata ed instancabile lavoratrice, traghetto

la propria fede nazionalista nel fascismo, di cui divenne personaggio di spicco sia in ambito nazionale che soprattutto locale, in quanto responsabile dell'Opera maternità e infanzia e del Fascio femminile di Venezia. Si considerò, oltre che un'esperta di lingue, campo in cui eccelleva, una educatrice al servizio dello Stato, e si adoperò per diffondere un'ideale di donna emancipata ma fedele ad uno stereotipo tradizionale: prima la casa, la famiglia, e poi l'attività pubblica, la quale mai sarebbe dovuta arrivare ad essere partecipazione politica. La Pezzè Pascolato, quindi, emerge nel pieno della sua poliedrica attività, dopo essere stata per anni dimenticata. Dopo il grande riconoscimento ottenuto in vita e subito dopo la morte, infatti, venne ricordata solo per aver scritto qualche pregevole libro per ragazzi e soprattutto per le traduzioni di Andersen, apprezzate anche da Carducci, mentre in questo libro si definisce la figura di una donna che fu, nel pieno senso del termine, un'organizzatrice culturale, del tutto inserita nelle dinamiche della pedagogia politica del Novecento. Attraverso l'attività intellettuale, quella di assistenza e quella educativa, infatti, contribuì a diffondere un'idea ben precisa di Stato, paternalistico ed interclassista, e una altrettanto ben precisa idea di donna. Tra XIX e XX secolo, la Pezzè Pascolato parlò ai bambini veneti e a quelli italiani, coniugando istanze conservatrici ed idee dal forte carattere innovatore. Basti pensare alla Biblioteca per ragazzi inaugurata nel 1925, voluta al secondo piano del Palazzo Reale di

Piazza San Marco, sede prestigiosa e preziosa, dove i bambini trovavano non solo i libri, ma un ambiente accogliente improntato a criteri pedagogici moderni. Il rispetto per la lettura, ma anche per la propria persona e per gli altri erano gli obiettivi della Biblioteca, e furono in quegli anni un modello di paragone con cui confrontare esperienze analoghe in tutta Europa. Merito dell'A. è proprio quello di aver recuperato tutta questa attività, e di averlo fatto mantenendo sullo fondo sempre il quadro più ampio delle dinamiche nazionali. È la storia di una donna ma non resta confinata nella storia di genere, così come è la storia di un nazionalismo e di un fascismo locale che non rimane ancorato al localismo. Le vicende ricostruite dall'A. sono tutte inserite nelle correnti profonde del XX secolo, e le attraversano da un punto di vista particolare, ma non per questo meno significativo. Il libro mostra, in ultima analisi, l'importanza del contesto nella ricostruzione storica, senza il quale le singole biografie tendono ad appiattirsi sull'aneddoto. Certo, come è ormai acquisito in sede storiografica, la vicenda di una singola donna non è la vicenda delle donne, neppure se tratta di una intellettuale con importanti incarichi. Ma di sicuro, la storia delle donne, così come della cultura tra le due guerre, non può che risultare arricchita dalla vita narrata di Maria Pezzè Pascolato. La sua esperienza, il passare tra tante situazioni pubbliche e private nel mezzo di grandi cambiamenti epocali, è segno di un tempo che va ricostruito anche e soprattutto con

l'apporto dei singoli: il secolo delle masse è stato anche il secolo di forti individualità, che hanno saputo interpretarne gli umori, le inclinazioni e le suggestioni, così da risultare paradigmatici di percorsi e scelte che ci aiutano a comprendere meglio la storia del Novecento nel suo insieme.

Il volume si divide in sei capitoli che, pur seguendo uno snodo cronologico, sviluppano una serie di temi: la formazione e l'attività filantropica; la costruzione di un modello femminile; la guerra e i primi successi; l'adesione al fascismo e la direzione del Fascio femminile veneziano; la direzione dell'OMNI; la morte, con la relativa glorificazione e il successivo oblio. Utilizzando la non vasta bibliografia a disposizione, i documenti d'archivio, le opere e gli articoli della stessa Pezzè Pascolato, le vicende biografiche si intrecciano con quelle culturali e di impegno pubblico, mettendo in luce quanto decisiva sia stata la Grande Guerra. Anche per questa donna colta e attiva, l'esperienza bellica ha significato un passaggio fondamentale. Non solo ha scoperto un patriottismo fatto anche di velleità espansionistiche, ma ha trovato – nell'impegno nel fronte interno – quel ruolo di protagonismo femminile che non sfociava nella rivendicazione di diritti e partecipazione politica. In questo senso il fascismo ha rappresentato la sintesi compiuta fra un'idea di donna emancipata e un'idea di donna tutta chiusa nello spazio domestico, in cui la Pezzè Pascolato si è trovata a proprio agio e che ha, a sua volta, contribuito a diffondere. Dice bene l'A., mettendo in risalto

anche la contraddizione di fondo che visse la stessa Maria: «insegnò a generazioni di ragazze ad essere moderate e modeste, a mettere in cima alle loro aspirazioni il focolare domestico, a prepararsi con sacrificio ad essere mogli e madri ideali; lei che moglie e madre non fu (per scelta e per necessità)» (p. 12). Accostarsi alla Storia attraverso la narrazione di singole vite significa anche registrare le discrepanze fra l'opera e le retoriche pubbliche di cui si sono fatti portatori uomini e donne e i vissuti individuali, costituiti da scelte e da adeguamenti, che li hanno visti protagonisti nel privato. Solo così scopriremo noi e il mondo, le tendenze e le subculture che hanno fatto un periodo, la piccola patria e l'Italia, come scrive Isnenghi nel presentare la collana, elementi che dovrebbero essere il terreno di una ricerca storica che parta davvero dal qui e dall'ora, da un territorio e da un tempo, per parlare anche di cose più grandi e articolate.

Davide Montino

Pino Boero e Davide Boero, *Letteratura per l'infanzia in cento film*, Le Mani, Recco (GE), 2008, 279 pp.

Pino Boero, nei tanti anni di studio dedicati alla letteratura italiana tra Otto e Novecento, ed in particolare alla produzione destinata all'infanzia, è abituato a muoversi lungo frontiere poco battute e ad esplorare territori inconsueti. Non stupisce, dunque, trovarlo con al fianco il figlio Davide,

appassionato e giovane studioso di storia del cinema, nella realizzazione di questo volume che propone e analizza cento film tratti da altrettanti romanzi, racconti e fiabe per bambini e giovani. Il libro, progettato e costruito in comune dai due autori, è strutturato in due parti. Nella prima abbiamo una cospicua introduzione – ad opera di Pino Boero –, in cui si tracciano le linee di un rapporto, quello tra il libro per ragazzi e il cinema, lungo più di un secolo. Fin dagli esordi del Novecento, infatti, abbiamo le prime realizzazioni tratte da un classico come *Pinocchio* di Collodi o dai racconti mensili di *Cuore*, ma soprattutto troviamo già esplicitato l'inevitabile tema della relazione tra il film e l'educazione. Da allora in poi, tra fascinazioni estetiche e pedagogiche, da un lato, e risentiti moti di rifiuto e timore, dall'altro, il cinema è entrato nelle scuole ed è stato utilizzato come elemento didattico, oppure è stato denunciato come una delle cause del malcostume giovanile, in ogni caso non è stato possibile, mano a mano che la società diveniva sempre più coinvolta nella moderna comunicazione di massa, non confrontarsi con il nuovo mezzo di espressione rappresentato dalla pellicola filmica. Il film per ragazzi quindi è stato, di volta in volta, prodotto di propaganda, esempio educativo, supporto didattico, narrazione estetica, in base alle diverse, e diversamente intrecciate, esigenze di autori, registi, pedagogisti ed insegnanti. Ma c'è forse di più, e nel libro emerge, nel rapporto tra la cultura moderna e il cinema, se è vero che letterati come Pietro Verri, Manzoni e

Leopardi si lasciano affascinare dalla lanterna magica, strumento seicentesco che, in qualche maniera, prefigura la narrazione per immagini cinematografica.

La capacità di partire da lontano, dai riferimenti letterari alti, per arrivare nell'ambito della letteratura in rapporto alla macchina da presa e scendere poi nel dettaglio della produzione per bambini, sottrae il libro alla banalizzazione cui, in molti casi, sono destinati i volumi che si presentano come rassegne, dizionari e affini. Lo si vede bene dalle stesse schede, che rappresentano la seconda parte del lavoro, quasi tutte a cura di Davide Boero. Qui, infatti, non siamo di fronte ad una semplice rendicontazione, ma ognuna delle cento voci che compongono il libro si presta ad un percorso che mette insieme i piani della critica cinematografica, dei percorsi culturali, delle finalità raggiunte o meno dall'intento che ha sorretto la realizzazione del film. Ogni titolo evoca dunque questioni multiple e riflessioni che invitano il lettore ad affrontare la complessità di riferimenti che ruotano intorno all'opera cinematografica. Abbiamo così rapidi e precisi sunti della storia della letteratura infantile legata ad un dato film, come nel caso della scheda dedicata a *Marcellino pane e vino* (1955), oppure incursioni nella poetica di un grande autore come Italo Calvino, nella scheda relativa a *Il cavaliere inesistente* (1971), oppure ancora essenziali cenni di storia e critica del cinema a partire da un singolo film.

Al di là delle suggestioni che di volta in volta è possibile seguire,

materia centrale resta in ogni caso il rapporto tra film e letteratura infantile. Da questo punto di vista il volume fa tesoro degli studi sul tema (ricordo solo, tra i più recenti: *Il cinema per la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2003 di A. Agosti e *Cinema, pratiche formative e indicazioni didattiche*, Vita & Pensiero, Milano, 2005 a cura di P. Malvasi, S. Polenghi e P.C. Rivoltella) e propone una riflessione che è al contempo estetica ed interessata a fornire i modi e gli strumenti di un dialogo fra due linguaggi, quello letterario e quello filmico, niente affatto semplice. Film tratti da libri per adulti e destinati ai bambini, film tratti da testi infantili ma rivolti ai grandi, film d'animazione, trasposizioni fedeli e liberi adattamenti, film pensati per un pubblico indistinto. Inoltre, in un contesto strettamente educativo, il cinema può essere inteso in molti modi differenti: dal documentario scientifico al film ritenuto opera d'arte, dal cinema come documento al cinema come esemplificazione di un dato periodo o tema, fino al cinema come curriculum di studio specifico. Gli obiettivi e gli esiti si intrecciano, ma merito dei due autori è quello di non affrontare il groviglio di questioni che hanno di fronte dal punto di vista di un pedagogismo che vuole ordinare, valutare, consigliare. In questo caso si entra nel merito della qualità del film in quanto opera d'arte, se ne misura la «traduzione» da un modello narrativo ad un altro, lo si contestualizza in un'epoca e all'interno della produzione del regista che ne è l'artefice. È così che il loro lavoro si profila anche educati-

vo, nel senso ampio e migliore del termine. Infatti fornisce tutta una serie di elementi – storici, letterari, estetici – che possono aiutare genitori ed insegnanti ad avvicinarsi al film in maniera consapevole e critica, vedendo in esso una possibilità per arricchire tanto la didattica quanto il rapporto familiare, senza che tutto ciò diventi un'operazione didascalica e prescrittiva. A ben vedere è il modo migliore per accostarsi ad una forma d'espressione che può apparire, oggi, sovrabbondante, e in cui, sicuramente, i livelli qualitativi sono i più disparati. Il salto dal film come opera d'arte al film come oggetto di consumo è largamente compiuto, così come il doppio legame fatto di successo, vendite e riconoscimenti, tra film e libro. Basti pensare alla saga di Harry Potter e al successo mondiale raggiunto dalle pellicole e dai volumi che ne raccontano le vicende. Addirittura, può succedere che il film anticipi il libro, pubblicato in un secondo momento a seguito della fortuna del primo. Come giustamente sottolinea Pino Boero, tutto ciò «conferma come le autentiche potenzialità educative del raccontare consistano nella molteplicità, nella trasversalità, nella mescolanza» (p. 37), ed è esattamente a partire da questi intrecci che si svela la forza pedagogica del film, appunto inteso come narrazione tra narrazioni, come un modo possibile tra tanti altri di raccontare qualcosa a qualcuno. Ancora un volta, dunque, porsi dalla parte dei bambini ed assumere il loro angolo visuale sulle cose del mondo e degli adulti permette di cogliere quelle implicazioni sottili che

spesso troppo seriosi e sussiegosi critici e studiosi non sanno percepire, ma di cui lo studio e la ricerca hanno un vitale bisogno.

Da segnalare, infine, il ricco e curato apparato iconografico, fatto di immagini tratte dai film selezionati per il libro, che arricchisce il volume e contribuisce a rendere immediatamente evidente il percorso compiuto dalla cinematografia dalle immagini in bianco e nero a quelle a colori passando per quelle disegnate e animate.

Davide Montino

Stefano Franscini 1796-1857. Le vie alla modernità, a cura di Carlo Agliati, Lugano, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2007, 350 pp.

Stefano Franscini, Epistolario, a cura di Raffaello Ceschi, Marco Marcacci, Fabrizio Mena, Locarno, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2007, 2 voll., 1.442 pp.

Nel centocinquantesimo della morte di Stefano Franscini il Cantone Ticino ha lodevolmente promosso e finanziato la pubblicazione di questi tre volumi. Il primo è il catalogo (edito sotto l'Alto Patronato del Consiglio federale elvetico) della mostra ospitata a Lugano nel Museo Civico di Belle Arti dal 24 maggio al 21 ottobre 2007. Il volume si raccomanda non solo per la ricchezza iconografica, ma anche per il valore dei saggi. A volte, simili opere non rispondono a caratteri di originalità, avendo un

fine primariamente divulgativo. In questo caso, invece, il catalogo presenta saggi di notevole spessore storiografico, che apportano nuova luce sulla bella figura di Franscini, grazie a materiale inedito, collocato in vari archivi svizzeri e milanesi, e grazie a fonti a stampa di non facile reperimento. Carlo Agliati, curatore del pregevole volume, è autore di due ampi e articolati saggi iniziali, nei quali illustra la vita di Franscini e ripercorre le interessanti tappe della costruzione del mito del personaggio, nella sua rappresentazione iconografica – un tragitto che, come spesso accade in questi casi, non ha mancato di operare stravolgimenti e forzature.

Franscini, uomo di umile estrazione contadina, maestro elementare a Milano, autodidatta con forti competenze in statistica, economia politica e storia, amico di Carlo Cattaneo, fondatore a Lugano di scuole e autore di testi scolastici, fautore della scolarizzazione dei poveri, pubblicista e politico democratico, segretario e consigliere di Stato tra il 1830 e il 1848, fu uomo di molteplici interessi, che cercò di avviare il Ticino e la Svizzera verso la modernizzazione, mantenendo però sempre un atteggiamento di moderazione e di intelligente realismo. Alieno dall'utopismo radicale e dalle feroci polemiche anticattoliche, vide come i particolarismi cantonali e comunali potevano essere superati solo se lo Stato centrale non imponeva dall'alto una legislazione che, per quanto astrattamente giusta, non era percepita come tale nelle aree rurali. Di qui la necessità del coinvolgimento della società civile e del

potenziamento delle scuole, vero nodo della riforma nazionale.

Se la figura del Franscini, uomo di grande dirittura morale e onestà intellettuale, è importante sotto diversi profili, quali lo studio della statistica o della storia politica svizzera, essa è anche rilevante per la storia della scuola. In tal senso, oltre ai saggi di inquadramento, rispettivamente dedicati al Ticino e a Milano, di Andrea Ghiringhelli, direttore dell'Archivio di Stato di Bellinzona e di Carlo G. Lacaïta, a quelli di storia politica di Antonio Gili, Fabrizio Panzera, Marco Marcacci, Monica Bilfinger, al saggio sulla statistica di Raffaello Ceschi, a quello sull'associazionismo filantropico fransciniano di S. Gilaroni, particolare interesse rivestono per gli studiosi di storia dell'educazione i saggi di Angelo Bianchi sugli anni milanesi della formazione di Franscini (1815-24), di Fabrizio Mena sull'opera del Franscini in campo educativo, dall'avvio di scuole di mutuo insegnamento a Lugano nel 1826 all'editoria scolastica (che veicolava ideali nazionali), sino alle iniziative in seno al Consiglio di Stato in favore della scuola popolare e della formazione dei maestri. Avviato allo studio della metodica dall'intelligente direttore della Scuola normale di Milano, il lesicografo Francesco Cherubini, che lo sostenne nelle sue vicende concorsuali di aspirante maestro di ruolo, Franscini aprì nel Cantone i primi corsi di metodica nel 1837. Dal 1842 tali corsi ebbero come direttore, per tre anni, Luigi Parravicini, che usò il suo *Manuale di pedagogia e metodica*, apprezzato dal Franscini. Attento alla

scuola femminile, a quella di disegno, alla scuola industriale, al ginnasio-liceo, Franscini si occupò anche di università, sostenendo l'utilità di una università federale, al fine di cementare lo spirito di patria. Carlo Moos illustra come questa aspirazione sia andata delusa e come sia invece stato eretto il Politecnico di Zurigo, che al Franscini, in gravi strettezze economiche, rifiutò incredibilmente una cattedra di statistica, quindi di economia politica, infine di letteratura italiana – che sarebbe stata affidata all'esule Francesco de Sanctis. Proprio la moderazione politica di Franscini, che rifuggiva le aspre polemiche, gli alienarono infatti simpatie sia tra i radicali, in quanto troppo moderato, sia tra i cattolici, in quanto democratico. A Berna, inoltre, Franscini era politicamente isolato, tanto per la sua scarsa conoscenza della lingua tedesca, quanto per le sue umili origini, che non gli facilitavano l'inserimento nella società aristocratica bernese. Il volume, del quale si ricorda anche il saggio di Martin Fröhlich sullo studio dell'architettura al Politecnico zurighese, è corredato di una bibliografia completa ed aggiornata degli scritti su Franscini (1826-2007), curata da Mauro Carmine. Questo catalogo, quindi, scritto da studiosi noti ed esperti, e corredato di una ricca messe di illustrazioni, si presenta come opera di riferimento non solo per chiunque voglia accostarsi a Franscini, ma pure per chi voglia approfondirne la poliedrica figura.

Riservato agli specialisti è l'*Epistolario*, la cui pubblicazione pure merita un plauso, per la lungimirante peri-

zia e acribia dei curatori, che presentano 673 lettere e biglietti (Mario Jäggi ne aveva pubblicate 369). Nella sua introduzione, Ceschi, cui si devono anni di ricerche in merito, ricorda meticolosamente le traversie, gli smembramenti e le perdite subite dal materiale documentario acquistato dal Parlamento federale e dal Ticino alla famiglia Franscini, all'indomani della morte di Stefano. Purtroppo, nonostante le assidue ricerche dei curatori, che producono lettere conservate in diversi archivi e biblioteche svizzere e italiane, permangono parecchie lacune. In particolare, manca la corrispondenza ricevuta da Franscini, sicché «lo scambio epistolare si riduce a testimonianza univoca, restituisce solo la voce del Franscini e anche quella in modo incompleto e con inspiegabili intermittenze», come nota Ceschi (p. XIX). Benché il Franscini fosse in contatto con numerose personalità politiche ed intellettuali e fosse scrittore assiduo e prolifico, le lettere rimaste «presentano una corrispondenza notevolmente squilibrata: silente su comprovate relazioni epistolari, laconica sugli anni della formazione milanese, sporadica per quelli pedagogici e politici in Ticino, si infoltisce solo nella diaspora bernese» (pp. XIX-XX). Infatti, circa la metà delle lettere concerne gli otto anni di residenza nella capitale, mentre solo 33 lettere «coprono il cruciale decennio dal 1926 al 1835» (p. XX).

Per lo storico della scuola, infatti, l'*Epistolario* lascia l'amaro in bocca, poiché solo sei sono le lettere di Franscini a Cesare Cantù, due soltanto

all'Ispettore delle scuole elementari lombarde Palamede Carpani, come due al Parravicini, addirittura solo quattro a Cattaneo, cui il ticinese era legato da vincoli di forte amicizia, e nove sono le lettere scritte alla Direzione della Pubblica Educazione. Le missive inviate a Cherubini sono trenta, ma non concernono tematiche pedagogiche. Le due lettere al Fellenberg testimoniano l'apprezzamento di Franscini per l'Istituto di Hofwyl. Tali lacune, come detto, non sono imputabili ai curatori, cui anzi si deve un'ammirevole opera di paziente ricerca e scrupolosa catalogazione, che rendono i due volumi di questo Epistolario un'opera preziosa per lo scavo nella storia del Franscini e della Svizzera.

Infine, una piccola notazione in merito a Luigi Cobianchi, destinatario di lettere del Franscini non identificato dai curatori: presumibilmente si tratta del sacerdote milanese docente di religione presso il Liceo di Porta nuova di Milano dal 1819 al 1849, quando fu destituito per espresso ordine di Radetzky, data la sua partecipazione ai rivolgimenti politici del '48. Ma già nel 1825 l'Aulica commissione agli studi aveva richiamato il Cobianchi all'osservanza rigida del programma, sicché non stupisce l'ammirazione di Franscini nei suoi confronti.

Simonetta Polenghi

Eulalia Torrubia Balagué, *Marginalización y Pobreza. Expósitos en Salamanca (1794-1825)*, Ediciones de la Diputación de Salamanca, 2004, 254 pp.

La exposición de niños ha sido a lo largo de la historia un hecho habitual, respaldado por instituciones religiosas y laicas, denunciado para mejorar la atención a la infancia, y alentado por pensadores y tratadistas, pues se prefería *exponer antes que matar*.

Esta práctica se diferenciaba de otras, como el abandono, porque tenía la finalidad de salvar la vida del recién nacido. Por esta razón, los niños eran expuestos en lugares públicos, visibles, casi siempre seguros, para que fuesen encontrados lo antes posible. Esto fue así hasta que Inocencio III introdujo el torno en el Ospedale di Santo Spirito en Roma. Desde entonces, se utilizó en las distintas instituciones extendidas por todo el mundo. En la Casa-Cuna de Salamanca, el niño expósito, recogido en el torno, recibía las primeras atenciones de las nodrizas que residían en la casa, hasta que a los pocos días eran entregados para su crianza a un ama externa, que podía ser de la ciudad o de alguno de los pueblos de la provincia de Salamanca. *Marginalización y Pobreza. Expósitos en Salamanca (1794-1825)* es un riguroso estudio científico que se construye con la historia de 5.764 criaturas, una institución secular que les acoge, y miles de amas internas o externas contratadas por el Cabildo para criar a los niños hasta los ocho años, edad

con la que pasaban al Hospicio, el Colegio de mozos de Coro o el Seminario de Carvajal.

El libro se divide en tres partes. En la primera, la autora dedica un capítulo a reconstruir los antecedentes de la Casa de expósitos y conocer la trayectoria de lo que comenzó siendo una preocupación por el elevado número de niños que se dejaban en cualquier lugar de la ciudad. Se analizan los primeros años del siglo XVIII y la construcción en 1719 de una nueva casa, ubicada en una de las calles próxima a la Catedral salmantina. En el segundo capítulo se estudia la Casa-Cuna a partir del siglo XIX, la participación de algunos miembros destacados del poder civil y religioso, la respuesta del Cabildo como patrono, y, sobre todo, las acciones de los administradores para mantenerla a flote. Los acontecimientos descritos en este capítulo se enmarcan en un contexto histórico caracterizado por las guerras, los cambios políticos y la miseria. Esta primera parte concluye con un capítulo dedicado a examinar las graves consecuencias que tuvo para la institución la desamortización de Godoy a partir del Decreto de 19 de Septiembre de 1798.

La segunda parte es la más extensa. Sin lugar a dudas es la que mejor ayuda a tomar conciencia de la auténtica dimensión del problema de la exposición. En el capítulo primero se cuantifica el volumen de niños ingresados en la Casa desde 1794 a 1825, se valora su significación en el contexto demográfico salmantino y se analiza su evolución teniendo en cuenta los factores económicos, polí-

ticos y sociales. Se ha seguido un proceso metodológico en el que se trabaja con generaciones de expósitos, por el que se recogen los datos completos de cada niño que ingresaba y se sigue el transcurso de su vida hasta que moría o salía de la institución. Una vez cuantificados los datos, se estudia la procedencia geográfica de los niños foráneos, la proporción en razón del sexo y el análisis de la estacionalidad de las concepciones. El capítulo segundo aborda las dificultades que tiene que superar el niño expósito para poder sobrevivir, el transporte hacia la inclusa y su llegada a la Casa. En este capítulo tiene especial interés el estudio de los relatos de las cédulas, pues aportan una valiosa información acerca de los motivos del abandono y, en definitiva, de la mentalidad de una sociedad concreta. El tercer capítulo expone el destino de la mayoría de los niños que ingresaban: la muerte. Se hace un estudio de la cualificación del volumen por edades y sexo, y de la repercusión de las diferencias estacionales en los fallecimientos. Finalmente se comparan cifras de mortalidad entre la Cuna salmantina y otras del resto de España.

En la tercera parte se analizan los tipos de amas, la procedencia geográfica y el cuidado que dispensaron a los niños a cambio de un mísero salario. La Casa-Cuna contemplaba también entre sus fines la educación de los niños expósitos. El Colegio de niñas educandas es un importante modelo de cómo se concebía la educación para las niñas, y lo mismo podemos decir, en este caso aplicado

a los niños, del Seminario de Carvajal y del Colegio de Mozos de coro, instituciones de las que el Cabildo también era patrono. El contenido de esta investigación se cierra con las conclusiones, una relación de las fuentes y bibliografía consultada, y un apéndice documental y estadístico.

Como dice su autora, el trabajo pretende ser una pequeña aportación a la historia de la educación social, que sin duda viene a sumarse a los trabajos de investigación que sobre niños expósitos se han realizado en España y en otros países del mundo como Italia. De ello la autora ha querido dejar una muestra, en este caso pictórica, que le proporcionó con motivo de un viaje a Siena D. José Ignacio Tellechea, director de esta investigación. Se trata de uno de los murales del Hospital de Santa Maria della Scala pintados por Domenico di Bartolo a mediados del siglo XV. El mural en miniatura aparece en la contraportada del libro, y representa escenas y distintos momentos de lo que puede ser la vida de un expósito: la entrega del bebe; atenciones, cuidados y juegos; y un final – en este caso suponemos feliz –, pues se muestra a dos jóvenes en el momento de desposarse.

José Manuel Alfonso Sánchez

Giuseppe Bertagna, Alfredo Canavero, Augusto D'Angelo, Andrea Simoncini (a cura di), *Guido Gonella tra Governo, Parlamento e Partito*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, 2 voll., 597 pp.

Luciano Corradini (a cura di), *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM. Atti del Convegno nazionale di Asti, 28 settembre-1 ottobre 2006*, Torino, ElleDiCi, 2008, 271 pp.

Giuseppe Vico (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica. Convegno di studio nel centenario della nascita (1902-2006)*, Milano, Vita e Pensiero, 2008, 177 pp.

Tre libri felicemente usciti quasi in contemporanea nei mesi scorsi ci propongono la rivisitazione della storia scolastica tra dopoguerra e centro sinistra e, in particolare, la rilettura di tre notevoli figure intellettuali che hanno contribuito in modo sostanziale non solo alla ricostruzione della scuola italiana nel dopoguerra (Guido Gonella, ministro dell'istruzione tra il 1946 e il 1951, personalità tra le più vista del mondo cattolico tra gli anni '30 e '50), ma anche alla sua evoluzione in direzione del superamento dell'impianto liberale e della sua apertura democratica (Gesualdo Nosengo, fondatore e primo presidente dell'Uciim e Aldo Agazzi, a sua volta presidente del sodalizio dei docenti cattolici dopo Nosengo e uno dei maggiori

pedagogisti italiani di quegli anni).

Tre personalità tra loro unite dal comune impegno civile ed educativo, che intrecciarono i loro sforzi per assicurare all'Italia una scuola rigorosa, educativa, aperta a tutti, capace di essere strumento di democrazia e occasione di miglioramento delle condizioni sociali anche in favore dei ceti meno abbienti.

La ricostruzione della storiografia di matrice azionista e marxista non è mai stata tenera (spesso in modo pregiudiziale, riproponendo in sede storica i giudizi espressi a suo tempo sul piano della contingenza politica) con la gestione democristiana della scuola e, in particolare, con il lungo governo di Guido Gonella. L'uomo politico veronese, autore di quegli *Acta diurna* che apparsi sull'«Osservatore romano» rappresentarono negli anni Trenta una costante spina nel fianco del regime fascista, fu uno degli uomini più vicini a De Gasperi e tra i personaggi più influenti nella Democrazia cristiana. Gli studi più sereni, soprattutto più documentati e meno condizionati dal contrasto ideologico hanno molto attenuato la severità delle critiche all'uomo politico veronese, riconoscendogli una visione non conservatrice e neppure subalterna (come polemicamente gli si rimproverava) alle richieste di una parte della Chiesa italiana. Il Gonella credente, intellettuale, uomo politico ci è ora restituito in tutta la sua complessità in due volumi che raccolgono gli interventi svolti in occasione del convegno per il centenario della nascita (Verona, 2005). Ne esce uno spaccato di vita militante che spazia nei diversi

settori del suo impegno: l'osservatore della realtà internazionale, il giurista, il riformatore scolastico, l'uomo impegnato nel partito. Tra i contributi spiccano quelli di studiosi come Andrea Canavero, Giorgio Campanini, il compianto Pietro Scoppola, Agostino Giovagnoli, Andrea Simoncini, Giuseppe Della Torre.

Per quanto riguarda il suo apporto alla storia della scuola all'indomani della fine della guerra, va ricordato che nel corso del suo lungo ministero all'Istruzione Guido Gonella si trovò di fronte al triplice impegno di ricostruire la scuola italiana dopo la devastazione della guerra, di combattere l'analfabetismo (ancora a quota 12,1% al censimento del 1951) e la bassa scolarizzazione e l'esigenza di reorientare la vita scolastica nella mentalità e nei programmi scolastici a lungo condizionati da prassi e consuetudini del passato. Problemi non da poco che furono affrontati con efficacia come risulta dal confronto di alcuni dati statistici: tra il 1946 e il 1951, ad esempio, gli alunni scolarizzati passarono dal 74,1 all'85%, il rapporto tra maestri e allievi discese da 1/33 a 1/26 con un incremento, in quota assoluta, di oltre 33 mila insegnanti elementari, la quota di studenti delle scuole secondarie salì dal 19,9 al 23,7%. Nonostante l'assorbimento nelle non facili questioni legate alla quotidianità (basta pensare all'immane opera di ricostruzione edilizia di migliaia di edifici scolastici), l'uomo politico veneto non si sottrasse all'impegno di ridisegnare complessivamente la scuola italiana mediante un progetto di riforma che, negli intenti,

doveva sostituire quella del 1923 firmata da Giovanni Gentile. Riforma che non ebbe l'esito auspicato, ma che avviò importanti dibattiti destinati a tracciare una linea di sviluppo assai innovatrice per gli anni a venire.

Anche Gesualdo Nosengo e il professor Aldo Agazzi, docente di pedagogia nell'Università Cattolica, furono due autorevoli protagonisti della vita scolastica tra gli anni '50 e '60 (e per quanto riguarda Agazzi fino agli anni '70). Vicini ai progetti di Gonnella (furono, negli anni successivi, preziosi consulenti anche di altri ministri dell'Istruzione, come Aldo Moro, Giuseppe Medici e Luigi Gui), ne appoggiarono gli intenti riformatori, specie sul versante della scuola media, impegnandosi perché essa fosse aperta indistintamente a tutti i ragazzi tra gli 11 e 14 anni. Fatica improba perché ampia parte dell'opinione pubblica mezzo secolo orsono era convinta che la scuola media fosse da riservare a chi era destinato e proseguire gli studi e che i ragazzi meno capaci o presunti tali (che fatalmente coincidevano con quelli di estrazione più popolare) andassero per lo più dirottati verso le scuole di avviamento professionale. La riforma della scuola media approvata dal Parlamento nel 1962 avviò una nuova stagione scolastica segnata da una scolarizzazione prolungata e capillarmente diffusa sul territorio nazionale destinata a modificare radicalmente il modello elitario gentiliano in nome del principio di equità sociale. E se Nosengo mobilitò l'Uciim a sostegno della riforma, Agazzi con la rivista «Scuola e Didattica» dell'editrice La Scuola mise a disposizione dei

docenti un modello didattico che assicurò alla nuova scuola una solidità formativa e pedagogica di tutto rispetto. Se i risultati non sembrano oggi tutti all'altezza delle aspettative sul piano della qualità il demerito non può essere certo imputato a coloro che si batterono per una scuola – come scrisse Nosengo – «per tutti e per ciascuno».

Il nome di Nosengo e Agazzi, oltre alla sfera dell'azione politico-scolastica, è legato ad almeno due altre rilevanti questioni. Entrambi furono esponenti – accanto a studiosi di rilievo come Luigi Stefanini, Giuseppe Flores d'Arcais, Gino Corallo e altri raccolti nel cenacolo di studi Scholé – di quel personalismo cristiano che non poca parte ebbe nelle vicende pedagogiche di quegli anni, opponendosi sia al funzionalismo di marca anglosassone (Dewey) caro alla cultura ex azionista sia alla circolazione dei modelli educativi del comunismo sovietico (Makarenko e a livello divulgativo le esperienze dei Pionieri). E quale sia stato lo specifico apporto di Nosengo e Agazzi alle vicende del personalismo lo documentano rispettivamente Serenella Macchietti e Giuseppe Vico in due densi contributi. Non meno importante fu la loro costante attenzione alla formazione degli insegnanti e la loro partecipazione attiva all'Uciim che proprio nel campo della professionalità docente ha svolto e svolge un ruolo significativo. Nosengo e Agazzi erano convinti che senza docenti appassionati e competenti non ci sarebbe stata una «buona scuola». Nosengo andava anche più in là: nei suoi scritti la professione docente è

presentata come un vero e proprio ambito di esercizio della spiritualità personale. La scuola doveva essere perciò occasione, allo stesso tempo, di perfezione personale e di professionalità qualificata e l'Uciim configurarsi come un sodalizio impegnato in questa duplice e convergente direzione (rinvio alle notevoli riflessioni di Carlo Nanni e di mons. Giuseppe Cavallotto). Quanto ad Agazzi basta scorrere la sua ampia produzione scientifica per cogliere una costante attenzione alla questione degli insegnanti. Discorsi impegnativi che sembrano appartenere – in una realtà ipersindacalizzata quale è quella odierna nella quale è ormai improbabile non solo sentir parlare di “missione”, ma anche di “dedizione” – ad un'altra epoca, che pur ci restituiscono uno dei problemi più complessi e ardui da risolvere: quello legato alla qualità, professionale e umana, di maestri e professori. Perché non ci può essere “buona scuola” se non ci sono i docenti capaci di metterla in pratica nel modo migliore.

Giorgio Chiosso

Gianfranco Mastrangelo, *Le «scuole reggimentali» (1848-1913). Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Roma, Ediesse, 2008, 156 pp.

Lo studio ha preso forma nell'ambito di un'indagine più ampia che l'autore ha condotto sulle spese per l'istruzione sostenute dallo Stato, dalle Provin-

ce e dai Comuni nell'Italia liberale, ma ha assunto un'organicità che ne ha giustificato la pubblicazione monografica, soprattutto perché si colloca in un percorso di ricerca – l'educazione degli adulti – fino ad oggi non troppo frequentato e addirittura inedito per quanto riguarda l'istruzione impartita ai giovani coscritti dell'esercito. La cronaca del dibattito politico-culturale e dell'iter legislativo che dalla metà dell'Ottocento portarono all'istituzione delle scuole reggimentali all'interno dei corpi dell'esercito e della marina militare del regno di Sardegna e successivamente del regno d'Italia, si presenta come un'agile ma documentata e puntuale ricostruzione utile ad orientarsi fra i provvedimenti normativi che dal 1848 (legge Boncompagni) al 1911 (legge Daneo-Credaro) riuscirono faticosamente ad organizzare un sistema scolastico pubblico per la diffusione dell'istruzione.

L'indagine di Mastrangelo si concentra sul periodo successivo all'Unità nazionale e uno dei meriti del saggio sta proprio nell'aver ricondotto le vicende relative all'istituzione delle scuole reggimentali fra Otto e Novecento nell'ambito della problematica generale dell'analfabetismo, percepita già all'epoca come questione sociale primaria dell'Italia liberale. In questo contesto le scuole reggimentali costituivano una particolare forma di istruzione obbligatoria per nulla trascurabile ed in alcune fasi le norme avevano previsto addirittura l'impossibilità di congedare i militari non licenziati positivamente dai corsi di alfabetizzazione elementare. Se da una parte le scuole reggimentali risponde-

vano all'esigenza pratica delle istituzioni militari di formare personale stabile e di leva in grado di svolgere semplici compiti amministrativi, dall'altro rappresentavano un valido strumento di *addestramento alla cittadinanza*. Per *fare gli italiani* l'apparato militare sembrava insomma l'agenzia formativa più adeguata: «All'esercito nostro – si legge in un passo *Dei più recenti provvedimenti sull'educazione e l'istruzione militare in Italia* di T. Mariotti, apparsi nella «Nuova Antologia» l'1 marzo 1887 – niuno potrebbe negare il merito di aver conosciuto la grande missione che gli spettava nella novella nazione, di concorrere cioè a formare il cittadino nel tempo stesso che deve creare il soldato. Specie in Italia in cui l'esercito, [...] deve adempiere anche a quel compito, che in altri paesi civili viene svolto dalle famiglie» (p. 47).

Ancor più esplicite a questo proposito le note del *Regolamento di disciplina militare 1 dicembre 1872. Con cenno delle varianti e degli schiarimenti emanati dal Ministero della Guerra a tutto maggio 1879*, per cui «l'Esercito viene ad essere la vera scuola della nazione» (p. 47). La coscrizione obbligatoria rappresentava indubbiamente un privilegiato osservatorio sociale attraverso cui valutare il reale stato della nazione in merito al grado di istruzione, ma anche per valutare la situazione sanitaria e l'incidenza di alcune malattie riscontrabili in occasione della visita di leva. I dati ricavati da questo particolare osservatorio, riportati dettagliatamente nel saggio, avrebbero a lungo restituito l'immagine di un'Ita-

lia profondamente differenziata a livello regionale, con un disarmante ritardo meridionale: negli anni Ottanta dell'Ottocento l'analfabetismo arrivò a toccare in alcune zone del meridione d'Italia punte dell'80%, a fronte di tassi inferiori al 20% di alcune località settentrionali.

In tale contesto occorre sottolineare che l'attività delle scuole reggimentali ottenne risultati assolutamente positivi e per certi aspetti inaspettati. L'analisi di Mastrangelo mette in evidenza come dal 1865 al 1868 il 46,5% dei militari analfabeti avesse imparato a leggere e scrivere e quando nel 1869 l'obbligo di frequentare le scuole reggimentali diventò obbligatorio, i tassi si alzarono ulteriormente, passando nel periodo 1869-1881 all'84%. Dal 1882, a causa di problemi di bilancio, si registrò una fase di declino delle scuole, fino alla definitiva chiusura avvenuta nel 1892: in tale arco di tempo i risultati scesero al 58,66%. Dal 1893 al 1905 le scuole sopravvissero in modo informale, ma i risultati non si azzerarono, riuscendo ad alfabetizzare il 34,22% dei coscritti analfabeti. In cifre assolute, nel trentennio 1874-1905 nelle scuole reggimentali impararono a leggere e scrivere 515.582 militari di truppa.

Occorrerà attendere il 1911 e l'approvazione della legge Daneo-Creadaro per riorganizzare le scuole reggimentali, che ripresero la loro attività nel 1913. Ma qui, alla vigilia della Grande Guerra, si interrompe l'analisi del «primo ciclo» (p. 10) delle scuole e – come si legge nella controcopertina – la ricerca condotta «vuole essere uno stimolo a indagarne meglio

ruolo e funzioni». In effetti tale troncatura crea un senso di positiva frustrazione, legata all'esigenza di volerne sapere di più, proprio in relazione alla ragguardevole mole di dati statistici raccolti nelle numerose tabelle che consentono una lettura analitica approfondita dei rapporti esistenti fra coscritti, analfabetismo e frequenza delle scuole reggimentali fino ai primi anni del Novecento. Dati statistici che debitamente interpretati possono trasformarsi in una preziosa fonte qualitativa utile per capire meglio le dinamiche legate alla diffusione delle pratiche di scrittura fra la gente comune e i ceti subalterni. Il Primo conflitto mondiale fu un evento epocale che in tutti i paesi belligeranti funzionò da potentissimo volano per la forzata alfabetizzazione di massa. Solo la Grande emigrazione fra Diciannovesimo e Ventesimo secolo scatenò un bisogno di scrittura paragonabile alla guerra. La necessità di mantenere i contatti con la famiglia ed il contesto socio-culturale di provenienza, oltre alla necessità di lasciare testimonianza dopo essere stati travolti dalla modernità alienante ed esiziale del conflitto, si tradusse in una produzione compulsava di testimonianze scritte popolari. In Italia, a causa degli alti tassi di analfabetismo medi, il fenomeno fu ancor più apprezzabile e riassumibile in un dato esemplare: tra i 1915 e 1918 furono movimentate 4 miliardi di missive da e per il fronte, con picchi di 3 milioni di invii giornalieri. Tutti scrissero. Anche chi partì per il fronte dopo essere stato registrato nei documenti matricolari come analfabeta. È lo stesso Mastrangelo a

gettare lo sguardo verso la Grande Guerra, evocando l'immagine del fante Giacomazzi – personaggio del film *La Grande Guerra* di Mario Monicelli (1959) –, che importuna continuamente il suo tenente affinché scriva per lui lettere a casa e legga quelle provenienti dalla famiglia.

L'auspicabile proseguimento dell'indagine di Mastrangelo, corredata da un'appendice documentaria – tra cui l'elenco dei libri di testo adottati dalle scuole reggimentali dal 1848 al 1913 e un apparato iconografico – potrebbe partire proprio dalle migliaia di fanti Giacomazzi faticosamente alle prese con carta e penna nei momenti di pausa, nei cubicoli malsani delle trincee dove Tullio De Mauro nella *Storia linguistica dell'Italia unita* (Bari, Laterza 1963) colloca la nascita dell'*italiano popolare unitario*: avevano possibilità di accedere ad una pur minima alfabetizzazione impartita dall'esercito, magari presso le case del soldato create nelle retrovie? Erano stati presi provvedimenti legislativi in tal senso? Quali furono i risultati? La perizia con cui è stato esaminato il «primo ciclo» delle scuole reggimentali non può che essere l'incoraggiante viatico per estendere cronologicamente l'analisi sulle scuole reggimentali che rimasero attive oltre la seconda guerra mondiale.

Fabio Caffarena

Roberto Ardigò, *La scienza della educazione*, a cura di Gabriella Armenise, Lecce, Pensa Multimedia, 2007, 332 pp.

Roberto Ardigò est considéré comme l'un des principaux penseurs positivistes italiens. Il n'a pas élaboré de théorie de la connaissance, mais il en a donné une sociologie et surtout une pédagogie. Il a quitté la prêtrise en 1870 pour enseigner l'histoire de la philosophie à l'université de Padoue en 1881. Ardigò considère la psychologie comme le fondement du savoir et son ouvrage *La psicologia come scienza positiva* (1870) revêt une importance particulière dans l'évolution de sa pensée. Le livre paraît en même temps que celui où Taine expose une théorie scientifique «De l'intelligence», en s'appuyant sur une documentation empruntée aux aliénistes français et aux psychologues anglais. Ardigò défend l'introspection et l'importance du langage dans la formation de l'esprit. L'éducation est le résultat d'un processus d'autant plus efficace qu'il s'enrichit de références scientifiques, et l'anthropologie, l'anatomie, la physiologie, la psychologie, la logique ou l'éthique apportent une aide précieuse à l'étude du comportement humain. La thèse d'Ardigò veut que le fait soit divin et le fait seulement humain, c'est-à-dire une séparation nette entre la certitude absolue des données fondamentales et la subjectivité des théories; mais cette opposition contraint sa pensée à se débattre constamment entre les préjugés phénoménologiques ou épistémologiques

et la nécessité d'une philosophie naturelle. Ardigò a consacré plusieurs cours universitaires à Herbert Spencer, tout en se montrant assez critique à son endroit. Il admet sans doute comme le philosophe anglais une continuité entre l'instinct et l'intelligence, le premier décroissant en fonction de la croissance de l'autre; mais il distingue deux aspects de l'intuition. L'intuition directe et naturelle reste liée à un facteur biologique héréditaire. L'intuition indirecte et artificielle vient par contre d'une expérience très partielle de l'enfant que le milieu scolaire peut exploiter à des fins d'éducation. Tout en insistant sur l'importance de la société et de la culture dans la formation psychologique de l'individu, Ardigò reste assez proche des thèses évolutionnistes dans sa critique du finalisme du spiritualisme. Cet engagement va si loin qu'il l'expose au reproche de substituer une théologie laïque à celle du christianisme. En fait, l'idéalisme philosophique s'en prendra surtout à une conception qui voit dans l'humanisme un effort pour comprendre l'homme à partir de la nature et non pas de l'esprit.

Gabriella Armenise a eu l'excellente idée de publier une nouvelle édition revue et annotée de *La scienza dell'educazione*, un livre majeur d'Ardigò qui a laissé une empreinte profonde dans l'histoire de la pédagogie italienne. Certes, l'homme est d'abord une entité naturelle et l'éducation lui permet de s'élever à l'état d'entité humaine; mais l'éducation est en elle-même une formation naturelle, en ce sens qu'elle consiste en un

passage de l'indistinct au distinct au sein de la nature. Cette évolution spontanée chez l'animal devient plus raffinée chez l'homme grâce à l'acquisition d'habitudes et d'habiletés qui constituent pour Ardigò la conscience collective de la société. Cette éducation naturelle est soumise à une matrice sociale et à des connaissances scientifiques qu'il convient d'adapter à l'état psychique et physiologique de l'enfant. Ainsi, l'homme est à la fois le produit de la nature qui l'engendre et de l'éducation qu'il reçoit. Cette conception fondée sur une évolution imprécise de l'indistinct au distinct s'est vue reprocher sa psychologie sommaire. Francesco De Sarlo en dénonçait le verbalisme, des facteurs beaucoup plus complexes intervenant dans la formation des connaissances et de la conscience morale. Une critique des fondements métaphysiques de la pédagogie traditionnelle doit permettre d'accéder à des valeurs plus ouvertes sur la réalité de l'existence. La pédagogie est une science qui fournit une méthodologie de l'éducation; mais Ardigò la distingue d'une doctrine pédagogique dans une ambivalence qui la sépare nettement de l'acte éducatif. L'éducation est donc la phase finale d'un processus naturel fait d'une longue série de simulations destinées à susciter une activité; celle-ci, répétée sous forme d'exercices, conduit aux habitudes et enfin aux habiletés. On a pu reprocher à Ardigò de ne pas préciser le lien existant entre l'enseignement de la science et la structure logique de la science elle-même, et aussi entre l'histoire

des processus de recherche et celle des doctrines.

Ardigò voit donc la technique de l'éducation comme une acquisition d'habitudes facilitant les opérations mentales, et tout processus intellectuel devient pour lui le résultat d'une somme de réflexes obtenus à l'aide d'exercices simulés scientifiquement. L'autonomie de l'élève ne doit pas être abandonnée à une spontanéité naturelle et les automatismes ne seront obtenus qu'au terme d'une action éducative fortement encadrée par le maître. Le problème devient alors de conjuguer la formation de ces habitudes avec la liberté individuelle de l'enfant; mais un philosophe idéaliste comme Antimo Negri estimait pourtant qu'une marge de liberté subsistait chez Ardigò jusque dans l'acquisition des habitudes. Ces automatismes sont également destinés à établir des règles de comportement social et Ugo Spirito leur reconnaissait une certaine efficacité. Ainsi, l'idéal éthique se transforme en idéal social au moyen d'un processus d'intériorisation. L'éducation est donc destinée à forger un comportement social fortement anti-individualiste. Le rôle de l'enseignant est essentiel dans cette démarche où il doit faire prévaloir une autorité dépourvue de sévérité, mais exempte de confiance excessive. Ardigò s'expose ainsi au reproche d'une éducation fondée sur un processus d'adaptation au milieu et le pédagogue catholique personnaliste Flores d'Arcais considérait qu'une acquisition d'habitudes faisant prévaloir le moment social sur la liberté individuelle conduisait fatalement à un conformisme conservateur.

Ardigò élabore une méthodologie didactique précise qui s'individualise en tenant compte de l'âge de l'élève; mais les stimulations les plus significatives du point de vue éducatif viennent du contexte social. La difficulté des notions enseignées doit être proportionnelle aux capacités de l'élève et Gabriella Armenise rapproche cette conception de celle d'Édouard Claparède dont le fonctionnalisme adapte progressivement les processus mentaux en plaçant l'enfant au centre des méthodes scolaires. Ardigò considère les méthodes inductives et déductives comme essentielles; mais il s'arrête surtout sur l'induction, au point d'exclure la déduction de l'activité didactique pendant la phase initiale du développement. La méthode inductive comprend une phase d'initiation au langage, puis celle d'une intuition directe permettant à l'enfant de connaître le milieu qui l'entoure; mais il s'agit très vite d'une démarche guidée et organisée. L'enseignant doit réguler des sensations qui portent l'élève à imprimer par répétition de nouvelles exigences dans son esprit. Elles constitueront les bases de toute la construction mentale à venir. Le jeu prévaut à ce stade élémentaire, car il est fondamental pour l'épanouissement physique et mental de l'enfant. C'est un besoin irrésistible qui lui permet de voir et de toucher les objets, d'en reconnaître les propriétés, d'en évaluer les similitudes et les différences, tous ces rapports étant fondamentaux pour l'acquisition du savoir. Ardigò s'en prend toutefois aux jardins d'enfants qui auraient dénaturé

la méthode de Froebel en oubliant le développement naturel au profit de ses aspects artificiels. Cette activité doit être libre au contraire, pour assurer une continuité entre l'enseignement maternel et les premières classes de l'école primaire. On a remarqué que cette liberté se rapproche de celle d'inspiration activiste et spiritualiste; mais elle s'en distingue pourtant par une étude du psychisme qui permet à Ardigò d'appliquer à l'élève les stimulations nécessaires à son développement.

Ardigò offre une contribution originale à la pédagogie positiviste avec sa théorie du «travail abrégé» qui permet à l'école d'organiser les sensations de l'intuition directe et de les utiliser à des fins éducatives. Il soutient que l'enfant perçoit globalement les objets dès sa naissance et il en utilise les instruments, même s'il n'en comprend pas le fonctionnement. Ces aspects obscurs font naître en lui des interrogations qui suscitent sa curiosité et constituent un terrain propice à de futurs apprentissages. Le pédagogue ne conçoit donc pas la formation comme le développement de qualités innées; il s'agit au contraire d'un processus d'organisation d'expériences progressivement acquises. Une analyse approfondie du phénomène de perception permet à Ardigò d'en souligner l'importance dans une prise de conscience du monde sensible, puis dans le passage de la sensation au concept; mais seuls les progrès scientifiques permettent de garantir la relativité de la connaissance. Le pédagogue introduit dans l'éducation toute une théorie de l'an-

ticipation. La méthode symbolique permet en effet à l'enseignant d'anticiper la présentation à l'enfant de notions qu'il ne peut pas encore comprendre, et elle prépare leur acquisition ultérieure en sollicitant son intelligence. L'enseignement secondaire doit valoriser la sphère sentimentale afin d'exalter l'idéal, le courage et les vertus sociales, tout en offrant une justification scientifique à la morale laïque. Les études classiques permettent justement de cultiver la noblesse des sentiments, et il faut étendre leur enseignement aux littératures étrangères modernes; mais Ardigò est conscient de l'incapacité intellectuelle de certains élèves et il envisage la création d'écoles post-primaires qui leur seraient destinées. Les études supérieures présentent enfin un caractère scientifique et technico-professionnel. Elles exigent un effort d'attention soutenu, indispensable au perfectionnement des habiletés.

Les conceptions d'Ardigò ressemblent à une charte intellectuelle de la politique libérale italienne à la fin du XIX^e siècle. Leur déterminisme libère le discours scientifique de toute métaphysique spiritualiste, place l'évolution des formations naturelles au centre des rapports sociaux et attribue à l'école laïque un rôle de promotion dans la société. La pédagogie d'Ardigò puise ses racines dans les lois de la physiologie; elle applique la théorie de l'évolution et de la sociologie positive à des procédés didactiques pour en faire le fondement idéal d'un modèle d'éducation. Elle se réfère à une analyse expérimentale des processus de for-

mation qui sera clairement définie quelques années plus tard par Binet et Decroly. On a longtemps considéré Ardigò comme un penseur positiviste, et il n'en renie pas les principes; mais Gabriella Armenise nous le montre étranger à la mentalité positiviste italienne de son temps. Son esprit d'ouverture et de nouveauté permanente l'éloigne d'une adhésion inconditionnelle à l'évolutionnisme comme principe général du savoir et il conçoit la philosophie comme la matrice des sciences, non comme leur synthèse. L'importance qu'il prête à l'expérience spontanée de l'enfant et à l'organisation rationnelle du fait éducatif en fait l'inspirateur d'une nouvelle phase du positivisme, plus ouverte à l'influence de nouveaux courants de pensée comme le pragmatisme. Son refus d'une pleine acceptation de la culture et des méthodes scientistes permet de le rapprocher de Pasquale Villari ou d'Andrea Angiulli, pour lesquels l'amélioration des conditions matérielles des masses populaires reste inséparable de leur niveau intellectuel et moral. La plupart des disciples d'Ardigò, comme Giovanni Marchesini ou Giuseppe Tarozzi, ont utilisé son principe de formation naturelle de l'enfant et sa théorie de l'instinct pour s'opposer à un matérialisme mécanique et aux prétentions des sciences naturelles. Son ouverture d'esprit a par ailleurs permis à ses disciples d'accueillir l'influence du pragmatisme pour s'adonner à l'«idéalisme sincère» d'un Cesare Ranzoli, et la vision solidariste de son éthique reste présente dans la valeur

sociale de l'école publique chez Rodolfo Mondolfo. Le rôle de l'homme dans la construction du monde retrouve ainsi toute sa place dans la pensée pédagogique et la philosophie de l'éducation.

Michel Ostenc

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



**Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca**

The International Centre of School Culture as a centre of memory and interpretation

Agustín Escolano Benito

The International Centre of School Culture (CEINCE)

The International Centre of School Culture (CEINCE) was set up by the *Schola Nostra* Association, in collaboration with the Department of Education of the Autonomous Government of Castile and León together with the Germán Sánchez Ruipérez Foundation, and it is defined as an integral centre of documentation, research and interpretation in all aspects relating to school culture and from a multidisciplinary and international perspective. In the academic field, the Association co-operates with the University of Valladolid in whose catchment area it is to be found.

The Association behind CEINCE is made up of professors and lecturers from the universities of Valladolid, Salamanca and Burgos as well as teachers of educational levels who are connected to projects of pedagogical innovation and sociocultural organisers from the non-formal educational field. It also counts on a wide circle of friends and collaborators from different areas of Castile and León as well as from other regions of Spain and it has a large and relevant National and International Academic Council which plays an active role in the programming and orientation of the cultural and pedagogical activities of the centre. The specific aim of CEINCE is the integral multidisciplinary study of school culture, a field it approaches in all its extension and complexity, and in all temporal perspectives from the historiographic to the prospective. School culture is conceived as the set of practices (empirical culture), discursive

forms (theoretical culture) and normative constructions (political culture) that inform and regulate the life of educational institutions and configure the working life of the teachers and the behaviour of the actors who intervene in formal education. For the above purposes, the establishment is identified firstly as a centre of memory of education which is why an essential dimension of its activity is a historiographic and museum programme whose aim is to reconstruct the pedagogical tradition and have it interact with the formational processes of meaning construction. The centre was conceived as such from the first project presented, in 2004, to the European Union's Leader Programme which has supported the setting up of this initiative in everything relating to the provision of infrastructures, services and resources.

Together with the above approach, CEINCE is also a centre for studies oriented to the interpretation and analysis of the trends that can be seen emerging in the educational systems of today and of how they might develop in the future of the intercultural knowledge society.

The two dimensions mentioned are linked in the design of the new centre. The reconstruction of the institutional heritage and the creation of centres of memory can be justified and legitimised if it is formulated from the expectations of the future of the communities which set up these cultural projects instead of from ritualising and conservationist assumptions of the past. The memory is recovered because the future, from the perspective of the new cultural approaches, requires the tradition. We only know who we are, and perhaps where we are heading, because we remember, because we possess memory. In part, we construct our culture by writing and erasing the contents of memory like games in the sand. In these games we save the goods and values which have come to form part of our heritage, a capital which all cultures consider to be unalienable so as to avoid putting at risk not only the simple safeguard of things but rather their very identity. Far more important than the so-called antiquarian history of which Nietzsche spoke, what interests us is the unveiling of the cultural fingerprints to be found in the objects in which the educational heritage is materialised and the value of the signs by cultural goods so as to orient the construction of meaning required by every strategy of research and change.

The future of the school, regarding which CEINCE is constituted as an observatory of centre of interpretation, is mainly sensed as opening and creation, but is written or designed from the structuring *ethos* of memory. It is precisely for this reason that the material and intangible heritage of the school, not just a personal but also a public value, must be preserved, researched and disseminated. Thus CEINCE can be seen as a centre of innovation and of historical research, that is to say, as a higher institution of analysis and interpretation of cultural expectations in the knowledge society and as a centre for the memory of education in its relations to the problems and attributes of culture and of the realities of our time.

Structure of the Centre

CEINCE is organised in three main areas:

1. *School Culture and the Knowledge Society*. This area is set up as an observatory for the interpretation of school culture both in contemporary society and regarding its future development. School culture is discussed today, from an intelligent use of tradition and memory, among the great challenges we face in the present and regarding its projections into the society of the future:

- Entry into the digital era and the society of knowledge.
- The challenge of diversity and interculturalism.
- New gender relations.
- The democratic game between freedom and equality.
- The response to the paradigm of sustainability.
- These are, among others, the basic lines of research guiding the priority actions developed in the new centre.

2. *Memory of the School and the Educational Heritage*. In this field, CEINCE covers everything regarding recuperation, study and evaluation of the material and intangible heritage of school culture, with a special emphasis on the reconstruction of the historical memory of education in the context of the community where it was found but from an intra and internationally comparative historical perspective. In this respect, its programmes attend the collection, analysis and diffusion of the voices and writings, the texts, images and objects which make up the legacy of educational tradition and the materials of the ethnographic furnishings of education, that is to say, the cultural archeogenealogy of education, with our attention fixed on understanding the codes which regulate the so-called grammar of schooling and the *habitus* of the teaching profession.

3. *Manualistics and Educational Documentation*. This area covers the whole field of manualistics, a relatively new sector of academic knowledge and analysis, which is dedicated to the constitution of the documentary catalogue of school texts, material excluded until recently in our society from the official archives of cultural memory and now claimed by all the historians of our field as essential for the analysis the curricular codes and the models of sociability in which we have been educated. In this respect, CEINCE hosts one of the best collections of school manuals of the 19th and 20th centuries to be found in Spain and has become a forum of reference on manualistics in both national and international circles.

Fields of Activity

CEINCE carries out, among others, the following activities:

- The cataloguing and diffusion of the *Documentary Fund of School Manuals (Fondo Documental de Manuales Escolares)* to be found in the Documentary Service through its own catalogue, which can be accessed through the Centre's web and through the web of the Germán Sánchez Ruipérez Foundation, a patronage dedicated for more than twenty-five years to the promotion and development of all aspects regarding the culture of the book.
- The inclusion of the Documentary Fund of CEINCE in the *Base Manes* coordinated by the Centro of Research into School Manuals of the National Open University in Madrid (UNED) which also includes the *Virtual Databank* project. The UNED has been coordinating the MANES project, in which more than twenty Spanish and Latin American universities participate, for fifteen years.
- Assessment *in situ and distance* regarding thematic and documentary fields covered by the Centre. In its second year, CEINCE has been visited by teachers and researchers from 15 Autonomous Regions of Spain, 14 European countries and 11 American countries. This gives an idea of the level of internationalisation which has been achieved by the Centre in the short time since it was launched.
- *Training and supervision* of doctoral candidates, researchers, scholarship holders and professionals in the field of school culture. CEINCE awards study grants every year for research residencies oriented above all to use of its documentary collection. These aids have also favoured contacts with other national and foreign universities. The topics of study cover a wide range of issues: text and paratext, iconography of the woman, curriculum and national identity, sentimental education in the manuals, the image of war in the books of secondary education, musical training, museography of the school, textual representations of other cultures... These have been the lines of research of the of the first research residencies to take place in the Centre.
- Design, set up and diffusion of *thematic exhibitions* on different aspects of school culture. The present exhibition is a retrospective of the last two centuries of the school in Spain (Exhibition "My Dear School"). Various monographic exhibitions are in the planning stage and some of them will be travelling exhibitions.
- The development of the programme: *Archives of the Memory of Education* with the recording, register and exploitation of oral, written, iconic sources together with material produced by the actors of the school, principally the teachers and pupils, and of other circles of cultural sociability. This programme is linked to ethno-historical and anthropological approaches from a perspective associated with the new cultural history of the school.

- *The organisation of courses, seminars, colloquia* and other national and international scientific and pedagogical meetings on relevant issues in areas in which school culture is structured as an intellectual and academic field.
- Technical support in the museum project of a *Historical School Itinerary* on the rural school of Castile and León in the 20th Century. This project includes the rehabilitation and evaluation of schools closed in the surrounding area corresponding to different historical cycles, with the aim of making it possible to visit all of them in a single day of cultural sight-seeing. We also foresee the setting-up of a virtual, interactive digital museum of the school.
- Cultural revitalisation and extension in contexts of non-formal education with different child, youth, adult and senior citizen collectives.

Local tradition and public use of memory

The Schola Nostra Association and CEINCE work within one of the most important areas of the heritage of the Community of Castile and León, education. The project is considered by the supporting European agency as an initiative of highly innovating potential regarding the conservation of collective identities and the instrumentation of this tradition as active memory for fostering historical and projective models in whose practices rural-local development are combined with the processes of modernisation which associate cultural and ecological values with the advanced premises of the knowledge society.

Here, CEINCE proposes an alternative for the recuperation of the material and immaterial heritage of education, for its evaluation and for the implementation of programmes which encourage research, training and innovation. At the same time, the International Centre for School Culture fosters new forms of the cultural use of leisure in the line of the modern actions which strengthen cultural democracies in advanced societies.

The province of Soria, and in general all those which make up the Community of Castile and León, has a recognised pedagogical and cultural tradition. Part of what Lorenzo Luzuriaga called, at the beginning of last century, the «schooling and literacy belt», this area of Castile has always occupied a noteworthy position in the most representative parameters of school culture and of the habits of reading and writing promoted by the educational institutions. Moreover, the people of this region have long attributed a social and personal identifying value to education. In the stories of Soria, the school always appears as a general and basic environment of sociability. The provincial school network was given, from the first development of the liberal educational system in the 19th Century, a noteworthy place within the national

framework. The teachers Training College in the provincial capital produced distinguished teachers who not only covered the needs of the province but also worked in regions far and near. Luis Bello, a journalist who visited hundreds of schools all over Spain at the beginning of the 20th Century, discovered here what he called the “valley of schools”, an achievement in part due to the patronage of local philanthropists filling some of the spaces in this geography of high plains and mountains. The first public monument to the teacher, erected in 1925, is still to be seen next to the old University in El Burgo de Osma. Berlanga de Duero, one of the seats of the Lord Lieutenant of Castile, was home to two of the thirty-four reading primers of the Ancien Regime which Víctor Infantes collected in his search through the libraries and archives of the entire country. The first publisher of manuals, the teacher, printer and calligraphist, Victoriano Hernando, was also born in this area near Osma. In short, a whole set of historical traces demonstrate the existence of this school tradition in the region around CEINCE’s base of activity, a tradition which the Centre proposes to recover for study and evaluation as a living memory at the service of social and cultural development and sustainability.

All this underlines the fact that the CEINCE Project goes beyond the academic horizons that restrict professionals of the history of the school to cover more general and disinterested objectives to do with the development of the community, to which end exists this active policy of focusing on a specific and relevant sector of our cultural heritage.

CEINCE, an experiment in sustainability

The International Centre of School Culture (CEINCE), in addition to being a pedagogical initiative, is conceived of as a revitalising nucleus of regional development by means of the implementation of socio-educational programmes related to the traditions and possible expectations of the region which may support innovative sustainability strategies connecting the regional to the global by means of the new technologies and intercultural tourism.

CEINCE is situated in a natural environment that still conserves important resources for a development which respects the norms of good territorial management. At the same time, as we have shown above, the project sets out to recover and evaluate the active local memory, in particular that which is linked to the historical experience of the school and of education, a memory which still survives in the places and among the people who populate them and is even considered as a key reference of anthropological and community identity. The province of Soria, with barely more than nine inhabitants per square kilometre, has been proposed for some years as a possible

site for the United Nations world organisation for sustainable development. CEINCE is established in this context as a demonstration of the possibilities offered by both our material and our intangible cultural heritage, managed following the criteria of the new knowledge society, as an endogenous tool of development and as an ordered mediation of the fostering of civic values which may implement the new strategy. Over the last three years we have participated, both from the University of Valladolid and from CEINCE, in collaboration with various European (Germany, France, Portugal and Spain) and Latin American (Brazil, Argentina and Costa Rica) countries in an Alpha Europe-Latin America programme of research into the subject, lead by the University of Campinas, which completed its first stage in October, 2007 at CEINCE in Berlanga. The project has given birth to two collective publications of the most significant studies of the group: *Higher Education and Sustainable Development (Educación superior y desarrollo sostenible*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006) y *Educational Change and the Culture of Sustainability (Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2007). Complementary to this, the research group of the University of Valladolid is also carrying out a research project, sponsored by the Government of Castile and León, into the relationships between education, knowledge and sustainability.

The above-mentioned studies are a good example of the harmonisation of practical instances of development and those which affect the historical and epistemic assumptions of sustainable models. In their historiographical dimension, associated to approaches such as those derived from the protoecologism of Jean-Jacques Rousseau and of the Spanish Krausists of the 19th Century, we find the thesis that discourses and practices in favour of a new man-nature relationship already have an important tradition and are not dilettante fashions of postmodernity. In the same way we see how the theoretic models of what Edgar Morin called “ecologising thought” are of great systemic and hermeneutic potential for the understanding of the strategies of sustainability and its results in the world of today. From the perspective of educational practice, the research of CEINCE is showing that the new paradigm of sustainability provokes a structural turnabout in the whole school culture: in the scenarios of training, in the times and rhythms which regulate the processes of teaching, in the *habitus* of the teachers, in the behaviour of the pupils, in the curricular content and in the ways of managing classroom ecology. In this regard, CEINCE is an observatory of these changes and of the proposals which are formulated for facing innovation rationally in diverse and complex real contexts.

Activities developed

From its opening, in March, 2006, and through its first two years, CEINCE has carried out the following activities, among others:

A) Documentation, research y diffusion

- The cataloguing and diffusion of the Documentary Fund of School Manuals, placed in the Centre through the Webs of CEINCE and the Germán Sánchez Ruipérez Foundation. The Catalogue now incorporates more than ten thousand registers. The cataloguing process continues up to a *thesaurus* of some twenty-five thousand titles.
- Interconnection between the *CEINCE Fund* and the *Manes Base* coordinated by the Centre of Research into School Manuals of the National Open University (UNED-Madrid).
- Opening and diffusion of the Exhibition *My Dear School*. Since it was opened in March, 2007, the exhibition «My Dear School» has been visited by numerous groups from all over the Community of Castile and León, from almost all the Regions of the Spain and from a good number of European and American countries. The exhibition is structured in four Thematic Halls: 1) Memory and Heritage of Education; 2) The School as Invention; 3) Manualistics; 4) School.net. The modern design includes posters, interactive mechanisms, retroliluminated placards and schowcases for objects, manuals and diverse kinds of documents.
- *Research Scholarship Stays*. Fields researched, authors and origin:
 - *Representations of the Spanish Civil War in school manuals of secondary education* (Marie Florence Renaud, University of Dijon, France).
 - *Materials of musical education for pupils and teachers* (María Constanza Cano, University del Valle, Cali, Colombia).
 - *School scenarios and cultural heritage* (Filomena Bandeira, University of Lisbon, Portugal).
 - *The educational museum of Lusofonía. Design and national cultural appropriations* (Luisa Janeirinho, University of Evora, Portugal).
 - *Emotional education in post-war readers* (Kira Mahamut, UNED-Madrid).
 - *Text and paratext in school manuals* (Raquel Díez Argüello, University of Valladolid).
 - *Iconographies of the woman in schoolbooks* (Virginia Risueño, University of Alcalá).
 - *Patriotic education and national identity in texts* (Laurence Boudart, University of Valladolid).
 - *Spanish publishers and the configuration of the latin American market of*

the didactic book (Cristina de Figueiredo Cassiano, Centro de Memoria de la Educación, São Paulo, Brasil).

- Collaboration in the Science Week of the Community of Madrid. Exhibition on “*Darwinism in the Spanish school manuals of the 19th and 20th Centuries*” (Madrid).
- Collaboration with the Manes Centre of the UNED-Madrid. Exhibition “*Learning to Think in Spanish*” (Madrid).
- Collaboration with the Manes Project in the *European Multiopac Project* (documentary *Thesaurus* of European school manuals). Programme coordinated by the Universities of Macerata and Turin, Italy.
- *Academic exchanges and relations* with institutions, centres, programmes and networks on diverse thematic fields.
- Creation of the *International Net of Educational Hermeneutics (RIHE)* managed online from the National Autonomous University of Mexico (UNAM).
- Publications:
 - *Papeles del CEINCE (CEINCE Papers)*, 01 and 02 (Numbers corresponding to the year 2007).
 - *La cultura material de la escuela (The material culture of the school)*, Agustín Escolano (ed.), Berlanga de Duero, CEINCE, 2007, 369 pp (Minutes of the II Scientific Meeting of the SEPHE in celebration of the Centenary of the JAE).

B) *Colloquia, seminars and scientific meetings*

We offer a brief summary of the content of each activity and the participants taking part for the better understanding of the subject areas in which CEINCE has been involved.

I Seminar of Historical Ethnography of the School. Participants: coordinators and informants of various field experiences in the provinces of the Community of Castile and León. The seminar analysed and debated the concept of school culture in its empirical dimension and from an ethnographic and anthropological perspective. It also reviewed, in the light of the above discursive framework, the field experiences of each of the participating teacher in their particular field of activity and research. The group formed a permanent seminar to follow up the ethnographic experiences being carried out at present and those programmed for the future.

Seminar of Documentary Coordination MANES-CEINCE. Participants: people responsible for the cataloguing and management of the MANES Fund (UNED-Madrid) and of the Fund of School Manuals of CEINCE. The seminar has oriented its work towards a unification of the cataloguing tools and crite-

ria that the MANES group has been using for some years in the constitution and configuration of the Fund of Manuals of the UNED and the cataloguing model adopted by CEINCE in connection with the Databank of the Germán Sánchez Ruipérez Foundation. They also examined some standards for the design and set-up of a virtual bank of school books in certain fields of manualistics.

Course on Multiculturalism and Interculturality in School Books. Participants: teachers and researchers of various educational levels from Spain and other countries (Portugal, Colombia and the United States). The course looked at the discourse and the practices underlying the contents, images and languages of school books from the perspective of the construction of interculturality in the context of multiculturalism. The participants also analysed different intercultural textual experiences carried out with educational groups from Castile and León and La Rioja as well as others from other countries: Tras-os-Montes/Portugal, Marrocco, Columbian native communities and Hispanic collectives from the United States.

Round Table on New Technologies and Teaching. Participants: Those presents at the Regional Cyberparty Atalaya Lan of Castile and León, technicians from Intel, Toshiba and Red.es of the Ministry of Industry and diverse educational professionals of the Community. With the intervention of specialists in the design and production of advanced technological equipment and programs together with teachers of the Community of Castile and León, the round table debated the innovation strategies followed with teachers and teaching centres in the application of the new technologies to the teaching/learning processes, as well as the resistance which the changes generate in the collectives of the school world and different ways to face them.

Colloquium on Escuela.net and the Knowledge Society. Participants: teachers of the Area of Education from the universities of Alcalá, UNED and Valladolid. Colloquium-debate on the new school in contemporary society. Highly relevant issues were discussed such as those regarding the cyber-school, the technological change, the relations between text and hypertext, sustainability and entry into the knowledge society. The discussion was recorded audio-visually to provide support and mediatic content for debates with groups of students and teachers who visit CEINCE.

International Colloquium Alpha Manes Europe-Latin America on Virtual Libraries of School Manuals. Participants: historians of education from Spain (UNED, Valladolid), Portugal (University of Lisbon), Belgium (Universities of Lovain and Ghent), Columbia (University of the Atlantic), Argentina (Universities of Luján and Buenos Aires) and México (National Pedagogical University). El colloquium analysed, from a historical and comparative perspective, the construction of national stereotypes in the didactic texts of the participating countries at the end of the 19th Century and during the first third of the 20th Century. It also considered a model of digitalisation of images and texts of the

manuals of the six countries members of this Alpha Project which will circulate on the Web as a virtual library.

Meeting of Cultural and Educational Cooperation regarding Material and Intangible Heritage between the Latin American University Net URELVA and CEINCE. Participating countries: Spain, Chile, México, Bolivia, Columbia, Perú, Paraguay, Brazil, Honduras, Guatemala, Costa Rica and Nicaragua. International meeting of the vice-chancellor teams and other academics from the universities of the URELVA Net (Valladolid-Latin America) which analysed the strategies for conserving the educational heritage of the participating countries, in both the material and intangible dimension. The colloquium, which was also attended by the Executive Secretary of the Andrés Bello Agreement which brings together 12 countries of the Andes area and the Caribbean, with its headquarters in Bogotá, presented the proposal of holding a new meeting at CEINCE on a question which affects essential aspects of the policies of memory and cultural identity of the respective countries.

International Colloquium on Culture, Hermeneutics and Education. Participants: philosophers and educational historians from Spain (Universities of Valladolid, Valencia, Barcelona, UNED and Salamanca and the Institute of Philosophy of the CSIC), Italy (Universities of Venice and Ferrara and the Multiversum Circle of Teramo), México (UNAM), Bolivia (National University), Columbia (University of Valle-Cali) and Brazil (State University of Rio de Janeiro). The colloquium presented and debated various papers centred on the hermeneutic dimension of school culture and the implications of this reflexive practice on the historical education of teachers and citizens. The programme included a rich and extensive range of contributions from Spanish, Italian and Mexican specialists which will be collected in a monographic publication. At the meeting the agreement was adopted to constitute the International Network of Educational Hermeneutics (RIHE), co-ordinated by UNAM of Mexico, which will meet annually at CEINCE.

Colloquium on Educational Innovations in European contexts (comparative approach). Participants: primary and secondary school teachers of Comenius Programme: Spain, Finland, Germany, Poland, Bulgaria and Rumania. Colloquium on education and change in the visiting countries, in the comparative dimension of the European Comenius Programme. The colloquium analysed the national differences based on different traditions and the effects of the policies of convergence and harmonisation which derive from the European cultural actions. The representatives from Finland explained the interpretive keys of the good results achieved by their pupils in the PISA programme of the OCDE. Those from the East European countries analysed the processes of integration and modernisation their respective educational systems are undergoing.

II Scientific Meeting of the Spanish Society for the Study of the Educational Historical Heritage, SEPHE, on The Material Culture of the School (In the

Centenary of the JAE, 1907-2007). Participants: historians of the school from different universities and research centres (Santiago, Oviedo, Zaragoza, Vic-Barcelona, Valencia, Murcia, Granada, Sevilla, Huelva, Complutense, UNED, La Laguna, Burgos, Valladolid, Fluminense-Brazil, School Museum of Cantabria, Pedagogical Museum of Galicia and Pedagogical Museum of Aragón). They come from twelve Autonomous Communities. Conference of national scope (the second organised by the SEPHE) which studied the question of the material culture of education from a historical perspective, from the policies of modernisation fostered in Spain by the JAE to the recent processes of technological innovation. Representatives from different institutions of the country, from universities, museums and centres of memory, showed how the different projects and realities are developing to conserve the memory of the school and how they are being diffused throughout society. It was opened by the Minister of Education of the Regional Government of Castile and León and the President of the Germán Sánchez Ruipérez Foundation.

Coloquium on Multicultural Collective Images in School Manuals. Participants: students and teachers from university centres of the Field of Education of the campus of Soria. An analysis and debate of how school books, as spaces of memory, construct, define and spread stereotypes, attitudes, prejudices and other components of the collective conceptualisation of the people. The texts are an essential representation and mediation in the definition of cultural identities and in the creation of discourses and practices which favour or hamper intercultural relations.

Seminar on Heritage, Museology and Education. Participants: researcher in the history of education from Spain (University of Valladolid) and Portugal (Universities of Évora and Lisbon). Workshop aimed at exchanging and discussing the theoretical and practical bases for the construction of a cultural history of the educational heritage and the focusing of its museological dimension. Special attention was paid to the analysis of two projects: one related to the scenarios of sociability of the subjects (architecture and education) and the other related to the cultural appropriations (processes of reception and reinvention) which different national groups from Portuguese-speaking countries.

II Meeting of Historical Ethnography of the School. Participants: promoters of ethnographic field projects from different provinces of Castile and León. This meeting, a continuation of the first one, focused on the presentation and analysis ethnographical methodology based on field notes. Various practical examples were shown and analysed. In addition, a discussion was held of the different experiences of diverse local and provincial groups which are being carried out in this permanent seminar.

Colloquium CEINCE-MUESCA (School Museum of Cantabria) Experiences in Museography of Education. Participants: senior management and collaborators of CEINCE and of the School Museum of Cantabria (MUESCA). The colloquium was centred on the analysis of the museographic experiences set

up by each of the two centres of memory and on the elaboration of an Exchange Programme which, for the near future, would ensure communication and co-operation in fields of common interest between the two centres.

Summer course on Interculturality and School (The negotiated construction of text). Participantes: researcher into interculturalism from Spain (Castile and León, Catalonia, Madrid, Castile-La Mancha, the Autonomous Region of Valencia), Portugal (Porto, Bragança) and the United States (Los Angeles). Summer course, in collaboration with the University of Valladolid, in which diverse papers were presented based on theoretical models and practical designs about the construction of interculturality from different angles, and most particularly in the field of elaboration of texts which respond to modern and plural criteria, from the perspective of a cultural democracy. The papers come from different regional, national and international contexts.

Coloquium on Poetry in the School (In the Centenary of the arrival of Antonio Machado in Soria). Participants: teachers and students from the Collective Rural College "Tierras de Berlanga" and from the Centre of Resources and Educational Innovations. Comemorative Colloquium of the centenary of the poet Antonio Machado's arrival in Soria. The sessions developed proposals of "Invitation to poetry for children". The event included a visit to place in Soria associated with Machado, in which the participants met Leonor Machado, the poet's granddaughter, and *in memoriam* concert of popular European songs in the historic courtyard of CEINCE.

International Seminar Education in World Exhibitions. Modelling the Future. Participants: historians of the material history of education from the universities of Edinburgh, Birmingham, Dublin, Chicago, Tokyo, Alcalá and Valladolid, from FLACSO (Buenos Aires) and from the Georg Eckert Institute (Braunschweig, Germany). This international seminar examined ongoing work relative to the study of the Universal Exhibitions of the 19th and 20th Centuries as scenarios where a new vision of the world was invented which would be incorporated into school culture, and as spaces, in the framework of a multinational agreement, the achievements were shown of the new-born national education systems of each country. London, Paris, Vienna, Glasgow, Chicago, Tokyo, Buenos Aires, Barcelona... made up the multi-polar map of these collective representations which partly initiated and designed the modern material culture of education.

Internacional Colloquium on Education, Knowledge and Sustainable Development. Participants: researchers in diverse scientific fields from Spain (Valladolid, Salamanca, Madrid Politechnic), Brazil (Campinas, Blumeneau), Argentina (Rosario), Costa Rica (National) and Portugal (Beia-Colvilhã). The colloquium examined, in the context of the so-called "ecological turnabout" of culture, the research work derived from the Alpha Europe-Latin America Project, carried out over the previous three years by the participating university teams, aimed at orienting the applicability of the qualified knowledge generat-

ed in the interdisciplinary network regarding the relations between education and sustainability through school structures and the curricula transmitted by educational institutions.

Coloquium on The First Scholastic Publishers. Participants: historians of the book from the universities of Valladolid, Burgos and the Complutense of Madrid, from the Hernando Project (Segovia) and from the universities of Rennes and Tours (France). The colloquium debated papers relating to the first Spanish scholastic publishers (in the Spanish language) presented by pioneering researchers in this field of cultural history relative to the origins of scholastic publication in Spain. Victoriano Hernando, Santiago Rodríguez and Saturnino Calleja made up the trio who opened this chapter in the history of printed cultura and the school and who invented manualistics in practice. The meeting was attended by, among others, Professors J.F. Botrel (President of the International Association of Hispanists) and J.L. Guereña (of the University de Tours).

Intergenerational Meeting “My Dear School”. Participants: lecturers of the School of Education and the Faculty of Translation and Interpretation of the campus of Soria (University of Valladolid), students from the Erasmus Programme (Germany) and from the University of Experience. Debate on the memory of the school (the images recovered by the memory and its narrative expressions in the form of life stories) from an intergenerational perspective. The discussion, recorded audio-visually, showed differential identities and certain patterns shared by the subjects. The meeting was an experiment in psycho-social and cultural dialogue, with the participation of young university students, middle-aged lecturers and senior citizens from the University of Experience, and was of great training value.

CEINCE, open institution

CEINCE, unlike it may seem, is not an institution marked from its birth by historicism, but rather a forum open to the multidisciplinary communication of all available and future knowledge regarding school culture in all its aspects and from all perspectives of time. Although a well-drawn line may be observed in its activities regarding memory and the history of the institutions, we should also underline the presence of ethnographic, anthropological, linguistic, sociological, ecological and even technological research about education.

School culture is a very complex subject of analysis that may no be constrained by reductionist criteria of academic professionalism. Most disciplines, and no just those from the social field, have something to offer to the study of education and of the institutions in which it takes place. This is precisely why CEINCE is a centre which is open to dialogue between those who construct

narratives about school education as a human subjective and intersubjective experience, to the intellectuals who elaborate discourses and knowledge about the school and to the social actors who structure and rationalise the norms of governability of the institutions.

CEINCE is constituted, therefore, as an open hermeneutic community which understands and interprets school culture crossing time, disciplines, narratives and desires.

Agustín Escolano Benito
Departamento de Filosofía (Teoría e Historia de la Educación)
Universidad de Valladolid (Spain)
aeb05@telefonica.net

CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar
International Centre of School Culture
Berlanga de Duero, Soria (Spain)
ceince@ceince.eu

Children's Culture Institute (CCI) in Zhejiang Normal University

Xia Zhao

1. *Introduction and Retrospection*

Children's Culture Institute (CCI) was founded in Zhejiang Normal University in June 2005, but its history should be traced back to the establishment of the Children's Literature Institute (CLI) in the university in 1979, which is the first academic institute for children's literature research among all the Chinese universities since the end of the Culture Revolution (1976). During its development of nearly three decades, CLI achieved many "firsts" in children's literature research at universities around China, which include:

- Enrolled the earliest class of children's literature graduate students in 1979;
- Published *A General Introduction to Children's Literature* in 1982, which is one of the first two books on children's literature theory introduction in China after 1949;
- Published *A General Introduction to the World's Children's Literature History* in 1986, which is the first systematic introduction to western children's literature history in modern China;
- Published *A History of Modern Chinese Children's Literature* in 1987, which is the first systematic research on modern children's literature history in China;
- Published *A History of Chinese Children's Literature Theory* in 1993, which is the first systematic research on the development of Chinese children's literature theory;

- Established the first Centre for Taiwanese Children's Books in Chinese Mainland in 1999;
- Established China's first children's literature faculty in 2003;
- Started the publication of *China Children's Culture*, the first comprehensive academic journal for children's culture study around universities and colleges in China in 2004.



Fig. 1. A General Introduction to Children's Literature by Jiang Feng from CLI.
 Fig. 2. A General Introduction to the World's Children's Literature History by Wei Wei from CLI.
 Fig. 3. A History of Modern Chinese Children's Literature by CLI members.
 Fig. 4. A History of Chinese Children's Literature Theory by Fang Weiping from CCI.
 Fig. 5. China Children's Culture, 1st edition, ed. Fang Weiping from CCI.

Besides, a great number of renowned children's literature writers and researchers have been cultivated here since then, and a series of important and foremost academic achievements published, along with kinds of awards both abroad and at home won in the past 20 years. Actually, the CCI was founded on the unity of academic resources of children's literature, education, psychology and arts in Zhejiang Normal University. CCI is now composed of four academic divisions: Children's Culture Policy and Theory, Children's Education and Development, Children's Literature, and Children's Literary & Artistic Creation Studio. It also has China's only International Library of Children's Literature till now. Being again the first independent academic institute for children's culture research among universities all around China, CCI purposes to help promote children's culture research in China with its multidisciplinary perspectives, scientific methodology and international horizons.

CCI is located in a building of classical Chinese design and flavour, named the Red Mansion at the university. Surrounded by thick greenness and quietness, people here is striving to achieve the goal they had set since the institute's establishment: to begin significant projects and programs concerning children's



The Red Mansion where CCI goes its everyday business.

culture study, to construct an academic centre for Chinese children's culture studies, and to make the institute a unique platform for children's culture research both in and out of China.

2. Academic Divisions and Future Plans

CCI aims to form a soundly structured academic team of its own methodological characteristics in the field of children's culture study, gathering research forces from different fields and disciplines and carrying out academic projects in an international scale. Currently, its research team is composed of 20 full-time researchers. More than half of them have been national or provincial leading researchers in certain areas. During the recent five years, its members have finished totally 20 books on children's literature, education, psychology, school counselling, etc., and have been entrusted responsible for 40 national, provincial and international academic programs, including *Quality Education and Children's Literature*, *Children's Literature Research in a Image Era*, *Magic Tradition and Children's Literature*, *Children's Media Literacy and Its Intervention Strategies*, *Children's Conception of Lying*, *Developmental Strategies and Modes for Rural Little Kids' Education from the Neo-Countryside-Construction perspective*, *History of Chinese Kindergarten Curriculum Development in A Century*,

Chinese Children's Film Study. More than 20 items of national, international and provincial awards for academic achievements were accredited to the institute's members. It also has a number of renowned visiting researchers from universities and organizations in and out of China, which further strengthened the institute's academic forces, and enhanced the academic tie and communication between the institute and other children's culture research groups.

In addition to the administrative board, CCI is composed of four research branches, an international library, an editorial house and an academic website.

The Branch of Children's Literature Study (CLI). The Children's Literature Study Branch of CCI inherited the name and main resources from the former Children's Literature Institute. Its researches cover the following four fields:

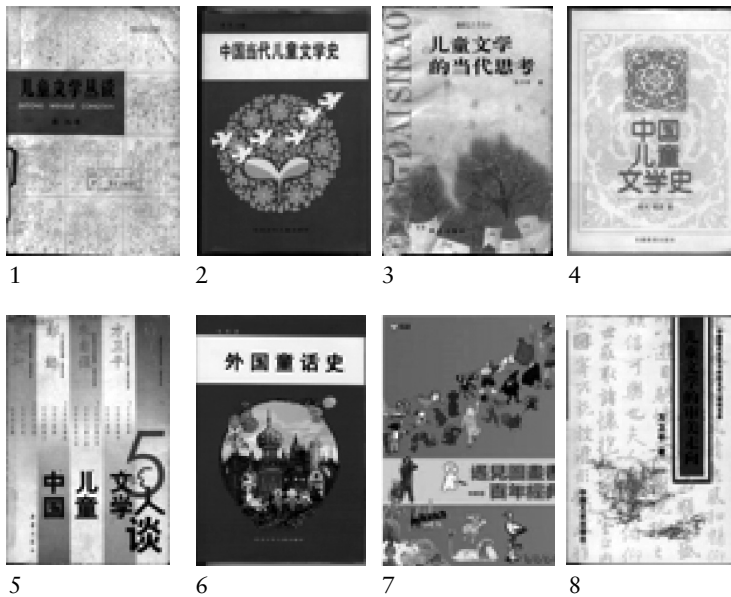
- a) Fundamental children's literature theory, aiming to construct a specific theoretical system for children's literature study as an independent discipline.
- b) Critiques on individual children's books, their authors and certain literary thoughts and schools.
- c) Children's literature history.
- d) Comparative children's literature studies, including comparative researches into children's literary thoughts, phenomena, and critic practices between different cultures and nations.

As the first academic institute for children's literature writing and research among all the Chinese universities since the end of the Culture Revolution (1976), CLI has been well-known among Chinese researchers for its three academic features:

- a) Pioneer status in the whole Chinese children's literature study field. In nearly three decades, it has published quite a number of theoretical books which became the first ones in certain children's literature fields such as *different children's literature for kids of different age levels* (Huang Yunsheng. *Elements of Literature for Infants and Little Kids*, 1995), *Oriental and Occidental children's literature history* (Jiang Feng ed. *Modern Chinese Children's Literature History*, 1987; *Contemporary Chinese Children's Literature History*, 1991; *The World's Children's Literature Affairs*, 1992; Wei Wei. *The World's Children's Literature History*, 1986; Fang Weiping. *French Children's Literature History*, 1999), *history of Chinese children's literature theory* (Fang Weiping. *A History of Chinese Children's Literature Theory*, 1993), and *studies on picture books* (Peng Yi. *Picture books: Reading with Classics*, 2006), etc. All of them became important references for children's literature teaching and study in China.
- b) Scientific exploration into the construction of specific theory systems for children's literature. Members of the institute have published a host of systematical books on *children's literature reception* (Fang Weiping. *The Reception Dimension of Children's Literature*, 1995), *infants' literature the-*

ory (Huang Yunsheng. *Analyses on Literature for Infants*, 1997), and *fairy tale aesthetics* (Zhou Xiaobo. *Modern Fairy Tale Aesthetics*, 2001). These writings influenced directly the establishment of a fundamental system of children's literature theory in China and the forming structure of Chinese children's literature study.

- c) Close touch with contemporary children's literature writing, reading and reception reality. Researchers in CLI pay special attention to specific children's literature topics in every period of its development. As part of the most active children's literature critics in China, their voices appear in all the important Chinese children's literature magazines and academic journals, commenting on the trends of contemporary children's literature development and its relationship with contemporary children's living and educational environment.



A selection of the representative theoretical books by CLI members since 1979.

Fig. 1. Jiang Feng, *A Cluster of Essays on Children's Literature*, 1979.

Fig. 2. Jiang Feng (ed.), *A History of Modern Chinese Children's Literature*, 1991.

Fig. 3. Fang Weiping, *Thoughts on Contemporary Chinese Children's Literature*, 1995.

Fig. 4. ed. Jiang Feng, *A History of Chinese Children's Literature*, 1998.

Fig. 5. Fang Weiping, Mei Zihan, Zhu Ziqiang, Peng Yi, Cao Wenxuan, *Discussion on Chinese Children's Literature*, 2001.

Fig. 6. Wei Wei, *A History of Western Children's Fantastic Stories*, 2003.

Fig. 7. Peng Yi, *Meeting With One Hundred Years' Classic Picture Books*, 2006.

Fig. 8. Fang Weiping, *Aesthetic Trends of Children's Literature*, 2007.

In the years 2007-2010, CLI plans to further its researches in the following four fields:

- a) To strengthen its academic tradition of children's literature theory and history construction, it is intending to publish successively three children's literature study series in the next three years: the *Children's Literature History Series*, the *Children's Literature Theory Series*, and the *Contemporary Overseas Children's Literature and Culture Theory Series*. The first Series consisting of four books authored by four researchers in CLI had turned out in December 2007, with the other two series already under progressing.
- b) To enhance its international and interdisciplinary perspectives in children's literature studies, and reinforce the communication and cooperation between Chinese children's literature researchers and their overseas counterparts.
- c) To strengthen studies on the problems encroached on contemporary Chinese children's literature development, especially about the inheritance and reservation of Chinese traditional culture in children's literature writing and reception, and about the safety of national culture in children's literature creation and publication.
- d) To tighten the relationship between children's literature research and children's education reality, and to offer services for social and educational development.

The Branch of Children's Culture Theory and Policy (CCTP). CCTP has its particular academic emphasis on fundamental children's culture theory and on governmental policies concerning children. Compared to the children's literature research tradition, it is a relatively new academic branch of the institute, and a pioneer branch with broad research spaces in China.

CCTP is focusing its researches on the following three fields:

- a) Children's culture theory, which includes the conception and structure of children's culture under certain social-culture conditions as well as the influential factors for its framing and development.
- b) Governmental children's culture policies, which includes researches on the active children's culture policies in and out of China.
- c) Comparative children's culture study, which includes comparisons of children's culture and its research between different countries, as well as their different influences on children's development.

CCTP plans to finish the following research projects in the years 2008-2010:

- a) To start up the *Children's Culture Theory and Policies Research Series* in 2008. The series consists of six scientific projects respectively dealing with six themes: *Future Trend and Developmental Strategies for Children's Study in*

China; China's Children's Culture Policies; Children's Welfare Policies; Construction of a Legal System for Children's Culture Development; Children's Culture Theory Construction in a Multidisciplinary Perspective; Children's Culture and National Traditions. Each project would be put into public bidding as a scientific project of the institute for researchers both in and out of ZJNU to apply. All of the six ones would finally turn out as six books.

- b) To organize the compilation and publication of the *Annual Reports on China's Children's Culture Development Series*. Each *Annual Report* is to collect important policies, documents, topics and essays concerned with children's culture published in the country within a year, with conclusive analyses by representative scholars for each topic and a detailed paper and book index of the same year.

The Branch of Children's Development and Education (CDE). Members in CDE are well-known for their research on children's mental health and school counselling, children's cognitive and social development, and pre-school education. CDE has its pioneer studies especially in school counselling, children's orientation perception, children's lie-telling behaviour and its motivation, and construction of an intervention system for children's psychological crisis.

CDE is holding studies on the following three fields:

- a) Children's developmental and educational theory in an interdisciplinary perspective involving children's philosophy, anthropology, sociology, ethnics, pedagogy, law, psychology, communication and culture industry theories.
- b) Children's culture communication and its medium (particularly its modern forms such as television and website), which includes contemporary media development of children's culture communication, the influence of modern media on children, and the expansion of children's media education.
- c) Children's culture industry, which involves the following two respects:
 1. Studies on certain children's culture market, which includes investigation into contemporary children's textbooks, reading materials, advertisements, films, net games, animations and toys, etc.
 2. Studies on the guiding principles for children's culture industry development, which assumes that development of children's culture industry should be based on certain educational, psychological, social, hygienical and literary rules, and that children's development and education research should help to legitimate the whole children's culture industry, which still needs big revision to meet the more than 300,000,000 Chinese children's demands.

CDE plans to do the following research projects in the years 2008-2012:

- a) To found a dynamic database of children's developmental environment for facilitating its social supervision and professional assessment. The database would first include datum on children's living environment, contemporary

media environment, legal systems concerning children's development, floating children and left-behind children in rural China, and children's rights of participation.

- b) To start up the *Serious Problems of Children in Contemporary China Series* and the *Children's Media Education Series* which will consist of 12 books, including *Studies on Left-Behind Children Problems in Rural China*, *Studies on Child Internet Addiction*, *Media Education for Children*, etc.

Children's Literary & Artistic Creation Studio (CLAC). Since CCI's establishment in 1979, some of its members have been engaging themselves into children's literature writing, published numerous fairy tales, children's stories and fantasy works as well as a huge amount of translation works, and soon become a well-known writers' team in Chinese children's literature field. Based on such a team, CLAC is set up for children's literary and artistic creation practice. It is trying to combine scholastic perspectives with children's literary and artistic creation reality.

CLAC is applying itself to the following two causes:

- a) Children's literary and artistic creation practice, mainly of children's literature, play books, film scripts and telescripts.
- b) Criticism and comment on contemporary literary and artistic creation for children, including all the literary and artistic works for children, the trends of thoughts concerning their creation, and the relationship between literature and art for children and their education.

CLAC plans to do the following research projects in the years 2008-2012.

- a) To further expand its writers' team by attracting more outstanding children's literature and art workers into the institute.
- b) To promote cooperation between the institute and the writers' associations, literary and art circles federation, newspapers and magazines, television stations and publication houses to dig out valuable creation and research themes and projects.
- c) To host national and provincial seminars on literary and artistic creation for children, probing into the problems perched in contemporary literary and artistic works for children and the bodies of works of a series of renowned children's writers and artists.
- d) To invite nationally and internationally renowned children's literature writers or artists to lecture for under- and post-graduates interested in children's literature and art creation in the university per year.
- e) To help promote the translation and introduction of Chinese children's culture into other countries, and to facilitate a better mutual understanding between eastern and western children's cultures.
- f) To host national competition on children's literary and artistic creation to

encourage potentially children's literary and artistic talents and to impel the whole Chinese children's literary and artistic creation.

The International Library of Children's Literature (ILCL). ILCL was formally unveiled in May, 25, 2007, which has its data basis mainly on the historically large collections of CLI library during the past decades. It is composed now of four branches of stacks: Children's Literature Stacks, Current and Past Issue Stacks, Donated Stacks, and Centre for Taiwanese Children's Books. Thus far, ILCL is the largest and sole internationally children's literature library all around the Chinese Mainland, with an amount of more than 50,000 Chinese, English, Japanese and Korean books and editorials, which, according to its development plans, is to be expanded in a rapider race in the next few years.

As one of the vital parts of International Library of Children's Literature, the Centre for Taiwanese Children's Books was unveiled on the same day with ILCL. It is the first academic centre for Taiwanese Children's Books in the Chinese Mainland. All the books here are the annually selected bests published in Taiwan and then send to CCI by a Taiwanese institute for promotion of children's reading since 1998. The centre is an academic treasury as well as a memorial monument for the cross-strait children's literature communication.

ILCL serves mainly to facilitate children's literature study by providing the richest resources in the Chinese Mainland for those interested in the field through a public lending system. However, it is also trying to develop its educational and community service functions in the near future. Its librarians and members are holding thematic lectures for parents, elementary school educators and different age levels of children per year. ILCL also has a feature collection of contemporary well-known Chinese children's literature writer's manuscripts, which is quite cherished by researchers in the field.

Editorial Office of China Children's Culture (CCC). Until now, *China Children's Culture* is the only comprehensive academic journal for children's culture study around universities and colleges in China. It is favored and backed by



Part of the International Library of Children's Literature.

many children's culture researchers in China, and publishes articles on children's culture research from different countries. The Editorial Office of CCC is mainly responsible for the daily editing work of CCC which had published more than 100 articles on children's culture in its three volumes till 2007.

The "Thinking Pussycat" Scholarship. The *Thinking Pussycat* Scholarship was founded in 2007 at CCI. It is an annually awarded scholarship for excellent achievements among ZJNU student, and the first children's literature study scholarship for university students in China. The regular application process for the scholarship begins from March every year. Names of the applicants who win the scholarship will be announced in May.



China Children's Culture Website
(www.chchc.cn).

The China Children's Culture Website (www.chchc.cn). Chchc is the first comprehensive children's culture research website in China. Its functions include: to spread and hosting discussions on national policies concerning children's development; to highlight contemporary children's culture hotspots in and out of China; to provide readers with information on the newest children's books and educational references; and to establish Chinese children's culture research database for reporting the relative survey and evaluation on children's development in China and offering worthy references for governmental policy making. The website will be continuously under revision according to new demands.

Xia Zhao
Children's Culture Institute (CCI)
Zhejiang Normal University (China)
zhaoxzj@yahoo.com.cn

A sketch of the History of Education Society (Usa)

Robert L. Hampel

With 570 members, the *History of Education Society* (HES) is a relatively small scholarly organization in the United States. Compared to the size of the *American Education Research Association* (25,000) or the *Organization of American Historians* (11,000), HES is tiny. We have never been large – after our formation in 1960, the number of members tripled by 1970, and since then has fluctuated very little. We have not tried to grow by merging with other societies or expanding our scope to include other fields. But we are large in this way: no other scholarly society attracts such strong allegiance from historians of education. Name a prolific author in our field, and the odds are that he or she has served as President of HES. Look at the major doctoral programs where historians of education are trained, and you'll find HES officers, board members, and committee chairs. Scan the new releases from university and commercial presses, and you'll see work originally presented years ago at an HES annual meeting.

And that's where the camaraderie takes shape – the three day conference we hold in late October or early November. From Thursday afternoon through Sunday morning, we schedule approximately 40 sessions, with three or four offered simultaneously. Many of those 90 to 120 minute sessions use a traditional format-individual papers read verbatim or (preferably) paraphrased for 15 to 20 minutes, commentary from another historian, and then questions from the audience. We also have the customary Presidential address as well as separate sessions devoted to the work of the winners of the prizes we award for

the best book, best article, and best dissertation. We usually have several panels to discuss particularly important books, either recently published volumes or enduring classics from the past. More innovative are the “friendly critic” seminars where a senior historian leads discussion of the work-in-progress of a younger scholar – and for graduate students, the “Lunch with the Presidents” hour brings 30 doctoral students and junior faculty together with former HES leaders. And whenever we hold our meetings at the same time and in the same city as the *Canadian History of Education Association* or the *American Educational Studies Association*, there are dozens of additional options at no extra charge beyond our \$ 60 registration fee.

For the 200 or so members who attend each year, events connected with the city where we gather are very popular. Some of those events are scholarly. For instance, sessions on school desegregation in Evanston, Illinois (2003) and Kansas City, Missouri (2004) drew large audiences. Some combine scholarship with sightseeing. Bus tours of the industrial neighborhoods of New Haven, Connecticut (2001) and Pittsburgh, Pennsylvania (2002) were full, especially because well-known historians of American labor were the guides. And some outings are purely recreational – an evening of jazz, an hour or two in the Rock and Roll Hall of Fame, or a hike through the California redwood trees.

The annual conference program can be accessed at www.ed.uiuc.edu/hes so rather than review the fare in more detail, I want to underscore the collegial atmosphere of the annual meeting. This is not a conference where anxious job candidates strain to impress search committees, or where the oldest members ignore the newcomers (in fact, our Thursday evening reception is in honor of the graduate students, who comprise 20% of the membership and participate in many sessions). With our small size, no one stands alone during the mid-morning coffee breaks or sits at an empty table at the Saturday evening banquet. European historians are likely to see Frank Simon, who served on our Board of Directors, or Wayne Urban, a former President of ISCHE (the *International Standing Conference on the History of Education*, whose 2008 meeting in Newark, New Jersey – the first held in America since 1992 – will be partially funded by HES). They might already know former HES President Jim Albisetti, author of several books on German schools, and Jurgen Herbst, also a former HES officer. Previous prize winners include Mona Siegel’s book, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940* (Cambridge University Press, 2004) and Brendon Dooley’s article on *Social Control in the Italian Universities* («Journal of Modern History», June 1989). Approximately 10% of our members live outside the United States, and from four to six sessions each year examine European, Asian, or Canadian education.

Our international colleagues also participate in the «History of Education Quarterly», the journal sponsored by HES. A typical issue of this journal has four articles, two essay reviews, and eight book reviews in its 160 pages. Every

other year, one “theme issue” focuses on a particular topic – for instance, early childhood education is slated for 2009. Occasionally there is a “forum” in which four historians analyze the same topic or book. On average, one quarter of the articles and reviews examine a wide range of countries beyond the United States. The Editorial Board always has several international representatives, and there are no restrictions (other than the English language) on what we can publish. In the past three years, the Quarterly had articles on Australia, Canada, Fiji, the Philippines, South Africa, Spain, and Zimbabwe.

As is true of other small societies, we rely on the support of the university where our editors teach. The provision of office space, computers, secretarial assistance, and graduate student assistants is crucial for the Quarterly. A lighter teaching load and summer salary for the editors are also desirable but usually cannot be obtained; in fact, there are many well-endowed American universities today that show little interest in extending the resources necessary for academic journals to survive.

To make the editorship a more attractive position, HES decided in 2004 to affiliate with a commercial publisher to print, distribute, and market the Quarterly. Before then, the editor dealt with many non-editorial tasks, acting as a businessman handling subscription forms, bank deposits, printing specifications, requests for back issues, and so on. Even with the help of a managing editor those chores were time consuming. We wanted to redesign the editorship so the incumbent could focus on the 80 to 90 articles that are submitted annually, with each one sent to three readers for external review.

Another reason to “outsource” the publication of the Quarterly was the growing importance of technological expertise in the distribution of scholarship. As a small society, we sought the global reach of the electronic networks developed by commercial publishers. For instance, our subscribers now have free electronic access to six other journals, a benefit we could not offer previously.

As the Treasurer of HES, I acknowledge the financial incentives to outsource. What I wanted was greater stability in our revenues. In the past, we were at the mercy of “jobbers” who sold HEQ subscriptions to institutions – college and university libraries – in the United States and abroad. One of those firms filed for bankruptcy in 2003. Fortunately we survived the loss, but the deficit that year was harrowing. Now we are able to predict our annual revenues with precision. Our income will not necessarily be larger, but what we have gained in security is more important than a few more dollars.

Because we have found a good home for the Quarterly, we are able to turn our attention to several other initiatives. In 2008 and 2009, we will be working on three new projects. First, nearly all HES members are professors (two thirds in education departments, one third in history departments). We teach undergraduate and graduate lecture and seminar courses. How can we become better teachers? We want to share best practices and encourage each other to

hone our skills in the classroom. Second, we want to promote the preservation of primary source materials. Those of us who study 20th century history all know that valuable items can be discarded or misplaced by people who are unaware of their value to future generations. And despite the welcome growth of “oral history,” we need to encourage the systematic interviewing of men and women whose recollections might otherwise be lost forever.

Moreover, American archivists and librarians occasionally limit access to important collections, and HES will investigate those rare but unfortunate cases to see if we can secure unfettered access for researchers. Third, we hope to interest the American public in the value of historical perspectives in the shaping of educational policies at the local, state, and federal levels of government. The past does not repeat itself but sometimes it rhymes, as the novelist Mark Twain once quipped. Even so, learning from the past – the title of a valuable book of essays published in 1995 – might be enhanced if historians did more to highlight longstanding patterns and trends relevant to policymakers.

As we approach our 50th anniversary in 2010, we are proud of our small but vibrant part of the academic world. The doctoral students we see are first-rate, and our new standing committee for graduate students will benefit from our current endowment drive by subsidizing their participation in HES. The younger scholars we hear and read are doing remarkable work, with the fields of women’s history, minority education, and higher education especially strong. Those of us who have been around for decades are grateful that American colleges and universities no longer mandate retirement – but when we do step aside, we know that our field will be in good hands, thanks to the History of Education Society.

Robert L. Hampel
University of Delaware
Secretary/Treasurer, History of Education Society
hampel@udel.edu

A history within histories. The Archivio Diaristico Nazionale in Pieve Santo Stefano: witness of a society in progress

Daniela Brighigni

1.

In 1984 Saverio Tutino, a Milanese journalist and passionate visitor of the villages in Valtiberina, arrived in Pieve Santo Stefano, a small village on the border of Tuscany, Umbria and Romagna.

Saverio, who had been writing about his life from a preadolescent age, decided to transfer his ideas to a larger project: he decided to create a place where the histories of different lives could be collected. Not a simple archive whose aim was only to preserve, but a place where the so-called *ego-writings* of the ordinary people, who were unknown to one another, could meet and bring new energy within a relationship of inter-changeability. In order to realize this idea, which at the beginning did not seem to be received with much enthusiasm, it was necessary to make clear to future contributors that whatever texts were to arrive would not be subjected to any judgement concerning their value: and it is this which is the real distinguishing factor of the archive. The histories which have arrived from all over Italy in more than twenty years, are subject to many parallel and contemporary routes: they are all catalogued in an informatic manner, then they are read by a Commission which, after several steps, selects ten stories which will be the finalists for the yearly *Premio Pieve – Banca Toscana*. Finally, the texts, according to the arrays of their Authors and/or owners, are made available to researchers, students and journalists for scientific or popular study and research.

Up until today, about six thousand documents have been stored and subdi-

vided into memoirs, diaries and letters: a great journey through a Country which recounts its history from the second half of the nineteenth century up to the present day, through several voices which in the end have become a chorus, and whose spatial-temporal boundaries are continuously in progress.

Autobiographical writing has for a long time been associated with the memoir and diary writing of leading male and female figures in the literary field and so on. More of a *summa* of their actions aimed primarily at a public readership rather than being an introspective journey, and far from the greater naturalness that characterizes the real image of private writing. In fact, the work which originates in the solitude of a room, by the weak light of a candle or an oil-lamp and which, in the intimate atmosphere that it creates, has always been a practice linked with the concept of absolute truth, a sort of confession that, as such, cannot be other than sincere. Almost as though writing about oneself, in given conditions, guarantees a truthfulness which does not know obstacles; on the contrary, the autobiographical telling destined for a large publication implies an aprioristic choice that disengages the text from the content and, overall implies a form and a style which subtract the writing from the same idea of intimacy, which is almost carefree and lacking a more complex revisionist attitude.

Research on autobiographical practice, which has developed since the 1980'S at an exponential rate, and which in the work of the French scholar Philippe Lejeune, one of the most relevant leaders¹, has focused on another aspect: it has tried to explain how difficult it is for each *ego-writing* to be a work of total sincerity, without further implications. This does not mean to insinuate doubts on the content, but to reflect upon a natural attitude of the human mind. Writing about oneself, especially where memoirs are concerned, requires firstly to choose the content, then a choice concerning the narrative style, between the aims of immediacy and of a literary stance. At the base of each writing there is truth, veracity and diverse perspectives from which is possible to portray oneself, to narrate, to read and to project oneself towards a tomorrow which has been, in great measure, already defined, but which still reserves some *in fieri* chances, that only the autobiographical practice – through retracing the threads of one's own life – allows us to glimpse. This is in fact an intimate way of shining a new light on one's life and actions, and allows us to hypothesize new and diverse solutions for the future.

Without doubt, the reading of letters, diaries and autobiographical memories, requires a different attitude: the letter, or diary-writing possesses the idea of *laying oneself bare*, not only because the recipient has a (true or presumed) confidential relationship with the author, but also because the object/subject of the telling coincide. Therefore the immediate purpose of actively reading one's daily life exists, together with the larger perspective of an entire existence.

¹ P. Lejeune, *Il Patto autobiografico*, Bologna, Il Mulino, 1986.

2.

The literature of lives – tangible traces of the existence ordinary people left in Pieve – has opened up unsuspected room for a kind of new freedom, that often coincides with a primary need for existence: to surpass the physical limits of real life and to leave a sign of one's own identity.

This does not mean to presume eternal life, but the awareness of an external readership, significant and purposeful: whoever approaches the stories of Pieve, knows that he is going to begin a metaphoric journey, that he will accompany an unknown traveller through his life and which will – in a more or less conscious way – also encounter the life of the reader. Thousands of micro-histories interlace with one another, and rest in the archive in Pieve, as though gathering their strength before starting to move on and leaving – ideally – their shelves, which are real containers of life, and never being precluded from being listened to. It is the certainty of being listened to, from which originates that unique energy which is the motivation of self-writing. A hidden world which slowly emerges, and which contributes to a new reading of the collective history: with a constant production of some 230 texts per year, the Archive in Pieve stands out as a privileged observatory from which to monitor the historical-social changes. Documents concerning war, emigration, family, school, adolescence and work, are something more than subjective evidence. Precisely because they are an expression of a personal life which is the result of one's doings, has modern research restored to these documents their entire objective valence. Therefore, anthropologists, linguists and sociologists have come closer to the Archive's material, well aware that they will find an un hoped-for richness that will allow them to retrace the becoming of a nation. The individuality of the narrative stands out as a form of expression of the great events' objectivity: beyond the historical event which current bibliographies have made official, the micro-histories of the collected sources show us, in their complexity, the other side of the story, that story of the ordinary people who, by telling their own stories, have at last found a place for attention.

For a long time the people's autobiographical writing has been associated with an intrinsic subjective value: as though the narration of the history of one's life (that can coincide with the unfolding of macro-events, but also develop between the coordinates of a spontaneous or studied naturalness) was marginal, and not incisive in the official history. With Pieve, the hidden world of those testimonies was brought to light. Testimonies which have described *the meanwhile* of the inner/external events, not only an emotional landscape, but also the objective reflection of the reality upon the real lives of people and entire communities. It was no-longer possible to imagine a barrier of incommunicability between society and individuals: in this way, gathering *ego-writings* has nullified that theoretical division, which led to these documents being considered as only marginal attachments.

The renewed academic interest, also stimulated by an ever growing presence of autobiographical evidences, has followed precise coordinates of rediscovery and improvement.

3.

The collecting of diaries is a daily conquest, never taken for granted – despite the twenty year existence of the Archive. During this period communication, which at the beginning was only realized through newspapers and journals, began to take place through technological means as well, so that the web site has now become² the quicker tool of promoting the multiform activities of Pieve's Archive. Since the Nineties Eighties it has been clear that personal stories, far from the logic of the market, could be read as the expression of a new cultural vivacity. From this perception two different kinds of activities have since arisen: on the one hand, this material has begun to be considered as a source to be approached according to an ever more academic-scientific methodology. On the other hand, these documents have been acknowledged with having the dignity of subjectivity: not a diminished value because it is subjective, but rather an enlarged value, because the authors were themselves protagonists or direct witnesses of certain events, and in telling these events and their own role in them the authors claim the importance of their own voice inside the complex world of Macro-history.

In the course of time, the diaries of Pieve have also attracted the interest of noted publishing houses such as Baldini&Castoldi, Einaudi, Rosellina Archinto, Mursia and Terre di Mezzo, with whom a collaboration has existed since 2001. They publish the autobiographical writings that are the winners of the above-mentioned *Premio*. The selection process begins in October and ends in June. During the year about ten readers of the Valtiberina discuss the some 150 texts which are submitted each year to the contest – which is furthermore an occasion for readers to meet with authors. In June the commission chooses ten finalists, from which the national jury – which is made up of journalists, academics and editorial figures – identifies the winner.

In September Pieve, with its some three thousands inhabitants, gives birth to an individual and collective imaginary: readers are able to put a face to the protagonists of those stories to whom they feel particularly bound. Therefore the days surrounding the *Premio Pieve* are not only an occasion for the a meeting of lives, but also for a confrontation between specialists who, in presence of the

² The web site of the Foundation is located at the URL: <<http://www.archiviodiari.it>>, and it is curated by the Director Loretta Veri. On the web site it is possible to look up the catalogue of the published and unpublished texts.

documentary sources, have the possibility to delineate the virtual map of events, meetings and epochal transitions such as, for example, was the migratory movement. From this multiform richness, which seems to know no limits, both the world of cinema and theatre have derived further narrative opportunities. Between 2001 and 2002 eleven stories became short films thanks to the cooperation with the Sacher-Film (film Production Company of Nanni Moretti³), and in 2007 Alina Marazzi retraced, through three women's diaries, some of the key readings of the 1960's and 1970's⁴. Even the actor and director Ascanio Celestini has taken inspiration from the diaries of Pieve for some theatrical *pièce*: in fact, it is almost like pilgrimage, whoever comes to Pieve finds stories of a past and a present which are ideally in touch with one another and which delineate a virtual map of the history of a "minor", but no less credible, Italy. In this way one's consciousness of one's own identity increases: a move towards maturity, if it may so be defined, in the formation of each one of those who, in writing, retrace their own story, without the necessity of revisionism. Theatre, cinema and literature are linked together by the same aim: to restore to memory the dignity of the testimony of life. The more or less 120 thesis which are stored in the Archive, the essays, the current researches and the training stages, which have been developed during these last years, confirm the growth of these activities. The scientific approach qualifies the dimension of a prudent reading which can then depict the formative path which determines it: the development of the language, the motivations behind the writing, and finally the changes of the cultural and social framework surrounding the self-narrator.

The history of the Archive passes through the "scratching" of the bed sheet as told by Clelia Marchi⁵, an autobiography of a countrywoman from Mantua who, after being widowed, decided to write about herself using one of the symbols of her marriage, being confident that her act would have somehow made her existence *here and now* indelible. A scratch-writing there where the term has not a chronological value but a different meaning: the beginning of writing, the beginning of a journey towards writing (which in reality is deeply rooted in classical writing) and which arrives to the present and finds both an ideal yet concrete visualization in electronic writing – which is apparently so anonymous and uniform to induce us to sometimes read it as a further form of homologation and depersonalisation. Actually, writing today, in front of a pc screen, or even inserting oneself into the lesser known world of the *blog*, always calls for elements of continuity with the more private and reflective practice of past times: for this purpose, the letters written by the Countess

³ The eleven stories, told by the same Authors whereas possible, are available in VHS and DVD.

⁴ A. Marazzi, *Vogliamo anche le rose*, is the documentary film which was presented at the *International Film Festival of Locarno*, Suisse. The film was also hosted by the *Torino Film Festival*, directed by Nanni Moretti.

⁵ C. Marchi, *Gnanca na busia*, Milano, Mondadori, 1992.

Emilia, a noblewoman from Milan, who fell in love with Federico, an officer of the *Bersaglieri*⁶, and who was ready to leave her husband and sons for him, are the paradigmatic expression of a change that, in reality, renews itself cyclically, finally arriving at forms of writing that, in their diversity, keep their one real aim unchanged. That is, to recount their lives⁷.

Even in the story of the non-hero Vincenzo Rabito⁸, a semi-illiterate from Sicily, who recounts not only of his own life from the early-1900s up to the 1970's, but also of the fight of a people who wish to feel that they are a living part of a nation; a leg of a journey that allows us to retrace the history of a country through the subjective narration of one who actually made that journey.

Writing, narrating, reading, and reflecting: all are moments of a journey that can always be re-read and re-interpreted, in a continuous development of *being*.

Daniela Brighigni
Fondazione Archivio Diaristico Nazionale
Pieve Santo Stefano, Ar (Italy)
adn@archiviodiari.it

⁶ *Bersaglieri* are a rifle regiment in the Italian army (*note by the translator*).

⁷ Emilia, *Le parole nascoste*, Milano, Rosellina Archinto, 1987. The original letters (which were found by chance in the home of Federico and which have been preserved at Pieve since 1986), are written crosswise in both horizontal and vertical directions, and have been transcribed by Saverio Tutino.

⁸ V. Rabito, *Terra Matta*, Milano, Einaudi, 2007.

