

HISTORY OF EDUCATION  
& CHILDREN'S LITERATURE  
IV/2 2009

---

**eum**

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

half-yearly journal / rivista semestrale  
Vol. IV, n. 2, 2009

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2009 eum edizioni università di macerata,  
Italy

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

*Editor / Direttore*

Roberto Sani

*Editorial Managers / Redattori Capo*

Marta Brunelli, Luigiaurelio Pomante

*Editorial Office / Redazione*

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e Letteratura per l'Infanzia

c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 733 258 5965 – 5967, fax (39) 733 258 5977

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

e-mail: [hecl@unimc.it](mailto:hecl@unimc.it)

*Peer Review Policy*

All papers submitted for publication are passed on two anonymous referees, who are chosen – on the base of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is responsible for the process, and Dr. Luigiaurelio Pomante is the coordinator of the peer review activities.

*Referaggio articoli*

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di Referee. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e il Dr. Luigiaurelio Pomante è il coordinatore delle attività di referaggio.

*Abbonamenti / Subscriptions*

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

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

*Single issues.* Current issue: € 50 (Euro countries), € 70 (other countries); single back issue: € 70 (Euro countries), € 80 (other countries). For other terms and prices (on line IP access, pay per view) see the web site and contact the publisher-distributor.

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 on-line.

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

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

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

*Publisher-Distributor / Editore-Distributore*

eum edizioni università di macerata, Palazzo Accorretti, vicolo Tornabuoni, 58 – 62100 Macerata; tel. (39) 733 258 4414, fax (39) 733 258 4416, web: <http://ceum.unimc.it>, e-mail: [info.ceum@unimc.it](mailto:info.ceum@unimc.it), *Orders/ordini:* [ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)

*Design / Progetto grafico*

+ crocevia / studio grafico

*Printing / Stampa*

Tipografia San Giuseppe, Macerata

*Cover Picture / Immagine di copertina*

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di dicembre 2009  
ISBN 978-88-6056-220-3

# *Contents*

## Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Researches*  
Saggi e Ricerche
- 17 Marta Brunelli  
Educating and disciplining readers. Books, publishing and libraries in Italy at the time of the Enquiry of the Congregation of the Index
- 61 Stefano Spalletti  
Education and history of economic thought: from Adam Smith to the «Residue of Ignorance» (1776-1964)
- 73 Luigiaurelio Pomante  
L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento
- 107 Teresa Gonzáles Pérez  
Currículum et identité national
- 125 Giorgio Chiosso  
Gli scritti educativi di Carlo Tancredi Falletti di Barolo

- 149 Flávia Obino Corrêa Werle  
Graduation boards as registers of the institutional history
- 167 Simonetta Nicolini  
«Occhi limpidi e cuore puro». La storia dell'arte raccontata ai ragazzi da Guido Edoardo Mottini
- 197 Carla Ghizzoni  
Il Comune di Milano e l'istruzione dei giovani lavoratori. Le Civiche Scuole Serali e Festive Superiori fra Unità e età giolittiana
- 225 Alberto Barausse  
L'educazione linguistica nelle scuole molisane dall'Unità alla fine dell'Ottocento
- 251 Dorena Caroli  
New Sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union: textbooks and school exercise book (1945-1965)
- 279 Roberto Sani  
Pastoral care and Christian education in second post-war Italy. The testimony of don Lorenzo Milani
- 307 Luca Montecchi  
Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca
- 339 Cristina Pasqualini  
La tri-complessità di Edgar Morin: la vita, il pensiero e la ricezione

*Sources and Documents*

**Fonti e Documenti**

- 355 Anna Ascenzi  
L'insegnamento della storia nelle scuole elementari post unitarie in una relazione di Pietro Dazzi

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

*Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 373 Gianfranco Tortorelli  
 La Zanichelli dal 1959 al 2009: un monumento all'educazione civile degli italiani

*Forum / Discussioni*

- 387 Simonetta Polenghi  
 Aportiana
- 397 Marco Dondero  
 Scrittori "per adulti" nel carteggio di Vamba

*Notices / Recensioni*

- 409 Veronica Sierra Blas, *Palabras huerfanas. Los niños y la Guerra Civil* (Davide Montino)
- 411 Gaspar M. de Jovellanos, *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Ed. a cura di Antoni J. Colom Cañellas y Bernat Sureda Garcia (Davide Montino)
- 413 Teresa González Pérez, *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias* (Davide Montino)  
 Teresa González Pérez, *La voz del olvido. Maestras de ayer* (Davide Montino)
- 414 Silvano Calvetto, *L'educatore Pietro. Il commissario politico come figura pedagogica della Resistenza* (Davide Montino)
- 417 Juan Carlos González Faraco, *Il cavaliere errante. La poetica educativa di Don Chisciotte* (Agnese Ravaglia)
- 418 Deirdre Raftery, Susan M. Parkes, *Female Education in Ireland 1700-1900. Minerva or Madonna* (Antonella Cagnolati)
- 420 Mirella D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)* (Michel Ostenc)
- 424 Stéphane Toussaint, *Humanismes/antihumanismes de Ficin à Heidegger. Vol. 1, Humanitas et Rentabilité* (Evelinga Scaglia)

- 428 Francesca Vannozzi (a cura di), *Figure femminili (e non) intorno alla nascita. La storia in Siena dell'assistenza alla partoriente e al nascituro XVIII-XX secolo* (Elisa Mazzella)
- 430 *Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans* (Davide Montino)
- 431 Teresa González Pérez (Ed.), *Repensando la multiculturalidad* (Ana E. Cruz González)
- 433 Maria Canella, Luisa Dodi, Flores Reggiani (a cura di), «*Si consegna questo figlio*». *L'assistenza all'infanzia e alla maternità dalla Ca' Granda alla Provincia di Milano, 1456-1920* (Elisa Mazzella)
- 436 Giuseppe Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel Veneto del dopoguerra* (Fabio Targhetta)

#### *Scientific News and Activities of Research Centres*

#### **Cronache scientifiche e attività degli istituti di ricerca**

- 441 Marta Brunelli  
The «Centre for documentation and research in history of textbooks & children's literature» in University of Macerata (Italy)
- 453 Zohreh Ghaeni  
A historical approach to the concept of childhood and modern children's literature in Iran. The project HCLI and the Centre IRHCLI
- 461 Giorgio Chiosso, Roberto Sani  
Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione
- 465 Call for paper  
Convegno «2060: Con quali fonti si farà la storia del nostro presente? Tecniche, pratiche e scienze sociali a confronto» (Torino, 8-9 aprile 2010)
- 469 Paolo Bianchini  
Un pionnier de l'histoire des manuels: Alain Choppin
- 473 International Referees' Committee (2009)

# Abstracts\*

**Marta Brunelli, *Educating and disciplining readers. Books, publishing and libraries in Italy at the time of the Enquiry of the Congregation of the Index***

The aim of this work is to trace an initial profile of the transformations that, between the XVI and XVII centuries, affected the processes of the formation and the disciplining of both the good Christian and the exemplary citizen through “good reading”, “good publishing” as well as “good libraries”. In the age of the Catholic Renewal, the book became a crucial means of education and ideological control and in order to better respond to the new confessionalisation strategies, a sort of real “cultural infrastructures” for the controlled production and diffusion of knowledge began to emerge in the Catholic world: in these organic systems the library, the printing house and the educational institution operated in synergy in view of a common objective, therefore becoming the pulsating heart of the culture transmitted by the new typographical means.

*Scopo di questo lavoro è tracciare un primo profilo delle trasformazioni dei processi di formazione e disciplinamento del buon cristiano e cittadino esemplare attraverso le “buone letture”, la “buona stampa”, infine le “buone biblioteche”, tra XVI e XVII secolo. Nell’età del Rinascimento cattolico il libro diventa un mezzo cruciale di educazione e controllo ideologico, e per meglio rispondere alle nuove strategie di confessionalizzazione nel mondo cattolico iniziano a comparire vere e proprie “infrastrutture culturali” per la pro-*

\* Keywords are chosen from the list of descriptors of 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>>).

*duzione e la circolazione controllata del sapere. In questi organismi la biblioteca, la tipografia e l'istituzione educativa operavano sinergicamente in vista di obiettivi comuni, diventando il cuore pulsante della cultura veicolata dal nuovo mezzo tipografico.*

**Keywords:** Book; Reading; Library; Printing; Christian Education; Social Control; Italy; XVI-XVII<sup>th</sup> Centuries

**Stefano Spalletti, *Education and history of economic thought: from Adam Smith to the «Residue of Ignorance» (1776-1964)***

The economics of education has paid particular attention to the relation between education and economic output and to the inequality of educational opportunities. Research regarding these themes has brought about important contributions in the analysis of the economic value of education and of its impact on income distribution. In order to summarize the main results over the last two centuries, the article uses the four categories suggested by William G. Bowen, i.e. the simple correlation approach, the “returns to education” approach, the “residual” approach and the “forecasting manpower need” approach.

*L'economia dell'istruzione ha rivolto particolare attenzione al rapporto tra istruzione e livello di attività economica e alle disuguaglianze nelle opportunità educative. La ricerca su questi temi ha prodotto contributi di rilievo sia per l'esame del valore economico della formazione sia per il suo impatto sulla distribuzione del reddito. Al fine di riassumere i principali risultati emersi nel corso degli ultimi due secoli, l'articolo si avvale delle quattro categorie suggerite da William G. Bowen, vale a dire l'approccio della correlazione semplice, l'approccio dei “rendimenti dell'istruzione”, l'approccio del “residuo”, l'approccio della previsione sul fabbisogno futuro della manodopera.*

**Keywords:** Economics of Education; Economic Studies; Theory; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Luigi Aurelio Pomante, *L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento / The University of Macerata in the first half of the nineteenth century***

The years from the early 1800's up to national Unification (1861), represented for the University of Macerata one of the most significant chapters of its entire history. During this sixty-year period, in fact, the university of the Marche region lived two quite different experiences, both of which convulsed it from the foundations: first, the revolutionary reform by Napoleon Bonaparte – which was destined, though only temporarily, to cancel the university's existence –; and later, the papal restoration. An event, this last one, which marked the start of a new season for a university that, even under the rigid control of the Church, inevitably ended up with playing a crucial rôle during the Risorgimento movements in the Marche Region. On the base of the rich archival and printed material, and in line with the more recent and accredited historiography, the A. rebuilds the main steps of the history of the university, offering interesting stimuli for the comprehension of the more general development of the papal university system during the pre-unitarian period.

*Il periodo che va dall'inizio del XIX secolo all'Unificazione (1861), ha rappresentato per l'Università di Macerata una delle fasi più significative della propria storia. Nell'arco di*



*circa sessant'anni, l'Ateneo marchigiano ha vissuto due esperienze tra loro molto diverse ma capaci entrambe di scuoterlo sin dalle fondamenta: la rivoluzionaria riforma napoleonica prima, destinata a cancellarne sia pure provvisoriamente l'esistenza; la restaurazione pontificia poi, che segna l'avvio della nuova stagione per un'università che, seppur sottoposta a un rigido controllo ecclesiastico, finì inevitabilmente per svolgere un ruolo di grande importanza nell'ambito dei moti risorgimentali nelle Marche. Sulla scorta di una ricca documentazione archivistica e a stampa e in sintonia con i più recenti e accreditati indirizzi della storiografia di settore, l'A. ricostruisce i passaggi salienti della vicenda dell'ateneo marchigiano, offrendo spunti di indubbio interesse anche per la comprensione della più generale evoluzione del sistema universitario pontificio nella fase preunitaria.*

**Keywords:** University; History; Educational Reform; Education System; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

**Teresa González Pérez, *Curriculum et identité national / Curriculum and national identity***

The A. retraces, through the use of documentary and historiographical sources, the gradual emergence, in the bosom of the school's curriculum, of the topics related to national history and cultural identity. The A. analyzes the relationship between schooling and identity with particular regard to the Spanish world: the different routes are enlightened which, under this perspective, marked the various regional realities of the Iberian country, with a main focus on the specific experience of the Canary Islands, which is explored within the more general framework of the territories with a strong autonomist aspiration and consequently with deep cultural specificities (such as Catalonia, Galicia and the Basque Country).

*L'A. ripercorre, attraverso l'ausilio di una ricca documentazione, il graduale processo che ha portato alla valorizzazione, in seno al curriculum scolastico, delle tematiche relative all'identità culturale e alla storia nazionale. In particolare, l'A. si sofferma sulla realtà spagnola, evidenziando i differenti percorsi che su questo versante hanno contrassegnato le diverse regioni del paese iberico e, in primis, focalizzando l'attenzione sull'esperienza delle Isole Canarie nel quadro dei territori a forte aspirazione autonomistica (Catalogna, Galizia, Paesi Baschi).*

**Keywords:** Cultural Identity; History; Education; Spain; XX<sup>th</sup> Century

**Giorgio Chiosso, *Gli scritti educativi di Carlo Tancredi Falletti di Barolo / The educational writings of Carlo Tancredi Falletti di Barolo***

The writings of educational and school matter by Carlo Tancredi Falletti di Barolo, are examined here in order to better enlighten the figure of the marquis from Piedmont and his wife Giulia, who worked very actively in the field of welfare, charity as well as educational activities towards poor children and young people, both boys and girls. Through the written documents – among which the “travel notebooks”, as well as books – the cultural, spiritual and pedagogical context can be retraced in which the marquis operated, at the centre of a network of relations, also international ones, which allowed the Tancredi cou-

ple to manage an «industrious charity», characterised by the criteria of efficacy, functionality and long duration, but improved and enriched also by new practices taken from avant-garde educational and welfare experiences in other countries.

*Gli scritti di argomento educativo e scolastico del marchese Carlo Tancredi Falletti di Barolo sono qui esaminati allo scopo di meglio illuminare la figura del nobile piemontese e della moglie Giulia, che furono particolarmente attivi nel campo delle attività assistenziali, caritative e infine educative nei confronti dei bambini e dei giovani, maschi e femmine, delle classi indigenti. Attraverso le testimonianze scritte, tra cui i “taccuini di viaggio”, si ricostruisce il contesto culturale, spirituale e pedagogico, nel quale il marchese si muoveva, al centro di una rete di relazioni, anche internazionali, che permisero ai coniugi Tancredi di gestire una «carità operosa» caratterizzata dai criteri di efficienza, funzionalità, durata nel tempo e arricchita, infine, da nuove pratiche mutuata dalle iniziative assistenziali e educative all'avanguardia, già sperimentate in altri Paesi.*

**Keywords:** Child Protection; Youth Welfare; Education; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

#### **Flávia Obino Corrêa Werle, *Graduation board as registers of the institutional history***

The materials related to the celebrations for the conclusion of courses in Brazilian schools, represent a meaningful source for the history of each single educational and school institution. The A. explores in depth, through significant exemplifications, the possible historiographical use of the photographic documentation, as well as other materials with celebratory aims such as the registers of graduation (boards, books and videos), which constitute a testimony of relief of the concrete school experiences of pupils and their families, of their teachers as well as a monument of the collective memory of groups.

*I materiali relativi alle celebrazioni scolastiche per la conclusione dei corsi rappresentano una fonte significativa per la storia delle singole istituzioni scolastiche ed educative del Brasile. L'A. Approfondisce con significative esemplificazioni il possibile uso della documentazione fotografica assieme ad altri materiali a carattere celebrativo come i registri dei diplomi (tabelloni, libri, video), i quali costituiscono una testimonianza rilevante delle concrete esperienze scolastiche degli alunni, delle loro famiglie e degli insegnanti, e un monumento della memoria collettiva.*

**Keywords:** School Leaving; Ceremony; Photograph; School Life; History; Brazil; XX<sup>th</sup> Century

#### **Simonetta Nicolini, «Occhi limpidi e cuore puro». *La storia dell'arte raccontata ai ragazzi da Guido Edoardo Mottini / «Limpid eyes and pure heart». The history of art told to children by Guido Edoardo Mottini***

The intense literary career of Guido Edoardo Mottini (1884-1935), who was – in the years between 1921 and 1934 – a writer and collaborator of newspapers and reviews, writer of pieces about art, music and literature, as well as author of books for adults and children is retraced here. In particular the Mottini figure as “pedagogue of the art”, i.e. writer of art textbooks and manuals for young people, and moreover recognised as the beginner

of the new literary genre of the “tale of art” (built halfway between a fairy-tale tale, and a didactical invention), is put in the spotlight again. The A. undertakes an analysis and a reconstruction which are unavoidably interwoven with the more general discussion about the art education for children, a much debated issue in Italy especially among the end of XIX and the beginning of XX century.

*L'A. ripercorre l'intensa attività letteraria di Guido Edoardo Mottini (1884-1935) come scrittore di cose d'arte, musica e letteratura per periodici e quotidiani e come autore di monografie per adulti e ragazzi. La figura di Mottini “pedagogo dell'arte”, riconosciuto inventore di un genere letterario particolare, il “racconto d'arte” (costruito a metà tra la narrazione fiabesca e l'invenzione didascalica e didattica) e autore di manuali e libri scolastici d'arte per ragazzi, viene riportata alla luce – nel quadro della più generale discussione attorno all'educazione artistica infantile.*

**Keywords:** Art Education; History of Art; Textbook; Children's Books; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Carla Ghizzoni, *Il Comune di Milano e l'istruzione dei giovani lavoratori. Le Civiche Scuole Serali e Festive Superiori fra Unità e età giolittiana / The Municipality of Milan and the young workers' education. The Civic Evening and Holiday high schools between the Unification and the Giolitti age***

The history of the evening and holiday high-schools of the Municipality of Milan is rebuilt, from their birth, soon after the Unification, up to the Giolitti age. Through such schools – not foreseen by the Casati school reform law (1859) – the aim of the Ambrosian municipality was to educate young male and female workers, who had had only a primary school instruction, but who wanted to improve their cultural and professional conditions. However, another aim was to orientate also their moral education: as regards boys, in fact, they were to be educated to use their new rights and freedom and, moreover, to be preserved from the influence of socialist ideas; on the other hand, education was to help girls become honest workers, but also good wives, mothers as well as housekeepers – according to the traditional model, which, however, had fallen into crisis due to their new involvement in extra-domestic work activities. The immediate, and subsequently consolidated, success of these schools testified the demand for learning of the young workers in the diffused network of small firms (especially in the commercial department) which existed in Milan beside the great industries, and the dynamic economy of the time as well.

*A Milano nacquero subito dopo l'unità, e si consolidarono fino all'età giolittiana, le Scuole Serali e Festive Superiori. Nel promuovere queste scuole, non previste dalla legge Casati, l'amministrazione municipale intendeva promuovere l'istruzione e nel contempo migliorare la condizione professionale di giovani lavoratori e lavoratrici la cui preparazione non andava oltre il livello elementare e che erano alla ricerca di un'opportunità formativa per approfondire la propria cultura e nel contempo migliorare la condizione professionale. Ulteriore obiettivo era quello di orientare l'educazione morale degli iscritti: si trattava, per quanto riguarda i maschi, di educarli a un corretto uso delle nuove libertà e, più avanti, di preservarli dall'influsso delle idee politiche del socialismo. Nel caso delle ragazze, tale intento educativo era volto a farne delle oneste lavoratrici, ma anche a rinforzare in loro il tradizionale ruolo di mogli, di madri e di donne di casa messo in crisi proprio dal loro impiego professionale extradomestico. Le scuole registrarono un immediato succes-*

*so, a testimonianza del bisogno di istruzione esistente fra i giovani impiegati nell'estesa rete di piccole imprese, con una netta prevalenza del comparto commerciale, presente in città accanto alle industrie, ma anche delle occasioni di avanzamento professionale che la dinamica economia milanese offriva ai giovani lavoratori.*

**Keywords:** Young Worker; School; History of Education; Economic Development; Social Control; Women's Work; Italy; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Alberto Barausse, *L'educazione linguistica nelle scuole molisane dall'Unità alla fine dell'Ottocento / Linguistic education in schools of the Molise Region from the Unification to the end of the nineteenth century***

The history of linguistic education has stimulated the attention not only of the scholars of linguistic studies, but also of the historians of education and schools, who, in particular, have felt the necessity, in their analysis, to adopt different kinds of approaches which interact: from the political-educational approach (with the analysis of the ministerial addresses which emerge in didactical programmes), to the social-economic one (with regard to the literacy processes), to the plan of the evolution of educational models, and finally – and more recently – to the plan of the “material” of school culture, as considered in the various local contexts. Especially the recent historiographical debate, in the linguistic field as well as in the educational one, has highlighted the necessity of the need to rescue and the use of new and precious sources such as the children's school-writings (exercise books, class-works and school diaries), which are able to open new horizons of knowledge regarding the development of educational and schooling processes rising from the very heart of school institutions.

*La storia dell'educazione linguistica ha sollecitato l'interesse non solo degli studiosi della lingua ma anche degli storici dell'educazione e della scuola, i quali hanno avvertito la necessità di fare interagire, nella loro analisi, approcci di diverso tipo: da quello politico-scolastico (analisi degli orientamenti ministeriali nei programmi didattici), a quello economico-sociale (processi di alfabetizzazione), a quello dell'evoluzione dei modelli educativi, e, più recentemente, al piano della cultura scolastica “materiale” considerata nei diversi contesti locali. In particolare il recente dibattito storiografico, nel campo linguistico come in quello educativo, ha evidenziato la necessità del recupero di nuove e preziose fonti come le scritture scolastiche infantili (quaderni, elaborati e diari scolastici), capaci di aprire orizzonti di conoscenza nuovi intorno allo sviluppo dei processi educativi e scolastici.*

**Keywords:** Language Teaching; History of Education; Written Language; Teaching Aid; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Dorena Caroli, *New sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union: textbooks and school exercise books (1945-1965)***

This paper is aimed at analyzing the evolution of two school subjects – the teaching of history and of the Constitution – in the Soviet Union from the end of the Second World War to 1965 on the basis of history textbooks and school exercise books. The first part

explains how the Marxist textbooks, published in the mid-30s, continued to be used until Stalin's death (1953). The second one, describes the revision process of textbooks through some pages of school exercise textbooks of a model-pupil – Ljudmila G. Kiseleva – in the mid-50s. The third part presents another aspect of the real de-Stalinization of textbooks, i.e. the renewed interest in the local history of Nikolaj P. Kuzin (1907-1982), the foremost specialist in the didactics of history. Finally, the history is analyzed of the teaching of the Constitution, which was aimed at moulding the civic consciousness of the new Soviet citizen.

*Lo scopo di questo articolo è analizzare l'evoluzione di due insegnamenti scolastici, quello della storia e quello della Costituzione in Unione sovietica dal secondo dopoguerra alla metà degli anni Sessanta a partire dai manuali e dai quaderni degli alunni. La prima parte mostra come i manuali marxisti pubblicati nella metà degli anni Trenta abbiano continuato ad essere utilizzati fino alla morte di Stalin (1953). La seconda, descrive il complesso processo di revisione dei manuali attraverso i quaderni di un'alunna-modello, Ljudmila G. Kiseleva, della metà degli anni Cinquanta. La terza parte presenta un altro aspetto della de-stalinizzazione vera e propria dei manuali, ossia la riscoperta della storia locale da parte di Nikolaj P. Kuzin (1907-1982), il principale specialista della didattica della storia. In ultimo, è approfondito l'insegnamento della Costituzione Sovietica che mirava a formare la coscienza civile del nuovo cittadino dell'URSS.*

**Keywords:** History; Teaching; Political Education; Textbook; Teaching Aid; Classwork; USSR; XX<sup>th</sup> Century

**Roberto Sani, *Pastoral care and Christian education in post-Second World War Italy. The testimony of don Lorenzo Milani***

This paper rebuilds the human, religious and cultural life of don Lorenzo Milani (1923-1967), and in particular the vicissitudes and the clamour that was provoked by his work *Esperienze pastorali*, in the framework of the more general and complex situation which marked the life of the Church of Pius XII and the Italian society in the aftermath of the Second World War. Thanks to the use of a rich archival and printed documentation, the A., after placing in the correct original context, re-reads, under an authentically historical perspective, the rôle and the testimony of the “priest of Barbiana”, who was one of the leading figures of pastor of souls, as well as educator and testimony of the Christian faith in the 1950's and 1960's.

*L'articolo ripercorre le vicende umane, religiose e culturali di don Lorenzo Milani, e in particolare le vicissitudini e il clamore suscitati dalla celebre opera di quest'ultimo Esperienze pastorali, nel quadro delle più generali e complesse vicende che contrassegnarono la vita della Chiesa di Pio XII e della società italiana negli anni del secondo dopoguerra. L'A., sulla scorta di una ricca documentazione archivistica e a stampa, contestualizza e rilegge, in chiave autenticamente storica, la testimonianza del “prete di Barbiana”, una delle più grandi figure di pastore d'anime, educatore e testimone della fede cristiana negli anni Cinquanta e Sessanta.*

**Keywords:** Marginal Group; Literacy; Christian Education; Church; Social Inequality; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

Luca Montecchi, *Alle origini della «scuola serena». Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca / At the origins of the «serene school». Giuseppe Lombardo Radice and the Italian pedagogical culture of the early twentieth century, faced with the myth of the Montesca school*

The rural school founded in the early twentieth century by Alice Hallgarten and her husband, Baron Leopoldo Franchetti, in the villa of Montesca, close to the Città di Castello, was one of the sources of inspiration – together with other model-schools such as the «Rinnovata» in Milan and the Ticino schools – which had guided Giuseppe Lombardo Radice in the drawing up of the new 1923 programmes for the primary schools, becoming a constant point of reference in the framework of a debate in which pedagogists, school inspectors and teachers took part, to such a point that the didactical aid called the «Montesca Calendar» soon became the symbol of the reform itself and of the newly renovated Italian primary school. This research aims at rebuilding the forms, means and times in which the Montesca school affirmed itself in the Italian pedagogical imagery of the early twentieth century, so becoming a studied, celebrated, imitated and sometimes criticised, model.

*La scuola rurale fondata nei primi anni del secolo da Alice Hallgarten e dal marito, il barone Leopoldo Franchetti, nella villa della Montesca, vicino a Città di Castello, era stata una delle fonti di ispirazione – insieme ad altre scuole-modello come la Rinnovata di Milano e le scuole del Canton Ticino – che avevano guidato Giuseppe Lombardo Radice nella redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare del 1923, diventando un modello costante di riferimento all'interno di un dibattito a cui parteciparono pedagogisti, ispettori scolastici e maestri. Lo studio intende ricostruire attraverso quali forme, quali mezzi e in quali tempi la scuola della Montesca si affermò nell'immaginario pedagogico italiano primo-novecentesco, diventando un modello studiato, celebrato, imitato e talvolta criticato.*

**Keywords:** Primary School; Experimental Education; Pedagogical Theory; Educational Reform; Italy; XX<sup>th</sup> Century

Cristina Pasqualini, *La tri-complessità di Edgar Morin: la vita, il pensiero e la ricezione / The triple complexity of Edgar Morin: the life, the thought and the reception*

The figure of the great contemporary French scholar Edgar Morin is examined here through a sort of triple lens, i.e. from the perspective of the man's life, of the scholar's complex thought, and of the variety of the reception of his work, which sowed very fruitful seeds in the most disparate disciplinary fields. The attempt of the A. is to start a reflection which is aimed at the re-unification of the complex Morinian research – which has developed in the course of more than 60 years, and through more than 50 works – by presenting again, under a comprehensive epistemological perspective, its main themes and the most meaningful approaches.

*La figura di Edgar Morin viene qui esaminata sotto la triplice lente della vita dell'uomo, della complessità del pensiero dello studioso, della varietà della ricezione della sua opera, che ha gettato semi fecondi nei settori disciplinari i più disparati. Il tentativo dell'A. è quello di avviare una riflessione volta a ricondurre ad unità la complessa ed ultradecennale ricerca moriniana, riproponendone i motivi centrali e i più significativi approcci.*

**Keywords:** Philosophy of Education; Epistemology; XX<sup>th</sup> Century

*Essays and  
Researches*



Saggi e  
Ricerche





# Educating and disciplining readers. Books, publishing and libraries in Italy at the time of the Enquiry of the Congregation of the Index

Marta Brunelli

The aim of this work is to trace an initial profile of the transformations that, between the XVI and XVII centuries, affected the processes of the formation and the disciplining of both the good Christian and the exemplary citizen through “good readings”, “good publishing” as well as “good libraries”.

In what a largely accredited historiography has by now recognised as the age of the Catholic Renewal or the Confessional Age, the censorial purpose – which emerged clear and strong, at least in the last decades of the XVI up until the first half of the XVII century – actually represented one of the multiple propulsive forces in the framework of a more general movement of renovation, from which originated a totally new attention toward the mechanisms and the channels of formation through books and reading. This implied a deeply renovated vision of the book, as well as the very function of typographical art and consequently that of printing houses and libraries, which – the last ones in particular – assumed a leading position as an extraordinarily important and strategic means, both in the religious and civilian sphere.

As a sign of the “new times”, books and reading fit into the events of the Council of Trent, as an element of suspicion and object of argument, when not openly clashing, and this happened *in primis* for the “book” par excellence, that is the Bible. The debate about the biblical text, even if arising from the necessity of having available a correct text of Jerome's Vulgate – in a historical phase where the very advent of the typographical means had multiplied the

printed editions, especially in XVI century<sup>1</sup> –, in the period following the Protestant Reform became more intense in its tones and aims. In this scenario, the necessity for a unique, amended text which was authorised by the Church, soon turned itself into a confrontation between two opposite views of the biblical text: on the one hand seen as a text freely accessible in its translations into national languages, and on the other, as a text rather mediated by the tradition and the teaching of the Roman Church, with the well known consequences in the field of censorship and control of the vernacular translations. But the same suspicion covered the very role and function of the book in general, as a means of knowledge and tool for literacy and disciplining<sup>2</sup> – in the meaning of the formation of both the *christianus* and the *civis* at the same time – for the populations of a Europe that appeared on the threshold of its first economic, political and military modernisation on the one hand; on the other hand, the book became an agent of formation also for the populations of the “new” continents where a large work of mass evangelisation took place for the very first time.

If the education of the lower classes realised itself through channels that only in part were based on books and reading, rather the education of clerks, higher classes and erudite people found in the printed book a great tool for growth: under this general perspective, the book became a crucial means of education and ideological control, and in order to better respond to the new confessionalisation strategies, in the Catholic world a sort of real “cultural infrastructures” for the controlled production and diffusion of knowledge begun to emerge. In these organisms the library, the printing house and the educational institution (such as the Seminary, the institution for clerks’ as well as laics’ education, but also the Academy, the centre for studies and theological research etc.) operated in synergy in view of a common objective, therefore becoming the pulsating heart of the culture transmitted by the new typographical means. Some of those structures maintained over the centuries a cultural function of relief in the Catholic world, as well as in Italian and European cultural life; other ones had a more limited importance; but with regard to all of them, their common and innovative character is clear, and surely paradigmatic of an epoch.

Under this perspective some significant cues for reflection have recently come from the international conference which was held in Macerata in 2006,

<sup>1</sup> From the Gutenberg Bible of 1455 – the very first book to be produced with the new hand-printing procedures – to the first “critical editions” of the Complutensian Polyglot Bible of 1514-1517, the Hittorpien in 1530, to the various editions (1528, 1532, 1540 and 1555) by Robert Estienne, and so on. For a first overview see, for example, the catalogue of the exhibition held at the National Library of Florence: *Bibbia: edizioni del 16. secolo*, ed. by A. Lumini, Firenze, Olschki, 2000.

<sup>2</sup> On the historiographical categories of disciplining and Confessionalisation see *infra*, at the note n. 34.

where the results of the Italian research project Rici (*Ricerca sull'Inchiesta della Congregazione dell'Indice. Research on the inquiry by the Congregation of the Index*), which was coordinated by Prof. Roberto Rusconi<sup>3</sup>, were presented. Needless to say, the papers presented there by important historians and bibliographers, both Italian and foreign ones, offered useful stimuli and gave the occasion for examining in depth some peculiar features of the complex engine of books' production/fruition, which took shape in the posttridentine Italian scenario following the heightening of the ecclesiastic book-control policies, especially after the promulgation of the last one of the sixteenth-century *Indices librorum prohibitorum*.

Starting from the great enquiry, which was promoted by the Congregation of the Index in the late XVI century, and from a bibliography based on censorship, as well as on the history of the book, and of printing and libraries, some reflections concerning the relationship between the Church and books as well as reading and education during the *Konfessionelles Zeitalter* and on the consequent changes which affected the channels of the production and diffusion of books are presented here.

### 1. *The research project Rici about the Enquiry of the Congregation of the Index*

During the days 30<sup>th</sup>-31<sup>st</sup> May and the 1<sup>st</sup> June 2006, the international conference took place in Macerata entitled *Libri, biblioteche e cultura nell'Italia Moderna attraverso la documentazione della Congregazione dell'Indice* (Books, libraries and culture in modern Italy through the documentation by the Congregation of the Index), where the results have been illustrated by the project Rici. This project is aimed at creating a data base which gathers the documentation produced in the late XVI century by the so-called *Enquiry of the Congregation of the Index* and which consists of bibliographic inventories from about 9,500 libraries of Regular Orders, lists which are now kept within 61 Latin Vatican Codes 11266-11326<sup>4</sup>. These lists were drawn up the day after

<sup>3</sup> The Rici project started in 2001 with the funding of the Ministry of the University and Scientific Research (PRIN 2001/2003 and PRIN 2006/2008), and involved the universities of Macerata, Chieti, Florence, L'Aquila, Milan (Catholic), Rome "La Sapienza" and Roma Tre. The project, under the sponsorship of the Association Don Giuseppe De Luca, has been supported by some Regular Orders, such as the Ordine dei Servi di S. Maria Vergine, the Ordine dei Frati Minori Conventuali, the Ordine dei Frati Minori Cappuccini, the Fratelli della B.V. Maria del Monte Carmelo, and the Benedictine congregations of Monte Oliveto, Vallombrosa and Camaldoli.

<sup>4</sup> The inventory was published in 1985, edited by M.M. Lebreton and L. Fiorani: *Codices Vaticani Latini. Codices 11266-11326: inventari di biblioteche religiose italiane alla fine del Cinquecento*, Città del Vaticano, 1985.

the publishing of the *Index librorum prohibitorum* in 1596, and updated the list with the authors considered forbidden in the previous indexes<sup>5</sup>. This Index – called “Clementine” since it was promulgated during the pontificate of Clemente VIII – saw the clash between two institutions: on the one hand, the “old” *Congregation of the Inquisition* (or *Holy Office*), which was established in 1542 by Paul III with the specific aim of contrasting heresy in Christianity and, consequently, of controlling books through the creation of the *Index librorum prohibitorum*<sup>6</sup>; and on the other hand, the “new” *Sacred Congregation of the Index*, established “only” in 1571 by pope Pius V – therefore only thirty years later – with the exclusive task of managing the lists of forbidden books<sup>7</sup>.

The conflict – which concerned the authority of the two rival bodies in the field of examining publishing, controlling the application of the censorial instructions (not always clear), and finally defining the territorial field of jurisdiction – ended with exasperating the already difficult climate of the anti-Protestant reaction. In this scenario, the difficulties of interpretation and application of censorial instructions, risked nullifying the censorial engine. Consequently, the Congregation of the Index commanded superiors of the Regular Orders all over Italy to rapidly draw up an inventory of the books kept, both at a communitarian and individual level.

These activities ended within few years in the turn of the century, with all the limits that we can imagine: limits which were caused both by the objective

<sup>5</sup> See the edition of the entire *corpus* of the sixteenth-century indexes of forbidden books: J. Martinez de Bujanda (ed.), *Index des livres interdits*, Sherbrooke, Centre d'études de la Renaissance; Genève, Librairie Droz, 1984-1996, 10 vols. (in 2002 a new volume followed: *Index librorum prohibitorum: 1600-1966*, avec l'assistance de M. Richter).

<sup>6</sup> With regard of this, Mario Infelise underlines how the «necessity of such repertories had spread before the famous Roman indexes of 1559 and 1564», both in Europe (as witnessed by the Parisian indexes drawn up by the Sorbona, or by the University of Leuven, etc.) and in Italy (in Venice, Florence, Milan: see M. Infelise, *I libri proibiti: da Gutenberg all'Encyclopédie*, Roma, GLF editori Laterza, 1999, now 2008<sup>8</sup>, pp. 31-33), something which created a strong expectation of a finally “central” index, i.e. directly managed by Rome.

<sup>7</sup> As well known, the reactions following the Holy Office's publishing of the first Index in 1559 (the so-called *Pauline Index*), considered very repressive, had as consequence that this function of control was taken away from the Holy Office, in order to limit its powers. The second Index was then entrusted to a commission of bishops from the Council of Trent (*Tridentine Index* of 1564); not minor were the disagreements with the Holy Office, which systematically disowned the “Tridentine” instructions. Therefore a new *ad hoc* congregation was created in 1571 (made of four members, two of which coming from the Holy Office) that worked on the third Index (the *Clementine*) among hard difficulties, doubts about the direction and the responsibilities of the two “rival” congregations – not to mention the “third” authority, i.e. the *Master of the Sacred Palace*, counsellor of both congregations. For a general picture of the situation see again M. Infelise, *I libri proibiti*, cit., pp. 33-42. With regard to the large bibliography on the history of ecclesiastic censorship, on Indexes and the conflicts between the two congregations, see the recent: H. Wolf, *Storia dell'Indice. Il Vaticano e i libri proibiti*, Roma, Donzelli, 2006; V. Frajese, *Nascita dell'Indice: la censura ecclesiastica dal Rinascimento alla Controriforma*, Brescia, Morcelliana, 2006; E. Rebelato, *La fabbrica dei divieti. Gli indici dei libri proibiti da Clemente VIII a Benedetto XIV*, Milano, Sylvestre Bonnard, 2008. Further bibliography *infra*, see the note n. 36.

difficulty of realising such an operation, and by the understandable opposition made by the religious communities, from many of which actually no documentation ever arrived<sup>8</sup>. Even though incomplete and fruit of an only partial recognition, the numerous lists delivered undoubtedly represent with a source of great interest and value for the historians of the early modern age. The research activities of the team of Rici have focused on this huge mass of information, which faces the meticulous task of transcription and checking of data (concerning authors, works and editions) through a systematic verification on the repertories and databases on line, which are available for the rare books<sup>9</sup>. The results of such a complex work have been entered into a database which will allow users – through different search criteria – to retrace the entire historical-bibliographic network which connects every single item, after extrapolating from the hand written sources, to all the information related to authors and their works, as well as printers, previous possessors and places and institutions of conservation, etc., up to the possibility – last but not least – to retrace some of the copies which were described in the lists, and finally to “complete” the historical-bibliographic information, from the *notitia librorum* to the real item<sup>10</sup>.

The database is now in the phase of a further verification of the previous unidentified editions – something that allows us to have a clearer picture of the situation regarding the real “new” editions discovered through Rici – and it now includes data from 6,113 lists, for a total of 247,250 titles, 65,175 editions, 9,647 authors (with accepted forms, and variants) 3,550 printers, 314 places of publication<sup>11</sup>. It is easy to understand why the patient work of recording and checking this work will take many years. But it is giving shape to an extraordinary tool for scholars and researchers of the age of the Counter-Reformation – or, rather,

<sup>8</sup> With regard to the topic see the contribution by Gigliola Fragnito *L'indice clementino e le biblioteche degli ordini religiosi*, presented at the Macerata conference (see *infra*).

<sup>9</sup> Such as *Edit.16*, the database of the Italian sixteenth-century editions (<[http://edit16.iccu.sbn.it/web\\_iccu/ihome.htm](http://edit16.iccu.sbn.it/web_iccu/ihome.htm)>), about which Rosaria M. Servello has presented a paper at the Macerata conference, see *infra*; or the collective catalogue SBN-Libro Antico (<<http://opac.sbn.it/>>); or the ISTC-Incunabula Short Title Catalogue of the British Library (now freely accessible: <http://www.bl.uk/catalogues/istc/>), and so on.

<sup>10</sup> As in the case of the manuscripts examined by Monica Bocchetta, see *infra*. Other findings of original copies have been pointed out in the virtual exhibition organised by the Macerata research unit: «*Hic liber est mei... Spectat ad bibliothecam...*»: *storie di libri e di biblioteche. Piccola mostra documentaria e bibliografica* sul sito <<http://bibliothecelaustri.uni-mc.it/>> (last access: 1st February 2009). In particular see the book, now in the press, edited by Rosa Marisa Borraccini, *Codici Vaticani Latini 11266-11326: dalla “notitia librorum” degli inventari agli esemplari. Saggi di indagine su libri e biblioteche* (Macerata, eum), where are illustrated findings of the original copies described in the Vatican lists.

<sup>11</sup> The up-to-date information has been kindly given to me by Prof. Rosa Marisa Borraccini, who co-ordinates the research unit of Macerata. Naturally the archive is in progress, and to which only recently public access was given: see the web site *Le biblioteche degli ordini regolari in Italia alla fine del secolo XVI*, <<http://ebusiness.taiprora.it/bib/index.asp>> (last access: 15<sup>th</sup> May 2009).

Catholic Renewal<sup>12</sup> –, as well as for scholars of religious and ecclesiastic history, and historians of culture and ideas, of the XVI century publishing, and finally for the very historians of education. From the important documentation collected, the many features of the “disciplined readers”, men and women, lays and clerics, which the formidable spiritual, cultural and political ferment that took place in the very long XVI century produced, are slowly emerging.

## 2. *The international conference held in Macerata*

The mass of the data collected, from the beginning revealed the possibility of delineating the different and multidisciplinary approaches and historical-bibliographical objectives. In line with this direction the interventions which animated the days in Macerata, are now gathered in the prestigious book *Libri, biblioteche e cultura degli Ordini Regolari nell'Italia moderna attraverso la documentazione della Congregazione dell'Indice. Atti del Convegno Internazionale, Macerata, 30 maggio-1 giugno 2006*, edited by Rosa Marisa Borraccini and Roberto Rusconi, Città del Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 2006 (Studi e Testi; 434).

Roberto Rusconi opens the section “Index Clementino” with the paper *Frati e monaci, libri e biblioteche alla fine del '500* (pp. 13-35), where he illustrates the numerous opportunities of research offered by the Vatican lists. The compositions of religious libraries (of individuals or communities), and the same modalities in drawing up the lists of the *libri prohibiti et corrigendi*, not only make us understand how the censorial instructions were received, but that they also offer useful elements to comprehend the features of the moral and cultural education of clericals, friars and monks, documenting the «cultural and religious vivacity» of each single community. Gigliola Fragnito (*L'Indice Clementino e le biblioteche degli ordini religiosi*, pp. 37-59) has further enlightened the historical-religious climate which led to the promulgation of the Clementine Index. With the well known capability of investigation, which she derives from a deep knowledge of the Italian inquisitional documentation both from the Italian peripheral territories and from the central archives of the Congregation of the Holy Office in Rome (opened from 1998)<sup>13</sup>, the scholar examines in depth the features of the clash between the Congregation of the Index

<sup>12</sup> See in this regard *infra*, at the note n. 16.

<sup>13</sup> At the beginning of 2008 at the Accademia dei Lincei in Rome the conference entitled: *A dieci anni dall'apertura dell'archivio della Congregazione per la Dottrina della Fede: storia e archivi dell'Inquisizione* (Roma, 21-23 febbraio 2008) took place in collaboration with the Congregation for the Doctrine of the Faith, the Research centre on the Inquisition of the University of Trieste, and the Ministry for Culture-General Direction of Archives. In the conference – whose proceedings are expected to come out within the year 2009 – important Italian and foreign scholars took part, who enlightened the state of the art of the international historical research, ten years later after the opening of the Holy Office's Archives.

and the Holy Office – something which, at a local level, resulted in a clash between Bishops and Inquisitors concerning the responsibilities of the “reclamation” of monastic and convents’ libraries. The reasons are also analysed, of the partial gathering of the lists for the “enquiry”<sup>14</sup>.

In the section “Biblioteche e bibliografia”, Danilo Zardin (*Bibbia e apparati biblici nei conventi italiani del Cinque-Seicento. Primi appunti*, pp. 63-103) retraces in the writings of the Italian mystical woman Bernardina Floriani the «sources that fed the seventeenth-century religiosity», which, in posttridentine Italy, was never supported by a direct and unitarian access to the biblical text (that remained defended by the castle of the ecclesiastical Latin), and which was offered in a rather fragmented and controlled manner – as is testified by the rich exegetic-dogmatical and pedagogical-devotional literature in vernacular language which flourished between the sixteenth and seventeenth centuries, and largely reflected by the Vatican lists. From an alternative viewpoint, Angela Nuovo («*Et amicorum*»: *costruzione e circolazione del sapere nelle biblioteche private del Cinquecento*, pp. 105-127) analyses the results of the Enquiry of the Congregation of the Index in the light of the role which libraries played in the cultural scenario of the time, rather than comparing the expurgatory intent with the «Humanistic sharing of the book» supported by the representatives of the *Respublica litteraria*.

Stephen Parkin (*The presence of Italian books in the British Library in the light of the Ricerca sull’Inchiesta della Congregazione dell’Indice*, pp. 129-143) underlines the value of Ricci as a «modern bibliographical resource of major importance for the study of fifteenth and sixteenth century Italian books», and he examines the catalogues of the British Library from the perspective of comparison and mutual integration of information. Giovanna Granata (*Le biblioteche dei Francescani Osservanti alla fine del ’500: un approccio bibliometrico*, pp. 145-178) offers a quantitative analysis of the authors’ occurrences that could configure a real “bibliographical canon” and which are distinctive of specific library collections, for example of the Friars Minor Observant. Monica Bocchetta («*A primo banco a man destra*». *La dispositio librorum della Libreria del Convento di Poggibonsi*, pp. 179-200) examines a rare case of a library’s topographical – instead of alphabetical – inventory<sup>15</sup>,

<sup>14</sup> The lack, in the Vatican lists, of inventories from many institutes (especially convents), or even from some specific Orders, could be explained (besides an, ever possible, losing of documentation), in part only with the different modalities with which the lists were delivered, in diverse phases, and to diverse authorities (to inquisitors, or to bishops). With no doubt, the total absence stands out of the lists from Jesuits, from the Dominicans and Oratorians, which could be probably interpreted as a consequence of the particular position held by each of these religious institutes, respectively in front of the Pope, the Holy Office or the Congregation of the Index (see Fragnito, *L’Indice Clementino e le biblioteche degli ordini religiosi*, cit., see in particular the pp. 50-55).

<sup>15</sup> Even though the Congregation of the Index had clearly been asked to draw up alphabetical lists of the Authors kept in the Regular Orders’ libraries, in a few cases (three in total) “topographical” lists were sent, i.e. which reflected the physical position of books inside the library’s shelves or, better still, as in this case, on the seats (the “banchi”), and in various rooms.

offering interesting an hypothesis for identifying the manuscripts, originally kept in the Convent of the Friars Minor Observant of S. Lucchese, and which until now had been believed lost.

Alfredo Serrai (*Bibliografia, selva oscura*, pp. 201-214) focuses on the necessity of connecting the «literary ontology» with that which he calls the «bibliographic ontology» and the related “literary mapping” (consisting of the reticulum of authorial, textual, editorial identifications) and “bibliographic architecture”, to which RICCI could now give a significant impulse, throwing light on the «obscure areas of the bibliographic forest» of the XVI-XVII centuries. In this direction also Ugo Rozzo (*Una fonte integrativa di Istc: l’Inchiesta della Congregazione dell’Indice del 1597-1603*, pp. 215-250), on the base of samplings made on some religious libraries’ inventories, outlines the methodologies which will make RICCI an interesting tool for identifying “new” editions never before described. Rosaria Maria Servello describes the technical functionality of *Edit.16*, and its role as a “source” for RICCI, a role that in some cases will even be inverted (*La base dati Edit.16*, pp. 251-283); as a counterpoint, Giovanna Granata illustrates the functionality of the RICCI database, together with the interesting opportunities that the complex relational structure will be able to offer to researchers, when the activities of entering and “cleaning” of the information from the Vatican lists, will be fulfilled (*Struttura e funzionalità della banca dati “Le biblioteche degli Ordini Regolari in Italia alla fine del secolo XVI”*, pp. 286-305).

From the contributions of the section “La normativa su libri e biblioteche negli ordini religiosi” (Silvia Alessandrini Calisti, *Norme e consuetudini degli Eremiti Camaldolesi di Montecorona su libri e biblioteche*, pp. 309-335; Roberto Biondi, *Libri, biblioteche e studia nella legislazione delle famiglie francescane: secc. XVI-XVII*, pp. 337-379; Giovanni Grosso, *I carmelitani e i libri: alcune note sulla legislazione*, pp. 381-394) clearly emerges how the knowledge of the history of each single Order and in particular of the internal legislation, can shed a clarifying light on the formation of the library collections following the Tridentine instructions, and on the relationship of the friars with reading and with forbidden books. Again, the Vatican lists allow us to estimate how the censorial rules against the books *prohibiti et suspecti* worked also in the Marca anconitana (Rosa Marisa Borraccini, *Un sequestro librario alla fiera di Recanati del 1600*, pp. 397-438). Maria Cristina Misiti (“*Torchi famiglie e libri*”: *nuove indagini sui librai romani di fine Cinquecento*, pp. 439-471) offers a critical reading of the booksellers’ inventories kept in the Vatican codes, retracing the outlines of some figures in the Roman book commerce. Again, Flavia Bruni (*Una inquisitio nel Convento Servita di Lucca: i libri nella cella di Fra Lorenzo*, pp. 474-523), Lorenzo Di Lenardo (*I libri proibiti de Francescani Conventuali del Triveneto*, pp. 525-554) and Adelia Malena (*Libri “proibiti”, “sospesi”, “dubii d’esser cattivi”*: *in margine ad alcune liste de Canonici Regolari Lateranensi*, pp. 555-580) document the changing fortunes of censors and books’ owners, and the different modalities in which the enquiry was carried out in the libraries of Regular Orders. In the last section



“Libri di laici”, the authors lead us to discover book collections and book genres, and finally to discover the reading customs of both lay and religious women (Carmela Compare, *Libri di donne e libri di monache alla fine del XVI secolo*, pp. 583-622), and in general of the “subjects”, i.e. the vassals who lived in the feuds under the jurisdiction of monasteries, and among which there were jurists, physicians, surgeons (Sara Cosi, *I libri dei “sudditi”: Mercogliano, feudo di Montevergine*, pp. 623-657) and notaries (Andrea Ottone, *I libri dei notai nelle liste dei “sudditi”*, pp. 659-704). A rich and useful apparatus of indexes (of names, manuscripts and archival documents) closes the book, making an easy and targeted consultation of the volume possible.

### 3. *Practices of reading and control, in the years of the Catholic Renewal*

As just seen, the Vatican lists offer material for the most diverse historical approaches, for the study of the books and its circulation, as well as of the process of literacy on the one hand and of spiritual education on the other hand, during the years when three Indexes were published. Indexes that were so different in their aims and the approach, because they were an expression of a change underway in the pre- and posttridentine Church, which is confirmed moreover by the continuous translation of responsibilities from one authority to another in the course of the XVI century.

The cruel and complex doctrinal and jurisdictional conflict which arose during and especially after the Council of Trent, had important reflections also in the educational field, especially on the formation of the good Christian. These consequences are illustrated, in their different results, by the opposite historiographical lines which are represented, among the scholars gathered at the Macerata conference, by Gigliola Fragnito on the one hand, and by Danilo Zardin on the other. These different trends of research contribute in enlightening from different – at times opposite, but more often complementary – viewpoints, a history of the book that is strictly linked with the objectives of the new religious disciplining pursued by the seventeenth-century Church, both in the broader and more innovative meaning of the *Catholic Reformation* (or *Catholic Revival*), and in the direction of a “defensive” anti-Protestant reaction (in the narrower meaning of the *Counter-Reformation*)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> As is well known, after an exclusively negative vision of the “Counter-Reformation” (*Rekatholisierung* or *katolische Restauration*), which was born among the XVIII-XIX centuries within the German and Protestant historiography, later a new conception was affirming itself – in particular thanks to the thought of the historian of the Council of Trent Hubert Jedin –, and more comprehensive, of the “Catholic reformation”, inside which are placed the two souls of the Catholic world, we could say one innovative, and one normative (see H. Jedin, *Riforma cattolica o controriforma?*, Brescia, Morcelliana, 1957; It. transl. of: *Katholische Reformation oder Gegenreformation*).

Gigliola Fragnito is well known for her in-depth researches on ecclesiastic censorship, which resulted in two important monographs: *La Bibbia al rogo. La censura ecclesiastica e i volgarizzamenti della Scrittura (1471-1605)*, Bologna, Il Mulino, 1997, and the recent *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, Bologna, Il Mulino, 2005. The last essay in particular (from now on cited as: Fragnito), analyses the controversial relationship between the Church and typographic art, examining the effects of the censorship on book circulation and consequently on the same literacy processes, in the light not only of the instructions of the *Indices librorum prohibitorum*, but especially of the documentation kept in the Archives of the Congregation of the Doctrine of the Faith (in particular the series «Archives of the Congregation of the Index» and «Archives of the Holy Office»). A documentation that not only preceded and accompanied the drawing up of the various Indexes, but which also followed the publishing of them.

The scholar examines the rich correspondence between the centre (Rome) and the territory (peripheral Inquisitorial organs and local churches, which sent to Rome their *dubia* and *difficultates* in interpreting and consequently applying the indexes), in addition to the minutes of the Congregations: she rebuilds the complex panorama which produced rules ambiguous and contradictory at the same

*mation. Ein Versuch zur Klärung der Begriffe nebst einer Jubiläumsbetrachtung über das Trienter Konzil*, 1946). Then, the works of Lucien Fèbvre and the school of Annales underlined how, through the hypothesis of a “Pre-reformation”, it was possible to retrace some elements of continuity, which were common of a religious feeling that, already in the fifteenth century, was shared by all of Europe (see in particular *Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti su problemi di metodo e di geografia storica*, Torino, Einaudi, 1966; It. transl. of: *Au coeur religieux du XVI<sup>e</sup> siècle*, 1957). This opened, de facto, the way to a historiographical reflection – primarily of Catholic matrices – which houses inside the concept of “Catholic reformation” both aspects of complementarity with the Counter-Reformation, and of contiguity with the Protestant Reform with regard to the tension toward the renewal, in the wake of what is nowadays called the *Catholic Renewal* (R.-P. Hsia, *La controriforma: il mondo del rinnovamento cattolico, 1540-1770*, Bologna, 2001; It. transl. of: *World of catholic renewal, 1540-1770*, 1998) or *Refashioning of catholicism* (R. Bireley, *The Refashioning of Catholicism, 1450-1700: A Reassessment of the counter Reformation*, London-Washington, 1999; see also J.W. O'Malley, *Trent and all that: renaming Catholicism in the early modern era*, Cambridge-London, Harvard University Press, 2000).

For an overview of the Italian historiography about the *Catholic Reformation*, from the post-war period onward, see P. Prodi, *Il binomio jediniiano “Riforma cattolica e Controriforma” e la storiografia italiana*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», VI, 1980, pp. 85-98; and Id., *Controriforma e riforma cattolica: superamento di vecchi dilemmi in nuovi panorami storiografici*, «Römische Historische mitteilungen», XXXI, 1989, pp. 227-239 (also in: *Crisi e rinnovamenti nell'autunno del Rinascimento a Venezia*, ed. by V. Branca and C. Ossola, Firenze, Olschki, 1991); A. Prosperi, *Riforma cattolica, Controriforma, disciplinamento sociale*, in: *Storia dell'Italia religiosa. 2, L'età moderna*, Bari, Laterza 1994, pp. 3-48; E. Bonora, *La Controriforma*, Roma-Bari, Laterza, 2001; D. Zardin, *Controriforma, Riforma cattolica, cattolicesimo moderno: conflitti di interpretazione*, in C. Mozzarelli (ed.), *Identità italiana e cattolicesimo: una prospettiva storica*, Roma, Carocci, 2003, pp. 289-307; L. Mezzadri, P. Vismara, *La Chiesa tra Rinascimento e Illuminismo*, Roma, Città Nuova, 2006.

time, resulting from not only different doctrinal approaches – moderate and innovative, or blindly rigorist and repressive –, but fruit also of the power struggle among the Congregations. These fights emerged with the settlement in 1542 of the Holy Office, and highlighted the increasing detachment between a “bishops’ way” toward the renewal, expression of the Council of Trent and therefore moderate and mindful of the pastoral mission of the Church (a line of thought embodied by the pope Pius IV), and an “inquisitorial way” (intransigent, embodied by the severe popes – who had been inquisitors – Paul IV Carafa, Pius V Ghislieri and Sixtus V Peretti). But this conflict, still a long way from resulting in an effective fight against heresy and superstition or in a real funding of a new religiosity, according to Fragnito actually led to what she represents as a kind of involution of the relation between the Church and typographic art, which caused a Roman mistrust toward publishing in general, and in particular toward the religious one. This mistrust, which was shown in a clearly stronger and more evident hostility against the translation of Holy Scriptures, impacted negatively on the religious practices in general and on Italian religiosity, and it consequently caused an unexpected increment of the category of the so-called “biblical derivatives” – forbidden when they contained even short vernacular passages, parts<sup>17</sup>, of the Scriptures –, such as devotional booklets<sup>18</sup> like the *Ufficioli della Madonna*<sup>19</sup>, but also lectionaries, legendaries or collections of saints’ lives, sermonaries and collections of *Epistole et evangelii*, or again religious versifications<sup>20</sup>, sacred histories and controversial essays<sup>21</sup>.

The reaffirming of the Latin monopoly in the religious field, not only led to the creation of two different registers of communication with the believers (on the one hand the Latin of the clerks of a high rank, on the other hand the vernacular of lays and popular classes, but also of uneducated clerks, nuns and so on); but it also determined «deep modifications of the religious practices and of the primary teaching, and re-orientating entire sectors of the book production» (Fragnito, p. 9). This repression had the aim to avert people, i.e. women and simple people, away from getting in touch with the sacred mysteries (*ne fidei misteria mulieribus*

<sup>17</sup> It is significant, with regard of this, the diatribe lasting many years about the definition of “part”, and the hair-splitting distinction among *pars* and *particula*, which in some cases could mark the difference between an authorised text and a forbidden one (see Fragnito, pp. 108-109).

<sup>18</sup> Fragnito, pp. 133-148.

<sup>19</sup> According to Fragnito the prohibition of possessing the *Officiolo della Madonna* (central nucleus of the “Books of Hours”, collections of prayers i.e. psalms, hymns, readings, verses to be recited during the eight hours of the day), which was one of the vernacular books more used for the private meditation by the illiterate people – not learned in Latin, people made of both clerics and lays, but especially of women –, would have hardly had impact on the rising process of popular literacy, and in particular female literacy.

<sup>20</sup> The scholar recalls how the decree of the 24th August 1596, with which the Congregation of the Index forbade the printing of the «Sacred Scripture in Latin or vernacular verses», was abolished only in 1758 (Fragnito, pp. 117-131; about the biblical versifications see *ibid.*, pp. 148-177).

<sup>21</sup> About the banning of the controversial works in vernacular, as possible means of access to an “indirect” knowledge of the Protestant theology, see Fragnito, pp. 177-190.

*et simpliciorius [...] esponantur*<sup>22</sup>), so that they, who were totally unable to comprehend, did not dwell on issues that would inevitably have led them toward a “heretical drift” during the attempt to read and erroneously interpret the sacred text, consequently twisting its meaning with superstitious assertions, i.e. «opposite to the God’s glory» or deriving from «false promises»<sup>23</sup>. The struggle against a not very orthodox religiosity, i.e. unregulated and imbued with vulgar superstition and magic elements, became functional to a progressive increasing of the control of religious individual practices, through a “controlled” reading of the Scriptures – control that, the more it became severe, the more it self-legitimated the authority of the organs appointed to it.

Fragnito concludes that the interdiction of the translations of the biblical text (and, in the wake of this, the interdiction of a large book production, both of religious and laic nature), actually resulted in compromising forever the building of an aware individual religiosity, and not only. According to the scholar, it must be added the extreme result of: 1) eliminating the vernacular in the people’s religious practices<sup>24</sup> by averting who did not know Latin away from a concerning approach to the faith<sup>25</sup>; 2) conditioning the religious and linguistic education, by removing the vernacular from children’s education and first literacy; 3) dissuading from the practice of reading, with the consequence of negatively affecting «the processes of literacy and linguistic unification of the [Italian] country, as well as of building of a national identity» (Fragnito, p. 22).

#### *4. Educating the good Christian: disciplining and the «circumcision of the intellect»*

This historical reconstruction depicts a Church that, oscillating between renovation and repression, ended with conceiving the ideal of a believer strongly disciplined in his private and public moral conduct, as well as in his rea-

<sup>22</sup> Cited from an interdict from printing, toward a vernacular Comment of the Genesis (Archivio della Congregazione dell’Indice, I/2, f17r, cit. in Fragnito, p. 185, note n. 128).

<sup>23</sup> See the case of the pronouncements by the Congregation of the Index about the translation into the vernacular of Psalms (Fragnito, pp. 143-148), but also of sermons and “books of secrets” (*ibid.*, p. 146 and note n. 24).

<sup>24</sup> Indicative of the aberration reached by the inquisitorial repression, is the fact that they considered heretical even those, who simply declared to desire to comprehend the literal meaning of the daily prayers, and from here the prohibition came out of the vernacular books of hours (Fragnito, pp. 15, 142).

<sup>25</sup> Fragnito poses herself in the wake of Carlo Ginzburg (*L’alto e il basso. Il tema della conoscenza proibita nel Cinquecento e Seicento*, in Id., *Miti emblematici spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 107-28), Albano Biondi (*Aspetti della cultura cattolica post-tridentina. Religione e controllo sociale*, in *Storia d’Italia, Annali*. Vol. IX, *Intelletuali e potere*, ed. by C. Vivanti, Torino, Einaudi, 1981, pp. 277-86) and Adriano Prosperi (*Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*, Torino, Einaudi 1996).

dings. A believer in which the comportamental-confessional model resulted from a religiosity not fed by a free individual reading – that could elude any doctrinal-theological control –, but was rather based on different elements. These elements consisted principally in: the practice of collective devotion (let us think about the emphasising of the public confession and penitence, or the devotional exercises of the “Forty hours”, pilgrimages, processions etc., which gave impulse to a typically “baroque” religiosity); a passive, and always indirect, knowledge of the sacred mysteries, mediated by the oral predication; the fruition of artistic works that vehiculated authorised and orthodox contents and styles<sup>26</sup>. In conclusion, an elementary and dogmatic religiosity, the same which the cardinal Silvio Antoniano recommended to the family men to whom was destined his book, and that we could define as the first educational manual of the Catholic renewal. The recommendation was that:

[...] the good Christian does not have to curiously discover many things beyond his intellect, but he simply has to believe what our mother, the holy Church, proposes to us, and in this sacred simplicity he will be saved, because in order to get Paradise not so much doctrine is needed<sup>27</sup>.

It would seem therefore that a kind of «circumcision of the intellect» emerges, as hoped for by the cardinal Federico Borromeo – who entitles in this way

<sup>26</sup> About the Italian religiosity among the XVI and XVII centuries, see O. Niccoli, *La vita religiosa nell'Italia moderna. Secoli XV-XVIII*, Roma, Carocci, 1998, and P. Vismara, *Il cattolicesimo dalla «riforma cattolica» all'assolutismo*, in G. Filoramo, D. Menozzi (eds.), *Storia del cristianesimo. L'età moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1997 (2007<sup>2</sup>), pp. 153-290: 217-224; in particular about the value of the confession in the religious practices in the Milan of the Borromeos see W. De Boer, *La conquista dell'anima. Fede, disciplina e ordine pubblico nella Milano della Controriforma*, Torino, Einaudi, 2004 (It. transl. of: *Conquest of the Soul: Confession, Discipline, and Public Order in Counter-Reformation Milan*, 2001). About art and religiosity in the posttridentine confessional society see P. Prodi, *Ricerca sulla teorica delle arti figurative nella riforma cattolica*, Bologna, Nuova Alfa, 1984 and, recently, I. Bianchi, *La politica delle immagini nell'età della Controriforma. Il cardinale Gabriele Palotti teorico e committente*, Bologna, Editrice Compositori, 2008.

<sup>27</sup> «[...] il buon Christiano non ha da cercare curiosamente molte cose sopra la sua intelligenza, ma ha da credere semplicemente quello che la santa Chiesa madre nostra ci propone et in questa santa semplicità sarà salvo, conciosia che per andare in paradiso non fa di bisogno di molta dottrina». This passage is significantly placed inside the paragraph entitled *Avviso di guardarsi da i falsi profeti et seduttori* (in: Silvio Antoniano, *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, Verona, Appresso Sebastiano dalle Donne & Girolamo Stringari compagni, 1584, c. 39r-v; cit. in Fragnito, p. 258 and note n. 201). The full-text of Antoniano's work is accessible on line in the digital library “Biblioteca Telematica Italiana”, Università “La Sapienza” di Roma-Ministero per i Beni e le Attività Culturali, <<http://www.bibliotecaitaliana.it/>> (last access: 1<sup>st</sup> February 2009). On the figure of the cardinal see P. Prodi (entry ed. by), *Antoniano, Silvio*, in *Dizionario biografico degli italiani* (from now on: DBI), Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, vols. 66, 1960-2006, vol. III, pp. 511-515; on the treaty see V. Frajese, *Il popolo fanciullo. Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della controriforma*, Milano, F. Angeli, 1987; see recently E. Patrizi, *La genesi dei Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli di Silvio Antoniano nei carteggi del cardinale Carlo Borromeo*, «History of Education & Children's Literature», I, 2006, 2, pp. 313-349.

one of his homilies –, a circumcision which should have come true, according to the Fragnito interpretation<sup>28</sup>, in the form of a real “self-mutilation” of the believers’ intellectual faculties, and consequent restriction of the limits of the knowledge which is permissible for a good Christian. A restriction where the awareness and interpretation of the Sacred Scripture do not have place, but rather are totally banned, upon pain of error and, finally, of the same eternal damnation.

In this meaning, in order to defeat the error they put into action a series of measures aimed at realising a real removal of theology from the daily devotional practice, especially by substituting confutation with indoctrination, controversial literature with catechisms, manuals about the confession with cases of conscience, and finally with a progressive affirming of the «moral, disciplinary and catechistical dimension, respect to the Scriptural one» in the predication itself (Fragnito, p. 268, n. 25). Besides, if the climate following the severe Sixtine-Clementine Index induced the authors to censor their own writings<sup>29</sup>, it was unavoidable that readers too (especially the more devote and obedient such as women, in particular nuns) “self-censored” their readings, by incessantly appealing to inquisitors, bishops and confessors in order to obtain permission and reading licenses for texts that were, at the same time, their principal means for devotion as well as for first literacy. It clearly stands out the aim – particularly strong during the pontificate of Pope Ghislieri, and somewhat softer the subsequent years – of what Fragnito defines the «policy [...] to inculcate the practice of continuously turning to central offices, as well as of consolidating, through subtle methods of pressure and dissuasion, the influence on minds and consciences [...]» (*ibid.*, p. 229). Later on, the oscillating position of the censorial organs and the subsequent failure of the control on books (especially in some field of the devotional production, such as the «historiette», lectionaries, orations, etc.), and finally the «progressive relaxation of the censorial effort» (*ibid.*, p. 256), according to the scholar do

<sup>28</sup> Fragnito, p. 259, n. 202; also Ead., *Proibito capire*, cit., p. 12.

<sup>29</sup> In connection to this the Italian scholar, in addition to mentioning the well-known event regarding the self-censorship by Torquato Tasso and his “Gerusalemme Liberata” (see A. Quondam, “*Sta notte mi sono svegliato con questo verso in bocca*”. Tasso, *Controriforma e classicismo*, in G. Venturi (ed.), *Torquato Tasso e la cultura estense*, Firenze, Olschki, 1999, pp. 535-595; G. Fragnito, *Torquato Tasso, Paolo Costabili e la revisione della “Gerusalemme Liberata”*, «Schifanoia» 22/23, 2002, pp. 55-61), she cites the case of Girolamo Muzio who, in a letter of 1575 sent to card. Alessandro Farnese, confessed that he had abandoned the writing of his sacred poem *Il Redentore*, after knowing the Master of Sacred Palace Paolo Costabili’s prohibition about the Latin and vernacular poems dealing with theological issues (in *Lettere di Girolamo Muzio giustinopolitano conservate nell’Archivio governativo di Parma*, ed. by A. Ronchini, Parma, Real Deputazione di Storia Patria, 1864, p. 227; cit. by Fragnito, p. 149, n. 33). About a case – unsuccessful – of preventive self-censorship made by Giovan Battista Giraldi on his own work *Hecatommithi* (Mondovì, 1564), and about other cases of literary works punt on the Index see now U. Rozzo, *La letteratura italiana negli “Indici” del Cinquecento*, Udine, Forum, 2005.

everything but confirm how the principal objective of the posttridentine Church was not much, though declared, the struggle against a religiosity polluted by superstition and corrupted texts, but rather a different objective stands out: «a clear pedagogical plain, aimed at averting the faithful from old practices of reading, and at nourishing them with a few elementary notions» (*ibid.*, p. 310). A plan that was therefore functional to «the removal of the Catholics away from a more intimate and individual piety, based on the understanding of the read, recited or listened words» (*ibid.*, pp. 257-258).

The disciplined reader who emerges from the portrait depicted by Fragnito, is a Christian afraid of the severe inquisitorial policy, bewildered by the scenes of book burning, in which – in spite of the recommendations coming from Rome – the vernacular Bibles often risked to be thrown together with books by heretics and heresiarchs. A reader, finally, exhausted by the prohibitions of reading works that, after the advent of the *ars artificialiter scribendi* had become of daily use, such as vernacular Sacred Scriptures, *Epistole et evangelii*, compendiums of sacred history, the *Ufficioli della Madonna*, as well as works of the literature of entertaining which had the largest diffusion, i.e. the chivalric poems, from the *Amadigi* to *Orlando Furioso*<sup>30</sup>.

This good, disciplined, Christian soon got used to putting into reality the dictates of the new *theologia practica* (i.e. the «juice, the substance of all the Theology concerning the good manners») spread by the posttridentine season, and to receive the «salt of the Christian knowledge»<sup>31</sup>, which is sufficiently diffused by the *Catechismo romano* and by the “convenient readings”. Again Silvio Antoniano in fact, in his *Educatione christiana* do point out to the family men, as well as to teachers, the canon of the good readings for the young: naturally, the «devout books», in particular the same «life and death of Jesus Christ our Saviour» (defined «the book of the Cross», II. 133); at school then, the reading of the Gentiles’ books, after choosing «with selection, and judgement»

<sup>30</sup> About the Church’s aversion to poems as able to open «the door to necromancy, & magic arts, & other drawback», as in the words by Antonio Possevino, see Fragnito, pp. 148-177. About prohibited literature see N. Longo, *La letteratura proibita*, in: *Letteratura italiana*, directed by A. Asor Rosa, vol. V: *Le Questioni*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 965-999; U. Rozzo (ed.), *La censura libraria nell’Europa del secolo XVI*, Udine, Forum, 1997; G. Patrizi (selection and introduction by), *La letteratura proibita. Autori dall’indice: Girolamo Savonarola, Giovanni Boccaccio, Pietro Aretino, Pasquinate del 5 e 600, Antonio Vignali, Antonio Rocco, Ferrante Pallavicino, Giacomo Casanova, Tommaso Crudeli, Giorgio Baffo, Domenico Tempio, Niccolò*, apparatus by D. Carmosino, Roma, Ist. Poligrafico e Zecca dello Stato-Archivi di Stato, 2003; U. Rozzo, *La letteratura italiana negli “Indici” del Cinquecento*, cit.

<sup>31</sup> See the premise to Silvio Antoniano’s work written by the Dominican Felice Figliucci. This literary man, in the world Alessio Figliucci (Siena, 1518-1595), in 1556 took vows and abandoned the previous production (of political and philosophical nature) in order to devote himself to the translation from Latin into vernacular of the *Catechismo, cioè Istruzione secondo il decreto del Concilio di Trento a’ parrochi, pubblicato per commandamento del santiss. s.n. papa Pio V. Et tradotto per ordine di sua santità in lingua volgare dal r.p.f. Alesso Figliucci, de l’ordine de’ predicatori*. In Roma, Paolo Manuzio, 1566.

(Virgil, Cicero «and a few other», III.38) – since even they can «bring much utility» (III.37) –, will be added to the reading of «some useful and praised Christian books, especially the Roman Catechism»; the «exposition of the Sunday oration», the «lives of Saints [...] and the Ecclesiastic history» follow; again proverbs (from the Book of Proverbs and *Ecclesiasticus*), but in this case the teacher should avail himself of «the help of some good expositor»; finally fairytales and apologues follow (III.41); it is hoped for that girls «are able to recite the Office of the Blessed Virgin, and to read the lives of Saints, and some spiritual books» (III.46). Therefore also a rigorous and predefined course of readings contributes to fulfilling the final objective, that is to educate sons able to live «not fruitlessly, but virtuously in the homeland, and among the people», in virtue of their being good Christians in the «cognition, and observation of the divine law»<sup>32</sup>.

Actually, in the shaping of the good *christianus* and consequently of the good *civis*, the expectations of pedagogical nature as well as of acculturation and civilisation ones, both by the modern State (Antoniano again talks about «conservation and safety of an entire republic», commended by men and rewarded by God)<sup>33</sup>, and by the Tridentine Church, converged. The category, initially sociological and nowadays historiographical, of the *social disciplining*<sup>34</sup>, is completely expressed through the Christian pedagogy of Antoniano, but also of other educators of the Catholic Renewal (such as Ansaldo Cebà, or Orlando Pescetti and before them, the French Jean Bodin and Giovanni Fungeri), who all engaged in carefully outlining the educational parameters for the formation of the *good son*, naturally perfect Christian, and *consequently* good citizen<sup>35</sup>. The sixteenth-century Church, through reaffirming a renovated Chri-

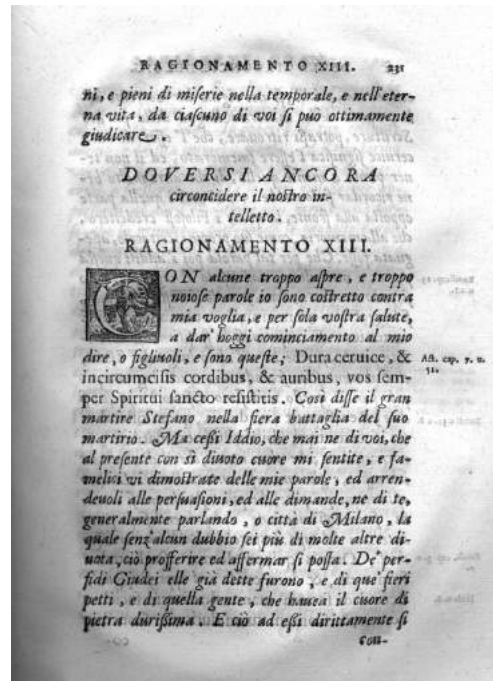
<sup>32</sup> *Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli*, cit., see the: *Esortazione: Silvio Antoniano ai padri di famiglia salute nel signore*.

<sup>33</sup> *Ibid.*, see in particular the Chap. 5: *Quanto sia accetta à dio la buona educatione de i figliuoli*.

<sup>34</sup> As well-known, the category of the so-called “social disciplining” was elaborated around the early Seventies by the German historian Gehrard Oestreich, and almost contemporaneously to the concept, strictly related, of “confessionalisation” – i.e. the definition or consolidation of the doctrinal principles, during the crucial phase of the rising of Confessional Churches following the Protestant schism – in order to indicate that complex phenomenon of general transformation of the State, the society and the people, which took place in the early modern Europe – which is considered by Oestreich the necessary precondition for the democratisation of the centuries XIX-XX. For a review of the literature about this, see W. Reinhard, *Disciplinamento sociale, confessionalizzazione, modernizzazione. Un discorso storiografico*, in P. Prodi (ed.), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 101-123; H. Shelling, *Chiese confessionali e disciplinamento sociale. Un bilancio provvisorio della ricerca storica*, *ibid.*, pp. 125-160.

<sup>35</sup> On the counter-reformist pedagogy see L. Secco, *Pedagogia della Controriforma*, Brescia, La Scuola, 1938 (in particular, the education of the good citizen: pp. 73-81) and L. Volpicelli (ed.), *Il pensiero pedagogico della controriforma*, Firenze, Coedizioni Giuntine-Sansoni, 1960. A review, with anthology, of the Authors is now in R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secoli XV-XIX)*, cit.





Federico Borromeo, *Doversi ancora circondare il nostro intelletto*, In: *I sacri ragionamenti fatti nelle maggiori solennità al popolo milanese*, Volume secondo, In Milano, [per Dionisio Gariboldo], 1633. (Reproduction courtesy of the Sperelliana Library in Gubbio).

stian moral (even though reshaped by the driving forces of the anti-Protestant reaction) takes a path that sometimes coincides with the one of the rising modern State. Needs, that even seem different and opposite (laic and religious, political and spiritual at the same time), however meet on the common ground of the tweaking of a “canon of virtues”, which contribute to mould the obedient individual and respectful of his own duties, lover of the order, prompt and ready to get into the circle of the social utility/solidarity, and finally an individual inclined to the standardisation of the models of behaviour, even of hygienic-sanitary nature, etc. And this coincidence of aims does not exclude the coincidence of means and tools, whereas we consider that the censorship itself – that from the XII to the XVI century had been a prerogative of the Roman Church, and especially aimed at containing the spreading of heretical ideas – from now on was adopted also by the modern State, with the aim to guarantee the self-conservation of the political power and consequently of the social order<sup>36</sup>. Self-conservation and governableness gave impulse to a new

<sup>36</sup> For a general picture of the theories about censorship, see L. Bianchin, *Dove non arriva la legge. Dottrine della censura nella prima età moderna*, Bologna, il Mulino, 2005. For the history of book censorship in modern age see: A. Rotondò, *La censura ecclesiastica e la cultura*, in *Storia d'Italia*. V. 2, *I documenti*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 1397-1492; U. Rozzo (ed.), *La censura libra-*

political practice, but it is the Christian tradition to “imbue” it with moral and spiritual values, thanks to what Dilwyn Knox defines the internalisation of a «rational morality», which is realised also through applying a *disciplina corporis* that is externalised with the *civilitas* – a propaedeutics that is necessary to prepare people «to receive the Christian faith»<sup>37</sup>.

Actually, the aforementioned expression by cardinal Federico, the “circumcision of the intellect” does outline a panorama of religious disciplining which is very different from that one depicted by Gigliola Fragnito, as now clearly explained by Marzia Giuliani<sup>38</sup>. The bishop philosopher and pastor, pious man and humanist, scholar and patron of arts at the same time, illustrates in his writings a conception of the spiritual search, in which the good Christian must apply his best intellectual faculties. According to Borromeo in fact, the «will of knowing», which is «typical of the human nature», and which «already gives principle to the noblest arts», well:

this incommutable law, even so deeply fixed inside our minds, then it does disappear when it is time not to look into the mundane things anymore, rather only into the celestial and divine ones [...]. Then you do completely not care of the source of the Grace, neither are you curious searcher of it, nor do you desire to wander the large fields of God’s Reign: and this pernicious quiet, this wicked rest, and this your tepid willing, make your soul not regret her blame.

The strongest fight made by Borromeo is that one against «this wicked rest», against «this ignorance, [that], my beloved ones, causes in ourselves so pernicious effects, to the point that she prepares the road to perdition: whereas the

*ria nell’Europa del secolo XVI*, cit.; M. Infelise, *I libri proibiti*, cit.; C. Stango (ed.), *Censura ecclesiastica e cultura politica in Italia tra Cinquecento e Seicento: 6. Giornata Luigi Firpo. Atti del Convegno, 5 marzo 1999*, Firenze, Olschki, 2001; F. Barbierato (ed.), *Libro e censure*, introduction by M. Infelise, Milano, Sylvestre Bonnard, 2002; M. Consiglia, *Lecture proibite: la censura dei libri nel Regno di Napoli in età borbonica*, Milano, F. Angeli, 2002; M.I. Palazzolo, *I libri il trono l’altare: la censura nell’Italia della restaurazione*, Milano, F. Angeli, 2003; L. Febvre, H.-J. Martin, *Censura e libri proibiti*, in Id., *La nascita del libro*, ed. by A. Petrucci, Roma-Bari, Laterza, 1988, pp. 309-313; P. Lopez, *Inquisizione stampa e censura nel Regno di Napoli tra ’500 e ’600*, Napoli, Edizioni del Delfino, 1974.

<sup>37</sup> D. Knox, *Disciplina: le origini monastiche e clericali del buon comportamento nell’Europa cattolica del Cinquecento e del primo Seicento*, in: P. Prodi (ed.), *Disciplina dell’anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1994, pp. 63-99. See also Id., *Le origini monastiche e clericali della civiltà delle buone maniere in Europa*, «Annali dell’Istituto storico italo-germanico in Trento. Jarbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient», XVIII, 1992, pp. 335-370 (transl. from: «*Disciplina*»: *the monastic and clerical origins of European Civility*, in J. Monfasani, R.G. Musto, (eds.), *Renaissance society and culture. Essays in honor of Eugene F. Rice Jr.*, New York 1991, p. 107-135). About the *civilitas* as adaptation, monastic-clerical before, Catholic reformist after, of the classical ideal of the *modestia*, and finally as “universal language” and unifying element of the Christian West, in the same way as the Latin language, see again Knox, *Disciplina: le origini monastiche e clericali del buon comportamento*, cit., pp. 75-77.

<sup>38</sup> M. Giuliani, *Il vescovo filosofo. Federico Borromeo e I sacri ragionamenti*, Firenze, Olschki, 2007, particularly at the pp. 226-227, and note n. 56.

recognition of the sin greatly prevent us from badly operating, something that, if we are aware of it, is naturally despised and abhorred by everyone of us».

Therefore the ignorance, the dimming of the light of intellect, do lead us toward the real error, in which we fall «when someone, with a great presumption of his knowledge, convinces himself to comprehend things concerning his salvation, and therefore [he thinks] to be very wise and sharp in this matter: and this kind of people, being deceived by their own opinions, are sated and happy with what they do, and they do not search further, and with fearless audacity think about themselves in a presumptuous way»<sup>39</sup>. Therefore, in order to stimulate the healthiest faculties of the intellect together with the search for the spiritual truth and the salvation, Federico Borromeo poses only the book at the centre of the formative path of the laic believers, together with the listening of the preaching and the attending of the schools of Christian doctrine. After this more attentive reading of the Borromaic text, we therefore should not marvel that the bishop strongly calls upon his believers to the individual reading:

Oh, now someone will say, I have not books, and I have no literacy and knowledge enough to read them even though I wanted to. In this moment I turn to those people who are able to read, what I hope for almost each of you; and even though there is somebody who does not, let him listen to those who delight in reading, and let him to derive from the other people's reading some fruits for himself. And if there is somebody who is not so fortunate to have any book, let him turn to me because I will be always glad to give whoever asks me for it; and I will be delighted of this request and I will celebrate it very much<sup>40</sup>.

Indeed, it is around the book that the manifold strategies of empowering the confessionalisation revolve, strategies which were typical of the posttridentine pastoral irradiating from Rome toward the North – as well as South-Italy.

### *5. Libraries, printing houses and bibliographic canons: strategies for confessionalising and disciplining readers*

In a Europe driven by reformist movements, the disciplining represents the answer to the increasingly manifest of demands of social control, a control to be perfected also through controlling the book production, but also the

<sup>39</sup> Quotations are from the homily: *Doversi ancora circondere il nostro intelletto*, in *I sacri ragionamenti di Federico Borromeo cardinale del titolo di Santa Maria degli Angeli ed arcivescovo di Milano distinti in 10 volumi*. Vol. 2: *I sacri ragionamenti fatti nelle maggiori solennità al popolo milanese*, In Milano, [per Dionisio Gariboldo], 1633, cit. at p. 237, ll. 11-15. The copy consulted is placed at the rare section of the Sperelliana Library in Gubbio. I would like to warmly thank the library's staff for the generous collaboration.

<sup>40</sup> The passage (quoted from the *Sacri Ragionamenti*, IX, ix, p. 446) is cited also in M. Giuliani, *Il vescovo filosofo: Federico Borromeo e I sacri ragionamenti*, cit., p. 348; here see again, with regard to the Humanistic ideal of the "friendship of books", *ibid.*

book circulation and the access to books, something which corresponds to the circulation of ideas, religious and non religious ones. This control takes shape into different, and complementary, strategies.

### 5.1. *The canons of “good readings”*

The birth of the typographic book, which had been enthusiastically welcomed by Italian Humanists as a «miraculous process» and an «industrious invention» (Giuniano Maio), «heavenly grace come to us through the divine shepherd» (Giovanni Andrea Bussi), «extraordinary invention» (Gaspere da Verona)<sup>41</sup>, just one century later begins to be seen with suspicion and caution. And even the “father of bibliography” Conrad Gessner published in Zurich in 1545 the first universal bibliography (the *Bibliotheca universalis*) – exemplary fruit of the Humanistic season of Renaissance, with her aim to cover the sum of human knowledge through the census of all the printed and hand-written works<sup>42</sup> –; on the other hand, soon after, in the Italian Catholic world Anton Francesco Doni, when publishing in 1550 the first Italian bibliography in vernacular (even though with all the limits which have been denounced)<sup>43</sup>, somehow felt obliged to underline that he had mentioned the «vernacular Authors (those who are not prohibited, suspected or damned by the Church and by the world)»<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> See citations in M. Santoro, *Storia del libro italiano. Libro e società in Italia dal Quattrocento al Novecento*, Milano, Bibliografica, c1994, pp. 38-39 (now see the second edition: *Storia del libro italiano. Libro e società in Italia dal Quattrocento al nuovo millennio*, Milano, Bibliografica, 2008).

<sup>42</sup> *Bibliotheca universalis, sive Catalogus omnium scriptorum locupletissimus, in tribus linguis, Latina, Graeca et Hebraica*, Tiguri, Christophorum Froschourerum, 1545. About Gessner see A. Serrai, *Conrad Gesner*, ed. by M. Cochetti, Roma, Bulzoni, 1990; already L. Balsamo underlined how the work and the figure herself of Gessner had remained “isolated” in the same cultural environment of provenance, and the same happened to his idea of a critical and classified repertory (in fact the original edition did not succeed, but rather did its *Epitome*, after being deprived of the critical notes and of the classificatory scheme, the *Pandectae*). In the same way, the related Gessner’s project of a public library opened to *indocti* and *rudes* too remained unheard (L. Balsamo, *Il canone bibliografico di Konrad Gesner e il concetto di Biblioteca pubblica nel cinquecento* in *Studi di biblioteconomia e storia del libro in onore di Francesco Barberi*, Roma, AIB, 1976, pp. 77-95; see now Id., *La Bibliografia. Storia di una tradizione*, Milano, Sansoni, 1995, pp. 24-38).

<sup>43</sup> *La libreria del Doni fiorentino. Nella quale sono scritti tutti gl’ autori vulgari con cento discorsi sopra quelli. Tutte le traduzioni fatte all’ altre lingue, nella nostra & una tavola generalmente come si costumava fra librari*, In Vinegia, appresso Gabriel Giolito de Ferrari, 1550 (reprinted in Venice by Giolito in 1557 and 1558, and by Altobello Salicato in 1580). About the innovativity of the Doni’s *libreria* see R. Chartier, *Libraries without walls*, «Representation», no. 42 (Spring, 1993), pp. 38-52. Correctly L. Balsamo punctuates the non-exhaustivity of the repertory, which with difficulty could be defined “national” (*La bibliografia. Storia di una tradizione*, Firenze, c1984, pp. 45-46). See also A. Quondam, *La letteratura in tipografia*, in *Letteratura italiana*. Vol. II, *Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, pp. 620-636.

<sup>44</sup> From the letter «Ai lettori», c. A7r (the copy consulted belongs to the edition: Vinegia, appresso Gabriel Giolito de’ Ferrari, 1558, now at the Library Romolo Spezioli in Fermo).

But the strategies of “empowering” the process of confessionalising and disciplining come into reality also through the building of positive and constructive apparatus, i.e. not only based on prohibitions but based on offerings of alternative, safe and controlled routes for the education of good Christians. From this perspective the exact starting point of the disciplining of readings is represented by the *Bibliotheca selecta* that the Jesuit Antonio Possevino published in 1593<sup>45</sup> – a few years before the publishing of the Sixtine-Clementine Index. As a mirror image – and in an integrative way – with respect to the Index, the *bibliotheca selecta* offers a list of books “accepted”: a reasoned bibliography and aimed at shaping an exemplary library, which could meet the need to educate, through safe and already experimented paths of reading, the «élites of the Europe catholically reformed as well as the New World conquered by the Christian faith»<sup>46</sup>.

Possevino then poses himself in clear opposition to Gessner – who, on the other hand, constituted for him a bibliographic source of excellence, as witnessed by the copy of the *Bibliotheca* (kept by the Archiginnasio in Bologna) which Possevino personally used while working on the second part of the bibliographic repertory of Possevino, the bio-bibliography of ecclesiastic authors, ancient and modern ones entitled *Apparatus Sacer* (Venetiis, apud Societatem Venetam, 1603-1606), which was written through adopting, sometimes expurgating (naturally with regard to the banned authors as well as printers), often enlarging the bibliographic items found in the Gessner repertory<sup>47</sup>. Against the Gessner idea, Humanistic as aforesaid, of a universality of readings, the Possevino one represents the «almost official model of the Catholic culture»<sup>48</sup>, standing out as the ideal of the new Catholic encyclopaedism based on the authoritarian idea of a selection of the counselled readings, which were necessary to re-establish a conformed Catholicism and “well armed” against heterodox deviations.

<sup>45</sup> *Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum in historia, in disciplinis, in salute omnium procuranda*, Romae, ex typographia Apostolica Vaticana, 1593 (Romae in Vaticano, excudebat Dominicus Basa typographus pontificius).

<sup>46</sup> A. Biondi, *La Bibliotheca selecta di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, in G.P. Brizzi (ed.), *La «Ratio Studiorum». Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, pp. 43-75, cit. from p. 45.

<sup>47</sup> L. Balsamo, *Antonio Possevino S.I. bibliografo della Controriforma e diffusione della sua opera in area anglicana*, Firenze, Olschki, 2006 (already in Id., *How to doctor a Bibliography: Antonio Possevino's Practice*, in G. Fragnito, ed., *Church, Censorship and Culture in Early Modern Italy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 50-78). See also B. Mahlmann-Bauer, *Antonio Possevino's Bibliotheca selecta. Knowledge as a weapon*, in M. Hinz, D. Zardin (eds.), *I Gesuiti e la Ratio Studiorum*, Milano, 2004, pp. 315-355; C. Carella, *Antonio Possevino e la biblioteca «selecta» del principe cristiano*, in *Bibliothecae Selectae: da Cusano a Leopardi*, ed. by E. Canone, Firenze, Olschki, 1993, pp. 507-516.

<sup>48</sup> R. De Maio, *I modelli culturali della Controriforma. Le biblioteche dei conventi italiani alla fine del Cinquecento*, in *Riforme e miti nella Chiesa del Cinquecento*, Napoli, Guida, 1973, pp. 365-381, p. 360.

The Jesuit writer therefore pursues the goals of the Catholic Renewal, concretising them into a prescriptive bibliographic canon that truly represents the “pacifist” posttridentine counteroffensive expressed such emblematically in the educational model promoted by the Company of Jesus. Not without reason did the Possevino Catholic encyclopaedia pose itself in the wake of the *Ratio atque institutio studiorum*, the Jesuit educational programme (as clearly announced in the title itself: *Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum*), by offering “safe readings” and chosen according to specific pedagogical criteria, adequate to the *Coltura de gl’ingegni*<sup>49</sup> i.e. good for cultivating the many «gifts, which God put into the human geniuses», and for educating all the social categories, from the prince to the soldier<sup>50</sup>, in Italy as well as in the entire Catholic world. Again Balsamo’s researches have underlined the strong publishing engagement of Possevino especially in Europe, where he did his best for to have published by the various printing houses of Jesuitical colleges in the northern countries many vernacular catechisms, grammar books, and separate parts of the *Bibliotheca Selecta*, which were suited for «the cultural and social condition of the potential readers», «aimed at the school use» as well as at «educating the young of the princely families»<sup>51</sup>.

Surely Possevino does not forget – echoing back to the words of the *Tre libri dell’educatione christiana* by Silvio Antoniano – to warn educators against the «much curious, or penetrating, intellects»:

Now, even though the genius of some Professors look for freedom (not to say licence) in searching, and having opinions, more than should be expected, however we know that the modest and pious intellects must not desire any freedom, but only that one that is joined with virtue and piety [...]. Let each doctrine then be far from any temerity. Namely with the premise that in teaching we must care principally of corroborating the faith and nourishing piety, nobody teaches anything that is not in agreement with the meaning and intelligence of the Roman Christian Church and with the received traditions, anything that is in no way contrary to the firmness of the faith and the firmness of the sole piety. At the same way, whereas no danger for the faith and piety is imminent, it must be avoided any suspect neither of putting up new things or of stirring up new doctrines [...]<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> This is in fact the title of the section contained in the Book I of the *Bibliotheca selecta*, and which «had the largest number of separate re-editions, the first one of which was in Italian» (L. Balsamo, *Antonio Possevino S.I. bibliografo della Controriforma*, cit., p. 104), i.e. the edition: Vicenza, appresso Giorgio Greco, 1598 (transl. by Mariano Lauretti). Now the annotated edition is available, edited by C. Casalini, L. Salvarani, *Antonio Possevino S.J. Coltura degl’ingegni*, Roma, Anicia, 2008.

<sup>50</sup> Not without reason is Possevino author of the successful work *Soldato christiano, con l’istruzione dei capi dello esercito cattolico* (Roma, 1569). About the education of the Christian soldier see L. Secco, *Pedagogia della Controriforma*, cit., pp. 81-85.

<sup>51</sup> L. Balsamo, *Antonio Possevino S.I. Bibliografo della Controriforma*, cit., p. 134.

<sup>52</sup> See the chapter n. 33 *Rimedi contro la libertà de gl’ingegni troppo o curiosi o penetranti*, in R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell’Italia moderna*, Milano, ISU Università Cattolica, 1999, cit., p. 118.

The quoted passages reflect a direction that was common to the posttridentine theologians and educators, in which the strong action in favour of the confessionalisation – i.e. the adhesion, through the *confessio* or public declaration of faith, to one of the religious confessions which characterised the European panorama the day after the Lutheran fracture and consequently breaking the confessional unity – had the objective of a «more rigorous control of individuals and their observance of rules». In the various confessions, this control concretised itself through means that, even though different, all included the disciplining, both religious (with the adoption of rituals) and social (internalising of a new order) as well as cultural (transformation of the language), with the aim of a general «homogenisation of subject citizens»<sup>53</sup>.

In Italy the confessionalisation (defined, by Reinhard again, only the *first phase* of the social disciplining) certainly took shape with a capillary, and sometimes harsh, action of censorship and control, which was exerted with different modalities both by the Congregation of the Holy Office and by the Congregation of the Index – as demonstrated by the impressive work carried out within the project RIC. But not only. This action of censorial “containment” of printing and bad readings (principal means of deviation, for a religiosity which had demonstrated to be potentially corruptible), was counter-pointed by an equal and all the same strong action of “promotion” of a “conformed” religiousness. This positive action was increased by the production of other typologies of “pious” books in vernacular, which soon took the place of the forbidden ones: the old Latin *Ufficiola* were opposed by a great flourishing of *Vite della Vergine*<sup>54</sup>, of *Rosari* and *Litanie*

<sup>53</sup> W. Reinhard, *Disciplinamento sociale, confessionalizzazione, modernizzazione*, cit., pp. 109 *passim*.

<sup>54</sup> It immediately hits you, also after a quick examination of the database *Edit.16*, that the presence of Latin *Ufficiola* is overwhelming (compared with the number of vernacular ones), as a demonstration of the capillary seeking out toward this typology of books in the XVI century. In comparison *Edit.16* offers us a very high number of other vernacular devotional books such as, for example, the *Rosario della Vergine Maria* (a dozen editions in Latin, compared with about 118 in Vernacular). In particular the *Vite della Vergine* (not rarely joined with the telling of Christ’s life and the Passion) kept on circulating with a good success, since until now about ten Latin editions have been available in Italian libraries, compared to more than 40 in Vernacular – among which the several editions of the *Vita di Maria Vergine* by the Franciscan Bartolomeo Meduna (in 1588 author of *Lo scolare*, about which see E. Patrizi, *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma. L’idea dello scolaro di Cesare Crispolti*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici, 2005), by Pietro Aretino, and again various editions of the *Miracoli della Vergine* by the Camaldolese monk and Humanist Silvano Razzi.

The religious works by Aretino had a strong success, and during the 1600s they were all reprinted – although in the *Index* of 1596 we find mentioned, among the *Certorum Auctorum, Libri prohibiti*: «Petri Aretini, opera omnia» (c. K1v) –, under the pseudonym of Partenio Etiro, especially in Venice by the printer Marco Ginammi (see M.C. Napoli, *L’impresa del libro nell’Italia del Seicento: la bottega di Marco Ginammi*, Napoli, Guida Editori, 1990; but, in addition to the Venetian ones, also a Macerata’s edition should be mentioned: Appresso Filippo Camacci e Alessandro Sacchini, 1646. See in SBN, and in the English collective on line catalogue Copac: <<http://copac.ac.uk/>>). About the Aretino’s religious prose writings and his inclination toward the reformer movements see R.B. Waddington, *Pietro Aretino, religious writer*, «Renaissance Studies», 2006, 20, 3, pp. 277-292; E. Boillet, *L’Arétin et la Bible*, Genève, Droz, 2007.

*mariane* (especially the Loreto litanies); the *Epistole e Vangeli* were replaced with the *Vite di Cristo* and the *Meditationes*, but also by the *Vite dei santi* and the *Novo Leggendario*<sup>55</sup>; and finally, the Bible – whose various Vernacularizations were in 1596 definitively prohibited<sup>56</sup> – gave place to the new Catechisms, particularly Jesuitical ones (from the “triplex” catechism by Pietro Canisio, 1555-1558; passing through the *Dottrina cristiana breve* and the *Dichiarazione più copiosa de la dottrina christiana* by Roberto Bellarmino, 1598; to the *Dottrina christiana* by Giovanni Battista Eliano, Rome 1586, even illustrated for illiterate people too<sup>57</sup>). But the biblical text also gave place to a very rich production of what Danilo Zardin efficaciously defines «works biblical-derived», also in Vernacular: works which proliferated just thanks to the «structural fecundity of the biblical writing as “generative of other texts”», as already underlined by Edoardo Barbieri<sup>58</sup>.

<sup>55</sup> The *Vite dei santi* (with *Martirologi* and *Leggendari*) occur in *Edit.16* with more than 130 items in Vernacular (from the widespread medieval compilation *Legenda aurea* by Jacopo da Varazze, to the *Nuovo Leggendario* translated from the *Flos sanctorum* by the Spanish Alfonso Villegas Selvago, and the continuation of this last one, the *Flos sanctorum* of the Jesuit Pedro da Ribadeneira), against “only” about 70 Latin occurrences (especially the various editions of the *Martyrologium*, destined *ad sacerdotum usum*). In SBN we find even more than 300 occurrences of vernacular “lives” (including the lives of “particular” saints, i.e. saints from particular towns, religious orders, protectors of families, or sacred representations, etc.), against ca. 60 *vitae* and ca. 50 *martyrologia* in Latin.

Also the *Vite dei santi* (without considering the large amount of “particular” *vitae*, of local saints, or *Leggendari delle vergini*, etc.). represented in 1500s, and even more in 1600s, a basic text for the devotion and especially for the religious “literacy”. Again, they represented a way of access, even “mediated”, to the knowledge of the Sacred Scriptures, since they narrated the lives of patriarchs and prophets of the Old Testament, the lives of Jesus and the Virgin Mary (as in Villegas’ work, see E. Barbieri, *Fra tradizione e cambiamento: note sul libro spirituale del XVI secolo*, in E. Barbieri, D. Zardin (eds.), *Libri, biblioteche e cultura nell’Italia del Cinque e Seicento*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 3-61). In this way, the spiritual formation took shape through the ancient educational and literary tradition of the *exempla* – now reinvigorated in this new religious appearance –, as can be seen for example from the explicit allusion in the title *Giardino d’esempi* (or *Prato spirituale* by the Dominican Serafino Razzi, brother of the mentioned Silvano). Finally, the *vitae* had offered an excellent means for learning to read all along, as witnessed by the list of textbooks used in Venetian «vernacular schools» in 1587 (P.F. Grendler, *What Zuanne read in school: vernacular texts in sixteenth century Venetian schools*, «The Sixteenth Century Journal», Vol. 13, no. 1, Spring 1982, pp. 41-54).

<sup>56</sup> The prohibition of the access to Biblical translations was counterpointed by a flourishing of biblical and theological studies, as well as of a series of texts, aimed at facilitating the consultation and the reading of the Bible, like concordances and repertories of conceptual and narrative references, or vocabularies for preachers, such as the *Vocabulista ecclesiastico* (Barbieri, *Fra tradizione e cambiamento: note sul libro spirituale del XVI secolo*, cit., pp. 35 and ff.).

<sup>57</sup> A. Prosperi, *Intorno ad un catechismo figurato del tardo ’500*, «Quaderni di Palazzo Te», 5, 1985, pp. 45-53; G. Palumbo, *Speculum Peccatorum. Frammenti di storia nello specchio delle immagini tra Cinque e Seicento*, Napoli, Liguori, 1990, pp. 69-105; about the use of images and symbols in the Jesuit production see now L. Salviucci Insolera, *L’Imago primi saeculi (1640) e il significato dell’immagine allegorica nella Compagnia di Gesù. Genesi e fortuna del libro*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 2004, and related bibliography.

<sup>58</sup> See D. Zardin, in the above mentioned paper presented at the Macerata conference: *Bibbia e apparati biblici nei conventi italiani del ’500 e ’600*, see p. 103 and note n. 72; Barbieri, *Fra tradizione e cambiamento: note sul libro spirituale del XVI secolo*, cit.



In this general panorama, the production of the Vernacular book stands out, which was clearly conditioned by the postridentine turning point and, subsequently, by the inquisitorial rigours, but which was undoubtedly very rich and continuously increasing, especially the production of the Vernacular religious books – above all in Rome, Naples and Milan, as highlighted by the studies on the history of Italian books and publishing<sup>59</sup>, and in particular the researches on the religious book by Edoardo Barbieri, Ugo Rozzo and naturally Danilo Zardin<sup>60</sup>.

However, in close conjunction with this new and copious book production, we should take into account also the birth of official printing houses directly or indirectly managed by ecclesiastic bodies. A manifestation themselves too of disciplining and control, these printing houses represent a crucial wedge of the general design put into action by the postridentine Church.

<sup>59</sup> See the effective synthesis outlined by L. Braida in *Stampa e cultura in Europa tra XV e XVI secolo*, Roma-Bari, Laterza 2000 (reprint 2005). About the great importance of the religious production still in 1600s and 1700s, see M. Santoro, *Storia del libro italiano*, Milano, Editrice Bibliografica, c1994, pp. 167-174. Santoro cites statistical data from researches conducted on the base of publishers' annals (the Remondini in Bassano, or printers in Messina), of the permissions to print (granted by the Riformatori dello Studio di Padova), of the books' collections (the XVIIth century editions of Naples kept at the Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III di Napoli). The data inferred from the XVIIth century editions at the British Library witness some rather territorial differences in the Italian book production, with a prevailing literary production especially in Venice, Bologna and Florence (*ibid.*, pp. 174-186), but with a still prevailing religious publishing production in Naples, Rome and Milan of Borromeo. About the seventeenth-century publishing in Italy see F. Barberi, *Il libro italiano del Seicento*. Aggiornamento della bibliografia dei tipografi, editori e librai a Roma nel Seicento a cura di L. Baldacchini, Roma, Vecchiarelli, 1990; Id. *Introduzione alla tipografia italiana del Seicento*, «Accademie e biblioteche d'Italia», LII, n. 6 (1984), pp. 507-526.

<sup>60</sup> E. Barbieri, *Fra tradizione e cambiamento: note sul libro spirituale del XVI secolo*, cit.; U. Rozzo, *Il libro religioso*, a cura di U. Rozzo e R. Gorian, Milano, Bonnard, 2002; again D. Zardin, *Bibbia e apparati biblici nei conventi italiani del '500 e '600*, cit., and related bibliography; Id., *Mercato librario e letture devote nella svolta del Cinquecento tridentino. Note in margine ad un inventario milanese di libri di monache*, in N. Raponi, A. Turchini (eds.), *Stampa, libri e letture a Milano nell'età di Carlo Borromeo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, pp. 135-246. Again, see the repertory of vernacular printed books for women came out from 1471 and the late 1600s, edited by Gabriella Zarri, *Donna, disciplina, creanza cristiana: un percorso di ricerca*, in Ead. (ed. by), *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XVI al XVIII secolo. Studi e testi a stampa*, Roma, 1996, pp. 5-19 and P. Tantulli, *Nascita del Repertorio*, *ibid.*, pp. 397-405; the *Repertorio* is at the pp. 397-732). About the vernacular readings in the female convents see the interesting essay by Carmela Compare *Libri di donne e libri di monache alla fine del XVI secolo*, in the afore mentioned conference in Macerata (see *supra*) and the bibliography about female readings, which were not substantially different for the *sanctimoniales* and for women who lived in the world (cfr. p. 593), in particolare: C. Compare, *Vita religiosa e letture devote alla fine del XVI secolo. I libri delle monache e il Leggendaro delle santissime vergini*, «Rivista di storia del cristianesimo», 3, 2006, pp. 447-478; Ead., *Inventari di biblioteche negli ambienti monastiche femminili alla fine del XVI secolo*, «Genesis», 2, 2003, pp. 220-232; and D. Zardin, *Libri e biblioteche negli ambienti monastici dell'Italia del primo Seicento*, in *Donne, filosofia e cultura nel Seicento*, ed. by P. Totaro, Roma, 1999, pp. 347-383.

## 5.2. *The birth of ecclesiastic printing houses*

First of all the case of the Vatican printing house stands out, for importance and exemplarily, the Stamperia Vaticana<sup>61</sup>. The great project of Sixtus V at the beginning involved the setting up of the Congregation of the Stamperia in 1564, with the task of supervising the publishing of the official texts by the Fathers and the Doctors of the Church, and, in 1566, the publishing of the *Cathechismus Romanus seu Cathechismus ex decreto concilii Tridentini*; subsequently, the building of the new Stamperia Vaticana, in 1587, next to the rooms of the Vatican Library (object herself too of a *renovatio* in the years from 1587 and 1590<sup>62</sup>). Actually an analogous project had previously been undertaken in 1561 by pope Pius IV, who founded the Stamperia del Popolo Romano under the supervision of Paolo Manuzio (son of the famous Aldo)<sup>63</sup>, with the aim of publishing the texts of the Fathers of the Church; that project was given up (and the printing house donated to the City Council of Rome in 1563), but the “inquisitor” pope Sixtus V was the one who brought it to the fore, together with the project of the renovation of the Vatican Library.

No different is the case of the Congregation *De propaganda Fide*, set up in 1622 by Pope Gregory XV. The Congregation was soon provided with the Stamperia di Propaganda Fide (1626) and the Collegio Urbano (1627), this one devoted to the education of the missionary priests and moreover equipped with its own library (the Biblioteca del Collegio di Propaganda, established in the same year of 1627). The *Stamperia della Sacra Congregazione de Propaganda Fide*, also famous under the name of *Typographia polyglotta*, was founded just for the so-called “missionary apostolate” since it had the main aim to

<sup>61</sup> This printing house, also known as Tipografia Apostolica Vaticana (1587-1610), was in 1609 unified with the official printing house of the Papal State, the Stamperia Camerale or Tipografia della Camera Apostolica. See F. Ascarelli, M. Menato, *La tipografia del '500 in Italia*, Firenze, Olshki, 1989, pp. 128-129; F. Barberi, *Paolo Manuzio e la stamperia romana, 1561-1570*, Roma, Gela, stampa 1986 (1 ediz. 1942); and V. Romani, *Per lo Stato e per la Chiesa: la Tipografia della Reverenda Camera Apostolica e le altre tipografie pontificie (secc. XVI-XVIII)*, «Il Bibliotecario», 1998, 2, pp. 175-192. In general on the Roman printing houses, in addition to the synthesis by Ascarelli, Menato, cit., see also F. Barberi, *Il libro italiano del Seicento. Aggiornamento della bibliografia dei tipografi, editori e librai a Roma nel Seicento a cura di L. Baldacchini, Manziana (Roma), Vecchiarelli, 1990; also G.L. Masetti Zannini, Stampatori e librai a Roma nella seconda metà del Cinquecento. Documenti inediti*, Roma, Palombi, 1980.

<sup>62</sup> See *infra*. About the Sixtine *renovatio* of the Vatican Library see the work written in 1591 by the future founder of the Biblioteca Angelica, Angelo Rocca: *Bibliotheca Apostolica Vaticana a Sixto V pont. max. in splendidiorem, commodioremq. locum translata, et a fratre Angelo Roccha a Camerino... illustrata*, Romae, ex typographia Apostolica Vaticana, 1591. About the Vatican and other libraries in Rome see some sources of the time collected in V. Romani, *Biblioteche romane del Sei e Settecento*, Vecchiarelli Editore, Manziana, (Roma), 1996, and U. Rozzo, *Biblioteche italiane del Cinquecento tra Riforma e Controriforma*, Arti Grafiche Friulane, Udine, 1994.

<sup>63</sup> F. Barberi, *Paolo Manuzio e la stamperia del Popolo Romano (1561-1570), con documenti inediti*, Roma, Gela Reprint's, 1985; A.M. Giorgetti Vichi, *Annali della Stamperia del Popolo Romano (1570-1598)*, Roma, 1959.

provide missions with books, also in foreign languages and non-Latin typefaces, for their evangelisation mission toward the various people<sup>64</sup>; her fame remained unchanged during the centuries, if we think that in 1700's the famous typographer Giambattista Bodoni carried out his juvenile apprenticeship there<sup>65</sup>.

Also the Tipografia della Congregazione dell'Oratorio di Filippo Neri in Rome, even though it lasted only a few years (1593-1596) responded to an organic cultural project. Founded by the Oratorian cardinal Cesare Baronio with the aim of printing his *Annales ecclesiastici* – a work that was born in order to counterbalance the Protestant historiography and in particular the *Ecclesiastica historia* printed in Basilea in 1559<sup>66</sup> – the printing house was placed in the venue of the Congregation, the Chiesa Nova in Santa Maria della Vallicella. Moreover in the same place, already from 1581 the first nucleus had been established of the library Biblioteca Vallicelliana, i.e. the legacy of Achille Stazio (in 1603 followed by the one of the aforementioned Silvio Antoniano). And the Vallicelliana too was born as a “public library”, since the Stazio had expressly declared the aim to put his documentary collection at the disposal of anybody «ex estraneis probis viris ibi convenientibus»<sup>67</sup>.

Again, see also the emblematic case of the organic system Seminary-printing house-library, which was successful especially among the seventeenth and the eighteenth centuries.

In Padua from 1664 to 1697 the cardinal Gregorio Barbarigo was bishop – whose model moreover was, not without reason, the figure of the great Milanese archbishop Carlo Borromeo. In 1670 Barbarigo founded another Seminary (the first one had been founded in fact in 1566 after Trent, in order to

<sup>64</sup> Cit. da G. Pizzorusso, *La culture scientifique à Rome à l'époque moderne. I satelliti di Propaganda Fide: il Collegio Urbano e la Tipografia Poliglotta. Note di ricerca su due istituzioni culturali romane nel XVII secolo*, «Mélanges de l'Ecole Française de Rome», 2004, 2, pp. 471-498. On the birth and history of this printing house, the difficult situation during the French domination and the following rebirth, see M. Galeotti, *Della Tipografia Poliglotta di Propaganda. Discorso per Melchiorre Galeotti*, Torino, P. di G. Marietti, 1866.

<sup>65</sup> G.B. Bodoni e la *Propaganda fide*, Parma, Museo Bodoniano-Biblioteca Palatina, printing 1959.

<sup>66</sup> On the various hypotheses concerning the genesis of the *Annales Ecclesiastici* as a reaction against the Protestant historiography of the Centuriators of Magdeburg, on impulse by Filippo Neri or others, see: M.T. Bonadonna Russo, *Baronio oratoriano*, «Memorie Oratoriane», 14 (1984), 27 and L. Martínez-Ferrer, E.A. Cerrato, *San Filippo Neri, Cesare Baronio e l'insegnamento della storia ecclesiastica*, «Annales Oratorii», 7 (2008), pp. 95-103 (also on line: <[www.ora-toriosanfilippo.org/ferrer-cerrato.pdf](http://www.ora-toriosanfilippo.org/ferrer-cerrato.pdf)>, last access: 15<sup>th</sup> May 2009).

<sup>67</sup> On the library and the printing house see E. Pinto, *La Biblioteca Vallicelliana in Roma*, Roma, Biblioteca Vallicelliana, 1932; M.T. Rosa Corsini (ed.), *I libri di Achille Stazio alle origini della Biblioteca Vallicelliana*, Roma, De Luca, 1995; G. Finocchiaro, *Cesare Baronio e la Tipografia dell'Oratorio. Impresa e ideologia*, Firenze, Olschki, 2005. About Silvio Antoniano and his library see E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età della Riforma Cattolica e della Controriforma (1540-1603)*, Doctoral Thesis (cycle XX), Supervisor: Prof. Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata, a.a. 2006/07, especially see the Third part.

educate priests according to the new dictates of the Catholic renewal), and to that one he wanted to annex a library, and a printing house too, the Tipografia del Seminario that he founded in 1683 on his own. The printing house, which was destined to become a relevant publishing centre in the following centuries too, was born with the intentional aim to print both textbooks of very high level for the diocesan Seminary (*ad usum Seminarii Patavini*), and religious books destined to the Eastern people (since the beginning in fact, it not only acquired Eastern typefaces, but was even for a short time provided with its own type foundry)<sup>68</sup>. This model was soon consolidated and replicated: let us think about the Seminario Maggiore in Verona, first established by the cardinal Agostino Valier nel 1567 but actually rebuilt and provided with a printing house by Barbarigo's nephew, the cardinal Gianfrancesco Barbarigo (1658-1730). Similar experiences took place at the Seminary of Montefiascone (the author was another Barbarigo, this time the cardinal Marco Antonio, bishop of Montefiascone, 1640-1706), and again in the late 1600s in Ceneda and Belluno, again in 1700s in Feltre, Imola, Frascati, Treviso<sup>69</sup>.

It is not a remote hypothesis that the first "pacer" for all these initiatives could have been represented, already since 1556, by the Tipografia del Collegio

<sup>68</sup> M. Santoro, *Storia del libro italiano*, cit., pp. 158-187; in particular the pp. 164-165. About Padova see G. Bellini, *Storia della tipografia del Seminario di Padova. 1684-1938*, Padova, Libreria Gregoriana, 1938. On the figure of the bishop see L. Billanovich, P. Gios (eds.), *Gregorio Barbarigo patrizio veneto, vescovo e cardinale nella tarda controriforma (1625-1697)*, *Atti del Convegno di studi, Padova 7-10 novembre 1996*, Padova, Istituto per la Storia Ecclesiastica Padovana, 1999, 2 vols. (in particular see the contribution: M. Callegari, *La tipografia del Seminario di Padova fondata dal Barbarigo*, *ibid.*, vol. I, pp. 231-251); and C. Amedei, P. Randi, *Cinque secoli di libri. Tipografi, editori, librai a Padova dal Quattrocento al Novecento*, Padova, Libreria Draghi editrice, 2001. On the Seminary see *Il Seminario di Gregorio Barbarigo. Trecento anni di arte, cultura e fede*, ed. by P. Gios and A.M. Spiazzi, Padova 1997; about the library G. Valentinelli, *Della biblioteca del Seminario di Padova*, Venezia 1849.

<sup>69</sup> See G. Breccola, *La tipografia del seminario di Montefiascone*, Supplem. to nn. 1-2, year XVI, 30<sup>th</sup> June 1997, of «Biblioteca e Società» (Quaderni della rivista del consorzio per la gestione delle biblioteche comunale degli Ardenti e Provinciale Anselmo Anselmi di Viterbo; 25), pp. 1-16 (about Barbarigo see F. Fabene, *Una divina storia d'amore. Il cardinale Marco Antonio Barbarigo vescovo di Montefiascone e Corneto (Tarquinia)*, Libreria Editrice Vaticana, 2007 and M. Calpini, *Il cardinale Marco Antonio Barbarigo e la biblioteca del seminario di Montefiascone*, «Culture del testo», n. 8, May-Aug. 1997, pp. 87-94); V. Ruzza, *L'arte della stampa a Ceneda e Serravalle. Il parte*, «Il Flaminio. Rivista quadrimestrale di studi vittoriosi», n. 3, Sept. 1984, pp. 58-65; R. Galli, *Giambattista Bodoni e la Tipografia del Seminario in Imola*, in Id., *Paolo Galeati e la tradizione bodoniana a Imola*, Imola, Galeati, 1940, pp. 49-59; *La Biblioteca del Cardinale. Enrico Benedetto Clemente Stuart Duca di York a Frascati 1761-1803. Catalogo della mostra*, ed. by M. Buonocore e G. Cappelli, Roma, Gangemi Editore, 2008; about the printing house of the Seminary in Treviso see S. Rossetto, *La stampa a Treviso. Annali di Giulio Trento (1760-1844)*, Firenze, Olschki, 1989; Id., *Due secoli di stampa a Belluno e Feltre (XVII-XVIII secolo)*, Firenze, Olschki, 1994.

The necessity of an exhaustive research on the multifaceted reality of the diocesan printing houses, which were supported by a number of "monastic" printing houses, has been highlighted by G. Montecchi, *Itinerari bibliografici. Storie di libri, di tipografi e di editori*, Milano, F. Angeli, 2001, pp. 51 and ff.

Romano (or *Societatis Jesu*, or Tipografia della Compagnia di Gesù). This one was the first Jesuit printing house, conceived by Ignatius of Loyola himself with the aim of building a «magnificent completion of a teaching institute» like the ancient school established in Rome in 1551 by the founder of the Company of Jesus. A teaching institute that was, needless to say, provided with its own Library. Perfectly in line with the educational and confessional programme of the Jesuits, the printing house of the Collegio had in fact the objective of publishing «many good books for students, as well as the teachers' writings [...] to promote cheap books for poor students, and to provide the studious youth with classic authors, expurgated and then deprived of the obscenity that could dim the candidness of innocent souls»<sup>70</sup>. The printing house begun operating in 1556 and soon became famous also because, among the other things, it was the first Roman printing house to use Arab and Jewish typefaces, which served the purpose of the printing works to be diffused in the Eastern missions<sup>71</sup>.

### 5.3. New “global” cultural structures in the service of the Catholic Renewal: the case of Milan

Within this trend should be placed, for its exemplarily, the case of the cultural project by the card. Federico Borromeo (1564-1631) and archbishop in Milan since 1595<sup>72</sup>. Cousin of the famous Carlo – one of the leading figures of Trent and promoter of the Catholic renewal, especially in Milan where he was archbishop from 1564 to 1584<sup>73</sup> – Federico is the author of a cultural structure that, being a long way from «falling within the simple Maecenatism», actually reflected a well defined cultural policy<sup>74</sup>. The structure was organised into several autonomous realities and at the same time completing each other: the library Biblioteca Ambrosiana (1607), the Collegio Ambrosiano (annexed to the library, and then developed into the further derivations: the Collegio degli Alunni and

<sup>70</sup> R.G. Villoslada S.I., *Storia del Collegio Romano dal suo inizio (1551) alla soppressione della Compagnia di Gesù (1773)*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1954, pp. 44-46.

<sup>71</sup> The printing house of the Collegio Romano worked from 1556 to 1616, year of the first suppression of the Jesus' Company. See Ascarelli-Menato, *La tipografia del '500 in Italia*, cit., p. 114 and G. Castellani, *La tipografia del Collegio Romano*, «Archivum Historicum S.I.», 2, 1933, pp. 11-16.

<sup>72</sup> On the figure of Federico see in particular D. Zardin (ed.), *Federico Borromeo vescovo*, «Studia Borromaica» XVII, 2003; C. Mozzarelli (ed.), *Federico Borromeo principe e mecenate*, «Studia Borromaica» XVIII, 2004; F. Buzzi, R. Ferro (eds.), *Federico Borromeo fondatore della Biblioteca Ambrosiana*, «Studia Borromaica» XIX, 2005.

<sup>73</sup> For a first picture of the figure and work of Carlo Borromeo see now E. Patrizi, *Carlo Borromeo, Archbishop of Milan, in the Midst of Religious Disciplining, Pastoral Renewal and Christian Education (1564-1584)*, «History of Education & Children's Literature», III, 1 (2008), pp. 33-60, and the rich related bibliography.

<sup>74</sup> P. Prodi (entry ed. by), *Borromeo, Federico*, in DBI, Roma, 1971, vol. 13, pp. 31-42.

the Collegio Trilingue in 1625), and the printing house Stamperia del Collegio Ambrosiano (1616) – a project this last one, that took shape after an initial contact with the “Catholic” printer Christophe Plantin from Antwerp.

Once again we find the element of the public library, or better still *the* public library par excellence – famous at the time, for being the first in Italy to be opened to the general public, together with the Angelica Library<sup>75</sup> –; next to the library, a research centre in defence of the Catholic religion, the Collegio dei Dottori (a group of erudite ecclesiastics, each one specialised in one branch of knowledge, with the task of developing researches, promoting the library’s collection and helping readers); and finally, as a natural complement, the printing house, which was famous too for its Eastern typefaces. It cannot be forgotten that this extraordinary project, cultural and spiritual at the time, included the Accademia di Pittura, Scultura e Architettura (1620), which was destined to the *artifices* in order to teach them to «realise artworks for the divine worship, better than the actual ones», as Borromeo wrote in the *Leges observandae in Academia* (printed by the Stamperia Ambrosiana, Milan, 1620)<sup>76</sup>; finally, the Galleria dell’Ambrosiana (1618), which was opened to the people itself (at least as originally intended, even though it was actually attended by a privileged *élite*). After all, the great attention paid by the Council of Trent to the sacred images as a means for contemplation and religious teaching («teach people the truths of Faith and of sacred history, not only through words but also through painting»), clearly emerged in the work *De Pictura Sacra*, published in 1624 by the Borromeo with “his” Stamperia Ambrosiana<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> On the Ambrosiana see G. Ravasi *et al.*, *Storia dell’Ambrosiana. Il Seicento*, Milano, Cassa di Risparmio delle Province lombarde, 1992; on the Collegio, C. Castiglioni, *Dottori dell’Ambrosiana*, «Memorie storiche della Diocesi di Milano», II, 1955, pp. 9-71; C. Marcora, *Il Collegio dei Dottori e la Congregazione dei Conservatori*, in *Storia dell’Ambrosiana*, cit., pp. 185-217. On the printing house of the library see C. Marcora, *Appunti per la storia della tipografia della Biblioteca Ambrosiana*, «Memorie storiche della Diocesi di Milano», XIII, 1966, pp. 321-364.

With regard to the primacy of the Ambrosiana see the classic by now passage written by the French erudite Gabriel Naudé; actually the Italian primacy would belong to the Biblioteca Angelica in Rome, which would have been working since 1595, becoming then, *de facto*, the first public library in Europe – anticipating the Ambrosiana that opened in 1604, and the same Bodleian Library of Oxford, which opened in 1602 (A. Serrai, “*Angelica vindicata*”, in Id., *Biblioteche e cataloghi*, Firenze, Sansoni, 1983, pp. 32-44). But in connection to this, see also *infra*.

<sup>76</sup> The Galleria, or Museo Ambrosiano, was the first museum of art in Milan, and was born from the donation, in 1618, of the private art gallery of the card. Federico to the Ambrosiana. The Accademia del Disegno (conceived in 1613 and activated in 1620) was founded by the cardinal in order to attract artists inside the reformer movement following the Council of Trent dictates. See P.M. Jones, *Federico Borromeo e l’Ambrosiana: arte e Riforma cattolica nel XVII secolo a Milano*, Milano, Vita e Pensiero, 1997, pp. 35-50 (It. transl. from the orig.: *Federico Borromeo and the Ambrosiana: Art Patronage and Reform in Seventeenth-Century Milan*, 1993).

<sup>77</sup> The Federico’s artistic theory was deeply influenced by the posttridentine treaty of aesthetics *Discorso intorno alle immagini sacre e profane* (1582) by Gabriele Paleotti, bishop of Bologna at the time when the young Borromeo attended the Studium in Bologna. Jones, *Federico Borromeo e l’Ambrosiana*, cit., pp. 17, 27.

But the Ambrosian Church's interest toward the potential of the new typographic tool, in the conviction that a direct control and a strong impulse to the "good publishing" would have effectively contrasted the flooding of "bad books", had already emerged in the work of Carlo Borromeo, who was the first to launch an ecclesiastic printing house at the Seminary of Milan.

The steps of this route are precise. During his Roman stay (1560-1565), Carlo Borromeo had closely followed – pushed in this direction by his uncle Pope Pious IV – the process that led Paolo Manuzio to become the papal printer in Rome, something that obviously persuaded him that such an enterprise was good for the cause of the Catholic renewal. Then, soon after installing himself in Milan, he immediately got in touch with the ancient family of Milanese printers Da Ponte<sup>78</sup>, in order to start a collaboration. This co-operation concretised itself in 1566, with the publishing of the *Constitutiones et Decreta* of the provincial Synod of that year, and revealed to be long and fruitful, moreover giving a boost to the Milanese publishing and developing a book production that, far from being frustrated by the new censorial restraints, rather modified and adapted itself, becoming a «ductile instrument of government [...] in the hands of a man of the church, who was well determined to employ all his engagement and authority in reforming the diocese entrusted to him»<sup>79</sup>. Then the agreement with the Da Ponte family – which around 1570 ended up by explicitly adorning itself, in the figure of Pacifico da Ponte, with the title of *impressor curiae archiepiscopalis* – was, once more, a mirror action and complementary to the censorial and repressive action, which Carlo Borromeo, since the beginning of his mandate, had rigourously started toward printers and booksellers themselves, in order to rescue *urbs et diocesis* from the *nefariorum pestis librorum*<sup>80</sup>.

Nevertheless, starting from 1576, the cardinal promoted in Milan also a second, archbishopric, printing house, this time directly controlled by the Seminary<sup>81</sup>, and entrusted to Michele Tini, who exerted the role of Printer of the Seminary in the years 1576-84<sup>82</sup>. This decision had two reasons: on the

<sup>78</sup> C. Di Filippo Bareggi, *Libri e letture nella Milano di San Carlo Borromeo*, in N. Raponi, A. Turchini (eds.), *Stampa, libri e letture a Milano nell'età di Carlo Borromeo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, pp. 39-96; about the Da Ponte, see E. Sandal, *Editori e tipografi a Milano nel Cinquecento*, Baden-Baden, V. Koerner, 1977-1981, 3 vols.

<sup>79</sup> C. Di Filippo Bareggi, *Libri e letture nella Milano di San Carlo Borromeo*, cit., p. 59.

<sup>80</sup> AEM, II, p. 834 (cited in C. Di Filippo Bareggi, *Libri e letture nella Milano di San Carlo Borromeo*, cit., p. 43).

<sup>81</sup> In 1579 a loan was taken out, in order to buy a house for the printing house; the house was acquired by Mons. Gio. Batta Osio. These information, as well as about the books printed by the Seminary's printing house, are obtained by the Takings' register of the Seminary, the "Libro Mastro 1579-1584", nowadays kept at the Archivio Storico del Seminario Arcivescovile Pio XI di Milano at Venegono Inf. (Va), cited by K.M. Stevens, *Printing and Politics...*, cit., pp. 114-115.

<sup>82</sup> About the printing house of the Seminary, in addition to A. Bernareggi, *La tipografia del seminario di Milano*, «Humilitas. Miscellanea storica dei seminari milanesi», 1, II, 1928, pp. 49-57; 2, III, 1929, pp. 75-79, see now the recent studies by C. Di Filippo Bareggi, *Libri e letture nella Milano di San Carlo Borromeo*, cit., in particular pp. 58-59, and n. 44, and in particular K.M. Ste-

one hand, it met the demands of the increasing request of a book production of devotional, liturgical and educational nature (it published in fact catechisms, Ambrosian calendars, a book of litanies, an Office of the Virgin, decrees of the provincial Synods, as well as the *Istruzioni ai sacerdoti per celebrare la santa Messa secondo il rito Ambrosiano*, 1580 and the *Memoriale [...] al suo diletto popolo della Città et Diocesi di Milano*, 1579, written after the plague of 1576-77), in addition to various material so-called ephemeral, i.e. edicts, pastoral letters, indulgences, injunctions. On the other hand, this turning point had to be attributed for sure to the fact that the Da Ponte in 1571 had become the official printers of the government too (*stampatori camerale*), and consequently it was necessary to remove such a crucial activity like the publishing away from any interference of political power, with which Borromeo was notoriously in harsh conflict. Even though for a short time, this model of printing house showed both its weak points (mainly the difficulties in managing an enterprise, like the publishing one, which was potentially profitless) and its strong points too, such as the political-cultural independence and the direct control of the contents, something functional to the programme of religious renewal.

It could be said therefore that Federico's cultural programme also in this case continued along the lines of his cousin Carlo, somehow accepting and "refining" his heredity and taking to an even higher cultural level the demands of renewal coming from the posttridentine Catholicism, as confirmation of how the book and the written word – together with the image and artistic expression – were considered a new and extremely effective means of communication and tools for the education of the good Christian<sup>83</sup>.

In all these complex operations, which make the so-called "apostolate of publishing" become a pivotal point of this epoch, we retrace very clear and recurring coordinates: on the one hand, we find the confessional and educational engagement, from the basic literacy to the higher studies, which concretised in centres of education such as, naturally, the Jesuit Collegio Romano (for the education of noviciates and lays as well), but also the Collegio Urbano (for the future missionaries' education) and, in the same wake, the Seminary of Padua (for the clergy's education, the school education and the education of good Christians in general). On the other hand, we find structures that only apparently are of secondary importance, but actually represent an extraordinary strengthening of the same mission, which are: 1) the printing house, whose aim is to directly produce "con-

vens, *Printing and Politics: Carlo Borromeo and the Seminary Press of Milan*, in N. Raponi, A. Turchini (eds.), *Stampa, libri e letture a Milano nell'età di Carlo Borromeo*, cit., pp. 97-134. About Michele Tini see also E. Sandal, *Cronache di un mestiere*, in E. Sandal (ed.), *Il Mestiere de le stamperie de i libri. Le vicende e i percorsi dei tipografi di Sabbio Chiese tra Cinque e Seicento e l'opera dei Nicolini*, Sabbio Chiese-Brescia, Comune di Sabbio Chiese-Grafo, 2002, pp. 9-82.

<sup>83</sup> E. Cattaneo, *La cultura di San Carlo. San Carlo e la cultura*, in Raponi, Turchini (eds.), *Stampa, libri e letture a Milano nell'età di Carlo Borromeo*, cit., pp. 5-38.



trolled” texts and adherent to the dictates of orthodoxy; 2) the “new” model of the library emerging in the course of the 1600’s, in its various forms: from the library destined to an “internal” use (of the school, the Seminary, the congregation, the research centre), to the one opened also to people in the world, Italian as well as foreign ones, and anyhow devoted to gathering and preserving any kind of book, also the prohibited ones, and even offering a “conditional” access to those ones. The access in fact and the diffusion of the book could not be anything but controlled and “disciplined”, as Adriano Prosperi underlines by recalling that in the new (i.e. moved in 1590 in the Salone Sistino) Vatican Library,

[...] the system of the chained books with the indexing tablets was replaced with closed cabinets. The Catholic world gave birth and diffusion to a model of public library where the books, hidden beyond metallic gratings, were accessible exclusively to custodians, and conceded to readers only through accurate censorial filters. This is a model typical of the Counter-Reformation, which should characterise the Catholic world across the centuries.

Still, Prosperi continues recalling that:

But in the Protestant Europe too, the Gessner’s opening toward the «rudes» was subjected to a standstill, and the libraries too were conceived like «instruments to be used for the defence of religion»<sup>84</sup>.

As you can see, once again the concern comes back about the defence of religion and the need to disarm the enemies of the faith, and to avoid that they obtain from pernicious books arguments against orthodoxy<sup>85</sup>. A concern that, it must be said, was shared by both the Catholic countries and the reformed ones<sup>86</sup>, in the mirror action of defending the religion and confirming their own confession, as well as of social controlling, in a word *disciplining*<sup>87</sup>, in a

<sup>84</sup> A. Prosperi, *L’Inquisizione Romana. Letture e ricerche*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2003, cit. from pp. 406-407.

<sup>85</sup> This concern only drove the regents Biblioteca Vaticana to adopt such a management of the book collection that the users were prevented from a direct and not “overseen” access to the volumes, especially to the potentially “pernicious” ones, as we read in the following passage: «the librarians have expressly ordered in each congregation custodians to take away the public tablets and the public titles of books, and to make a careful list of them; so that, when people from beyond the mountains come and study some books, the custodians are able to control if those books can be given or not». From G. Mercati, *Per la storia della Biblioteca Apostolica, bibliotecario Cesare Baronio*, Perugia, Bartelli, 1910, pp. 14-15 (passage cited by Prosperi, *L’Inquisizione Romana...*, cit., p. 406). The Mercati’s booklet is contained also in *Per Cesare Baronio. Scritti vari nel terzo centenario della sua morte*, Roma, Athenaeum, 1911, pp. 85-178; and C. Baronio, *Opere minori*, III. Città del Vaticano, Biblioteca Apostolica Vaticana, 1937, pp. 201-275.

<sup>86</sup> See also L. Balsamo, *La bibliografia. Storia di una tradizione*, cit., p. 36.

<sup>87</sup> After the initial enthusiasm for the printing, the Reformers show, between 1520 and 1530, a clear turnaround and the new Reformed Churches begins to manifest – in Germany with Luther and Melancthon, in Zurich with Zwingli, in Geneva with Calvin and then the successor Theodore Beza – exactly the same worries and the same measures of “containment” put into action by the Roman church, that is: 1) fostering the reading, not of the Bible, but rather of the catechism – defi-

time that Wolfgang Reinhard called the «confessional age» (*konfessionelles Zeitalter*)<sup>88</sup>.

And the libraries, together with the printing houses, within this general mobilisation become a formidable tool for building and empowering the rich educational, confessional and bibliographic apparatus that mainly characterised the Catholic renewal in Italy. Besides an evidently aggressive (at least until the early XVII century) *pars destruens* of the Catholic offensive, based on the inquisitorial and censorial equipment – of which the *Enquiry of the Index* represents maybe the peak for the monumentality, the range of action and the energies employed in the project –, here appears the true and complex profile of an impressive positive and constructive apparatus. This one was the true *pars costruens*, the “positive” action of the Italian Catholic renewal, and based on: the Seminaries for the clergy’s education<sup>89</sup>, the schools with their confessional and educational engagement<sup>90</sup>, the printing houses, the libraries and –

ned the true «Bible of the laics»; 2) promoting the sacred knowledge through the oral means, i.e. the preaching (Luther defines the preachers «living books»); 3) restriction of the Bible’s interpretation to a limited clerical *intelligentsia*; 4) tighter control on the following theological elaboration. The same prohibition of vernacular Bible or New Testament was imposed to *women, craftsmen, apprentices, journeyman, serving men, farmers, labourers* by Henry VIII in 1543, prohibition from which were excluded nobles and gentlemen, and finally the bourgeois (also women), and this clearly in order to avoid repercussions and possible subversion of political and social nature (see G.-F. Gilmont, *Riforma protestante e lettura*, in G. Cavallo, R. Chartier, (eds.), *Storia della lettura*, Roma-Bari Laterza, c1995, It. transl. of: *History of reading in the West. Studies in print culture and the history of the book*, University of Mass. Press, 1999, pp. 243-275, in particular at pp. 257, 253 and note n. 28).

<sup>88</sup> W. Reinhard, “Gegenreformation als Modernisierung?”. *Prolegomena zu einer Theorie des konfessionellen Zeitalters*, «Archiv für Reformationsgeschichte», 68, 1977, pp. 226-252.

<sup>89</sup> About Seminaries, and the several paths of the clergy’s education, a crucial issue in the post-identine season and especially in the work of bishops like Borromeo and Barbarigo, see M. Guasco, *La formazione del clero: i seminari*, in G. Chittolini (ed.), *Storia d’Italia, Annali. 9: La chiesa e il potere politico dal Medioevo all’età contemporanea*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 631-715; and now M. Sangalli, *La formación del clero católico en la Edad Moderna. De Roma, a Italia, a Europa*, «Manuscripts», 25, 2007, pp. 101-128, and large bibliography (accessible on line too: <<http://www.raco.cat/index.php/Manuscripts/article/view/87057/112087>>, last access: 2nd February 2009).

<sup>90</sup> The school initiatives put into action by the Catholic church, starting from the mid 1500’s, range from the Jesuit schools (even in their quick transformation from schools “for everybody” to schools for the élites), which were “armed” as seen with their own books and printing houses for producing them (as in the aims of the same founder, see *supra*), to the schools of Christian Doctrine, that revolved around the parish and were provided themselves with *ad hoc* books (let us think about the Bellarmino’s catechism, the only authorised text in the State of the Church, and of which the schools had the exclusive permission of printing, in both versions, the short one, «*breve*», and the major one, «*più copiosa*»).

About the educational mission of the Jesus’ Company see P. Brizzi (ed. by), *La «Ratio studiorum»*. *Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981; M. Hinz, R. Righi, D. Zardin (eds.), *I gesuiti e la Ratio studiorum*, Roma, Bulzoni, 2004; R. Sani, *Educazione e istituzioni scolastiche nell’Italia moderna*, cit., pp. 511-584. On the figure of Bellarmino as catechist see now M. Catto, *Un panopticon catechistico: l’arciconfraternita della dottrina cristiana a Roma in età moderna*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2003, in

last but not less important – the drawing up of bibliographic canons, such as the aforementioned Possevino's one (published in fact by the *Typographia Apostolica Vaticana*), which was perfectly in line with «the great indicatory syntheses [which were prepared] in each field (it can be mentioned the example of the Bellarmino's *Controversiae*, the Baronio's *Annales*, the *Disquisitiones magicæ* by Martino Del Rio... )»<sup>91</sup>.

All these elements can be placed inside a comprehensive strategy, aimed at offering a total and indicatory apparatus, in each field of the human knowledge, and useful to orientate a perfectly Christian education.

#### 6. *The apostolate of publishing: books and libraries as means of cura animarum*

The reality of the universe of the book, even in the tormented years that witnessed the “clampdown” of the repressive policy of the Holy Office and the realisation of the *Enquiry of the Congregation of the Index*, shows all the complexity that characterised an epoch of transition such as the passage from the XVI to the XVII centuries was: complex epoch and then difficult to interpret in an unambiguous meaning.

The years when the first, contrasting, *Indices librorum prohibitorum* came out one after the other, are the years when bibliographies “conformed” to the dictates by the central Church were published, and the years when the *Enquiry* was carried out on the book collections of the Regular Orders. But they were the same years in which, on the one hand, proliferated educational initiatives by religious institutes such as Jesuits, Piarists, Barnabites, Somaschi, Oratorians, etc., all of which were particularly devoted to the education of young people, and deeply modified the schools' panorama in the Italian peninsula, at the same time offering the Catholic Renewal the tools for controlling the religious education in particular, and instruction in general, in Italy and Europe. On the other hand, in those times we witness the “gestation period” of the great library institutions that, for the very first time, were born with the clear

particular the chapter II: *La Dichiarazione più copiosa della dottrina cristiana di Roberto Bellarmino. Un catechismo «universale» a servizio della fede*, pp. 60 and ff. About the schools of Christian doctrine see the bibliography and a general orientation in P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 361-383; also R. Sani, *Il catechismo e l'alfabeto: le «Scuole della dottrina cristiana»*, in Id., *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, cit., 1999, pp. 415-455; A. Bianchi, *Le scuole della dottrina cristiana, linguaggio e strumenti per una azione educativa “di massa”*, in F. Buzzi, D. Zardin (eds.), *Carlo Borromeo e l'opera della “grande riforma”*. *Cultura, religione e arti del governo nella Milano del pieno Cinquecento*, Ciniello Balsamo, Amilcare Pizzi, 1997, pp. 145-158.

<sup>91</sup> A. Biondi, *La Bibliotheca selecta di Antonio Possevino. Un progetto di egemonia culturale*, cit., p. 46.

aim of a public use, like the Ambrosiana, the Angelica, and again the Vallicelliana, among others. Once more, these organisms were born in the bosom of the Catholic church (let us think about the Vatican library), or inside orders and religious congregations (like Augustinians, Oratorians and Jesuits again), or in the wake of ecclesiastic leading figures (like the two Borromeos, Rocca, Baronio, Valier, Possevino, Bellarmino) who were particularly active in the framework of the Catholic Renewal.

The innovative and pioneer nature of such structures was acknowledged by contemporaries at the point that in 1627 the erudite and librarian Gabriel Naudé – charged with the arrangement of the *Bibliothèque Mazarine* in Paris, which in 1643 became the first French library opened to the public – in his *Advis pour dresser une Bibliothèque* cited for their “exemplarily” the three libraries that in Europe were at the time «accessible, and opened to everybody, and with free admission»<sup>92</sup>, i.e. the Ambrosiana, the Angelica (two Catholic libraries) and the Bodleian Library in Oxford (a Protestant library then, but of which «the public nature can be considered however more limited»<sup>93</sup> just because the more restricted and *élite* typology of users, represented by the scholars of the Oxford university).

As Ugo Rozzo underlines<sup>94</sup>, the first great public libraries then were born from a «strong confessional push, in defence respectively of the Catholic and the Anglican orthodoxy». But it is undeniable that the nature itself of the library would avert her from becoming a means of censorship in an absolute manner: both in Angelica and in Ambrosiana, as well as in Bodleian, there were prohibited books, even though accessible only with a special permission. The “non orthodox” texts were kept inside a special underground room at the Ambrosiana, but also the Angelica, like all the cardinals’ libraries, was allowed to keep prohibited editions – and for sure the role of Rocca in quality of Secretary of the Congregation of the Index granted a large range of action in this meaning<sup>95</sup>. But the same happened to the Jesuit libraries, which grew rapidly

<sup>92</sup> G. Naudé, *Avvertenze per la costituzione di una biblioteca*. Introduzione, traduzione e note di V. Lacchini, 2 ed., Bologna, Clueb, 1994, cap. IX, p. 104. Naudé, as well known, had rearranged, on behalf of the card. Mazzarino, the *Bibliothèque Mazarine*. Also in this case, once more, to the library a Collegio is annexed, founded in 1661 with a donation by the same cardinal (M. Piquard, *La bibliothèque de Mazarin et la bibliothèque Mazarine, 1643-1804*, «Comptes-rendus des séances de l’Académie des inscriptions et belles-lettres», vol. 119, 1975, n. 1, pp. 125-136). About Naudé, see also A. Serrai, *Storia della bibliografia*. V, *Trattatistica biblioteconomica*, ed. by M. Palumbo, Roma, Bulzoni, 1993, pp. 295-331; U. Rozzo, *L’Advis di Gabriel Naudé e la nascita della biblioteconomia*, «La bibliofilia», 97, 1995, pp. 59-74.

<sup>93</sup> G. Traniello, *La biblioteca pubblica. Storia di un istituto nell’Europa contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1997, p. 77.

<sup>94</sup> U. Rozzo, *Biblioteche e censura: da Conrad Gesner a Gabriel Naudé*, «Bibliotheca», n. 2, 2003, pp. 33-71.

<sup>95</sup> A. Serrai, *Una scoperta sensazionale all’Angelica: da Gesner a Passionei e Scheuchzer*, «Il Bibliotecario», n. 7-8, 1986, p. 101; see P.F. Munafò, N. Muratore, *Bibliotheca Angelica publice commoditati dicata*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2004, p. 31 and note n. 22.

in the various Seminaries of the Company of Jesus, and had the same “privilege” of keeping prohibited books. Therefore, a good number of the libraries in the Catholic world of the late-1500s (and even more in 1600s), escapes from the net of the *Index*, and rather fall within the precise strategy of a controlled and “disciplined” management of the object-book.

Always keeping in the backdrop the two Italian libraries, the leading roles of both Federico Borromeo and Angelo Rocca within the Catholic Renewal now stand out in a precise light. In 1585 Sixtus V appointed Angelo Rocca responsible for the above mentioned Stamperia Apostolica Vaticana (and under the control of the XIV Congregation, presided over by the card. Carafa), as well as Secretary and Consultor of the Cardinals’ Commission for the defining and the publishing of the Vulgata’s text (commission led by Carafa again), and even with the special charge of responsibility for the edition, by an apposite papal mandate; again, he was appointed Consultor of the Congregation of the Index<sup>96</sup>; and finally, collaborator of Sixtus V in the arrangement of the new Salone Sistino.

Therefore Rocca did not only apply to the revision of the official editions of the conciliar decrees and of the texts of the Fathers of the Church, but also to the editing of the *Bibbia Sistina*<sup>97</sup> – Federico Borromeo and Roberto Bellarmino also took part in the same commission. The first edition (though not official) was printed in 1590 by the same Stamperia Vaticana, which then performed the principal task for which it was established by the inquisitor pope, that is to diffuse the correct biblical text. Subsequently, after the revision commanded by the successors of Sixtus V, a new edition was published again by pope Clement VIII in 1592, purified from the noticed mistakes, and it took the name of *Bibbia Sisto-clementina*, a text which was in force until the so-called *neo-Vulgata* of 1979<sup>98</sup>.

It is clear that the object-book in general – and naturally *the* book par excellence – was the focus of attention by the posttridentine Church, in all the phases of

<sup>96</sup> About the Rocca’s biography see A. Serrai, *Angelo Rocca, fondatore della prima biblioteca pubblica europea*, Milano, S. Bonnard, 2004; and Munafò, Muratore, *Bibliotheca Angelica publice commoditati dicata*, cit. In particular on the relationship between Sixtus V and Angelo Rocca see, by the same authors Paola Munafò and Nicoletta Muratore, *Sisto V e Angelo Rocca*, in M.L. Madonna (ed.), *Roma di Sisto V. Le arti e la cultura*, Roma, 1993, parte V: *La Biblioteca Vaticana di Sisto V*, pp. 474-484.

<sup>97</sup> As well-known, the revision of the Vulgata was started by Paul V the day after the Council of Trent (where the Fathers asked for working on a *quam emendatissime* edition of the Bible), and it continued by impulse of Sixtus V, with the aim of rebuild the archetype of Saint Jerome, after amending errors of several transcriptions. For this purpose, in 1561 Pious IV established an apposite commission of experts in Sacred Scriptures (commission which was renovated in 1569 by Pious VI, by Sixtus V in 1586, and by Gregory XIV in 1591), who, on the base of codes and critical editions – especially those printed by the publisher philologist Robert Estienne –, restored one, and authorised, Latin text of the Bible.

<sup>98</sup> About the role played by Rocca within the Congregation for the edition of the Bible, see again Munafò, Muratore, *Sisto V e Angelo Rocca*, cit., pp. 475-476; see also *La Bibbia “Vulgata” dalle origini ai nostri giorni. Atti del simposio internazionale in onore di Sisto V, Grottamare 29-31 agosto*, ed. by J. Gribomont, T. Stramare, Roma, Abbazia San Girolamo; Città del Vaticano, Libreria Vaticana, 1987.

its “life-cycle”: from the conception, to the production, to the diffusion to the public. But it is more evident that this attention did not concretise only in the activities of the Congregation of the Index or of the Congregation of the Holy Office; rather, the foundations were laid of a cultural apparatus which was larger and more complex, and focused on the universe of the book and on its new and manifold manifestations (of typographical and bibliographical nature, as well as from the perspectives of libraries and librarianship), a universe which was animated by the same leading figures who had been the main promoters of the Catholic renewal, and consequently were well-aware of the importance of *emendatissimi* texts, of “good” books and publishing, as well as of “good” libraries.

On the one hand, Sixtus V set up the Tipografia Apostolica Vaticana, and renovated the Biblioteca Vaticana, in order to manage, control and diffuse the Christian truth<sup>99</sup>, offering the Catholic world an example of the equipment to be used in the struggle against the enemies of the faith; on the other hand, the cardinal Angelo Rocca ended with elaborating – in contact with those formidable institutions of the Catholic culture with which he had fallen «in love» – his own ideal of the public library «full and adorned of the good and principal Authors»<sup>100</sup>, and first of all open to public, as we read in the *Istrumentum* of donation: «Par. 3. [...] It cannot be prohibited the access to anybody, priest, lay or religious of any order, who desires to study in the assigned hours. [...] Par. 4. The librarian, or custodian, must open the library twice in the day [...] and this is under obligation, but let him have the courtesy to open it to whoever and whenever he will be requested»<sup>101</sup>.

And in fact the Biblioteca Angelica was generous and hospitable towards whoever asked to be received, poor or foreign, without books and without money, as Rocca recalls in his autobiography:

Multi item alia inter studendum conscribuntur, quae, deo annuente, divulgabuntur: interim in eius asseruantur Bibliotheca, quam ipsemet quadraginta ferè annorum spatio Augustiniana in primis Familiae, deinde publicae commoditati, praesertim verò pauperum, & aduenarum, qui sine libris, & pecunijs, ignoti ad Vrbe, veniunt, collegit. Haec enim Bibliotheca omni artium ac scientiarum, vel facultatum genere extat refertissima, quaecunquae illa sit facultas litteris mandata<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> About the role – still to be evaluated and appreciated – that Sixtus V played in the framework of that kind of «dynamism that, burst out in the Catholic world, gave a decisive impulse to the establishing and empowering of the libraries for public use» see again Serrai, *Angelo Rocca fondatore...*, cit., p. 56; and Id., *Storia della Bibliografia*, cit., vol. V, 1993, pp. 121-186.

<sup>100</sup> From the dedication to Angelo Rocca by Michelangelo Riccio (prior of the convent of S. Stefano in Venice), in 1595 (cit. in A. Serrai, *Angelo Rocca, fondatore...*, cit., pp. 48-49).

<sup>101</sup> The *Istrumentum* is integrally published in P.F. Munafò, N. Muratore, *Bibliotheca Angelica publicae commoditati dicata*, cit., Appendice, pp. 123-128, quotation from the pp. 124-125.

<sup>102</sup> From the autobiography contained in the *Chronhistoria de Apostolico Sacratio*, Romae, apud Guillelmum Facciottum, 1605, pp. 113-114 (cited by A. Serrai, *Angelo Rocca, fondatore...*, cit., p. 9; on the Rocca's biography see now also P.F. Munafò, N. Muratore, *Bibliotheca Angelica publicae commoditati dicata*, cit., pp. 15-31).

But also the Biblioteca Ambrosiana will be munificent toward the readers, as testified again by Naudé:

Car pour ne parler que de l'Ambrosienne de Milan, & montrer par mesme moyen comme elle surpasse tant en grandeur & magnificence que en obligeant le public beaucoup de celles d'entre les Romains, n'est-ce pas une chose du tout extraordinaire qu'un chacun y puisse entrer à toute heure presque que bon luy semble, y demeurer tant qu'il luy plaist, voir, lire, extraire tel Auteur qu'il aura agreable, avoir tous les moyens & commoditez de ce faire, soit en public ou en particulier, & ce sans autre peine que de s'y transporter és jours & heures ordinaires, se placer dans des chaires destinées pour cét effet, & demander les livres qu'il voudra feuilleter au Bibliothecaire ou à trois de ses serviteurs, qui sont fort bien stipendiez & entretenus, tant pour servir à la Bibliotheque qu'à tous ceux qui viennent tous les jours estudier en icelle<sup>103</sup>.

One century later, the Prefetto of the Ambrosiana Giuseppe Antonio Sassi gave precise instructions in order to bring physical ease to the readers (with a detailed attention toward the use of lecterns, or the arrangement of braziers during the winter season), and especially to assist readers in their study activities: «Three Men continuously assist the Public during the opening hours of the Library, bringing and carrying back the books. Whoever comes and studies, is provided for free with Paper, Pens, Sand and Ink by the Library»<sup>104</sup>.

The historian of books and libraries Marco Santoro, has naturally highlighted the many innovations introduced by the Biblioteca Ambrosiana, from the technical and librarianship viewpoint: from the autonomy of the library institution, to the architectonic structure, to the internal solutions of the arrangement of wall-mounted shelves, finally to the «criteria of gathering and making available the book collection, since they were aimed at emphasising the library as a public place for the study and the cultural information, rather than for mere conservation». But again, Santoro does not forget to underline that:

new also is the spirit with which the most orthodox and intransigent counter-reformist ideology was encouraged since, with an operation which is analogous under many viewpoints to that one promoted in bibliographic field by Possevino and Bellarmino, the defence of the Catholic doctrine was fostered not with simplistic prohibitions or with drastic as much as counterproductive dissuasions from reading, but on the contrary, by taking possession of the tools for the lay intellectual work, and by promoting an increasingly larger, even though mediated, fruition of the written documentation, in order to support and reaffirm in a militant and proposing way the ineluctable function of the Roman Church. New methods therefore, for traditional aims<sup>105</sup>.

<sup>103</sup> Gabriel Naudé, *Advis pour dresser une bibliotheque. Presenté à Monseigneur le President de mesme*, par G. Naudé P., A paris, chez François Targa, 1627, pp. 155-156 (cited by G. Serrai, *Angelo Rocca...*, cit., p. 8, note n. 2). G. Naudé, *Avvertenze per la costituzione di una biblioteca*, cit., cap. IX, p. 106.

<sup>104</sup> G. Ravasi, *La Biblioteca, psychès iatreion*, in *Federico Borromeo fondatore della Biblioteca Ambrosiana*, cit., pp. 27-31, p. 29 and note n. 1.

<sup>105</sup> M. Santoro, *Storia del libro italiano*, cit., p. 152.

This, completely sharable, viewpoint, reflects moreover the opinion of Giorgio Montecchi, who in 2001 underlined the importance and

the weight that the printing had during the life of the Church after the Council of Trent – both in the struggle against the reformed doctrines through the inquisitorial apparatus and that ponderous bibliographic repertory which the *Index librorum prohibitorum* was, and mainly in the commitment, surely less known and less spectacular, which was dedicated to the increase and the empowering of the typographical production in the service of the Roman Church<sup>106</sup>.

He continues affirming how it is «less studied but no less important for this reason [...], what institutions and men of the Church have made in the typographical and publishing field already in the second half of 1500's, in Rome as well as in a myriad of bishopric venues, in monasteries and convents scattered across the entire Christianity, as far as the distant Japan»<sup>107</sup>.

It is clear the need, Montecchi noted, to write a history of the ecclesiastic publishing that allows us to appreciate and know in depth not only the censorship, but also the other one of the «two sides of the church's intervention in the field of the book circulation», that is the very strong impulse to the typographical production that the Church gave in the epoch of the Confessionalisation.

### *Conclusions*

As seen above, the historiographical themes that can be touched when examining the Roman Church's relationship with the object-book, and consequently with the related processes of reading and literacy in general (and religious literacy in particular), are numerous. The typographical book, in the crucial passage from the XVI to the XVII century, creates around itself a new and composite universe, where totally new dynamics and issues emerge, linked with the censorship and the *Indices* on the one hand, but also with the new systems of book production and circulation on the other, and consequently with the printing houses, with the “new” seventeenth-century libraries, the bibliographic canons and so on. Everything highlights how this relationship was particularly complex, and maybe it would probably seem reductive to narrow it to an exclusively censorial and inquisitorial point of view.

For sure, the policies of control which originated in Italy following the Council of Trent, strongly affected the production and the diffusion of printed

<sup>106</sup> G. Montecchi, *Itinerari bibliografici. Storie di libri, di tipografi e di editori*, cit.; the quot. from pp. 43-44 and note n. 61.

<sup>107</sup> *Ibid.*



books, and consequently resulted in a re-orientation of the religious piety and moral disciplining, but this process had more general features and more far-reaching consequences, and not only in Italy. Already Jean-François Gilmont, even putting into perspective the literacy impact «of this invention in a society which was still largely illiterate» and in which the information transmission was prevailing in oral form, he efficaciously underlined that the typographical book, «observed by one as well as the other confessional barrier, [...] appears to be an effective agent of the Reform», inevitably impacting on the publishing policies of the Protestant countries<sup>108</sup>. In the light of what we have examined, it could be rightly affirmed, paraphrasing the Belgian scholar, that really the printed book, together with its related structures and institutions, was an *effective agent of the Catholic Renewal* too, naturally in the forms and modalities which were peculiar to that one.

Actually, in consideration of the historiographical categories of disciplining and Confessionalisation, numerous points of contact seem to emerge in the control policies of the religious book both in the Catholic and the Protestant world. Also in the reformed churches in fact, over the years the suspect grew toward a direct access to the biblical text by the *rudes* (as it was manifested by Luther in the time following the Peasants' War, and then by Melanchthon and Zwingli too, until the restrictions imposed by the Anglican Church of Henry VIII); again, in all confessions the preaching increasingly affirmed itself as the first means of Confessionalisation of masses, together with the promotion of the role of the priests as *living books* (Luther) and *guardians* of the true dogmas (Melanchthon); in the same way schools and libraries were considered by Luther not as a means of promotion of popular reading, but rather a tool for forming – and conforming – the ruling classes, religious and civilian, of the time<sup>109</sup>. Again, also in the reformed territories, the Bible did not actually affirm itself as the main text for promoting the Confessionalisation or first literacy, especially of children, but on the contrary this role was played by catechisms – i.e. texts that had an impressive diffusion not only in the Catholic and posttridentine Italy<sup>110</sup>, but also in Protestant areas too, if Luther himself defined them

<sup>108</sup> G.-F. Gilmont, *Riforma protestante e lettura*, cit. (in particular the pp. 244-257).

<sup>109</sup> *Ibid.* By Gilmont see also, *La réforme et le livre: L'Europe de l'imprime (1517-v.1570)*, Paris, Les Editions du Cerf, 1990, and now the recent *Le livre réformé au 16. Siècle*, Paris, Bibliothèque Nationale de France, 2005.

<sup>110</sup> We have previously considered the large diffusion of the jesuitical catechisms by Roberto Bellarmino (the *Dottrina cristiana breve*, 1597, for lay pupils; and the *Dichiaratione più copiosa della Dottrina cristiana breve*, 1598, destined to seminarists, clerks and catechists). Authorised by pope Clemens VIII, they were printed several times, at the point that the Italian collective catalogue SBN testifies, in the Seventeenth century, even 36 Italian editions. A peculiar thing – and which witnesses the enormous popular penetration of those texts – even two editions exist, in Sardinian dialect: the *Declarassione pius abundante dessa dottrina christiana composta per ordine de n. s. paba Clemente 8. dae su... card. Bellarminu... voltada in linba sarda dae sa italiana pro vile dessu Regnu de Sardigna dae su dottore Austinu Capitzudo* (In Roma, per Luysu, 1601) and the *Decla-*

the true “Bible of the lay” – as well as other religious books, such as collections of psalms and citations, Stories of the Bible derived from the canonical text: from this viewpoint, the researches of social history seem to demonstrate lesser and lesser differences in the reading customs between Catholic and Protestant families, for example in early modern Germany<sup>111</sup>.

Then, *disciplining readers* by promoting “good readings”, together with good religious practices, became a concern which was shared by the entire Christian Europe, in reason of the social consequences that reading in general, and in particular the reading of the Bible and theological texts, could potentially imply. A process that, in the Catholic world – as already seen –, resulted in even more complex effects than in a simple censorial control.

When the work of transcription and the revision of bibliographical information will be achieved, the great archive of RICCI will surely allow us to evaluate, from a more comprehensive viewpoint, the effective consequences of this general process of the disciplining of reading, especially in Catholic Italy. For scholars, the possibility to directly access the *notitia librorum* of the Vatican lists, will throw a new light on the history of the numerous book collections and of those (single persons or institutions) who created, managed and preserved them; finally, the archive will enlighten the dark zones (as Serrai says) of the history of European publishing and of the real circulation and fruition of books in the centuries XVI and XVII – opening the way to an attentive examination of publishing, especially religious, of that time.

RICCI will offer a new testing ground for studying the religious, cultural and social effects that a controlled circulation of the book had on the re-shaping of the individual paths of spiritual formation, even in the differences between clerks and laics, between female and male spirituality and so on. Devotional together with popular literature, but also manuals and grammar books, as well as reading books, catechisms and a large range of “religious” books: those ones, were the main tools through which women and men who lived the deep laceration of sixteenth-century Christian Europe moulded their own spirituality. Because we must still evaluate that kind of empowering of the teaching of Christian doctrine that took place in the space of half a century, realising into the codification and consequently the diffusion of a new genre of “hybrid” lite-

*rassione christiana breue composta per ordine de n. s. papa Clemente 8. dae su... card. Bellarminu... voltada in linba sarda dae sa italiana pro utile dessu Regnu de Sardigna dae su dottore Austinu Capitzudo...* (In Roma, per Luysu, 1601). Both are preserved at the University Library in Cagliari (see the bibliographic records in Sbn: IT\ICCU\CAGE\019512 and IT\ICCU\CAGE\019515).

<sup>111</sup> Gilmont recalls the well known researches by R. Gawthrop and G. Strauss, *Protestantism and Literacy in Early Modern Germany*, «Past and Present», no. 104, Aug. 1984, pp. 31-55. See also R.B. Bottigheimer, *Bible reading, “Bibles” and the Bible for children in early modern Germany*, «Past and Present, May 1993» (on line version: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2279/is\\_n139/ai\\_13951123](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2279/is_n139/ai_13951123)>, last access 1<sup>st</sup> May 2009); Id., *The Bible for children: from the age of Gutenberg to the present*, New Haven, Yale University Press, 1996.

rature, that built a bridge – as Danilo Zardin says – between the Latin biblical knowledge and the vernacular literature of mass consumption. Then, not simply removing the biblical text in vernacular, but rather offering multiple accesses to the Word together with its comment, paraphrase, meditation, versification and so on, which were strictly controlled in their adherence to the dogma, and responding perfectly to the objectives of control, both religious and social at the same time.

Marta Brunelli  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
marta.brunelli@unimc.it



# Education and history of economic thought: from Adam Smith to the «Residue of Ignorance» (1776-1964)

Stefano Spalletti

## *Introduction*

The economics of education has paid particular attention to the relation between education and economic output and to the inequality of educational opportunity. Research regarding these themes has brought important contributions to the analysis of the economic value of education and of its impact on income distribution. In order to summarize the main results over the last two centuries, the article uses the four categories suggested by William G. Bowen, i.e. the simple correlation approach, the “returns to education” approach, the “residual” approach and the “forecasting manpower need” approach.

The literature review covers some high profile authors in the development of the economics of education. Firstly, it looks back to the main contributions from the history of economic thought (section 1). Secondly, it attempts to underline the fundamental reasons for the spreading of literature on education and human capital in the late Fifties and in the early Sixties of the 20<sup>th</sup> century (section 2). A brief conclusion ends this short survey.

## 1. *Economic value of education and educational opportunities (1776-1890)*

### 1.1. *Adam Smith*

Human skills can not be ignored in Adam Smith's analysis of wage differentials. On one hand, by putting together the fragmentary nature of the Scottish economist's thought on this subject, it is not difficult to find a primitive exposition of the theory of human capital. On the other hand, Smith's idea of education as productive power becomes a methodological platform for modern economics of education, with a direct influence on other economists such as John Stuart Mill and Alfred Marshall<sup>1</sup>.

Although Blaug<sup>2</sup> states that Smith was able to show the way, but unable to say anything more on the investment in human *know-how*, it is easy to demonstrate that in *The Wealth of Nation* (1776) an "economics of education approach" exists. In the analysis of individual functions of income, the assumption that leads to differentiate human capital from consumption – as well as education from luxury goods – is based on arguments that demonstrate that Smith's human capital represents the productive skills of the economic agents. Starting from a classical *locus* of *The Wealth of Nations*, a precise sequence of quotations consolidates a definition of human capital from the point of view of production. According to Smith,

when any expensive machine is erected, the extraordinary work to be performed by it before it is worn out, it must be expected, will replace the capital laid out upon it, with at least the ordinary profits. A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill, may be compared to one of those expensive machines (Smith, I,x,b,6-7)<sup>3</sup>.

In this passage, Smith states that dexterity and labour skills of a man are comparable to a specialized machine which is included in the account of the fixed capital. More explicitly, this capital consists also of «the acquired and useful abilities of all the inhabitants or members of the society» (Smith, II,i,17).

<sup>1</sup> E.G. West, *The Role of Education in Nineteenth-Century Doctrines of Political Economy*, «British Journal of Educational Studies», 12 (1964), 2, pp. 161-172; J.J. Spengler, *Adam Smith on Human Capital*, «American Economic Review», 67 (1977), 1, pp. 32-36; R.S. Bowman, *Smith, Mill, and Marshall on Human Capital Formation*, «History of Political Economy», 22 (1990), 2, pp. 239-259; T.W. Schultz, *Adam Smith and Human Capital*, in M. Fry (ed.), *Adam Smith's Legacy: His Place in the Development of Modern Economics*, London and New York, Routledge, 1992, pp. 130-140.

<sup>2</sup> M. Blaug, *The Economics of Education in English Classical Political Economy: A Re-Examination*, in A.S. Skinner, T. Wilson (eds.), *Essays on Adam Smith*, Oxford, Clarendon Press, 1975, pp. 568-612.

<sup>3</sup> Quotations are taken from *The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith*, Commissioned by the University of Glasgow to celebrate the bicentenary of the *Wealth of Nations*, Oxford, Clarendon Press, 1976.

Hence, the fixed capital is important in increasing labour productivity: «The intention of the fixed capital is to increase the productive power of labour, or to enable the same number of labourers to perform a much greater quantity of work» (Smith, II,ii,7). The main conclusion is that the aim of training and specialization of human resources is productive and determines a theoretical account of investment.

Smith is also aware of the efforts in the acquisition of human talents and in their maintenance. The talents

always cost a real expense, which is a capital fixed and realized, as it were, in his person. Those talents, as they make a part of his fortune, so do they likewise of that of the society to which he belongs. The improved dexterity of a workman may be considered in the same light as a machine or instrument of trade which facilitates and abridges labour, and which, though it costs a certain expense, repays that expense with a profit (Smith, II,i,17).

In this context, the word “profit” means a “higher wage” of common labour and represents a remuneration for the expense of the agent’s education «with at least the ordinary profits of an equally valuable capital». Finally «the difference between the wages of skilled labour and those of common labour is founded upon this principle» (Smith, I,x,b,6-7).

From this perspective, Smith can be placed in the group of classical economists who elaborate the definition of working skills as capital. However, he does not go beyond this. He does not proceed to measure the amount of wealth that originates from the human being and does not attempt to find an empirical measure of the cost of education and of the economic returns. Smith’s attention is more broadly directed towards the physical accumulation of capital, so that he elaborates the dichotomy between productive and unproductive labour. Although a theoretical representation of human capital returns, firmly anchored to the educational costs, does not exist, those costs are indicated with a certain precision. During apprenticeship, for example, the entire work of the apprentice belongs to his master. In many cases the apprentice needs to be maintained in the meanwhile by parents or relatives who, usually, have to provide him with clothes. Generally, the master receives some money, so that he teaches the trade (Smith, I,x,b,8). The costs of education and training are therefore grouped into four typologies, according to their nature: *i*) the list of rates requested by the master directly; *ii*) the costs incurred by the apprentice’s family for the agent’s upkeep; *iii*) the costs of not having available the products of the agent’s labour that belong to the master; *iv*) the opportunity cost of not being employed in another work, which provides income without specialization.

However, if we look at the workers’ incomes, the differences between “specialized” and “non-specialized” labour does not seem to be appreciable; in other words, the investment in human capital does not seem to bring a significant increase in the returns. Notably, Smith argues:

It is reasonable, therefore, that in Europe the wages of mechanics, artificers, and manufacturers, should be somewhat higher than those of common labourers. They are so accordingly, and their superior gains make them in most places be considered as a superior rank of people. This superiority, however, is generally very small; the daily or weekly earnings of journeymen in the more common sorts of manufactures, such as those of plain linen or woollen cloth, computed at an average, are, in most places, very little more than the day wages of common labourers. Their employment, indeed, is more steady and uniform, and the superiority of their earnings, taking the whole year together, may be somewhat greater. It seems evidently, however, to be no greater than what is sufficient to compensate the superior expense of their education (Smith, I,x,b,8).

## 1.2. *John Stuart Mill*

Mill follows Smith in arguing that skills and knowledge, and consequently both technical and general education, are important factors bearing upon labour productivity:

The intelligence of the workman is a most important element in the productiveness of labour. So low, in some of the most civilized countries, is the present standard of intelligence, that there is hardly any source from which a more indefinite amount of improvement may be looked for in productive power, than by endowing with brains those who now have only hands<sup>4</sup>.

In studying why wage varies with employment, Mill accepts Smith's analysis and he concludes that it is "tolerably" successful. In fact: «the labour employed in learning and in teaching the arts of production [...] is really, and in general solely, undergone for the sake of the greater or more valuable produce thereby attained»<sup>5</sup>. According to Bowman<sup>6</sup>, Mill goes beyond Smith in arguing that general education has an important bearing on productivity.

However, Mill is the economist who better underlines the classical arguments in support of government intervention in education. According to Mill, a serious economic failure arises from the market of education. It is the so called natural monopoly in favour of skilled labourers to the detriment of unskilled ones:

When a course of instruction is required, of even a low degree of costliness, or that the labourer must be maintained for a considerable time from other sources, suffices everywhere to exclude the great body of the labouring people from the possibility of any such competition. Until lately, all employments which required even the humble education reading and writing, could be recruited only from a select class, the majority having had no opportunity of acquiring those attainments<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> J.S. Mill, *Principle of Political Economy*, Toronto, University of Toronto Press, Routledge & Kegan, 1965, pp. 183-184.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>6</sup> R.S. Bowman, *Smith, Mill, and Marshall on Human Capital Formation*, «History of Political Economy», 22 (1990), 2, pp. 239-259, p. 250.

<sup>7</sup> Mill, *Principle of Political Economy*, cit., p. 368.



This argument is important in Mill's thought and leads him to search for a greater equality of opportunities. He supports the use of grant schemes, under State control, to finance the workers who demonstrate good ability at the elementary level. However, he is concerned with general secondary and even higher university education, not vocational training<sup>8</sup>.

### 1.3. *Alfred Marshall*

Marshall's judgment is not fully impartial when he writes that «the older economists took too little account of the fact that the human faculties are as important a means of production as any other kind of capital»<sup>9</sup>. He follows Smith's suggestion that the higher wages earned by educated workers can be regarded as the remuneration for the investment in human capital. However, this economic logic is remarkable: according to Marshall, in point of fact, the abilities developed through education belong to the worker himself, while the financial return is not received by the parents or by the subjects who incurred the expenses.

Kiker<sup>10</sup> points out that Marshall was really interested in improvements in the quality of human beings and admits to the presence of a «capitalized net earnings» approach to human capital evaluation in his *Principles of Economics* (1890). In spite of the prominent idea of human capital in economic thinking, Marshall discards the notion as «unrealistic», because he does not take the hypothesis of human beings as marketable goods into consideration. On the contrary, other scholars quote passages from earlier editions of the *Principles* in which Marshall defines human capital as «personal capital». These passages are missing in later editions, owing to a change of mind in the definitional scheme.

## 2. *From the analysis of growth to a forecasting approach to education (1950-1964)*

### 2.1. *Growth, «residue» and education (1956-1964)*

After a century, in the middle of the Fifties, the interest in expenditures on education as a possible source of increasing output develops from the difficul-

<sup>8</sup> S. Hollander, *The Role of the State in Vocational Training: The Classical Economists' View*, «Southern Economic Journal», 34 (1968), 4, pp. 513-525, p. 518.

<sup>9</sup> A. Marshall, *Principles of Economics*, London, MacMillan, 1890, p. 295.

<sup>10</sup> B.F. Kiker, *The Historical Root of the Concept of Human Capital*, «Journal of Political Economy», 74 (1966), 5, pp. 481-499. See also B.F. Kiker, *Human Capital in Retrospect*, Columbia, University of South Carolina, 1968.

ties of the traditional theories of growth. Early works on education and economic theories focus on establishing education as an input into the growth process. In Solow's work, the "residual" of unexplained growth is ascribed to technological change. In two seminal articles, the American economist introduces the technological factor in close contact with the other factors of production and raises a useful debate in modern theories of education. In his article published in 1957, technical progress is treated autonomously compared to the other factors of production and it is conceived as an element of an aggregate production function, anchored only to the time variable. Technical progress constitutes a residue and does not influence other factors in producing wealth; however, it explains the aggregate product variations that are not due to traditional factors<sup>11</sup>.

This reasoning determines an abstraction of knowledge and it seems to conceive the *primum movens* of the technical progress in a separate and wholly specific place (i.e. the intellectual skills of the Smith's philosophers)<sup>12</sup>. Further refinements allow us to incorporate the technological element into the definition of capital. Solow's construction hypothesizes that technical progress has to be incorporated into recently produced capital goods, before being able to show a growth effect on output. Notably, in this model the stock of capital is given by the (annual) consecutive generation of goods: the lower the productivity of the capital, the older the plant. The produced capitals in one year are % more productive than those produced in the previous year, where is the rate of productivity increase<sup>13</sup>. As Page notes<sup>14</sup>, this approach shows the limit of not incorporating technical progress into the labour factor and, consequently, not keeping in mind that education is a variable which influences the improvement also in the productivity of labour. However, the third explicative element of the division of labour develops exclusively with regard to the introduction of the technological element in fixed capital. As Smith points out: «Whoever has been much accustomed to visit such manufactures must frequently have been shown very pretty machines, which were the inventions of such workmen in order to facilitate and quicken their particular part of the work» (Smith, I,i,8). Knowledge, which Solow does not individualize in the quality of labour, but only in capital goods, becomes, therefore, the element that permits Smith,

<sup>11</sup> R.M. Solow, *Technical Change and the Aggregate Production Function*, «The Review of Economics and Statistics», 39 (1957), 3, pp. 312-320.

<sup>12</sup> «All the improvements in machinery, however, have by no means been the inventions of those who had occasion to use the machines. Many improvements have been made by the ingenuity of the makers of the machines, when to make them became the business of a peculiar trade; and some by that of those who are called philosophers or men of speculation, whose trade it is not to do anything, but to observe everything; and who, upon that account, are often capable of combining together the powers of the most distant and dissimilar objects» (Smith, I,i.9).

<sup>13</sup> R.M. Solow, *Technical Progress, Capital Formation, and Economic Growth*, «American Economic Review», 52 (1962), 2, pp. 76-86.

<sup>14</sup> A. Page, *Economia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 1974, pp. 66-67.

thanks to the results of the inventions, to prove the existence of producing capacities for a «great number of machines which facilitate and abridge labour, and enable one man to do the work of many» (Smith, I,i,5).

Although technology still seems a general issue, it includes improvements in the quality of capital and labour. Edward Denison<sup>15</sup>, in an attempt to explain economic growth in the United States using an aggregate production function model, discovers that labour inputs reflect different wage rates. He follows the findings of the «growth's accountants» and tries to understand the nature of the portion of unexplained American economic growth<sup>16</sup>. Denison studies the effects that education levels have on wage rates in order to erase «the measure of our ignorance» on economic development. His results show the residual portion of economic growth which is not explained by traditional economic inputs. Obviously, the residual approach consists in «taking the total increase in economic output of a country over a given period of time, identifying as much of the total increase as possible with measurable inputs (capital and labour being the two measurable inputs usually chosen), and then saying that the residual is attributable to the unspecified inputs»<sup>17</sup>. According to Denison, if education and advances in knowledge are the most important among the unspecified inputs in exploring the methodologically descriptive residual, a new address in economic analysis must attempt to quantify an articulated relationship between education and economic growth.

This early view in growth's accounting is macroeconomic in nature. It is supported, however, by the micro point of view developed by the systematic investigations of Theodore Schultz. Schultz argues that expenditures on education are not simply consumption, but investments in the increased capacity of labour to produce material goods<sup>18</sup>. Thanks to these findings, the psychological limit of conceiving man as capital is partially exceeded and, at the beginning of the Sixties, the economics of education isolates and gives consistency to two complex aggregates: on one hand, knowledge as source of innovation and, therefore, cause as well as product of growth; on the other hand, individual skills, derived from education and training, that are related in different ways to production factors<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> E.F. Denison, *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us*, New York, Committee for Economic Development, 1962.

<sup>16</sup> See M. Abramovitz, *Resource and Output Trends in the United States since 1870*, «American Economic Review», 46 (1956), 2, pp. 5-23; S. Fabricant, *Basic Facts on Productivity Change*, New York, National Bureau of Economic Research, 1959; and J.W. Kendrick, *Productivity Trends in the United States*, New York, National Bureau of Economic Research, 1961.

<sup>17</sup> W.G. Bowen, *Assessing the Economic Contribution of Education: An Appraisal of Alternative Approaches*, in S.E. Harris (ed.), *Economic Aspects of Higher Education*, Paris, OECD, 1964, pp. 177-200, p. 181.

<sup>18</sup> T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, «American Economic Review», 51 (1961), 1, pp. 1-17.

<sup>19</sup> J. Mincer, *Studies in Human Capital. Collected Essays of Jacob Mincer*, Aldershot, Edward Elgar, 1993, p. 345.

The second aggregate characterizes the spreading of empirical work on education supported by the theory of “human capital”. In this framework the cost of investment in education is related to the increase in income, as a *proxy* for productivity<sup>20</sup>. It becomes the typical neoclassical approach of the human capital theory, but it has its roots in Smith’s discussion about wage differentials. Generally speaking, Becker’s analysis is the first complete contribution to the individual choice of investing in education as far as the theory of price is concerned<sup>21</sup>. The notion of human capital regards both sides of the market, because the specialization that an individual demands in education is the same one that will be offered in the specialized work force market. Education, therefore, is the outcome of an investment of time and money, caused by the foresight of future remunerations. At the beginning of every period, the individual (or whoever else on his behalf) finds himself face to face with the choice between the closing down of his own working capacity on the market and the acquisition of abilities and specializations in the professions through investment in human capital. Earnings rise accordingly with such investment. The total costs of education are represented by the earnings lost, while the returns depend on the wage and the temporal horizon of the investment. The individual maximizes his returns if, in the specific unit considered, the marginal cost of education and its marginal yields are the same. The rate of return idea in educational spending, therefore, attempts to establish how much education is profitable compared with other possible public and private investments<sup>22</sup>.

## 2.2. Forecasting and Planning (1960-1965)

After 1960, the debate in terms of trends in educational policy-making becomes predominant in the OECD. The OECD is interested in analysing the theoretical link between education and growth in order to discover the political guidelines in planning human capital needs. The OECD’s work starts with the *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*<sup>23</sup>, where the main document discussed is *Targets for Education in Europe in 1970*. At the very beginning, a clear confidence in the process of adjustment of education is exhibited here, especially in the power to foresee the quantity and

<sup>20</sup> M. Carnoy, *The Political Economy of Education*, «International Social Science Journal» 37 (1985), 2, pp. 157-173, p. 162.

<sup>21</sup> G.S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research, 1964.

<sup>22</sup> Most of the rate of return studies done in the 1960s and early 1970s indicates that the pay-off to formal schooling in developing countries are positive and even large, implying an important contribution to economic growth. See G. Psacharopoulos, K. Hinchliffe, *Returns to Education: An International Comparison. Studies on Education*, New York, The Hague Elsevier, 1973.

<sup>23</sup> Washington, 16<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> October 1961.

the quality of education. The successful idea is the expansion of education planned by governments, by adopting scientific models.

The “Study Group in Economics of Education” in 1960, mainly operating between 1962 and 1965, and follows this address. The Group is formed under the sponsorship of the OECD in order to stimulate co-operation among scholars interested in the general problems of education and economic development<sup>24</sup>. Problems related to the economic planning are discussed in meetings and publications of the Group, and financial and institutional issues are explored.

In the conference, titled *Economic Aspects of Higher Education*<sup>25</sup>, the idea of planning higher education in several OECD countries leads to take into account the works of Denison, Schultz, and other economists who provide some answers concerning the contribution of education to growth and personal income. In scholars’ opinions, the calculation of the returns to education based on income differentials is not always a valuable contribution. Criticism arises from the assumption of substitutability between human and non human capital, and most of the members of the Study Group consider that the nature of education, as economic variable, makes the straightforward application of microeconomic neoclassical theory a questionable issue. The scepticism towards individual models in the human capital analysis calls the governments to play a much more active role in the development of educational provision. According to Teixeira<sup>26</sup>, probably the ideas of the human capital pioneers find less congenial audiences in the OECD and in Europe in those years, also because there is a planning tradition consolidating in European education.

As a matter of fact, the members of the “Study Group in Economics of Education” attack the unsuccessful outcomes of the free market of education and assume that the main role of education in economic development is a question of long-term planning. Hence, the analysis of the social objectives in educational planning becomes the final goal of many writings. According to the Group chairman, the debate reaches a real consensus in accepting the principle

<sup>24</sup> The Group starts with Henning Friis, Friedrich Edding, Seymour Harris, Raymond Poignant, Ingvar Svennilson, and John Vaizey, and was later joined by Michel Debeauvais, Selma Mushkin, and Jan Tinbergen. It consider in succession: *The Economic Aspects of Higher Education* (June 1962); *The Residual Factor and Economic Growth* (May 1963); *The Organisational Implications and the Link between Education and the Economic Growth* (November 1963); *The Financing of Education for Economic Growth* (September 1964); *Social Objectives in Educational Planning* (March 1965).

The first OECD publication on educational issues is *Ability and Educational Opportunity*, which comprises papers of the OECD’s Kungälv Conference (June 1961). The “Mediterranean Regional Project” becomes the first major international experience of educational planning, attempting to relate educational needs to economic growth and social advancement.

<sup>25</sup> Paris, 14<sup>th</sup>-16<sup>th</sup> June 1962.

<sup>26</sup> P.N. Teixeira, *The ‘Human Capital Revolution’ in Economic Thought*, Ph.D. diss., University of Exeter, 2003, p. 262.

of formal equality of educational opportunity, because a «moral conception of education in the 20<sup>th</sup> century is matched by a new understanding of the nature of ability which leads to abandonment of the idea of a fixed “pool of ability” in the population»<sup>27</sup>. While the declaration of scepticism about the perfect working of the market in education had already been stated in 1848 by Mill, the «pool of ability» is something very close to the human beings component of Smith’s fixed capital.

In the debate at the Washington conference, various aspects of the planning for manpower are discussed. Two general remarks are made about planning for education: *i*) medium and long-term objectives should be set for university and school enrolments as well as for the provision of the necessary resources, i.e. teachers and buildings; *ii*) objectives should be set in the light of demographic trends, changes in school leaving age, and spontaneous social demand for secondary and higher education<sup>28</sup>. The planning models for the educational requirements do not describe the development of the educational system that undergoes the forces of supply and demand: «Their aim is to describe the demand flows for various types of qualified manpower to be expected from the organizers of production and of education. The purpose of the models is to aid in the process of planning for education and for labour-market policies, tacitly assuming that ways and means can be found to induce the population to seek the desirable education»<sup>29</sup>.

The Sixties are the most important years in estimating society’s needs for education and, hence, in discussing some of the methodological aspects of manpower analysis. What is meant by “planning” is a careful forecasting of factors in a future situation and an intelligently coordinated series of actions to secure, within the limits of what can be possibly achieved, the kinds of results that are desired. According to Parnes<sup>30</sup>, it is the future pattern of manpower requirements that must guide educational decisions. However, there is no universally accepted method of making manpower forecasts for the purpose of ascertaining needs for education and, generally speaking, it is possible to distinguish between three forecasting techniques: models that determine the requirements of education based on a prediction of the productive development of the system; models that are more useful for economic planning, in which education and production are two interdependent variables; and models that calculate

<sup>27</sup> H. Friis, *Preface*, in *Social Objectives in Educational Planning*, 7-9, Paris, OECD, 1967, p. 8.

<sup>28</sup> S.E. Harris, *General Problems in Education and Manpower*, in S.E. Harris (ed.), *Economic Aspects of Higher Education*, Paris, OECD, 1964, pp. 11-95, p. 70.

<sup>29</sup> J. Tinbergen, H.C. Bos, *A Planning Model for the Educational Requirements of Economic Development*, in *The Residual Factor and Economic Growth*, Paris, OECD, 1964, pp. 147-169, p. 148.

<sup>30</sup> H.S. Parnes, *Manpower Analysis in Educational Planning*, in M. Blaug (ed.), *The Economics of Education: I*, London, Penguin, 1968, pp. 263-273, p. 263.

public expenditure on the basis of the existing correlation between public expenditure and other strategic social and economic variables. The framework is macroeconomic analysis and, although a high degree of aggregation may in some cases lead to erroneous results, macro models provide a first approximation to reality.

At the beginning, the forecasting techniques involve predicting the requirements for the future occupational structures. «These include asking employers to estimate their prospective requirements; extrapolating past trends in the growth of the profession; and correlating the number of employees in the occupation with total employment, population, per capita or total national income, or some other such variable, using the regression equations thus derived to estimate the total stock of engineers needed as of the forecast date»<sup>31</sup>. The second part of the analytical process, instead, is devoted to indicating the required distribution of the labour force by type of education and training. Even if this is not a simple matter, «one must not conclude that the task is an impossible one»<sup>32</sup>. In fact, the manpower forecasting approach may be regarded as an attempt to apply the method of input-output analysis to some aspects of education planning.

Obviously, a pre-requisite for such educational planning is good statistical information: demographic information; information about the tendencies in geographic and social mobility of the population; information about the present rate of growth; information as to the apparent supply and demand trends for manpower and skills in broad sectors of the economy and in certain special professions, not least the teaching profession<sup>33</sup>. However, in the Sixties the data are usually poor in European countries and the economic systems are a series of loose relationships, both between educational attainment and subsequent occupational classification, and between the level of output and the level of skill inputs. Many of these relationships are purely contingent. Therefore the evidence suggests there is not a close relationship between the educational structure and the level of national income. It is true that richer countries spend more on education than poorer countries, but many complex factors disturb a simple causal relationship (between the economy and education), useful to provide a guide to optimal educational expenditure<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>32</sup> H.S. Parnes, *Relation of Occupation to Educational Qualification*, in M. Blaug (ed.), *The Economics of Education: I*, London, Penguin, 1968, pp. 274-286, p. 286.

<sup>33</sup> N.L. Svernilson, F. Edding & L. Elvin, *Targets for Education in Europe in 1970*, in *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*, vol. 2. Paris, OECD, 1962, p. 48.

<sup>34</sup> J. Vaizey, *The Economics of Education*, London, MacMillan, 1973, p. 50.

## *Conclusions*

If we look back at the history of economic thought, many past economists consider several motives for treating human beings as capital and education as a measure to evaluate human beings in monetary terms. A considerable number of economists (and non economists), in fact, underline the simple correlation between education and economics. However, the history of economic thought shows us that a reading founded on the category of the “returns to education” is already present in Adam Smith and Alfred Marshall works.

There are also remarkable divergences in the opinions of various economists concerning the applicability of the free-market principle to education. Looking at the past, some scholars support Smith’s preference for the operation of market forces in providing education, but Mill’s emphasis on government intervention – in favour of the non-competing groups within the labouring market – is not surprising.

In the 20<sup>th</sup> century a widespread agreement among economists could be reached as research found that the correlation of education with earnings reflects a causal relation between schooling as an investment good and higher labour productivity. The process of a scientific construction of the economics of education begins with the idea of a residue in the analysis of economic growth and goes on with the effort of educational planning, especially in Europe. Several techniques to forecast manpower needs are developed and, after 1964, a major growth of economic literature could be observed. Most of the models lack sophistication and use fairly rigid hypotheses on predictable development as a starting-point. The manpower forecasting perspective gives credence to hypotheses regarding social change but its conclusions express quantitative analyses quite far from the transformation of economic processes<sup>35</sup>. On one hand, it is possible to agree with those who complain about the shortcomings of these models, preferring the relationship between function and objective to be more adequate in order to capture the multiple aims historically assigned to training systems. On the other hand, the economics of education is appealing not only for the efficiency of the labour market, but also for the role that training plays in income distribution and social capital, as well as in the internal efficiency of the use of public resources devoted to schools and Universities.

Stefano Spalletti  
Dipartimento di Studi sullo Sviluppo Economico  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
spalletti@unimc.it

<sup>35</sup> See the Italian case with SVIMEZ (SVIMEZ, *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quindicennio*, Milano, Giuffrè, 1961).



# L'Università di Macerata nella prima metà dell'Ottocento

Luigiaurelio Pomante

## 1. *I difficili anni di inizio Ottocento*

Senza alcun dubbio, la prima metà dell'Ottocento ha rappresentato, per l'Università di Macerata, uno dei periodi più complessi e rilevanti della propria storia. Nell'arco di circa sessant'anni, l'Ateneo marchigiano ha vissuto sul proprio "corpo" due esperienze tra loro molto diverse, ma capaci entrambe di scuoterlo sin dalle fondamenta. Prima la rivoluzionaria riforma napoleonica, destinata a cancellarne sia pure provvisoriamente l'esistenza, poi la provvidenziale restaurazione pontificia.

Vale pertanto la pena di ripercorre in questa sede alcuni momenti salienti di un periodo storico determinante per l'ateneo maceratese, tra sonnacchiose fasi di stasi ed incredibili moti di vitalità, peculiarità che hanno peraltro sempre caratterizzato l'Università di Macerata nei suoi tanti secoli di vita<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Il dibattito tra gli storici riguardo le origini dello *Studium Generale* maceratese si è rivelato molto ampio e talora anche aspro e si è mosso lungo due direzioni. Da una parte coloro che hanno attribuito la fondazione dell'Ateneo a papa Niccolò IV a partire dal 1290, dall'altra coloro che hanno invece collegato tale nascita alle determinazioni di papa Paolo III Farnese. Di sicuro, nel settembre del 1290, il Comune di Macerata, legato come altri comuni della Marca al pontefice marchigiano Niccolò IV, emanò un bando nel quale invitava tutti coloro che avessero voluto studiare legge, a recarsi proprio a Macerata presso la scuola del maestro Giulioso di Montegranaro. In quell'anno, dunque, operava nel centro marchigiano non uno *Studium Generale*, bensì una scuola di diritto retta da un maestro privato, non abilitata alla concessione di *gradus doctorales*. Per parlare, dunque, di un vero e proprio *Studium* occorrerà attendere l'estate del 1540, quando il pon-

Con ogni probabilità l'estate del 1808 fu a lungo ricordata da molti come una delle più nefaste per il centro universitario marchigiano. Per volontà di Napoleone Bonaparte, infatti, a seguito dell'unione delle Marche al Regno d'Italia, sancita dal decreto dell'8 aprile 1808 n. 158, l'Ateneo maceratese venne soppresso (decreto 28 giugno 1808 n. 197<sup>2</sup>) e al suo posto fu istituito un Liceo con talune scuole speciali (clinica medica, clinica chirurgica, ostetricia), tutte a totale carico del Governo.

Il Liceo, detto del «Musone», secondo l'uso dei nuovi governanti di intitolare le varie circoscrizioni amministrative (dipartimenti) con il nome dei fiumi che ne bagnano i centri<sup>3</sup>, era costituito da otto cattedre: eloquenza, storia e geografia, geometria ed algebra, disegno e architettura, analisi delle idee ed etica, fisica generale e particolare, chimica e storia naturale, botanica ed agraria, codice civile<sup>4</sup>.

Ma come si era giunti a tale situazione? Sulla base di quali motivazioni Napoleone Bonaparte aveva deciso di porre la parola fine all'esistenza di alcune università italiane? E soprattutto: quale era la reale situazione dell'Ateneo marchigiano nel periodo immediatamente precedente la sua trasformazione in un Liceo?

Domande, queste, alle quali è necessario dare una risposta, in modo da poter continuare il nostro lavoro senza rischiare di cadere in pericolosi equivoci, come quello di considerare la chiusura dell'Università di Macerata un semplice capriccio dell'amministrazione napoleonica<sup>5</sup>.

tefice Paolo III Farnese, con bolla *In eminenti Studium cuiuscumque facultatis e scientiae licitae* (1° luglio 1540) lo istituì ufficialmente. A nostro giudizio, dunque, è proprio questa la data della fondazione ufficiale dell'Università di Macerata, costituita dalle quattro facoltà allora esistenti: Teologia, Filosofia, Medicina e Diritto. Il 27 novembre 1541 venne conferita la prima laurea all'orvietano Giuseppe Abiamontani. Per un'analisi dettagliata dei laureati presso l'ateneo maceratese, cfr. S. Serangeli, *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2003.

<sup>2</sup> Tale decreto stabilì, oltre alla soppressione dell'Università di Macerata, anche quella degli altri Atenei marchigiani di Camerino, Fermo, Urbino e Fano, autorizzando l'istituzione a Urbino di un Liceo con convitto e a Fermo, proprio come a Macerata, di un Liceo senza convitto. A Camerino, invece, nel 1810-1811 fu istituito un corso ginnasiale preparatorio agli studi liceali. Per ulteriori approfondimenti si veda: D. Fioretti, *Università, seminari e scuole tecniche: la via marchigiana all'istruzione*, in S. Anselmi (a cura di), *Le Marche*, Torino, Einaudi, 1987, pp. 725-752.

<sup>3</sup> Sulla divisione territoriale nel periodo napoleonico, cfr. D. Cecchi, *Organismi amministrativi nel dipartimento del Musone*, in *La battaglia di Tolentino e la campagna di Murat nel 1815*, Macerata, Associazione Tolentino 1815, 1998, pp. 7-12.

<sup>4</sup> Archivio di Stato di Roma (in seguito: ASR), S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle adunanze, 1824-1825*, b. 7.

<sup>5</sup> In realtà, il riordinamento universitario messo in atto da Napoleone Bonaparte nella penisola faceva parte di un unico grande progetto che toccava tutte le realtà accademiche gravitanti nell'orbita francese e che si richiamava all'istituzione dell'Università imperiale, attuata con decreto del 17 marzo 1808. Per un quadro completo delle riforme napoleoniche in materia di istruzione e università, si vedano: C. Schmidt, *La réforme de l'Université Impériale en 1811*, Paris, 1905; S. Bucci, *La scuola italiana nell'età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico francese nel Regno*

In realtà, alla luce dei documenti del tempo, è ben evidente che già nei primi anni dell'Ottocento, l'Ateneo maceratese visse un periodo di grandi affanni e difficoltà sotto diversi profili<sup>6</sup>. Nel periodo compreso tra il 1801 e il 1808, ad esempio, i laureati furono complessivamente appena 61, un numero che non si discostava molto da quello registrato nel decennio precedente (1791-1800), allorché era stato pari a 62 unità<sup>7</sup>, con una media rispettivamente di 8,7 e 6,8 laureati l'anno. Tale cifra, peraltro, appariva del tutto irrisoria se paragonata a quella registrata nelle fasi precedenti, come nel caso del decennio 1711-1720, nel corso del quale avevano conseguito il titolo dottorale ben 212 studenti con una media annua di 23,5. I fasti di circa cento anni prima, dunque, erano ben lontani e questo è facilmente rinvenibile anche nelle caratteristiche del corpo docente<sup>8</sup>. Consultando i volumi dell'Archivio Priorale, reperibili presso l'Archivio di Stato di Macerata, risulta evidente, infatti, che il rigore degli anni precedenti nel reclutamento dei professori e nell'assegnazione delle cattedre era ormai, all'inizio del secolo XIX, solo un lontano ricordo.

Basti citare, tra i tanti, i casi dei docenti Pietro Antonio Livizzani e Luigi Gezzi, nominati il primo nel 1804 e il secondo nel 1805: non si riscontra alcuna indicazione specifica circa il loro *curriculum* e circa la disciplina da essi professata (come invece accadeva minuziosamente fino a cinquant'anni prima), ma solo una generica attribuzione di una cattedra di «legge». Ad interessare maggiormente il mondo accademico maceratese erano ormai soprattutto le dispute retoriche, le prove di eloquenza, come testimonia, tra i tanti testi dell'epoca, il *Saggio letterario-accademico degli scolari di eloquenza dell'Università di Macerata*, datato 6 settembre 1806<sup>9</sup>.

*d'Italia*, Bulzoni, Roma, 1976; A. Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire*, Paris, 1911; J. Verger (dir.), *Histoire des Universités en France*, Toulouse, 1986, pp. 261-275; R. Bounard, *Expériences françaises de l'Italie napoléonienne. Rome dans le système universitaire napoléonien et l'organisation des académies et universités de Pise, Parme et Turin (1806-1814)*, Edizioni dell'Ateneo, Roma, 1988; P. Alvazzi Del Frate, *Università napoleoniche negli «Stati Romani». Il Rapport di Giovanni Ferri de Saint-Constant sull'istruzione pubblica (1812)*, Roma, Viella, 1995; P. Del Negro, L. Pepe (a cura di), *Le università napoleoniche. Uno spartiacque nella storia italiana ed europea*, Atti del convegno internazionale di studi (Padova-Bologna, 13-15 settembre 2006), Bologna, Clueb, 2008.

<sup>6</sup> A questo riguardo, si veda quanto scriveva G. Arangio-Ruiz, nella sua ricostruzione delle vicissitudini vissute dall'Università di Macerata in epoca contemporanea: «L'Università, negli ultimi anni, era ridotta una larva» (G. Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, Macerata, Tip. Bianchini, 1905, p. 7).

<sup>7</sup> Cfr. Serangeli, *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, cit., p. 9.

<sup>8</sup> Per il quadro dettagliato di tutti i professori dell'Università di Macerata, con notizie biografiche, indicazioni circa la nomina e le materie insegnate, si veda ora S. Serangeli, *I docenti dell'Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, Giappichelli, 2009.

<sup>9</sup> Copia del testo è conservata nella Biblioteca Comunale «Mozzi-Borgetti» di Macerata (in seguito: BCMc). In tale documento sono riportati i nomi di quattro notabili cittadini, deputati agli studi, ai quali il medesimo componimento era dedicato. Si tratta di: Telesforo Narducci, Prospero Prosperi, Giuseppe Foglietti e Livio Aurispa.

A tali questioni di natura didattica e organizzativa, si aggiungevano quelle relative alla penosa condizione economica in cui versava l'Ateneo maceratese. Esso, infatti, era stato nei decenni precedenti mantenuto dal Municipio di Macerata, che aveva destinato ad esso una serie di proventi e redditi derivanti da alcuni fondi rustici ed urbani; a tali risorse si sommavano quelle messe a disposizione dal pontefice Clemente XIV, il quale, dopo la soppressione della Compagnia di Gesù, aveva assegnato all'Università gran parte dei possedimenti maceratesi dei Gesuiti<sup>10</sup>. I beni comunali, tuttavia, erano stati successivamente incamerati dall'Erario sulla base di due distinti provvedimenti della Camera Apostolica: il Motuproprio 19 marzo 1801 e quello successivo del 14 luglio 1803, determinando così per l'Ateneo marchigiano la perdita di gran parte dei propri mezzi di sussistenza. Nel 1808, infatti, la rendita annua universitaria risultava di appena 621 scudi e 86 baiocchi, derivanti dal ricavato di magre entrate immobiliari e da alcuni modesti censi<sup>11</sup>.

Una situazione dunque critica sotto i più svariati punti di vista e ovviamente passibile di giudizi severi, ancorché estremamente fondati, come quello recentemente formulato da Gian Paolo Brizzi, che ha individuato come finalità ultima delle piccole università del tipo di Macerata, quella di soddisfare «l'ambizione delle élites municipali e in particolare dei collegi dottorali cittadini a controllare non solo l'esercizio delle attività professionali ma anche la selezione di nuovi dottori»<sup>12</sup>.

Lo stato di grave incertezza in cui versava l'Ateneo maceratese non era sfuggito all'occhio attento del nuovo pontefice Pio VII, il quale, già all'indomani della sua ascesa al soglio papale, aveva ritenuto opportuno intervenire per porre rimedio alla crisi che coinvolgeva l'Università di Macerata. A questo riguardo, il papa aveva incaricato il card. Busca, prefetto della Sacra Congregazione del Buon Governo, di predisporre un oculato piano di rilancio. L'improvvisa scomparsa del porporato, tuttavia, aveva bloccato ogni proposito riformatore e vanificato le iniziative già avviate. Nel 1807, tuttavia, papa Chiaramonti era tornato alla carica con una serie di provvedimenti che miravano all'ampliamento e al rilancio dell'Ateneo maceratese, per il quale era stato disposto un cospicuo incremento di cattedre (ben quattro) ed era stata istituita una commissione cardinalizia per la predisposizione di un nuovo ordinamento degli studi.

Proprio a seguito di tali novità, un prospetto datato 1808 indica l'esistenza a Macerata di 14 cattedre, delle quali, tuttavia, solo 9 risultavano a carico del-

<sup>10</sup> Per il dettaglio dei beni assegnati all'Università, cfr. L. Pianesi, T. Valenti, C. Chiappini, P. Giuliani, *Memoria intorno l'Università di Macerata*, Macerata, Tip. Bianchini, 1868, pp. 11 e 28-29.

<sup>11</sup> Cfr. Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., pp. 8-9.

<sup>12</sup> Cfr. G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia: identità e auto-consapevolezza*, in G.P. Brizzi-J. Verger, (a cura di), *Le università minori in Europa (secoli XV e XIX)*, Convegno internazionale di studi (Alghero 30 ottobre-2 novembre 1996), Rubbettino, Soveria Mannelli, 1998, p. 289.

l'Erario<sup>13</sup>. Due erano le cattedre per la Facoltà di Scienze sacre (teologia dogmatica e teologia naturale), cinque per quella Filosofico-scientifica (logica e metafisica, chimica, storia naturale e botanica, fisica sperimentale, matematica), due per la Facoltà legale (diritto civile e diritto pubblico), quattro per quella Medica (anatomia e fisiologia, materia medica, patologia, medicina forense); a queste si aggiungeva un'ulteriore cattedra di retorica.

È opportuno segnalare, tuttavia, che, sempre riferito al medesimo anno, esiste anche un altro prospetto, il quale contiene alcune varianti: esso indica, infatti, l'esistenza di 12 cattedre in totale e, mentre omette di citare quelle di retorica, diritto pubblico e medicina forense, registra una cattedra di diritto canonico e colloca al posto di quella di teologia naturale, una cattedra di teologia morale<sup>14</sup>.

Tenendo conto dell'ipotesi formulata da Michele Corsi circa la possibile diversa datazione dei due documenti citati, riconducibili rispettivamente agli anni accademici 1808-1809 e 1807-1808<sup>15</sup>, nonché dell'impossibilità di individuare da tali prospetti quali siano le quattro cattedre istituite *ex novo* da Pio VII, è possibile, comunque, definire due importanti aspetti della situazione. Innanzitutto, è accertata l'esistenza nell'Università di Macerata, nel periodo precedente la sua soppressione, di ben quattro facoltà (Teologia, Legge, Filosofia e Medicina); in secondo luogo, non sembrano esserci dubbi sulla esiguità degli stipendi erogati ai docenti, come testimoniano, ad esempio, gli onorari di appena 35 scudi attribuiti ai titolari delle cattedre di logica e metafisica e di materia medica<sup>16</sup>.

È questo il contesto entro il quale si giunse alla soppressione dell'Ateneo marchigiano da parte del governo napoleonico e alla sua sostituzione con il Liceo del Musone. Nell'avvicendamento tra i due istituti furono definitivamente messe da parte le cattedre di materia medica, medicina forense, teologia dogmatica, teologia naturale e matematica elementare e sublime<sup>17</sup>.

Il 13 luglio 1808 il podestà di Macerata, Giovanni Lauri, con una lettera indirizzata alle autorità milanesi, cercò di giocare nel miglior modo possibile le carte a disposizione dell'Ateneo. Dopo avere ringraziato le autorità per l'istituzione del Liceo e delle annesse scuole speciali, egli chiese che si accordasse

<sup>13</sup> ASR, S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle adunanze, 1816-1817*, b. 5.

<sup>14</sup> ASR, S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle adunanze, 1824-1825*, b. 7.

<sup>15</sup> Cfr. M. Corsi, *L'Università di Macerata nel periodo della restaurazione: 1816-1824*, Fermo, Deputazione di storia patria per le Marche, 1978, p. 42.

<sup>16</sup> Sui possibili motivi della «magrezza» degli stipendi dei docenti universitari maceratesi, si veda A. Gemelli, S. Vismara, *La riforma degli studi universitari negli stati pontifici (1816-1824)*, Milano, Vita e Pensiero, 1933, p. 344.

<sup>17</sup> Archivio di Stato di Macerata (in seguito: ASMc), *Studi*, c. 818, f. Macerata, *Elenco delle cattedre che esistevano nella Università di Macerata e che non furono contemplate nel numero di quelle del nuovo liceo, coll'indicazione dei soggetti che le coprivano*, allegato alla lettera del prefetto al direttore della Pubblica istruzione, n. 6062, 10 settembre 1808.



Fig. 1. Il professore Michele Santarelli. Raffigurazione presente nel corridoio della Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Macerata. Foto d'archivio (per gentile concessione dell'Università degli Studi di Macerata).

comunque a Macerata «il diritto di conferire la laurea dottorale, diritto peraltro goduto da molti secoli. La località e la lontananza dei nuovi dipartimenti dalle altre università, ci fanno sperare una tal grazia»<sup>18</sup>. Il tentativo di Lauri non andò a buon fine e Macerata dovette pertanto accontentarsi di quanto stabilito nel mese di giugno dal governo centrale con le nomine di reggenti e docenti effettuate dal vicerè. Le attenzioni di molti professori maceratesi dovettero pertanto concentrarsi sulle scuole speciali, che iniziarono effettivamente la loro attività nell'anno accademico 1809-1810 e nelle quali trovarono occupazione personaggi illustri e di "talento" come Michele Santarelli (Fig. 1) e Nicola Santimorosi<sup>19</sup>.

Lo stesso Liceo maceratese, comunque, inaugurato ufficialmente il 29 novembre 1808<sup>20</sup>, dopo un brillante avvio in fatto di immatricolazioni, finì per

<sup>18</sup> ASMc, *Studi*, b. 818, f. Macerata, *Lettera del podestà di Macerata al ministro dell'Interno*, 13 luglio 1808.

<sup>19</sup> Per un approfondimento sul funzionamento del liceo del Musone, sulle discipline insegnate e sui docenti in esso impiegati, si vedano: D. Cecchi, *Il liceo napoleonico del Dipartimento del Musone (1808-1815)*, «Rivista di Storia del diritto italiano», LX (1987), pp. 139-178; E. Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, Urbino, Quattro Venti, 2000, pp. 77-95.

<sup>20</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185. Dopo l'apertura di novembre il reggente Spadoni poté pubblicare il manifesto a stampa con le indicazioni delle materie di insegnamento e degli orari delle lezioni solo il 4 febbraio 1809.

perdere ogni vitalità, ritrovandosi a fare i conti, già negli anni 1813 e 1814, con un numero di iscritti invero estremamente limitato<sup>21</sup>.

Di lì a poco, tuttavia, la grande riforma dell'istruzione superiore e universitaria introdotta da Napoleone Bonaparte sarebbe stata definitivamente accantonata. La storia, infatti, avrebbe preso ben altro corso. All'indomani del 1815, la restaurazione dello Stato Pontificio e il ritorno a Roma di Pio VII avrebbero profondamente rimesso in discussione gli assetti determinati dalle riforme napoleoniche, pur introducendo, come vedremo, significative novità rispetto alla fase prerivoluzionaria.

## 2. La prima restaurazione pontificia ed il tentativo di un'Università del Piceno

La battaglia di Tolentino del 2-3 maggio 1815 impedì a Gioacchino Murat di ingrandire il suo Regno e mise definitivamente la parola fine sull'occupazione francese delle Marche. Alla chiusura del Congresso di Vienna, infatti, sia le Marche che la Romagna furono restituite all'amministrazione pontificia, la quale già l'anno precedente era rientrata in possesso dell'Umbria e del Lazio.

Nel quadro della più complessiva opera di riorganizzazione su basi moderne dello Stato Pontificio appena restaurato, papa Pio VII affidò al card. Ercole Consalvi, da lui nominato segretario di Stato, l'incarico di ridefinire gli ordinamenti universitari e di procedere ad una generale riforma dell'istruzione pubblica nei domini ecclesiastici; la quale riforma fu annunciata dal pontefice con il Motuproprio del 6 luglio 1816<sup>22</sup>. Macerata, città da sempre legata alla Sede

<sup>21</sup> Per indicazioni più precise sul numero degli iscritti al Liceo, si veda Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, cit., pp. 83-84.

<sup>22</sup> Com'è noto, il celebre Motuproprio emanato da Pio VII il 6 luglio 1816 non riguardava solamente la riforma dell'ordinamento universitario e scolastico, al quale era dedicato l'art. 247, bensì, più in generale, la riorganizzazione dell'amministrazione pubblica dello Stato pontificio nel suo complesso. Sul tentativo, poi fallito, di promuovere il riordinamento su basi centralizzate e uniformi dell'amministrazione pontificia avviato dal card. Ercole Consalvi e sulle più generali vicende che contrassegnarono l'applicazione del Motuproprio 6 luglio 1816 di Pio VII, si vedano in particolare: M. Petrocchi, *La Restaurazione, il card. Consalvi e la riforma del 1816*, Firenze, Le Monnier, 1941; G. Falco, *Il fallimento del cardinal Consalvi*, in Id., *Pagine sparse di storia e di vita*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1960, pp. 713-717; D. Cecchi, *L'amministrazione pontificia nella prima Restaurazione*, Macerata, Deputazione di Storia Patria per le Marche, 1975. Per un quadro d'insieme della situazione in cui si trovò ad operare il Consalvi, si veda A. Aquarone, *La Restaurazione nello Stato Pontificio e i suoi indirizzi legislativi*, «Archivio della Società Romana di Storia Patria», 1955, 78, pp. 119-188. Relativamente al sistema d'istruzione pubblica e al riordinamento delle scuole e delle università, si vedano: R. Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 707-771; M.I. Venzo, *La Congregazione degli Studi e l'istruzione pubblica*, in A.L. Bonella, A. Pompeo, A.I. Venzo (a cura di), *Roma fra la Restaurazione e l'elezione di Pio IX. Amministrazione, economia, società e cultura*, Roma-

apostolica, salutò con favore la restaurazione del governo ecclesiastico, avvertendo come più che concreta la possibilità di un imminente ripristino del proprio antico Ateneo.

In realtà la strada che conduceva alla vera rinascita dell'Università di Macerata era destinata a rivelarsi ben più lunga e impegnativa del previsto, anche perché il governo pontificio, nella sua opera di restaurazione, intendeva sì favorire la ripresa e il rilancio delle istituzioni culturali e scientifiche soppresse dai francesi, ma nello stesso tempo puntava a ridimensionare o a cancellare, su questo versante, ogni forma di particolarismo locale e di esasperata autonomia dei centri minori, al fine di imprimere al nuovo sistema d'istruzione un indirizzo decisamente unitario.

In ogni caso, già nel settembre del 1815, il consiglio comunale di Macerata aveva deliberato di nominare una commissione con l'incarico di predisporre un piano relativo alla «ripristinazione ossia del nuovo impianto dell'Università sotto la denominazione del Piceno»<sup>23</sup>, affidandone la presidenza al prof. Michele Santarelli<sup>24</sup>. Il progetto era stato discusso e approvato il 10 ottobre dello stesso anno dal medesimo consiglio comunale e trasmesso al card. Consalvi attraverso il delegato apostolico Francesco Tiberi. In esso, si dava per scontata l'imminente riapertura dell'Università e, a tale scopo, si prospettavano una serie di provvedimenti volti a favorirne la riorganizzazione e a rilanciarne l'attività didattica.

Il progetto messo a punto dalla commissione Santarelli prevedeva, ad esempio, l'istituzione di 11 cattedre: 5 per il corso di Filosofia (metafisica, geometria ed algebra elementare, fisica, matematiche sublimi, chimica e storia naturale), 2 per quello di Diritto (ius civile e canonico, ius pubblico e criminale), 3 per Medicina (fisiologia e patologia, medicina pratica, anatomia e chirurgia), una per Teologia (teologia dogmatica). Altre 3 cattedre, infine, sarebbero stati assegnate ai gabinetti di anatomia, fisica e chimica, ciascuno dei quali avrebbe avuto anche un proprio assistente, che fosse di aiuto ai docenti. A seconda delle discipline professate, poi, si fissava un diverso stipendio per i docenti<sup>25</sup>, mentre gli assistenti avrebbero percepito 36 scudi ciascuno; i fondi per i compensi di questi ultimi e per il funzionamento dei gabinetti scientifici sarebbero stati prelevati dalle rendite della biblioteca.

Freiburg-Wien, Herder, 1997, pp. 179-190; R. Sani, «*Ad Maiorem Dei Gloriam*». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 131-204.

<sup>23</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.

<sup>24</sup> Il professor Michele Santarelli fu un personaggio di spicco dell'Università di Macerata. Già docente di medicina nella fase napoleonica, ricoprì alcuni incarichi anche nelle Scuole speciali del Dipartimento del Musone, per poi ritrovarsi nuovamente a insegnare nel ricostituito Ateneo maceratese le materie di anatomia e terapia. Maceratese di nascita, si era laureato in filosofia e medicina il 23 dicembre 1787. Per ulteriori notizie biografiche, si veda ora Serangeli, *I docenti dell'Università di Macerata (1541-1824)*, cit., pp. 169-170.

<sup>25</sup> Al professore di teologia dogmatica, ad esempio, era assegnato un modesto stipendio di appena 40 scudi, in quanto, solitamente, tale cattedra era attribuita a canonici o ad altri ecclesiastici locali i quali già godevano di benefici o di altre fonti di sostentamento.



Oltre a toccare tali aspetti che potremmo definire principalmente didattici ed organizzativi, la commissione presieduta da Santarelli cercò di andare ben oltre nel suo progetto. Essa, infatti, sottolineò la necessità di stringere contatti sempre più forti non solo con i comuni che costituivano la delegazione di cui Macerata era capoluogo, ma anche con la municipalità di Camerino e con i comuni del suo comprensorio, visto che l'editto Consalvi del 5 luglio 1815 non aveva ricostituito l'ex delegazione apostolica camerinese.

A tutti questi comuni sarebbe stato chiesto un aiuto economico per sostenere l'Università di Macerata, la quale, in tal modo, avrebbe assunto una dimensione sempre più provinciale. Ovviamente, al Comune maceratese sarebbe toccato l'onere di provvedere alle spese, qualora il contributo delle amministrazioni limitrofe non fosse pervenuto o si fosse rivelato inconsistente.

Eletta una Deputazione agli studi<sup>26</sup>, il cui compito era quello di vigilare sul ristabilimento dell'Università e di mantenere i contatti con gli altri comuni e con il delegato apostolico, in un momento di euforia collettiva si arrivò persino a collocare nella sala dell'Ateneo, su proposta del consigliere Antonelli, una lapide a memoria perpetua della restaurata Università. Come se tale avvenimento fosse già divenuto realtà.

Ed invece, già la risposta fatta pervenire dalla Delegazione apostolica al podestà di Macerata, in data 9 novembre 1815, circa l'accoglienza tributata al progetto era destinata a gelare gli entusiasmi, e a far comprendere a tutti quali fossero le effettive intenzioni dell'autorità pontificia.

È stato immaturo e fuori luogo – scriveva al riguardo il delegato apostolico – ciò che è stato stabilito sull'impianto dei professori dell'Università subito che una tale operazione si è fatta dalla Delegazione apostolica e subito che durante il provvisorio gli emolumenti degli stessi professori sono a carico del governo. L'assegno degli onorari potrà approvarsi allorché l'Università sarà ripristinata con gli stessi diritti che aveva prima della rivoluzione. Inoltre non è potestà del consiglio destinare in altro uso le rendite della biblioteca [...]. Intanto i consiglieri dovranno occuparsi seriamente per trovare altri mezzi, onde o con l'intervento delle altri Comuni del Dipartimento, o colle proprie possano rimuovere l'ostacolo che rimane della ripristinazione dell'Università<sup>27</sup>.

Una risposta netta e inequivocabile, dunque, che non lasciava spazio ad ambigue interpretazioni. Innanzi tutto, le risorse economiche messe a disposizione dalla comunità erano fondamentali per tenere in vita l'istituzione universitaria; in ogni caso, comunque, il consiglio comunale di Macerata non era autorizzato ad assumere decisioni politiche autonome, ma era tenuto ad attenersi scrupolosamente alle direttive stabilite da Roma, senza alcuna possibilità di derogare dalle stesse.

<sup>26</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185. La deputazione era composta da quattro consiglieri comunali: Nicola Giannelli, Michele Santarelli, Teodoro Compagnoni e Bartolomeo Amici.

<sup>27</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.

Il 20 luglio 1816, comunque, Pio VII, sulla base di quanto già indicato nel Motuproprio del 6 luglio, deliberava la costituzione di una commissione cardinalizia (solo con Leone XII le verrà riconosciuta la piena figura giuridica di Sagra Congregazione degli Studj), incaricata di porre mano ad un'organica riforma dell'ordinamento scolastico e universitario, anche se con alcune non piccole limitazioni, quali, ad esempio, quella di «non distruggere i regolamenti antichi, ma trarre dai medesimi ciò che occorre per le Nostre mire, e perfezionare, quanto per Noi si può, un sistema di pubblico e privato bene sommaramente utile e necessario»<sup>28</sup>.

I lavori della commissione cardinalizia iniziarono il 16 agosto 1816 e coinvolsero personalità illustri del mondo ecclesiastico romano, come ad esempio mons. Bottini, rettore della Sapienza, il monaco camaldolese Mauro Cappelari, che sarebbe divenuto in seguito papa con il nome di Gregorio XVI, mons. Testa, segretario ai Brevi, i quali si prodigarono alacramente per la redazione di un organica proposta di riordinamento del settore da sottoporre all'approvazione del pontefice.

Nel frattempo, tuttavia, Pio VII aveva già deciso di intervenire per imprimere una svolta decisiva alla situazione di grave incertezza in cui versava l'Ateneo maceratese. Molto probabilmente, ad accelerare l'intervento pontificio era stata una supplica avanzata in quegli stessi giorni dal Comune di Macerata, il quale, dopo aver sottolineato la fondamentale funzione esercitata per secoli dall'Università, fino alla soppressione decretata in epoca napoleonica, sollecitava il Pontefice ad accordare la possibilità «di potersi conferire in Macerata provvisoriamente laurea dottorale, e specialmente a quei giovani, che con tanta alacrità hanno atteso ai studi di legge con facoltà di accordare due lauree gratuitamente ai due scolari, che si sono meglio distinti da prescegliersi come più degni in forza di un esame preventivo che potrà assumersi dal Ceto dei professori col'aggiunta di una Deputazione fra i giudici, avvocati e procuratori»<sup>29</sup>.

La risposta di Pio VII non deluse le aspettative dei maceratesi. Il 23 agosto 1816, infatti, attraverso un suo rescritto<sup>30</sup>, il papa restaurò l'Ateneo marchi-

<sup>28</sup> ASR, S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle adunanze, 1816-1817*, b. 1.

<sup>29</sup> ASM, *Archivio Priorale*, vol. 812, cc. 48-56. Il documento in oggetto è senza data mentre la prima carta del volume citato è del 24/9/1794. Tale supplica è conservata anche presso Archivio Storico Diocesano di Macerata (in seguito: ASDMc), *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1.

<sup>30</sup> ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1. Tale rescritto è stato redatto sul retro della supplica dei delegati del Comune e comprende anche il decreto di esecuzione del vescovo, con la sua firma autografa e recante in calce l'annotazione della registrazione presso l'Ufficio del Registro di Macerata in data 7 settembre 1816. Il rescritto dunque è riconducibile direttamente al pontefice e non alla commissione cardinalizia, come ritenuto erroneamente da Arangio Ruiz a p. 10 del suo già citato lavoro sull'Università di Macerata. Del resto già un *Discorso sulla Università di Macerata*, datato 1823, a firma del professor Michele Santarelli, conservato presso BCMc, cita il decreto del 23 agosto 1816 come quello relativo alla restaurazione dell'Ateneo, attribuendolo proprio a Pio VII. La stessa attribuzione si evince dal *Breve cenno storico sull'Università di Macerata*, in *Calendario dell'istruzione pubblica per l'anno 1864-1865*, conservato anch'esso presso BCMc. Su tale questione, comunque, si rinvia a Serangeli, *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, cit., p. 42.

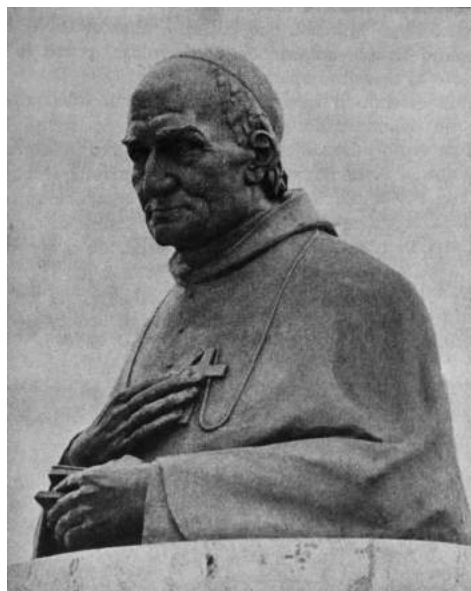


Fig. 2. Il vescovo Vincenzo Maria Strambi. Busto. Da: Otello Gentili, *Macerata Sacra*, Casa editrice Herder, Roma, 1967, p. 238. Foto d'archivio (per gentile concessione dell'Università degli Studi di Macerata).

giano *ad formam universitatum*, attribuendogli provvisoriamente la denominazione di «Scuola superiore» e sopprimendo così definitivamente il Liceo del Musone.

In pratica papa Chiaramonti «remisit preces» al vescovo di Macerata, mons. Vincenzo Maria Strambi<sup>31</sup> (Fig. 2), «cum facultatibus necessariis et opportuniis iuxta consuetudinem Universitatis de qua in precibus, donec aliter provideatur contrariis quibuscumque non obstantibus». Di lì a poco, sulla scia di tale pronunciamento, il vescovo di Macerata si affrettò a dare esecuzione alla volontà del pontefice e il 28 agosto 1816 emanò un decreto esecutoriale (Fig. 3), con il quale, richiamando la costituzione di Paolo III del 1540, ripristinò la facoltà «doctorandi in omnibus scientiis e disciplinis, iuxta laudabilem eiusdem Universitatis consuetudinem»<sup>32</sup>.

Il 3 settembre del medesimo anno, lo stesso mons. Strambi comunicava anche il nuovo regolamento da osservarsi da lui compilato<sup>33</sup>. Secondo tale regolamento, suddiviso in 16 articoli, il corpo dei dottori, abilitato a conferire le lauree, era suddiviso in tre collegi (teologico, legale, filosofico-medico), ciascuno costituito da vari membri, tutti minuziosamente elencati nel documento.

<sup>31</sup> Per un preciso profilo biografico del personaggio, cfr. O. Gentili, *Macerata sacra*, Recanati, Tip. Simboli, 1947, p. 62.

<sup>32</sup> ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1.

<sup>33</sup> *Regolamenti da osservarsi nella collazione della laurea dottorale in tutte le facoltà a tenore del privilegio accordato alla Comune di Macerata con grazioso sovrano rescritto dei 23 agosto 1816 e del decreto esecutoriale di mons. Ill.mo e Rev.mo vescovo di detta città dei 28 dello stesso mese, Macerata, 1816* (se ne veda copia in BCMc).

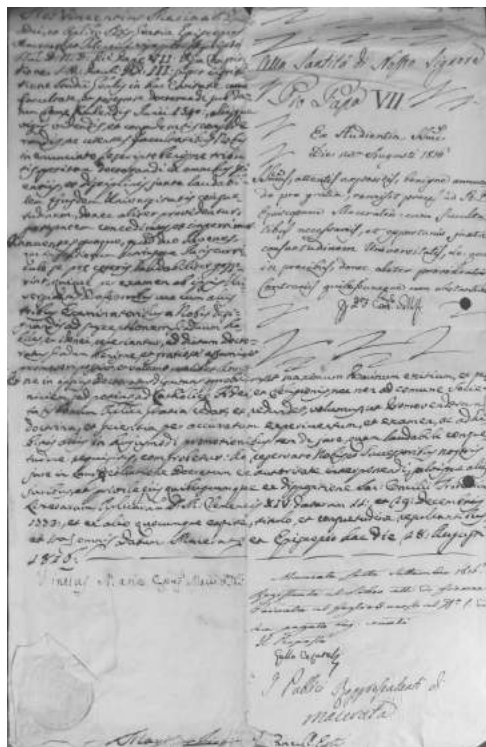


Fig. 3. Rescritto di Pio VII e decreto del vescovo Strambi per la riapertura dell'Università di Macerata nel 1816. Da: Archivio storico-diocesano di Macerata. Foto d'archivio (per gentile concessione dell'Università degli Studi di Macerata).

In ordine al conseguimento delle lauree, si stabiliva l'obbligo che, per quella in Teologia, fossero stati seguiti almeno i corsi di filosofia, teologia dogmatica, morale e diritto canonico; per quella di Legge, gli insegnamenti di filosofia, eloquenza, diritto civile e diritto canonico; per quella filosofico-medica, infine, i relativi corsi di filosofia, botanica, agraria, chimica, storia naturale, anatomia, fisiologia, patologia, terapia ed ostetricia. L'Università aveva comunque la facoltà di aggiungere nell'ordinamento degli studi e di attivare altri corsi, favorendo in tale modo un opportuno aggiornamento e incremento delle cattedre già esistenti.

Oltre ad introdurre per i laureandi norme rigorose circa i tempi di completamento degli studi universitari e a determinare un aggiornamento delle tasse relative all'iscrizione all'Università e all'ammissione all'esame di laurea, il regolamento predisposto da mons. Strambi stabiliva che, per essere immatricolati, gli studenti dovessero presentare un certificato di buona condotta comprovato dall'ordinario della diocesi di provenienza. Il giorno prima della laurea, infine, lo studente, dopo avere assistito agli uffici sacri, avrebbe dovuto pronunciare pubblicamente la professione di fede<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Per ulteriori indicazioni riguardo alle lauree maceratesi e ai rituali ad esse connessi, si veda A. Visconti, *L'Università di Macerata nel passato e nel presente*, in *Macerata e la sua Università*, Macerata, Tip. Bianchini, 1933, pp. 39-41.

Con l'anno accademico 1816-1817 poteva dunque ripartire ufficialmente l'Università di Macerata, forte di ben 78 «studenti, accettati e matricolati»<sup>35</sup>.

Le cattedre del soppresso Liceo, ora «Provvisorie Scuole Pubbliche Superiori», furono portate da 8 a 12: disegno, belle lettere e storia antica e moderna, logica e filosofia morale, elementi di matematica, fisica generale e particolare, botanica ed agraria, chimica e storia naturale, istituzioni civili e canoniche, teologia dogmatica e morale, patologia e terapia, anatomia e fisiologia, clinica ostetricia<sup>36</sup>. Rispetto alla fase precedente, in pratica, la cattedra di analisi delle idee e etica aveva mutato il proprio nome con quello di logica e morale; al diritto civile si era aggiunto quello canonico, mentre erano state create *ex novo* 3 cattedre di area medica: anatomia e fisiologia, clinica ostetricia, patologia e terapia; infine, era stata costituita, *ex novo* anch'essa, la cattedra di teologia dogmatica e morale<sup>37</sup>.

Da tale quadro, così come da quello che emerge con riferimento all'anno accademico 1819-1820 del quale fornisce notizie Arangio-Ruiz<sup>38</sup>, si evince chiaramente che non esistevano delle facoltà vere e proprie, ma solo singoli insegnamenti, i quali, talora riproponevano segmenti o semplici porzioni delle antiche facoltà preesistenti alle soppressioni del periodo francese, talaltra delineavano nuovi ordinamenti e aggregazioni ancora *in nuce*, frutto di un confuso, ancorché indispensabile sforzo di determinazione di nuovi assetti organizzativi e scientifico-culturali.

Le lezioni dei diversi corsi erano distinte in antimeridiane e pomeridiane, con 3 ore per le prime e 2 per le seconde. Complessivamente, nell'arco della singola giornata, si tenevano 12 distinte lezioni, una per ogni corso attivato presso l'Ateneo.

Tra i docenti titolari delle diverse cattedre, debbono essere segnalati: Paolo Spadoni, docente di botanica ed agraria, Giovanni Berti, professore di anatomia e fisiologia, Giuseppe Montecchiari, titolare della cattedra di fisica generale e particolare; e, infine, il già ricordato Michele Santarelli, docente di patologia e terapia, i quali costituivano il nucleo portante e maggiormente rappresentativo del corpo docente, in quanto avevano già insegnato nell'Università di Macerata prima della soppressione decretata durante il dominio napoleonico.

Tre anni più tardi, ovvero nell'anno accademico 1822-1823, come documenta il relativo calendario degli orari e delle lezioni stabilito per le «Scuole

<sup>35</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.

<sup>36</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, bb. 185-186.

<sup>37</sup> Definito il quadro delle cattedre, in quel periodo furono inviate a Roma, alla Segreteria di Stato, numerose petizioni di docenti che avevano interesse ad occuparle. In proposito, si veda Corsi, *L'Università di Macerata nel periodo della restaurazione: 1816-1824*, cit., pp. 75-80. Allo stesso testo (pp. 123-128) si rinvia per l'approfondimento delle problematiche di carattere didattico relative alle singole discipline.

<sup>38</sup> Cfr. Arangio Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., pp. 10-11.

pubbliche provvisorie superiori di Macerata»<sup>39</sup>, le cattedre istituite risultavano essere sempre 12 e l'articolazione dell'attività didattica si presentava in larga parte analoga a quella fissata tre anni prima, a conferma di una certa stabilità conseguita con il nuovo assetto determinato dal regolamento introdotto da mons. Strambi.

Da questo iniziale tentativo di riorganizzazione degli studi universitari alla definitiva e completa restaurazione dell'Ateneo maceratese passeranno, comunque, diversi anni, sui quali è opportuno soffermarsi, anche al fine di cogliere taluni eventi degni di nota.

La già ricordata commissione cardinalizia voluta da Pio VII nel 1816 per realizzare la riforma dell'ordinamento scolastico aveva iniziato i propri lavori nel mese di agosto dello stesso anno<sup>40</sup>. Il 10 gennaio 1819 essa presentò al Pontefice i risultati del proprio lavoro, destinati poi a confluire in un testo dal titolo *Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio*<sup>41</sup>.

Pur senza analizzare in dettaglio gli articolati contenuti del documento<sup>42</sup>, si può senz'altro affermare che il *Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio* era destinato a rivelarsi fondamentale per il riordinamento delle scuole e delle università nello Stato pontificio. Per quello che qui interessa, merita di essere sottolineato che il documento introduceva una suddivisione tra università primarie e università secondarie<sup>43</sup>; inoltre, stabiliva il numero delle facoltà e quello delle cattedre che avrebbero dovuto essere istituite in ognuna di esse; introduceva altresì delle linee guida circa i programmi

<sup>39</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.

<sup>40</sup> Sui lavori di tale Commissione, della quale facevano parte i cardinali G.M. Della Somaglia, L. Litta, M. Di Pietro, B. Pacca e F. Fontana, con mons. F. Bertazzoli come segretario, si veda Gemelli-Vismara, *La riforma degli studi universitari negli Stati Pontifici (1816-1824)*, cit., pp. 65 ss. Copia del *Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio* è conservata in ASR, S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle Adunanze, Congregazioni preliminari sul nuovo piano degli studi. Allegati Anno 1816*, f. 2.

<sup>41</sup> Sulle variazioni apportate dalla nuova Commissione consultiva nominata da Leone XII (ne facevano parte i cardinali G.M. Della Somaglia, G. Fesch, E. De Gregorio, F. Bertazzoli, F. Cavalchini e C. Guerrieri, con mons. G. Soglia come segretario), si veda E. Ovidi, *La S. Congregazione degli Studi e l'istruzione popolare durante il XIX secolo*, ms. conservato in ASR, Fondo T. Minardi-E. Ovidi, b. 17 bis. Il *Metodo* fu sottoposto a revisione fino all'agosto del 1823, anno in cui morì papa Pio VII. A quella data la Sacra Congregazione aveva già tenuto ben 21 sedute. Cfr. ASR, S. Congregazione degli Studj (1804-1870), *Atti delle adunanze, 1816*, b. 2.

<sup>42</sup> Per un quadro preciso degli indirizzi e dei contenuti del cosiddetto *Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio*, si rinvia a Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, cit., pp. 707-771

<sup>43</sup> Le università primarie furono indicate da subito in modo chiaro (Roma e Bologna), mentre non altrettanto fu fatto per le quelle secondarie, a causa delle sollecitazioni avanzate da diversi centri urbani, Macerata compresa, per il ripristino dei propri Atenei soppressi in età napoleonica e non ancora restaurati. La differenza sostanziale tra le due tipologie era alquanto semplice: le Università primarie avevano potere di conferire le lauree senza distinzione di nazionalità; quelle di carattere secondario di concederle esclusivamente agli studenti residenti nel relativo territorio provinciale.

di studio da attivare nei singoli corsi e circa gli obblighi didattici dei professori; nonché una serie di indicazioni relative alla durata e alle modalità di svolgimento dell'attività accademica.

La direzione e il controllo dell'istruzione e delle scuole, ivi comprese quelle universitarie, erano attribuiti ad un nuovo dicastero, la Sagra Congregazione degli Studj, la quale aveva anche il compito di vigilare sulla rigorosa attuazione dei nuovi indirizzi riformatori e di procedere all'applicazione, attraverso appositi regolamenti, delle disposizioni concernenti i nuovi ordinamenti universitari.

Deve essere segnalato che, in quello stesso periodo, a Macerata ci si muoveva alacremente nel tentativo di dare vita ad un Ateneo che si connotasse come istituzione a carattere provinciale, la cosiddetta «Università del Piceno», capace di essere rappresentativa di un più vasto territorio e di consolidare la sua influenza su buona parte del territorio marchigiano<sup>44</sup>. Il nodo principale, ancora irrisolto, della questione era di carattere essenzialmente economico. Ma non solo. L'eventuale adesione al progetto di tutti i comuni della provincia, infatti, avrebbe senza dubbio reso disponibili le risorse necessarie per affrontare le spese di un'Università di media grandezza e dotata di efficienti strutture e strumenti; nello stesso tempo, tuttavia, avrebbe posto dinanzi all'autorità pontificia la richiesta di un Ateneo non più legato ad una sola città, fosse anche un tradizionale capoluogo quale era Macerata, bensì ad un'intera provincia dello Stato. E ad una provincia alquanto vasta e complessa, segnata da storiche divisioni e da profondi contrasti.

Si spiega alla luce di tale articolato scenario, la scelta operata dapprima dal nuovo delegato apostolico Cesare Nembrini Gonzaga, in seguito, a sostegno dell'iniziativa del Gonzaga, dallo stesso prefetto della S. Congregazione degli Studj, il card. Giuseppe Albani, di verificare l'orientamento che, su tale progetto, caratterizzava i comuni della delegazione e di sollecitare gli stessi ad esprimere ufficialmente le proprie intenzioni circa il progetto di un'eventuale istituzione della «Università del Piceno»<sup>45</sup>. La maggior parte dei comuni interessati scelse di temporeggiare prima di assumere una posizione definitiva, preferendo attendere le decisioni prese dagli altri.

Tale situazione di rinvio delle decisioni e di sostanziale incertezza si protrasse per diversi anni, mentre di fatto il complesso dei comuni della provincia registrò l'emergere di diversi orientamenti favorevoli contrapposti ad altrettanto nette prese di posizione contrarie, giungendo ad una svolta definitiva

<sup>44</sup> Su tale tentativo di creare un'unica università territoriale, si veda D. Cecchi, *Il tentativo di istituzione di una «Università del Piceno» (1815-1824)*, in *Studi in memoria di Giovanni Cassandro*, Roma, Ministero per i beni culturali ed ambientali, 1991, pp. 187-211.

<sup>45</sup> Gli interventi citati sono riconducibili ad una circolare e ad un dispaccio, rispettivamente del 16 giugno 1817 e del 25 luglio 1818. Entrambi i documenti sono rinvenibili in ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.

solo nel 1824. Nella primavera di quell'anno, infatti, il Comune di Macerata, anche al fine di sbloccare la situazione di stallo creatasi, ritenne che fosse giunto il momento di riproporre con forza il progetto e di avanzare richiesta per una sua immediata approvazione.

Si tornò così a sollecitare la creazione di un'unica «Università del Piceno», da realizzare mediante la definitiva soppressione dell'antico Ateneo di Camerino, l'istituzione di ben 24 cattedre, distribuite su sei facoltà (Belle arti, Matematica, Filosofia, Legge, Medicina e Teologia), lo stanziamento da parte della Provincia di ben 5000 scudi sul bilancio dell'Ateneo (ai quali se ne sarebbero aggiunti altri 1000 di provenienza comunale), e, infine, l'attribuzione del governo dello Studio maceratese ad una congregazione detta «dell'Università del Piceno», presieduta da un delegato pontificio e costituita dai rappresentanti delle amministrazioni locali della provincia. Proposta quest'ultima, che si poneva in netta controtendenza con la politica di accentramento del governo dell'istruzione e delle università preseguita, in quello stesso periodo dalle autorità romane<sup>46</sup>.

L'ambizioso e complesso progetto, tuttavia, era destinato a non trovare accoglienza e a registrare una definitiva battuta d'arresto allorché, di lì a poco, le disposizioni emanate da Roma portavano alla ricostituzione, dopo le soppressioni verificatesi in epoca napoleonica, tanto dell'Ateneo di Camerino, quanto di quello di Fermo. Il sogno maceratese di fare della propria Università l'unica istituzione universitaria statale delle Marche era destinato a svanire definitivamente.

In quegli stessi anni, peraltro, la S. Congregazione degli Studij avviava un'inchiesta volta a conoscere la reale situazione economica e lo stato dell'istruzione superiore impartita nell'Ateneo maceratese, al fine di valutare l'opportunità o meno di procedere al suo definitivo ripristino e di annoverarla tra le Università secondarie dello Stato Pontificio.

Il nodo centrale della questione riguardava essenzialmente il finanziamento dell'Ateneo. Anche perché, come si visto, il problema della stabilità finanziaria dell'Università di Macerata assillava già da tempo la delegazione apostolica, le autorità comunali e i vertici dell'Ateneo.

In una lettera inviata il 23 aprile 1817 al delegato apostolico, fra l'altro, il card. Ercole Consalvi aveva illustrato in modo preciso il nuovo regime instaurato dal governo pontificio in materia di sostentamento economico delle scuole e degli atenei dello Stato: a fronte delle difficoltà finanziarie in cui versava il ricostituito Stato Pontificio, l'Erario non avrebbe più fatto fronte alle spese per il funzionamento delle Scuole superiori, sospendendo così l'erogazione del contributo di 2.469 scudi tradizionalmente assegnati dalle casse pubbliche prima dell'occupazione francese<sup>47</sup>. A decorrere dal 1° maggio, dunque, i docenti del-

<sup>46</sup> Si veda al riguardo Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, cit., pp. 707-771.

<sup>47</sup> ASM, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185.



l'Ateneo maceratese retribuiti, secondo il card. Consalvi, con «ricchissimi stipendi ed onorari che erano stati fissati con poca economia», sarebbero stati pagati non più dal Governo ma dal Comune.

Le autorità cittadine cercarono di opporsi al nuovo corso, sollecitando un ripensamento o, quantomeno, una deroga all'entrata in vigore del provvedimento disposto dalla segreteria di Stato pontificia, in modo da rendere possibile il reperimento, da parte dell'amministrazione municipale, delle risorse necessarie a far fronte alla nuova situazione creatasi. Si riuscì ad ottenere una dilazione temporale e così, come si evince dalla documentazione relativa ai pagamenti delle spese per l'esercizio finanziario dell'anno accademico 1817-1818, fu ancora l'Erario e non il Comune a pagare gli stipendi dei professori e ad accollarsi gli oneri e le spese di sostentamento dell'Università di Macerata<sup>48</sup>.

Del resto era un dato di fatto che l'Università non possedesse rendite e beni propri e che la comunità non fosse più in possesso di quei fondi con cui in passato aveva provveduto al suo mantenimento. A questo punto, era necessario un intervento finanziario della Camera Apostolica in grado di assicurare un introito annuo stabile e sicuro, capace di garantire il regolare funzionamento dell'Ateneo.

Il 3 aprile 1824, il segretario comunale Francesco Sala chiese a mons. Ugo Pietro Spinola<sup>49</sup>, delegato apostolico, di definire in maniera dettagliata la somma che «tuttora pagava il Governo per le cattedre di questo Liceo, gabinetti, ecc.». Il documento predisposto da mons. Spinola indicava complessivamente la cifra di 2.469,14 scudi romani, la quale era erogata annualmente per coprire le seguenti voci del bilancio di uscita: onorari ai professori (2.168,04 scudi), stipendi agli impiegati (162 scudi), dotazioni e premi (100 scudi), spese d'ufficio e per gli esperimenti (39,10 scudi)<sup>50</sup>.

Le ristrettezze economiche in cui versava l'Università di Macerata e la mancanza di rendite proprie erano accertate da tempo. Nel 1824, tuttavia, in controtendenza con le scelte operate qualche anno prima dal segretario di Stato card. Consalvi, il Governo pontificio decise di venire incontro all'Ateneo maceratese, sostenendolo economicamente. Una scelta, questa, dettata probabilmente dalla volontà di non disperdere il patrimonio dell'antica e gloriosa Uni-

<sup>48</sup> ASMc, *Delegazione apostolica, 1815-1860*, b. 185. Uno dei documenti in questione è quello in cui, il 12 novembre 1817, il reggente dell'Ateneo, prof. Carlo Peda, presentava al delegato apostolico la nota delle risorse per l'anno 1818 che occorrevano alle pubbliche Scuole Superiori di Macerata, pregandolo di inserirle nel preventivo, «onde a suo tempo ottenere dalla munificenza del Governo il rilascio dei soliti mandati».

<sup>49</sup> Secondo Arangio Ruiz, fu invece proprio Spinola a farsi carico in maniera decisiva delle necessità dell'Università di Macerata, riuscendo nel 1823 a far deliberare a favore dell'Ateneo maceratese un'assegnazione dell'Erario pubblico fondamentale per la sua stessa sopravvivenza. Cfr Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., pp. 11-12. Sulla questione si veda anche Corsi, *L'Università di Macerata nel periodo della restaurazione: 1816-1824*, cit., p. 64.

<sup>50</sup> Lo si veda in ASMc, *Delegazione apostolica, 1824*, b. 186.

versità marchigiana, come anche, per altri versi, dal timore di innescare, con l'abbandono dell'Ateneo al suo destino, una vera e propria sollevazione delle autorità locali e delle stesse popolazioni, delle quali si intesero forse premiare anche la fedeltà e l'attaccamento dimostrati all'autorità pontificia nei trascorsi e burrascosi anni della dominazione francese.

Fatto sta che il 1824 si sarebbe rivelato un anno fondamentale per il definitivo rilancio dell'Ateneo maceratese.

### 3. La "vera" restaurazione dell'Ateneo marchigiano: la Quod Divina Sapientia di Leone XII (1824)

Nei primi mesi del 1824 sembravano esserci, ormai, tutte le premesse per l'imminente e definitivo ripristino dell'Università di Macerata<sup>51</sup>. Mancava ancora, in realtà, solo il riconoscimento ufficiale delle autorità pontificie. Così, il gonfaloniere della città Amico Ricci e l'avv. Candido Paoletti decisero di andare a perorare direttamente la causa a Roma presso il neoeletto pontefice, il porporato marchigiano Annibale Della Genga, divenuto Leone XII<sup>52</sup>, che li ricevette in udienza il 28 aprile.

La permanenza dei due nella Capitale per quasi tre mesi e l'incontro con il pontefice non furono affatto inutili. Lo testimonia una delle tante lettere inviate dallo stesso Ricci al facente funzione di gonfaloniere, Giovanni Gatti, data 29 aprile 1824<sup>53</sup>, il giorno immediatamente successivo all'udienza papale.

Il nostro primo oggetto – scriveva Amico Ricci – è stato quello di parlargli dell'Università. I nostri discorsi erano veramente diretti ad ottenere fin da oggi un rescritto per la continuazione degli annui scudi 2.469. Egli per altro ha creduto che fosse prematuro, ma dopo molti nostri riflessi ha convenuto che in Macerata debba esserci un complesso di studi, che la nostra città non sarà defraudata di questo beneficio. Sembra che si sia fatto carico della nostra centralità e del comodo che ne vanno a risentire i paesi che ci circondano, come pure della migliore facilità di esercitarsi specialmente negli studi legali in un paese dove esiste un tribunale d'appello.

<sup>51</sup> Per la ricostruzione della fitta rete di corrispondenze esistenti in quel periodo tra le autorità comunali e quelle pontificie, si veda Gemelli, Vismara, *La riforma degli studi universitari negli stati pontifici (1816-1824)*, cit., pp. 346-350.

<sup>52</sup> Il card. Annibale Della Genga fu eletto pontefice il 28 settembre 1823 con il nome di Leone XII. Nuovo segretario di Stato fu nominato il card. decano Giulio Maria Della Somaglia, quasi ottantenne. L'antico segretario di Stato di Pio VII, il card. Ercole Con salvi, divenne prefetto della S. Congregazione di Propaganda Fide, ufficio che tenne fino al 24 gennaio 1824, anno della sua morte. Sull'elezione del nuovo pontefice e sui nuovi assetti della curia romana e del governo pontificio in epoca leoniana, si veda: R. Colapietra, *La Chiesa tra Lamennais e Metternich. Il pontificato di Leone XII*, Brescia, Morcelliana, 1963.

<sup>53</sup> ASMc, *Archivio comunale, Carteggio*, b. 40.

Nei mesi successivi vi furono comunque ulteriori ostacoli da rimuovere. Il 23 luglio di quell'anno, infatti, il reggente dell'Ateneo, Ricciardi, aveva comunicato al delegato apostolico che il giorno precedente i professori si erano incontrati per decidere se nel diploma da stampare per i giovani studenti meritevoli di premio, si potesse apporre il titolo di «Università maceratese», anziché quello di «Scuole Superiori». La risposta di mons. Spinola fu inequivocabile: l'Ateneo non aveva ancora ottenuto il riconoscimento romano per fregiarsi formalmente del titolo di Università, per cui l'iscrizione su diplomi e medaglie doveva rimanere quella di sempre<sup>54</sup>. In realtà, tale stato di incertezza e di ambiguità circa la natura autenticamente universitaria dell'istituzione maceratese si sarebbe protratto ancora per poco tempo.

Il 28 agosto 1824, il cosiddetto *Metodo generale di pubblica istruzione ed educazione per lo Stato Pontificio*, messo a punto dalla Commissione cardinalizia insediata da Pio VII nel 1816 e a più riprese ulteriormente perfezionato e integrato dal successore di papa Chiaramonti, Leone XII, fu, infatti, promulgato da quest'ultimo con la Costituzione *Quod Divina Sapientia*<sup>55</sup>.

Articolato in 27 titoli, nei quali erano stabilite le norme generali per il riordinamento dei diversi settori dell'istruzione (scuole, università, accademie, ecc.), il provvedimento pio-leoniano, com'è noto, recepiva e trasferiva sul versante scolastico i due principi fondamentali che informavano il più generale disegno consalviano di riorganizzazione amministrativa dello Stato Pontificio: il principio dell'*uniformità* e quello della *centralizzazione*<sup>56</sup>.

Agli artt. 9 e 11 del Titolo II erano indicate quali università primarie dello Stato quelle di Roma e Bologna, provviste entrambe di 38 cattedre; erano elencati altresì quegli Atenei che potevano fregiarsi del titolo di università secondarie: Ferrara, Perugia, Camerino, Fermo<sup>57</sup> e Macerata (Urbino sarebbe stata inclusa nell'elenco solamente due anni più tardi, nel 1826), le quali avrebbero dovuto disporre di almeno 17 cattedre<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> ASMc, *Delegazione apostolica*, 1824, b. 186.

<sup>55</sup> Si veda il testo della Costituzione *Quod Divina Sapientia* in *Bullarii Romani continuatio*, t. VIII, Prato, Typ. Aldina, 1854, pp. 95-117. Sui diversi aspetti e indirizzi della *Quod Divina Sapientia*, cfr. Sani, *Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia (1815-1870)*, cit., pp. 707-771; Venzo, *La Congregazione degli Studi e l'istruzione pubblica*, cit., pp. 179-190.

<sup>56</sup> Cfr. M. Petrocchi, *La Restaurazione, il card. Consalvi e la riforma del 1816*, Firenze, Le Monnier, 1941; A. Aquarone, *La Restaurazione nello Stato Pontificio e i suoi indirizzi legislativi*, «Archivio della Società Romana di Storia Patria», 1955, 78, pp. 119-188; e D. Cecchi, *L'amministrazione pontificia nella prima Restaurazione*, Macerata, Deputazione di Storia Patria per le Marche, 1975.

<sup>57</sup> L'Università di Fermo, in realtà, non fu ristabilita all'indomani della promulgazione della Bolla *Quod Divina Sapientia* (1824) e fu soppressa definitivamente due anni più tardi, nel 1826. Cfr. M. Di Domizio, *L'università italiana, lineamenti storici*, AVE, Milano, pp. 157-158.

<sup>58</sup> Per un quadro delle vicende che contrasagnarono in questa fase le otto università esistenti nello Stato Pontificio, si veda R. Sani, *Storia della scuola in Italia, dal Medioevo all'Unità (X. Emilia Romagna e Stato Pontificio)*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994, vol. 6, coll. 11436-11445.

Ogni università, come recitavano gli artt. del Titolo IV, doveva prevedere quattro collegi – Teologico, Legale, Medico chirurgico e Filosofico –, i primi tre composti da 8 professori e cultori delle rispettive materie (prelati o sacerdoti dotti, avvocati, medici, chirurghi, filosofi), l'ultimo da sei. Tanto nelle università primarie, quanto in quelle secondarie, la cura delle discipline e il controllo sull'osservanza dei regolamenti erano attribuiti al cancelliere, carica assegnata ai vescovi delle città sedi universitarie e, per quel che concerneva la Dominante, al card. Camerlengo (Titolo III).

Il rettore, designato dalla Sacra Congregazione degli Studj e nominato dal pontefice, doveva esercitare la vigilanza immediata sulla disciplina di studenti e professori e, in particolare, doveva occuparsi della loro condotta morale e religiosa. Era insomma una sorta di *curator studiorum*.

Rigida era la disciplina concernente la nomina dei professori, la quale che avveniva per concorso, con superamento di una prova scritta e di una prova orale, ad eccezione del caso di studiosi di chiara fama, per i quali era prevista la chiamata diretta (Titolo V). Quanto ai gradi accademici, la *Quod Divina Sapientia* stabiliva la collazione del baccellierato, della licenza e della laurea dottorale, anche se le università secondarie, per quel che riguardava Medicina e chirurgia, erano abilitate a conferire solo i primi due gradi accademici, mentre l'assegnazione del titolo dottorale era attribuita esclusivamente agli Atenei maggiori di Bologna e Roma (Titolo XVII).

Ciascuna università, inoltre, avrebbe potuto rilasciare tre tipi di lauree: di onore, di premio ed in forma comune (Titolo XIX). In ciascun anno accademico sarebbe stato bandito un concorso per quattro lauree d'onore e di premio per ciascuna facoltà: Teologica, Legale, Medico-chirurgica e Filosofica (nelle università secondarie, come si è già accennato, era esclusa la terza). I primi due vincitori del concorso avrebbero ottenuto la laurea d'onore, i due consecutivi quella di premio. Per tutti e quattro i vincitori, erano previste importanti agevolazioni finanziarie.

Notevoli erano le forme di controllo sui comportamenti morali e religiosi di docenti e studenti e sull'insegnamento impartito nei vari corsi stabilite dalla *Quod Divina Sapientia*: per entrambi, docenti e allievi, erano minuziosamente indicate le pratiche religiose da assolvere quotidianamente; inoltre, al fine di scongiurare la diffusione dalle cattedre universitarie di dottrine erronee e di ideologie non conformi ai dettami della Chiesa, si stabiliva che le lezioni impartite nell'ambito dei singoli insegnamenti dovessero essere predisposte in forma scritta e preventivamente approvate dall'autorità ecclesiastica (Titoli XV e XVI).

Massima organizzazione, dunque, e rigoroso controllo sul versante disciplinare e scientifico nelle università pontificie; ma anche un forte ed inscindibile legame con le autorità comunali per quel che concerneva la gestione amministrativa e l'organizzazione interna delle strutture universitarie.

Nel Titolo XII della Bolla leonina, infatti, mentre per Roma l'amministrazione era demandata al rettore, per le altre università era attribuita al

magistrato della città, il quale era tenuto a nominare un amministratore competente e in grado di svolgere al meglio tale ufficio: il legame tra i singoli Atenei e i rispettivi Municipi, in questo modo, era ulteriormente rafforzato e reso funzionale.

Per quel che riguarda l'attività didattica e disciplinare, con la *Quod Divina Sapientia* le università pontificie vedevano restringersi la tradizionale autonomia della quale avevano beneficiato nella fase pre-rivoluzionaria, come testimonia l'ampio potere discrezionale attribuito in materia alle autorità religiose; l'organizzazione e gestione amministrativa degli Atenei, viceversa, era in larga misura attribuita alle autorità comunali. La Bolla del 1824, infatti, prescriveva al magistrato cittadino di formare, entro il 15 ottobre di ogni anno, la tabella delle spese per tutto il vigente anno accademico, spese che dovevano necessariamente ricevere l'approvazione dell'arcicancelliere, per le università primarie, o del cancelliere, per quelle secondarie, a cui spettava inoltre di stabilire modi e tempi dell'erogazione delle risorse disponibili. In caso di spese straordinarie o impreviste, era necessaria apposita autorizzazione dell'arcicancelliere o del cancelliere, senza la quale né il magistrato poteva disporre alcun pagamento, né l'amministrazione renderlo esecutivo.

Ogni cosa dunque sembrava adeguatamente stabilita affinché l'Università di Macerata potesse riprendere il suo corso; in realtà, non tutti i problemi risultavano definitivamente risolti.

Secondo quanto previsto dall'art. 12 del Titolo II della *Quod Divina Sapientia*, infatti, prima di avviare il nuovo corso e riprendere la propria attività scientifica e didattica, le università secondarie avrebbero dovuto essere sottoposte ad un'ispezione da parte della S. Congregazione degli Studj, dalla quale sarebbe dovuto emergere lo stato in cui versava ogni singolo Ateneo per quel che concerneva le cattedre esistenti, i gabinetti scientifici, gli orti botanici e le varie strutture annesse; nonché la situazione patrimoniale e finanziaria e lo stato economico, così come era riportato nei registri amministrativi e contabili.

Come si evince da un dispaccio datato 3 ottobre 1824, trasmesso dalla S. Congregazione degli Studj al vescovo di Macerata, quali visitatori dell'Ateneo maceratese furono scelti l'avvocato concistoriale Teodoro Fusconi e l'abate Mauro Cappellari, il futuro Gregorio XVI<sup>59</sup>. I due visitatori inviati da Roma esaminarono con molta attenzione la situazione dell'Università maceratese, e, pur non mancando di rilevare nella loro relazione manchevolezze e carenze di vario genere<sup>60</sup>, fornirono una valutazione nel complesso positiva della situa-

<sup>59</sup> ASMc, *Università, 1822-1896*, b. 710, f. 233.

<sup>60</sup> Sull'esito della «visita apostolica» condotta nell'Ateneo maceratese dall'avvocato concistoriale Teodoro Fusconi e dall'abate Mauro Cappellari, si veda l'approfondita analisi offerta da Corsi, *L'Università di Macerata nel periodo della restaurazione: 1816-1824*, cit., pp. 69-70.

zione esistente, al punto che l'esito di tale ispezione si sarebbe rivelato determinante ai fini della riapertura dell'ateneo.

Restavano, tuttavia, in larga misura irrisolte le difficoltà di ordine finanziario. L'istituzione obbligatoria di 18 cattedre<sup>61</sup>, sebbene fossero miseri gli stipendi dei professori e modeste le retribuzioni degli impiegati, risultava essere un'impresa difficilmente sostenibile, stanti le persistenti ristrettezze economiche che contrassegnavano da tempo l'Ateneo. I 2.469,14 scudi assegnati dal Governo non sarebbero stati sufficienti a coprire le relative spese. A questo riguardo, fu richiesto al Municipio di Macerata di reperire risorse aggiuntive al fine di integrare le risorse messe a disposizione dell'Università. Il consiglio comunale, con delibera del 21 febbraio 1825, decise pertanto di stanziare una somma di 1.200 scudi, che andava ad aggiungersi allo stanziamento ordinario del Governo. Per rendere esecutivo tale provvedimento, tuttavia, era necessaria l'approvazione definitiva sia della Sacra Congregazione del Buon Governo, deputata alla vigilanza sui municipi, sia quella della Sacra Congregazione degli Studj, chiamata a deliberare su tutto quanto si riferiva al pubblico insegnamento.

Nel frattempo, comunque, con «sovrano rescritto dei 29 agosto 1825», fu lo stesso pontefice Leone XII a intervenire ancora una volta a sostegno dell'Università di Macerata, stabilendo che lo stanziamento camerale annuo per essa stabilito in 2.469,14 scudi fosse aumentato fino a raggiungere la cifra di 3.000 scudi<sup>62</sup>. Il contributo erogato annualmente dal Comune poté così essere fissato ad una cifra più bassa di quella preventivata, ossia a circa 800 scudi<sup>63</sup>.

Tutto dunque era pronto per permettere all'Università di Macerata di riprendere il suo naturale corso di vita. Il 21 novembre 1825, mons. Francesco Ansaldo Teloni, vescovo di Macerata e Tolentino, nonché primo cancelliere della locale Università dopo la promulgazione della Bolla *Quod Divina Sapien-*

<sup>61</sup> Appartiene a tale periodo il testo, non datato, di una supplica o istanza diretta al vescovo nella sua qualità di cancelliere dell'Università, rinvenuta nell'Archivio della Curia vescovile di Macerata, nella quale si riporta l'elenco specifico di tutte le 18 cattedre istituite nell'Ateneo di Macerata, con relativi stipendi dei docenti e dei funzionari, l'onorario del rettore, le retribuzioni del custode e del bidello, nonché altre dettagliate informazioni sulle spese correnti sostenute. Si veda tale documento in ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1.

<sup>62</sup> ASMc, *Archivio priorale-Collegio dei dottori*, vol. 816. La data del rescritto è quella del 29 agosto 1825 e non del 29 agosto 1827, come erroneamente riportato in taluni studi.

<sup>63</sup> ASMc, *Commissariato provinciale, 1860-1862*, b. 93. Quando nel 1860, il commissario provinciale Luigi Tegas, cercherà informazioni circa le entrate finanziarie dell'Ateneo di Macerata durante il regime pontificio, tale bilancio risulterà articolato in tre voci: 3.000 scudi annui, «assegnati in ragione di 250 scudi al mese», pagati direttamente dalla Sacra Congregazione degli Studj al vescovo; 858 scudi che il Municipio versava annualmente come contributo e altri 55 scudi quale «prodotto di un capitale di 1.000 scudi che l'Università teneva impiegato metà presso il Municipio stesso» e metà presso un privato (Eduardo Calisti) per un totale di 3.913 scudi.

PERIODO	CANCELLIERE	RETTORE
1825-1846	Vescovo Francesco Ansaldo Teloni	Stefano Gambini (1825-1837) Desiderio Pallotta (1837-1854)
1846-1851	Vescovo Luigi Clementi	Desiderio Pallotta (1837-1854)
1851-1860	Vescovo Amedeo Zangari	Desiderio Pallotta (1837-1854) Giovanni Accorretti (1854-1860)

Tab. 1. Prospetto dei Rettori e dei Cancellieri dell'Università di Macerata dopo la promulgazione della Bolla *Quod Divina Sapientia*.

tia<sup>64</sup> (Tab. 1), inaugurava solennemente l'apertura dell'anno accademico 1825-1826, alla presenza di un pubblico numeroso e con un'allocuzione che ricordava molto da vicino quella pronunciata dal Pontefice il 5 novembre alla Sapienza di Roma, estremamente polemica verso la falsa scienza<sup>65</sup>. A tutti, ed in particolar modo ai docenti di Giurisprudenza, mons. Teloni ricordò che «nella giustizia non è spirito di partito, essa non si fa serva della politica, non conosce connivenza o debolezza», citando a sostegno di tali affermazioni pensatori autorevoli come Bacone, Pascal e Montaigne.

Nonostante il già definito calendario accademico<sup>66</sup>, la situazione, sotto il profilo organizzativo e didattico, non poteva dirsi ancora pienamente funzionale: non soltanto occorreva completare l'acquisizione delle attrezzature per i gabinetti scientifici e i laboratori medici, ma diverse cattedre di primaria importanza (sacra scrittura, testo canonico, testo civile, istituzioni criminali e medicina teorico-pratica) risultavano ancora prive di un titolare, e ciò spiega la decisione di avviare, sia pure con un certo ritardo, regolari concorsi per la loro copertura.

Nell'anno accademico successivo il quadro degli insegnamenti impartiti nell'Ateneo e dei relativi docenti titolari era pressoché completo<sup>67</sup>. Rettore era Stefano Gambini, mentre le quattro Facoltà esistenti potevano contare su un totale di 20 cattedre all'attivo: Teologia (con le cattedre di sacra scrittura, sacra teologia dogmatica, sacra teologia morale e storia ecclesiastica), Legge (con

<sup>64</sup> Per notizie biografiche dettagliate sul mons. Francesco Ansaldo Teloni, si veda L. Paci, *Aspetti della vita religiosa maceratese dalla Restaurazione all'Unità*, in *Macerata dal primo Ottocento all'Unità*, Macerata, 1984, p. 50.

<sup>65</sup> F.A. Teloni, *Allocuzione nella solenne apertura dell'Università maceratese dell'anno accademico 1825-1826*, Tip. Rossi, Macerata, 1826.

<sup>66</sup> ASMc, *Università, 1822-1896*, b. 710, f. 231. In tale calendario accademico si fissavano, tra le altre cose, il giorno dell'inizio delle lezioni nell'Università (21 novembre), i periodi specifici delle festività natalizie (23 dicembre-1 gennaio), carnalesche (27 gennaio-8 febbraio) e pasquali (19 marzo-28 marzo), nonché l'inizio delle vacanze estive (20 luglio).

<sup>67</sup> Secondo quanto scrive Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., p. 20, erano vacanti le sole due cattedre di testo canonico e di botanica e materia medica, poiché per quest'ultimo insegnamento era appena deceduto il prof. Paolo Spadoni.

istituzioni canoniche, istituzioni civili, testo civile, testo canonico, istituzioni criminali), Medicina e chirurgia (con anatomia e fisiologia, patologia e semeiotica, terapeutica generale, medicina teorico-pratica, medicina legale, chirurgia ed ostetricia, chimica e farmacia, botanica e materia medica), Filosofia<sup>68</sup> (con algebra, geometria e trigonometria, logica, metafisica ed etica, fisica sperimentale generale e particolare).

Al personale docente si aggiungevano, inoltre, due lettori, il primo di algebra, geometria e trigonometria, e l'altro di chirurgia ed ostetricia; esistevano altresì tre gabinetti scientifici (di fisica, di storia naturale e di anatomia), un laboratorio di chimica e farmacia e un orto botanico al quale fu annesso, successivamente, anche un laboratorio di agraria.

#### 4. *Il controllo ecclesiastico e l'eco dei moti risorgimentali: un conflitto annunciato*

Gli anni successivi alla promulgazione della *Quod Divina Sapientia* (1824), se da un lato registrarono il graduale adeguamento delle università pontificie al nuovo modello centralizzato e uniforme degli studi superiori adottato dal pontificato leoniano, dall'altro videro progressivamente emergere nuovi e più complessi problemi per gli Atenei dello Stato pontificio, ivi compreso quello maceratese. In particolare, le crescenti contrapposizioni ideologiche e politiche innescate nei vari Stati della penisola dai moti del 1820-21 e da quelli del 1831, destinati ad interessare direttamente i territori papali, trovarono nelle università e negli ambienti intellettuali il loro terreno di coltura e di sviluppo, anche in ragione del clima di rigido controllo delle idee e dei comportamenti introdotto a partire, soprattutto, dalla seconda metà degli anni Venti<sup>69</sup>, e, nel contempo, del carattere asfittico e scarsamente sensibile ai nuovi indirizzi culturali e scientifici, in auge in tante parti d'Europa, in cui versava l'insegnamento accademico.

Non sorprende, a questo riguardo, il manifestarsi, dapprima in forme più circoscritte ed isolate, poi in modo sempre più esplicito e vivace, di crescenti proteste da parte di docenti e studenti che esprimevano la loro insofferenza per il regime censorio e per l'«oscurantismo culturale e politico» che caratterizza-

<sup>68</sup> Com'è noto, l'Università di Macerata poteva conferire solo la laurea in Filosofia e non in Filosofia e matematica, poiché non possedeva gli insegnamenti e le strutture apposite per svolgere il corso, come prescritto dall'art. 212 della *Quod Divina Sapientia*.

<sup>69</sup> Per un quadro delle disposizioni emanate su questo versante all'indomani della Bolla di Leone XII, si veda la documentazione contenuta in ASMc, *Università, 1828-1837*, b. 693, f. 1.

<sup>70</sup> Un certa preoccupazione dell'Università di Macerata per i comportamenti dei propri studenti si era già manifestata anche nei periodi precedenti alla promulgazione della *Quod Divina Sapientia*. A tal proposito si rinvia a Corsi, *L'Università di Macerata nel periodo della restaurazione: 1816-1824*, cit., pp. 89-94 e 111-113.



va la vita universitaria<sup>70</sup>. Indubbiamente, i moti risorgimentali che infiammarono la penisola e il resto dell'Europa facevano sentire la propria eco anche nel capoluogo maceratese<sup>71</sup>; ad accentuare il clima di diffuso malcontento e disagio, peraltro, contribuirono non poco le forti reazioni censorie manifestate dalle autorità ecclesiastiche locali<sup>72</sup>.

Merita, del resto, di essere segnalato che, nel caso dell'Università di Macerata, ancora prima del confronto ideologico e delle nuove idee politiche, a suscitare la reazione polemica di docenti e studenti furono l'accresciuto numero delle pratiche religiose obbligatorie imposte agli uni e agli altri e i rigidi vincoli morali e spirituali introdotti anche in ordine all'insegnamento impartito nelle aule universitarie. La *Quod Divina Sapientia* era stata perentoria circa i doveri dei professori. Gli artt. 75 e 76 imponevano loro «di insegnare dottrine sane [...], instillare negli animi dei giovani le massime religiose [...], ma soprattutto confutare gli errori ed i sistemi che direttamente o indirettamente tendono alla corruzione della gioventù. Dovranno perciò nelle loro lezioni adattarsi a quelle prescrizioni che la Sacra Congregazione crederà di emanare sopra certi argomenti che possono interessare la religione, il costume e l'ordine pubblico».

Il clima di eccessivo controllo e la rigidità manifestata dall'autorità ecclesiastica nell'applicazione dei regolamenti universitari, probabilmente, crearono le condizioni perché anche l'Università di Macerata fosse coinvolta nei moti liberali del 1831. I disordini innescati in questa fase, oltre a portare alla sospensione dell'attività didattica dell'anno accademico 1831-1832 e alla chiusura temporanea dell'Ateneo, videro inquisiti i professori Francesco Puccinotti e Silvestro Utili, in seguito rimossi d'autorità dalla cattedra, oltre a numerosi studenti, i quali, per avere aderito alla costituenda Guardia Nazionale, furono espulsi o sottoposti ad un regime di rigida sorveglianza<sup>73</sup>.

L'Ateneo maceratese fu riaperto nei mesi successivi, ma con un decreto datato 2 settembre 1833, la S. Congregazione degli Studj, introdusse pesanti limitazioni alla sua attività didattica, sopprimendo cattedre, stabilendo più rigidi controlli

<sup>71</sup> Fra gli artefici della cospirazione liberale scoperta a Macerata nel 1817, figurava lo studente di chimica Venanzo Morlacchi di Filottrano che, fallito il tentativo insurrezionale, si salvò con la fuga. Uno dei luoghi di riunione dei congiurati era il laboratorio di chimica dell'Ateneo, il che fa ritenere che l'idea della congiura fosse maturata proprio negli ambienti universitari. Nel processo contro i liberali maceratesi del 1820, peraltro, figuravano tra gli accusati gli studenti universitari Pietro Calvari e Giuliano Ceresani, il primo dei quali fu anche condannato. Anche nel corso del 1821 si registrarono numerosi episodi di insubordinazione e di polemica politica che videro protagonisti studenti dell'Ateneo maceratese. Si vedano al riguardo: D. Spadoni, *L'Università di Macerata nel risorgimento italiano*, Fano, Montanari, 1902; D. e G. Spadoni, *Uomini e fatti delle Marche nel Risorgimento italiano*, Macerata, Unione Tipografica operaia, 1927.

<sup>72</sup> Cfr. Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., p. 25.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>74</sup> Con il decreto emanato dalla S. Congregazione degli Studj il 2 settembre 1833 com'è noto, le cattedre di logica, metafisica, etica, elementi di algebra e geometria furono staccate dalle uni-

sull'insegnamento impartito e rendendo più restrittive le norme che regolavano l'ammissione degli studenti all'Università<sup>74</sup>. Oltre all'età minima di diciotto anni e al possesso di una rendita che consentisse loro di compiere gli studi, agli aspiranti studenti universitari dello Stato pontificio era fatto obbligo di presentare il certificato politico e la fedina criminale; i fuorisede, inoltre, dovevano dimostrare di avere il proprio domicilio presso persona di conosciuta probità, alla quale era assegnato il compito di segnalare alle autorità accademiche eventuali sue condotte riprovevoli.

Con queste nuove disposizioni, il 5 novembre 1833 fu inaugurato l'anno accademico 1833-1834 che vedeva ancora rettore Stefano Gambini e, in qualità di prorettore, il conte Desiderio Pallotta (poi futuro rettore, come da Tab. 1) e che si sarebbe concluso il successivo 21 luglio 1834 con la tradizionale cerimonia della *Laurearum collatio et praemiorum distributio*<sup>75</sup>.

Secondo quanto risulta dall'annuario di quell'anno accademico, sette erano i componenti del collegio teologico, otto quelli del collegio legale (tutti avvocati), sei quelli dei collegi medico-chirurgico e filosofico<sup>76</sup>. Inoltre, faceva parte dell'organico del personale docente anche un dottore emerito (Michele Santarelli), mentre il domenicano Tommaso Maria Borgetti, oltre che titolare della cattedra di sacra teologia dogmatica, era anche il responsabile della biblioteca<sup>77</sup>. Tra le strutture didattico-scientifiche di cui disponeva l'Ateneo, figuravano come in pas-

versità e aggregate alle scuole secondarie, lasciando all'istruzione superiore soltanto gli insegnamenti di fisica e di matematica applicata. Inoltre, sempre con il medesimo provvedimento, si stabilì che ai corsi di istituzioni civili, canoniche e criminali fossero ammessi i «soli studenti nativi della città e provincia cui l'Università apparteneva», mentre gli altri avrebbero dovuto «fare questi studi nella propria città o provincia sotto maestri approvati dalla stessa Sacra Congregazione».

<sup>75</sup> Anche dagli annuari degli anni accademici successivi risulta che, sulla base delle indicazioni fornite dall'art. 286 della *Quod Divina Sapientia*, le date di inizio e fine dell'attività didattica risultano pressoché le stesse, con slittamenti al massimo di un giorno, a causa di eventuali festività.

<sup>76</sup> *Album pontificiae universitatis maceratensis pro anno scholastico 1833-1834*, Macerata, 1833 (copia in BCMc).

<sup>77</sup> ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1. Padre Tommaso Maria Borgetti, docente dell'Ateneo a partire dal 1826, fu allontanato dall'insegnamento nel 1838 per disposizione della S. Congregazione degli Studj (i motivi non ci sono noti). Lo stesso dicastero pontificio, in una lettera del 18 dicembre dello stesso anno, sollecitava il vescovo di Macerata ad individuare un altro professore che potesse sostituirlo. In seguito, a partire dall'anno accademico 1839-1840, la cattedra di sacra teologia dogmatica fu ricoperta da padre Francesco Guade, mentre nel ventennio successivo a questi subentrò il frate minore Flaviano da Recanati. Nello stesso anno accademico 1839-1840, invece, il Borgetti figurava ancora come *bibliothecarius*, mentre l'anno accademico seguente tale incarico risultava vacante. Cfr. *Album pontificiae universitatis maceratensis pro anno scholastico 1839-1840*, Macerata, 1839, p. 10 (copia in BCMc); e *Album pontificiae universitatis maceratensis pro anno scholastico 1840-1841*, Macerata, 1840, p. 10 (copia in BCMc).

<sup>78</sup> Tale *museum rei agrariae* figura negli annuari del tempo a partire dal 1828 e fino all'anno accademico 1842-1843, allorché sparisce del tutto ogni riferimento ad esso. Cfr. *Album pontificiae universitatis maceratensis pro anno scholastico 1841-1842*, Macerata, 1841, p. 9 (copia in BCMc); e *Album pontificiae universitatis maceratensis pro anno scholastico 1842-1843*, Macerata, 1842, p. 6 (copia in BCMc).

ANNO	NUMERO LAUREATI	ANNO	NUMERO LAUREATI
1829	5	1845	15
1830	4	1846	20
1831	5	1847	n.d.
1832	5	1848	n.d.
1833	4	1849	n.d.
1834	7	1850	n.d.
1835	6	1851	7
1836	5	1852	12
1837	6	1853	15
1838	7	1854	8
1839	2	1855	13
1840	21	1856	11
1841	10	1857	16
1842	13	1858	16
1843	13	1859	15
1844	7	1860	8

Tab. 2. Prospetto dei laureati dell'Università di Macerata dal 1829 al 1860.

N.B. La presente tabella è ricavata dall'esame dei laureati presenti nell'annuario (*Album pontificiae universitatis maceratensis*) di ogni singolo anno accademico, nonché da quello dei registri di laurea per gli anni accademici 1854-1860 (in: ASMc, *Università, 1854-1860*, b. 696 f. 110). Per il periodo 1847-1850 non è stato invece possibile reperire alcun dato. Si avverte che tale prospetto, per alcuni anni, contrassegnati da apposito asterisco, discorda da quello offerto da G. Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata, vicende storiche e condizioni presenti*, Macerata, Tip. Bianchini, 1905, p. 138.

sato, i tre gabinetti di fisica, storia naturale ed anatomia, il laboratorio di chimica e farmacia, nonché l'orto botanico e il laboratorio di agraria<sup>78</sup>.

Al termine di quell'anno accademico vi furono solamente 7 laureati, un dato che, comunque, era in linea con quello registrato negli anni immediatamente precedenti e con la media dei laureati del periodo immediatamente seguente. Un significativo incremento nel numero dei laureati si sarebbe riscontrato nell'Ateneo maceratese soltanto a partire dall'anno accademico 1839-1840, allorché, dopo avere toccato il minimo storico di due laureati l'anno precedente, si raggiungeva quota 21, per assestarsi su una media sempre superiore alle 10-15 unità, con una nuova punta massima per il medesimo decennio, nell'anno accademico 1845-1846 (Tab. 2). Non disponiamo, viceversa, di dati precisi per il triennio compreso tra il 1847 e il 1850 e la ragione, alla luce di quanto diremo fra breve, è facilmente comprensibile.

Proprio in quegli anni, infatti, il fermento liberale in Italia era tornato alla ribalta con una certa forza e l'ascesa al soglio pontificio, il 15 giugno 1846, del marchigiano Giovanni Maria Mastai Ferretti, divenuto papa con il nome di

<sup>79</sup> Il nuovo pontefice, Pio IX, al secolo Giovanni Maria Mastai Ferretti, era nato a Senigallia il 13 maggio 1792. Sulla sua biografia si vedano: C. Falconi, *Il giovane Mastai. Il futuro Pio IX dal-*

Pio IX, aveva ulteriormente infiammato gli animi, suscitando ampie attese e forti speranze<sup>79</sup>. Il nuovo pontefice, com'è noto, era apparso sin da subito sensibile alle esigenze di modernizzazione dello Stato pontificio e, soprattutto, come testimoniano taluni orientamenti da lui manifestati in precedenza, non pregiudizialmente ostile alla causa italiana<sup>80</sup>.

Sull'onda di un entusiasmo diffuso, anche gli studenti e i docenti dell'Ateneo maceratese espressero in diverse occasioni il loro entusiasmo per il nuovo corso che il pontificato di Pio IX sembrava assicurare alle stesse istituzioni culturali e scientifiche del paese.

In questo contesto, a rafforzare l'impressione di una svolta epocale e di un imminente mutamento politico, contribuirono diverse vicende, talune delle quali interessarono da vicino l'Ateneo maceratese. Nel 1847, ad esempio, su invito degli stessi studenti universitari, il barnabita Alessandro Gavazzi fu chiamato a parlare degli orientamenti politici che animavano il nuovo pontificato. Questi, ben noto per le sue simpatie liberali e per il suo radicalismo antiaustriaco, rivolse alla popolazione un vibrante e memorabile discorso, nel quale le caute aperture manifestate da Pio IX nel corso dei primi mesi del suo governo furono interpretate come una sorta di preludio ad una svolta radicale e ad un vero e proprio capovolgimento della politica filo austriaca tenuta dal suo predecessore Gregorio XVI. Il discorso di padre Gavazzi, come narra il cronista Antonio Natali, era destinato ad infiammare le popolazioni maceratesi e a suscitare una vasta eco negli stessi ambienti universitari:

Giunto questi nella Piazza Maggiore – scriveva il Natali –, e salito nella Ringhiera della Residenza Comunale, con voce altisonante, e chiara parlò al Popolo eccitandolo ad accorrere con armi per discacciare dall'Italia lo Straniero, e liberare la Patria dal ferreo gioco da cui era oppressa da più Secoli. Che Pio IX era quell'angelo che veniva mandato dal Cielo per compiere questa santa impresa. Che liberale era questo grande Pontefice, perché Liberale fu Cristo<sup>81</sup>.

Nel febbraio 1848, sempre per iniziativa degli studenti e dei docenti dell'Ateneo maceratese, furono celebrati con grande pompa nella chiesa di San Paolo i solenni funerali per i giovani volontari maceratesi uccisi dagli austriaci a Pavia.

*l'infanzia a Senigallia alla Roma della Restaurazione (1792-1827)*, Milano, Rusconi, 1981; A. Serafini, *Pio Nono. Giovanni Mastai Ferretti dalla giovinezza alla morte nei suoi scritti e discorsi editi e inediti*. Vol. I: *le vie della provvidenza divina (1792-1846)*, Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta Vaticana, 1985; G. Martina, *Pio IX*, Pontificia Università Gregoriana, Roma, 1974-1990, 3 voll., I. Alla narrazione degli avvenimenti che caratterizzarono il pontificato piano, il cronista maceratese Antonio Natali dedicò ben quattro volumi manoscritti, dall'ascesa al soglio pontificio fino al 1849. Si veda A. Natali, *Pio IX, Memorie*, in BCMc, mss. 572-575.

<sup>80</sup> Cfr. G. Martina, *Pio IX*, cit., I, *passim*. Ma si veda anche, per quel che attiene alla realtà marchigiana e maceratese, R. Ruffini, *Il "Risorgimento" di un maceratese dimenticato*, Macerata, Grafica Maceratese, 2004, pp. 30-31.

<sup>81</sup> Cfr. Natali, *Pio IX, Memorie*, cit., ms. 573, cc. 96-97.

In quell'occasione, numerosi studenti e taluni professori – tra i quali Pirro Aurispa, Patrizio Gennari e Federico Bosi, che divennero in seguito deputati ed ebbero parte attiva nelle vicende della Repubblica romana<sup>82</sup> – intervennero pubblicamente manifestando il proprio odio antiaustriaco e sollecitando la popolazione maceratese a sostenere la guerra contro lo straniero e per l'indipendenza italiana.

La vera e propria svolta verificatasi nei mesi seguenti con il radicale mutamento della politica di Pio IX e il repentino crollo del sogno neoguelfo, portano, com'è noto, al crollo delle speranze che avevano caratterizzato la breve stagione costituzionale nello Stato pontificio<sup>83</sup>.

Il ritorno del papa da Gaeta e il ripristino del governo pontificio, dopo la breve ed esaltante esperienza della Repubblica romana, coincisero con l'avvio di una politica repressiva che non risparmiò nemmeno le università pontificie. L'Ateneo maceratese, nel quale, come si è accennato, assai vivi erano stati i fermenti liberali e patriottici, fu tra quelli marchigiani il più colpito dalle censure e dai provvedimenti repressivi. Esso, infatti, dovette subire una temporanea chiusura nell'anno accademico 1849-1850<sup>84</sup>, e anche in seguito, fu oggetto di particolari limitazioni e controlli da parte della restaurata autorità ecclesiastica.

La riapertura dell'Università di Macerata, nell'anno accademico 1850-1851, coincise con l'assunzione di una serie di provvedimenti restrittivi, deliberati dalla neo costituita *Commissione di censura*<sup>85</sup>, nei riguardi dei «facinorosi» docenti e studenti rei di avere preso parte all'attività politica e alle insurrezioni del 1848-1849. I professori Aurispa, Gennari e Bosi furono destituiti dalla cattedra e allontanati dall'Università, mentre altri docenti, come Abdia Geronzi e Tommaso Bianchini, vennero temporaneamente sospesi dall'insegnamento «per gravi irregolarità morali».

Anche sul versante studentesco, la repressione fu particolarmente incisiva.

<sup>82</sup> Per approfondimenti si veda Spadoni, *L'Università di Macerata nel risorgimento italiano*, cit., pp. 5-6.

<sup>83</sup> Cfr. Martina, *Pio IX*, cit., I, *passim*.

<sup>84</sup> Già il 10 luglio 1849 il Commissario pontificio straordinario per le Marche, mons. Savelli, aveva proibito il conferimento delle lauree, mentre il 3 settembre la S. Congregazione degli Studj aveva dettato precise condizioni per il riconoscimento della validità di quelle conferite nei mesi precedenti. Si veda ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1. Disposta la chiusura dell'Ateneo, per consentire agli studenti di conseguire i gradi accademici, fu consentito loro di proseguire gli studi nelle rispettive province, sia presso le pubbliche scuole, sia presso insegnanti privati che dovevano essere approvati dalla Sacra Congregazione degli Studj.

<sup>85</sup> Sull'istituzione della *Commissione di censura* e sui suoi poteri si veda la circolare trasmessa dalla S. Congregazione degli Studj in data 23 ottobre 1849, in ASDMc, *Università pontificia, sec. XVI-1851*, b. 1 (che raccoglie la documentazione relativa all'operato della stessa *Commissione* e ai provvedimenti adottati). L'incarico assegnato alla *Commissione di censura* era quello di esaminare il «comportamento tenuto dai professori e da tutto il personale dell'Ateneo nelle trascorse luttuose vicende politiche».

Oltre a rendere più rigidi e restrittivi i controlli sugli orientamenti politici di coloro che aspiravano a frequentare l'Università di Macerata, l'autorità ecclesiastica intervenne pesantemente nei riguardi di coloro che erano in qualche modo sospettati di avere assunto comportamenti politici censurabili nel biennio 1848-49. Alcuni di loro, ben otto, furono sottoposti a speciale vigilanza, mentre altri sette studenti furono addirittura esclusi dai corsi e allontanati d'autorità dall'Ateneo<sup>86</sup>.

Il 5 settembre 1850, la S. Congregazione degli Studj promulgò un decreto, al quale seguì una circolare esplicativa datata 10 settembre dello stesso anno, con il quale furono abolite le propine e le spese di ogni natura dovute fino ad allora per il conferimento dei gradi, delle lauree e delle matricole, sostituendo tutto ciò con una tassa da pagarsi all'inizio di ogni anno di corso<sup>87</sup>.

La tassa per l'ammissione all'Università fu stabilita in maniera uniforme per qualsivoglia corso di studio. Relativamente ai tradizionali corsi di laurea, essa ammontava a 16 scudi, mentre per la frequenza delle scuole pratiche universitarie lo studente era tenuto a pagare 8 scudi. L'intera somma ricavata finiva per  $\frac{3}{4}$  ai singoli collegi e per  $\frac{1}{4}$  direttamente nelle casse universitarie<sup>88</sup>. In nome del principio dell'uguaglianza le tasse si applicavano anche a coloro che frequentavano scuole pubbliche fuori dall'Università e privati istitutori autorizzati. Importanti, infine, erano, come del resto anche in passato, le esenzioni stabilite a favore degli studenti bisognosi o meritevoli.

Sulla base di tali specifiche disposizioni in materia di tasse, e in assenza di altre più specifiche indicazioni, possiamo tentare di ricostruire il dato relativo agli iscritti all'Università di Macerata nella prima metà degli anni Cinquanta. Da un prospetto pubblicato da Arangio Ruiz<sup>89</sup>, infatti, risulta che nell'anno accademico 1851-1852, gli scudi incassati per le tasse studentesche dall'Ateneo ammontavano a 1.850,04. Considerando la tassa di 16 scudi che ciascun studente pagava annualmente per poter frequentare gli studi, si può ipotizzare la presenza di circa 115 iscritti, mentre nei tre anni immediatamente successivi, sempre sulla base dei dati in nostro possesso relativi al quadriennio 1851-1855, e mediante il medesimo calcolo, avrem-

<sup>86</sup> Si veda Spadoni, *L'Università di Macerata nel risorgimento italiano*, cit., p. 8.

<sup>87</sup> Sia il decreto che la circolare sono riprodotti integralmente in Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., pp. 129-131.

<sup>88</sup> Tale ripartizione, decisa sulla base di un nuovo decreto della S. Congregazione degli Studj, datato 31 ottobre 1851, scatenò una lunga disputa tra gli atenei primari e quelli secondari per la quale si rinvia a *ibid.*, pp. 35-36.

<sup>89</sup> *Ristretto delle somme introitate dal cassiere dell'Università degli Studi di Macerata, a senso del decreto della Sacra Congregazione degli Studj 5 settembre 1850*, *ibid.*, p. 132.

<sup>90</sup> Naturalmente tali dati devono essere considerati puramente indicativi vista, ad esempio, l'esenzione riservata agli studenti meritevoli e bisognosi. In realtà, per l'anno accademico 1854-1855 esiste un prospetto degli studenti dell'Università di Macerata secondo il quale gli iscritti risultavano essere 113, mentre gli uditori 19. Lo si veda in ASDMc, *Università pontificia, 1852-1860*, b. 2.

mo rispettivamente 81, 76 e 100 studenti iscritti<sup>90</sup>. Tali indicazioni, pur rivestendo valore solo ipotetico, non si discostano molto, peraltro, da quelli relativi ai successivi anni accademici 1857-1858 e 1858-1859, sui quali disponiamo di dati certi.

Nell'anno accademico 1857-1858, infatti, gli studenti regolarmente iscritti all'Università di Macerata ammontavano a 120<sup>91</sup>, e di questi uno solo rivestiva la qualifica di uditore<sup>92</sup>. Appena 30 erano originari di Macerata, mentre tutti gli altri provenivano principalmente da città e paesi del circondario, quali Urbisaglia, Tolentino, Filottrano, Sarnano, Recanati e Cingoli; un certo numero di studenti risultava provenire da sedi più lontane, come Ascoli, Perugia e Frosinone.

Nell'anno accademico 1858-1859, l'Ateneo contava 114 iscritti regolari e 10 uditori, dei quali solo 21 erano maceratesi. Gli altri, oltre che dalle città e dai paesi del territorio provinciale, provenivano in massima parte da Ancona, Fano, Osimo, Urbino e addirittura da Rimini e Terni.

Più complesso è il discorso da fare relativamente all'anno accademico 1859-1860. In questo caso, disponiamo di due distinte registrazioni del numero degli iscritti: nella prima, il dato riportato indica 147 unità, senza altre specificazioni<sup>93</sup>; mentre nella seconda si riportano i nominativi di 130 iscritti<sup>94</sup>.

Nel corso degli anni Cinquanta, il clima di latente repressione e l'irrigidimento dei controlli esercitati dall'autorità ecclesiastica sull'assolvimento delle pratiche religiose prescritte<sup>95</sup> e sulle condotte morali e politiche di docenti e studenti dell'Università di Macerata (si giunse, fra l'altro, alla predisposizione di appositi *Registri sulla condizione morale e religiosa dei giovani studenti dell'Università di Macerata*<sup>96</sup>), contribuirono indubbiamente a conservare l'Ateneo in una situazione di relativa tranquillità. L'attività didattica, come testimoniano le cronache del tempo, procedette regolarmente, così come senza grandi contrasti si sviluppò l'attività scientifica e culturale del corpo docente, resa tuttavia viepiù asfittica e scarsamente innovativa a causa dell'arretratez-

<sup>91</sup> ASMc, *Università, (1837-1859)*, b. 696, f. 109, *Elenco dei giovani studenti della Pontificia Università di Macerata nell'anno scolastico 1857-1858; Elenco dei giovani studenti della Pontificia Università di Macerata nell'anno scolastico 1858-1859*.

<sup>92</sup> Cfr. *Calendario della Regia Università degli studi di Macerata anno accademico 1860-1861*, Macerata, 1861, p. 6 (copia in BCMc).

<sup>93</sup> Cfr. *Registro di condizione morale e religiosa*, in ASMc, *Università, 1837-1859*, b. 696, f. 109.

<sup>94</sup> Lo si veda in ASMc, *Università, Immatricolazioni ed iscrizioni, 1857-1858*, reg. 1.

<sup>95</sup> Un'amplissima documentazione circa i controlli sull'assolvimento delle pratiche religiose prescritte per studenti e docenti dell'Ateneo maceratese è conservata in ASMc, *Università, 1840-1872*, b. 712, f. 269.

<sup>96</sup> ASMc, *Università, 1853-1860*, b. 696, f. 102 bis. I registri conservati sono relativi agli anni accademici 1856-1857, 1858-1859 e 1859-1860.

<sup>97</sup> Si rinvia al riguardo al fondamentale lavoro di S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993. Per un quadro d'insieme, si vedano inoltre: A. Romano (a cura di), *Università in Europa, Le istituzioni universitarie dal*

za degli ordinamenti e dei piani di studio in vigore e del sostanziale isolamento che contrassegnava le università pontificie rispetto a quelle operanti in altre parti della penisola e nel resto d'Europa<sup>97</sup>.

In questo contesto, tra affollate processioni per le celebrazioni del *Corpus Domini* e assolvimento quotidiano del precetto eucaristico e delle altre pratiche religiose prescritte e minuziosamente regolamentate per docenti e studenti, l'Università di Macerata giunse fino al 1860 restando per molti versi estranea rispetto agli episodi di protesta politica e ai tentativi di ribellione che si andavano registrando, in quello stesso periodo, in altri atenei pontifici e in diverse parti della penisola.

Solo nel 1860, infatti, si ebbero le prime avvisaglie, a Macerata, di un repentino mutamento del clima politico, con il costituirsi di un movimento di studenti che, prendendo spunto dalle proteste nei riguardi di un docente dell'Ateneo accusato di essere incompetente e di avere assunto atteggiamenti eccessivamente reazionari, decise di disertare le lezioni accademiche e di boicottare apertamente l'attività didattica<sup>98</sup>.

Anche in questo frangente, tuttavia, l'allora rettore Giovanni Accorretti, in una relazione sui fatti avvenuti indirizzata al cancelliere dell'Università e data il 19 maggio 1860, ostentò una grande serenità, minimizzando l'accaduto ed escludendo la presenza di motivazioni politiche alla base dell'episodio di contestazione verificatosi:

Le cose dell'Università – rassicurava Accorretti – procedono regolarmente colla buona disciplina e frequenza alle scuole non meno che alle congregazioni spirituali ed alla Santa Messa quotidiana, e sembra che realmente i giovani studenti siano impegnati a riparare il trascorso inconveniente col dare prova di saggia e diligente condotta<sup>99</sup>.

In realtà, le vicende politiche e militari dei mesi seguenti erano destinate a

*Medioevo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno Internazionale di Studi (Milazzo, 28 settembre-2 ottobre 1993)*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz), 1995; I. Porciani (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Jovene, Napoli, 1994; Brizzi, Verger (a cura di), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, cit.; G.P. Brizzi (a cura di), *L'Università italiana fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Clueb, Bologna, 1991.

<sup>98</sup> ASDMc, *Università pontificia, 1852-1860*, b. 2. L'episodio della contestazione avvenne il 3 maggio 1860, in occasione della prima lezione tenuta dal prof. Giuseppe Cozzi, sostituto del titolare Filippo Borgogelli, assente per malattia, alla cattedra di diritto canonico. Nel corso della lezione, numerosi studenti contestarono il Cozzi, che fra l'altro era noto a Macerata per le sue simpatie reazionarie e per essere uno dei confidenti del vescovo, accusandolo di grave incompetenza e, per protesta, abbandonarono l'aula. In loro appoggio, il giorno stesso, altri studenti presentarono una richiesta, firmata da ben 64 di loro, con la quale si chiedeva l'allontanamento del docente, minacciando, in caso contrario, e qualora non fossero stati reintegrati i loro colleghi sospesi per avere partecipato alle proteste, di astenersi *sine die* dalle lezioni. Alla fine vi fu la riammissione degli studenti "ribelli", mentre il prof. Cozzi fu costretto a presentare le dimissioni e ad abbandonare il corso, il quale fu portato a termine dal titolare Borgogelli, ormai guarito dalla malattia.

<sup>99</sup> Cfr. Arangio-Ruiz, *L'Università di Macerata: vicende storiche e condizioni presenti*, cit., p. 41.



decretare il definitivo tramonto dello Stato pontificio e a comportare il radicale superamento dell'ordinamento universitario instaurato con la Bolla *Quod Divina Sapientia* del 1824 nei territori papali.

Di lì a poco, infatti, l'annessione delle Marche al Regno d'Italia chiuse definitivamente la stagione dell'Università pontificia di Macerata, inauguratasi con la restaurazione post napoleonica, e aprì quella, per certi versi più complessa e non priva di ulteriori incertezze e difficoltà, nella quale il plurisecolare Ateneo maceratese fu inserito nel nuovo sistema casatiano degli studi superiori<sup>100</sup>.

Luigiaurelio Pomante  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
luigiaurelio.pomante@unimc.it

<sup>100</sup> Su tale nuova stagione dell'Università di Macerata apertasi con l'annessione delle Marche al Regno d'Italia, si veda ora: L. Pomante, *L'Università di Macerata nel periodo post unitario: le tappe di una faticosa rinascita*, «Annali di storia delle università italiane», 2009, 13, pp. 109-141. Sul riordinamento degli studi superiori e universitari avviato in attuazione delle norme della legge Casati, si rinvia a: Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, cit. Ma si vedano anche: G. Fioravanti, M. Moretti, I. Porciani (a cura di), *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, 2000; I. Porciani (a cura di), *L'Università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti ufficiali (1859-1914)*, Firenze, Olschki, 2001. Un altro strumento ancora imprescindibile, non solo per le leggi ma pure per i p.d.l. e i decreti attuativi è costituito dal volume *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899 raccolte e annotate da Giuseppe Saredo. Introduzione al Codice della Pubblica Istruzione dello stesso Autore*, Unione Tipografico-Editrice, Torino, 1901.



# Curriculum et identité nationale

Teresa González Pérez

## *Introduction*

La connaissance de l'histoire est un élément important dans l'acquisition de la culture de la nationalité. En Espagne les contenus n'ont pas été incorporés au curriculum scolaire officiel jusqu'à la fin du vingtième siècle (avec l'exception de la II République), coïncidant avec la formation des autonomies et la reconnaissance du caractère des différents peuples qui conforment l'Etat espagnol; parmi eux, celui du peuple canarien. Ce retard reflète la politique centrale et le mépris aux singularités des différents peuples qui conforment l'Etat Espagnol. La reconnaissance de l'histoire autochtone représente un avancement significatif pour l'éducation aux Canaries, puisqu'elle a été dissimulée et ignorée à partir des multiples textes qui parlent de l'histoire de l'Espagne. L'enseignement primaire été généraliste, sans considérer les particularités que représentent les multiples peuples qui composaient l'Etat. Dans le cas des Canaries, ne pas considérer la singularité de son territoire devient plus grave a cause de l'absence d'une langue native vive. Pour cela, la cause régionale n'atteint pas les dimensions d'autres nationalités, soumises aussi au centralisme éducatif et administratif.

Dés le début de la transition démocratique dans l'histoire espagnole, les études régionales ont connus une croissance spatial<sup>1</sup>. Surtout l'histoire sociale

<sup>1</sup> J.A. Lacomba Avellan, *Sobre historia local y microhistoria. Una aproximación*, «Isla de Arriarán: revista cultural y científica», 1995, 5, pp. 129-36, y Id., *En torno a la historia regional*,

qui se construit avec les recherches régionales, suivant le modèle français qui a montré un grand intérêt pour ces études<sup>2</sup>. Alors, à partir de la constitution en Espagne de l'Etat des autonomies, les différentes régions historiques ont commencé à s'intéresser pour leur identité culturelle<sup>3</sup>. Néanmoins, on doit reconnaître que le développement de cette ligne de travail a été déséquilibrée; pas toutes les communautés ont connus la même vitalité dans le fleurissement de l'histoire locale et régionale. Ça a été plus effectif dans les zones où l'établissement des nationalismes ont pus être impulsé depuis très tôt, comme c'est le cas de la Catalogne; c'est où existe une historiographie bien solide, basée sur la tradition des études historiques dédiées à donner la spécificité catalane, dans un monde universitaire nombreux et dynamique. En Galicie, au Pays Basque, à Valence, à l'Andalousie et les Canaries, la montée des histoires régionales est plus récente et déséquilibrée. Dans d'autres régions, c'est l'effort isolé d'un groupe de chercheurs ou bien c'est l'effet indirect de la volonté politique des autorités régionales de promouvoir une identité régionale selon la conscience d'un passé historique commun<sup>4</sup> et différent à celui des territoires voisins.

L'historiographie de l'Espagne coïncide quand elle indique comme "Age d'or" de l'histoire régionale, nationale et locale celle qui commence avec la transition démocratique<sup>5</sup>.

L'impulsion "régionale autonome" basée sur le Chapitre VIII de la Constitution, favoriserait le développement de l'histoire régionale comme mécanisme d'aider le présent en collaborant à la construction du futur<sup>6</sup>. Vers 1980, on constatait la considérable apogée atteinte par les études d'histoire régionale pendant les années finales de la décade antérieure. Le décollage de l'historiographie régionale avait décollé avec cette conscience<sup>7</sup>. L'expression de tout cela sera la prolifération ou la réédition des synthèses historiques dans

en J.J. Laforet Hernández (coord.), *Estudios de Historiografía regional*, Las Palmas de Gran Canaria Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas, 1996, pp. 67-98.

<sup>2</sup> P. Goubert, *Local history*, «Daedalus», 1, 1971, pp. 113-127; en C. Cardoso y H. Pérez Brignoli, *Los métodos de la historia*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.

<sup>3</sup> A.M. Bernal, *Canarias y su historia: la obra singular de Viera y Clavijo*, en *Serta Gratulatoria en honoren Huan Régulo*, La Laguna. Universidad de La Laguna, 1988, Vol. III, pp. 262-263. Selon affirme A.M. Bernal: «Chaque peuple, chaque communauté hispane avec des sentiments spécifiques différenciels dans divers orders du travail collectif essait d'approfondir dans la connaissance de son passé comme le meilleur chemin pour comprendre le présent et construire le future sur un éritage réel».

<sup>4</sup> J. Pro Ruiz, *Sobre el ámbito territorial de los estudios de Historia*, en C. Barros (ed.), *Historia a debate. Actas del Congreso internacional*, La Coruña, 1995, Tomo III, p. 61.

<sup>5</sup> S. Luxan Melendez, S. Millares Cantero, "Introducción", en *Estudios de historiografía Regional*, Gran Canaria, Eds. Real Soc. Económica de los Amigos del país de Las Palmas, 1996, p. 14.

<sup>6</sup> J.A. Lacomba Avellan, "Presentación", en *Aproximación a la Historia de Andalucía*, Barcelona, Laia, 1979, pp. 7-10.

<sup>7</sup> E. Fernandez Clemente, C. Forcadell, *El estado de la cuestión en la historia regional y local*, en M. Tuñón de Lara y otros, *Historiografía española contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1980, pp. 449-456.

quelques unes des traditions régionales<sup>8</sup>. L'histoire des Canaries a connu une reconstruction critique du passé des Iles et de sa réalité au présent; c'est à dire, une histoire qui dépasse le seuil du descriptif et l'évidence des données, contemplant les multiples facteurs qui conforment la complexe trame historique de l'Archipel.

### 1. *Culture autochtone et signes d'identité*

L'Archipel canarien, situé dans la périphérie hispanique extrême, au nord-ouest de la côte africaine, a été incorporée, au XV siècle, et par la force, au monde européen et espagnol. Les "Guanches" (gentilé des premières populations), déconnectés de l'influence culturelle d'autres peuples, habitaient au plein néolithique quand la civilisation européenne arriva. La conquête des européens fut pour cette population un changement brusque; ils voient une transformation violente de deux millénaires en peu d'années. Après la préhistoire, les Guanches s'installèrent dans l'Age moderne sans parcourir l'Antiquité ni le Moyen Age. Ils se sont vu obligés d'abandonner leur culture, leur religion, leur langue, ses coutumes et leur moyen de vie. Ils ont dû apprendre une nouvelle langue, une nouvelle religion, de nouvelles coutumes et manières de travail<sup>9</sup>. Ils devaient suivre la culture des conquérants. Le mépris pour les peuples infidèles provoque que les conquérants ne s'intéressent pas pour la culture des autochtones. On ne chercha pas à propos de leur coutumes, leur croyance, langue, lois, races et origine; si jamais on l'avait fait on aurait contribué à la connaissance de son ethnographie.

Après la conquête on n'étudia rien sur le peuple dominé et on ne respecta aucune de ses traditions, on voit la forme de vie castillane et ses codes culturels et étiques s'imposer. L'adaptation qui se fait aux Canaries des structures économiques et sociales va marquer une zone singulière, caractérisée par la distance de la métropole et une caractéristique particulière. L'archipel va refléter les manières de vie castillanes, mais l'application de cette norme, la lésinerie de recours et l'insularité vont lui donner une configuration propre. Le difficile procès qui conduira à la formation d'une identité canarienne, surgit d'une per-

<sup>8</sup> Dans ce sens, pour les Canaries on peut indiquer les publications suivantes: A. Millares Torres, *Historia general de las Islas Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria, Edirca, 1977-1979; *Canarias*, Barcelona, Noguer y Fundación J. March, 1984; *Las Islas Canarias*, Madrid, Espasa Calpe, 1981.

<sup>9</sup> J. de Abreu Galindo, *Historia de la conquista de las siete Islas de Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Goya Ediciones, 1955; E. Aznar Vallejo, *La organización económica de las Islas Canarias después de la Conquista (1478-1526)*, Las Palmas, Mancomunidad de Cabildos, 1979; Id., *La integración de las Islas Canarias en la Corona de Castilla (1478-1526). Aspectos administrativos, económicos y sociales*, La Laguna-Sevilla, 1989; J.J. Suarez Acosta, y otros, *Conquista y colonización*, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, 1980.

manente symbiose entre le legs autochtone assez obscure et les multiples influences de l'extérieur. On obtient ainsi une conscience totalement canarienne qui eu ses origines pendant la deuxième moitié du XVI siècle.

Aux Cortes de Cadiz, en 1812, on détermina «la dissolution des seigneuries (elles disparaîtront en 1837); la répartition de vagues terrains entre les paysans et la non exclusion des canariens des emplois et responsabilités aux Archipels». L'absolutisme du moment, avec Fernando VII, ignore ces décisions. Les Cortes de Cadiz proposèrent aussi la considération des Canaries comme une des provinces de l'Espagne, dont la capitale serait Santa Cruz de Tenerife. Dans l'ordre politique, il paraît que les Iles, jusqu'à la troisième partie du XVIII siècle, seront considérées à la capitale comme une des autres colonies; néanmoins à partir de ce moment, les Iles commencent à être considérées comme une région espagnole; cette situation sera ratifiée légalement au XIX siècle. Les Cortes confirment en 1823 cette proposition; il y aura une forte opposition à Gran Canaria. Pendant le royaume de Isabel II la lutte va connaître un durcissement après le décret qui confirme la proposition de 1833, puisque Gran Canaria voulait la division provinciale. Après la promulgation de la Constitution de 1837, on procède à la division municipale des Iles; dans le reste de l'Etat ça avait été effectué avec la Constitution de Cadiz. En 1852 on créa les districts de Santa Cruz de Tenerife et de Las Palmas au sein de la province, mais en 1854 on les supprima et on revient à l'administration unique<sup>10</sup>. Les transformations socio-culturelles ont été lentes et la croissance éducative très limitée parce que le gouvernement central n'avait pas pris en considération le cas insulaire; en aucun moment il y eu de doute à propos du caractère espagnol de l'Archipel. Il ne se produit pas une conscience nationaliste ni un mouvement libérateur, mais il y eu des cas isolés.

Pendant la I République, avec le projet de la Constitution Fédérale de 1873, on pense doter les Canaries avec le degré d'Etat Federatif<sup>11</sup>. La modification administrative plus importante que va connaître l'Archipel c'était la rupture de l'uniprovincialité. En 1927, Primo de Rivera divisa le territoire insulaire en deux province: Santa Cruz de Tenerife et Las Palmas; comme ça on voulait terminer avec le problème insulaire. Les choses restèrent ainsi pendant une longue période; après on traita le projet d'autonomie, même si la II République donna

<sup>10</sup> O. Brito González, *El tránsito a la contemporaneidad*, Tenerife, Ed. Centro de la Cultura Popular de Canarias, 1989. Id., *La encrucijada internacional*, Tenerife, Ed. Centro de la Cultura Popular Canaria, 1989; M. Guimera Peraza, *Los diputados doceañistas canarios*, Santa Cruz de Tenerife, 1967; Id., *Estudio sobre el siglo XIX canario*, Las Palmas, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1973; M.T. Noreña Salto, *Canarias: política y Sociedad durante la Restauración*, Las Palmas, Ed. Excmo, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1977.

<sup>11</sup> Constitución Federal de 1873. Título I: De la Nación Española.

Article I<sup>o</sup>: Les Etats suivants composent la Nation Espagnole: les Etats de la Haute Andalousie, la Basse Andalousie, Aragon, Murcie, Navarre, Puerto Rico, Valence, Régions des Vascongades. Les Etats pourraient conserver les provinces actuelles ou les modifier, selon ses priorités territoriales.

de l'attention aux faits différentiels et à la Constitution de 1931; on chercha la possibilité pour que les différentes régions deviennent autonomes. Aux Canaries, on débatta cette possibilité mais on n'obtient aucune autonomie; le procès autonome commencera officiellement en 1936, propulsé par le républicain Ramón Gil Roldán, président sortant de la Mancomunidad Provincial Insulaire de Santa Cruz de Tenerife et le Collège des Agents Commerciaux de Las Palmas qui avaient présenté des projets de Statuts. Au mois d'août de 1936, les Mancomunidades Provinciales de Las Palmas et de Santa Cruz de Tenerife se chargent de réaliser une nouvelle proposition de Statut pour les Canaries, où l'on parle à la qualité de capitalité commune. Néanmoins, le coup d'Etat et la guerre civile arrêterent ce procès, laissant les régions espagnoles sans autonomies pendant 40 ans.

Après Franco et les premières élections démocratiques en Espagne, s'ouvre une étape pré-autonomique aux Canaries, ce qui permet l'Assemblée des Canaries selon le Décret Royal 9/1978, comme organe du Gouvernement des Iles. L'Assemblée des Canaries se chargera de rédiger le Statut des Canaries, après l'approbation de la Constitution Espagnole. L'Assemblée fonctionnera de manière permanente et au Conseil Permanent et ses fonctions étaient, entre d'autres, gérer et administrer les fonctions et services pour transférer l'administration de l'Etat (Décret Royal 476/1978 du 17 mars). Après d'intenses études et débats, le statut fut approuvé le 10 août 1982 selon la Loi Organique 10/1982. Le même jour va être approuvée LOTRACA (Loi Organique de Transfers Complémentaires aux Canaries); on augmente les compétences de la Communauté.

D'autres communautés comptaient avec ses respectifs statuts depuis la fin de 1979, comme c'est le cas à la Catalogne et au Pays Basque, où les partis nationalistes contrôlaient le pouvoir autonome et jouissaient d'un grand enracinement social. Contrairement, la Galicie l'obtient en 1982 et, plus tard, l'Andalousie et les Canaries. Pour les communautés avec langue autochtone, l'école renforçait le nationalisme, renforçait l'expression et auto affirmait les manifestations culturelles; dans toutes les communautés on prête grande attention à l'éducation en orientant ses spécificités aux programmes scolaires. Ça s'explique à cause du rôle de l'école à la transmission des signes d'identité aux nouvelles générations. Les Canaries ont leur autonomie à travers l'article 143.2 de la Constitution Espagnole, approuvé par les Cortes et Publié le 10 Août 1982. De manière que jusqu'à l'instauration démocratique on ne reconnaît pas les signes d'identité du peuple canarien. À partir de 1982 avec l'approbation du statut d'autonomie, qui contemple et consolide la création de la Communauté Autonome des Canaries et particulièrement quand on accède au pouvoir canarien nationaliste, commencent à se fortifier les patrimoines social et culturel. Plus tard, en 1996, le statut change en introduisant le terme nationalité; le concept des Iles dans la détermination du territoire; la meilleure considération des Iles et ses Cabildos en assumant les matières transférées. L'Article Premier du Statut de l'Autonomie des Canaries dit:

Les Canaries, comme expression de son identité singulière et dans l'exercice du droit de l'auto gouvernement que la Constitution reconnaît à toute nationalité, se constitue en Communauté Autonome, dans le cadre de l'unité de la Nation espagnole, en accord avec ce qui est disposé dans la Constitution et dans le présent Statut, qui est sa norme institutionnelle de base<sup>12</sup>.

Dans l'article 5° b), on dit sur l'identité: «La défense de l'identité et les valeurs et intérêts du peuple canarien».

Les exemples d'autres communautés furent secondés et peut à peut les compétences sont transférées à l'administration de l'archipel. L'administration centrale traditionnelle est substituée par la locale; en même temps, on canalise l'auto affirmation culturelle et le sentiment nationaliste, alimenté par des caractéristiques culturelles différentes et en des symboles d'identité. À travers de différents chemins on renforce les signes d'identité. À l'école, ce processus ne prend pas de grandes dimensions, comme c'est le cas dans d'autres communautés comme la Catalogne, le Pays Basque et la Galicie, et ça par manque d'une langue autochtone. L'énorme estime de la culture propre et le manque de langue autochtone – on n'a pas de grammaire structurelle, ce qui empêche son emploi pour nous communiquer; même s'il y a dans le langage quotidien des mots et des expressions autochtones –, cela contribue à la émargination de notre identité. L'école, qui a développé un rôle centralisateur a très peu contribué à la connaissance de la culture autochtone. En plus, l'école et les instituteurs laissaient une distance entre la culture populaire et l'enseignement réglé, même si le système de communication était l'espagnol.

## 2. *Quelques données sur l'historiographie canarienne*

L'administration impose la frontière de l'histoire; de cette position on obtient l'importance des administrations locales pour que le propre sois estimé et que la micro histoire soit reconnue. L'histoire particulière de chaque peuple est une marche fondamentale pour l'histoire générale de l'humanité<sup>13</sup>. Néanmoins, jusqu'à très récemment l'histoire a été la biographie des rois, empeurs et guerriers, guerres et conquêtes, génocides et exaltations xénophobes, laissant de côté l'importance du genre humain.

<sup>12</sup> Loi Organique 10/1982, du 10 Août, réformée par la Loi Organique 4/1996 du 30 Décembre. L'article ajoute: «La Communauté Autonome, à travers ses institutions démocratiques, assume comme tâche suprême la défense des interets canariens, la solidarité entre tous les intégrants du peuple canarien, d'où naissent ses pouvoirs, le développement équilibré des Iles et la coopération avec d'autres peuples, dans le cadre constitutionnel et statutaire».

<sup>13</sup> C. Frías, M.A. Carnicer (edit.), *Nuevas tendencias historiográficas e historia local en España*, Huesca, IEA-Universidad de Zaragoza, 2001, pp. 73-91.



La réalité de l'Archipel canarien doit être considéré du point de vue d'un territoire formé par des îles, disséminé dans la mer et assez loin géographiquement de la péninsule ibérique; le point le plus proche est à 1500 Km. En plus, il y a les variantes politique et administrative pour donner la spécificité. La conscience locale de cette spécificité est celle qui a permis les demandes d'un comportement différentiel<sup>14</sup> autonome au gouvernement central<sup>15</sup>. Depuis l'ancien régime, et plus particulièrement la deuxième moitié du XIX siècle, les Canaries forment une région historique avec des particularités régionalistes dans le cadre de l'Etat Espagnol libéral, après franquiste et finalement démocratique à partir de 1978. Dans ce sens, l'historiographie canarienne marque la singularité que l'Archipel a, du côté de la géographie, l'économie, la culture et l'ethnographie. Historiens et savants illustrent à travers le temps ces spécificités.

Une des aires ignorée par l'historiographie espagnole est celle de l'Archipel Canarien, même si pendant la dernière décennie le travail historiographique des îles a commencé à avoir de l'importance. Mais, depuis la deuxième moitié du XVIII siècle, avant de commencer l'historiographie régionale de l'Espagne péninsulaire, les Canaries comptaient avec de multiples œuvres<sup>16</sup>. Ainsi, Les Canaries deviennent les premières à étudier l'historiographie régionale. Malgré le délaissement des historiens espagnols jusqu'à très récemment, plusieurs auteurs étrangers traitèrent l'histoire insulaire de différentes perspectives. On ignore les causes de cette marginalisation du passé des îles du côté des chercheurs espagnols; cela a permis la présence d'importantes lacunes historiographiques. Selon le professeur Macías Hernández:

l'Ambiguïté existe vis à vis de l'emplacement des îles dans le cadre géographique, objet d'étude: devrait-on les considérer comme l'appendice du monde colonial ou, contrairement, l'ajouter à la périphérie espagnole?<sup>17</sup>

Pour le premier cas, l'omission de l'Archipel était un fait grave, il fut le premier territoire colonisé par Castille et c'est où l'on ensaya la politique coloniale castillane. Pour le deuxième, on sentait une indifférence envers la trajectoire de cette périphérie. L'œuvre du curé de Fuerteventura, José de Viera y Clavijo, constitue «l'exposé le plus claire de l'historiographie des Canaries». Il n'a pas eu de continuateurs; vers la fin du XIX siècle, on ne trouva pas un travail référent au passé des îles. En effet, la publication des travaux de Millares Torres, en coopération avec Chill y Naranjo et le Musée canarien, offrent des données

<sup>14</sup> A. Carballo Cotanda, *Canarias. Región polémica*, Madrid, Edicusa, 1972. F. Baeza Betancort, *Ensayo de organización de la región canaria*, Las Palmas, El Museo Canario, 1978.

<sup>15</sup> V. Morales Lezcano, "Canarias" en *España. Autonomías*, Madrid, Espasa Calpe, 1989. S. Luxan Melendez, *La historiografía canaria y la historia económica. Materiales de estudio*, Las Palmas, Ed. La Caja de Canarias, 1994.

<sup>16</sup> A.M. Macías Hernández, *Canarias en el siglo XVIII: una sociedad en crisis; en España en el siglo XVIII* (homenaje a Pierre Vilar), Barcelona, Ed. Crítica, 1985, p. 413.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 414.

historiques sur les Canaries. Millares utilisa les études de Viera et apporta peu de nouveautés. Chill se tourna sur l'anthropologie et le Musée canarien s'intéresse à la fondamentación de la société canarienne du XV siècle et du début du XVI. Il n'y e upas pls de développement historiographique insulaire jusqu'au début de la décennie des années trente du XX siècle. La nouvelle étape fut initiée par le professeur Elías Serra Ràfols, un homme d'histoire que arrive a l'Université de La Laguna et montre une sensibilité spéciale pour ce qui est canarien. Il va créer l'école de Serra Ràfols, commençant ainsi une nouvelle étape basée sur des données scientifiques. Sans ignorer les difficultés à cause de l'insuffisance de matériel, ses travaux les plus importants s'intéressent à l'étape de la colonisation et ses études vont proliférer vers les années cinquante. Nous pouvons nous remettre à l'abondante bibliographie de Rumeu de Armas, un professeur des Iles assez connu, qui depuis sa position de professeur dédie un grand espace aux recherches sur l'Archipel dans différentes universités péninsulaires. Nombreuses monographies vont être publiées se référant au commerce extérieur canarien et, surtout, on publiera des études d'auteurs non canariens sur l'importance insulaire à propos des routes atlantiques. Le professeur Francisco Morales Padrón, de sa chaire d'histoire de l'Amérique à l'Université de Séville, permet la connaissance insulaire avec sa relation avec La Castille et l'Aragon au Moyen Age ainsi que sur les Canaries-Amérique. On doit reconnaître sa grande contribution au renforcement de l'historiographie canarienne à travers les colloques Canariens-américains et son application dans la recherche du passé de sa terre. Il faut considérer le travail du professeur Cioranescu<sup>18</sup> (exilé de la Roumanie), qui avec son grand savoir entra à l'Université La Laguna, permettant une grande activité de recherche et expliquant nombreuses sources et textes classiques de l'Histoire des Canaries. Son effort a été couronné par plusieurs publications sur le passé insulaire. Le professeur Antonio Bethencourt Massieu, de son côté, a manifesté son inquiétude sur l'historiographie insulaire, pas seulement quand il était professeur à La Laguna, à la chaire d'Histoire Moderne et Contemporaine, où il dirigeait des Thèses Doctorales, mais aussi parce qu'il suivait ce chemin depuis sa chaire à la UNED. Dans les départements d'Histoire et la Préhistoire, plus tard à l'Université de Las Palmas, depuis le département des Sciences de l'Histoire, on a impulsé les études et recherches sur l'Archipel, donnant ainsi une diffusion à la connaissance du passé des Iles. Surtout, sachant que l'histoire des Canaries est le fruit conjoint d'un groupe de chercheurs et professeurs universitaires. Dans l'exer-

<sup>18</sup> Alejandro Cioranescu est né en Roumanie en 1911, où il obtint sa licence en littérature roumaine et française. En 1948, commença ses relations avec l'Université de La Laguna. Il va déployer un grand effort cherchant le passé des Canaries; il publia plusieurs recherches mais la plus importante fut la traduction de Crónicas francesas de la conquista de Canarias. Le Canarien. Même s'il occupa d'importants postes académiques en France et qu'il voyagea beaucoup, il maintient sa résidence à Tenerife depuis 1948 jusqu'à 1999, date où il mourut.

cice d'un devoir social, ils ont capté qu'une nécessité primordiale de la société canarienne présente c'est le savoir historique, résumé du savoir humain. C'est une société qui prend conscience de sois même et qui parait résister les crises de croissance et d'identité, propres de ce procès.

Le travail historiographique aux Canaries a beaucoup avancé; il reste trop à faire. Il y a peux de travaux de synthèse qui puissent nous permettre de voir les avancements acquis et de suivre le chemin de l'analyse historique. Il se peut qu'un des problèmes soit le manque de sources. Le problème des documents éparpillés dans les archives insulaires, péninsulaires et à l'étranger, a trop conditionné le travail des chercheurs. Les difficultés et les charges des communications n'ont pas aidé à l'avancement historiographique, pire encore si on ajoute l'insuffisance de recours et de dotation pour la recherche; jusqu'à présent elle est précaire et les difficultés sont toujours là. Chercher aux Canaries est un problème; on n'a pas les sources primaires et les fonds bibliographiques sont peu dotés. Les communications dans et entre les Iles, ainsi qu'avec l'extérieur ont connu un bon avancement, mais les coûts sont trop élevés pour les canariens, soumis à une double insularité.

### 3. *Scolarité et identité au XIX siècle*

La présence du currículo de l'histoire des Canaries est localisée à partir de la transition démocratique; mais, il est vrai que depuis le XIX siècle il y a des témoignages écrits qui montrent l'intérêt d'approcher aux enfants la connaissance du passé canarien. Coïncidant avec la systématisation de l'enseignement commencent à proliférer les éditions scolaires; l'utilisation des livres devient générale en considérant que les textes constituent un support de base dans le procès enseignement-apprentissage<sup>19</sup>; les instituteurs imposaient dans la pratique l'emploi des manuels, spécialement dans les zones urbaines insulaires; puisque normalement aux écoles rurales le Manuel individuel n'existait pas. Les livres scolaires s'éditaient aux Iles à travers les imprimeries ou les librairies, parce qu'il n'y avait pas des maisons d'éditions comme dans d'autres zones<sup>20</sup>. Ce mécanisme de production et commercialisation se maintient aux Iles jusqu'au premier tiers du XX siècle. La diffusion fut importante, puisque plusieurs livres furent réédités. En général, les livres imprimés aux Canaries abordèrent des contenus spécifiques de l'Archipel, même s'il y eu aussi d'autres disciplines générales.

<sup>19</sup> A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, p. 22.

<sup>20</sup> J.F. Botrel, "Nacimiento y auge de una editorial escolar". *La Casa Hernando de Madrid (1828-1902) en libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid, Fundación G.S. Ruipérez/Pirámide, 1993, pp. 385-470.

En 1816, le Procureur de l'Audience des Canaries, José María Zuaznavar y Francia, publia le livre intitulé *Compendio de la Historia de Canarias (Abrégé de l'Histoire des Canaries)*. Le texte fut réimprimé en 1863, avec l'intention de faciliter l'apprentissage scolaire de l'histoire des Iles. C'est étrange qu'un fonctionnaire public rédigea un livre dont le contenu était sur l'histoire régionale. C'est le premier texte imprimé à l'Archipel pour usage didactique, selon nos informations. Une œuvre de caractère pédagogique et de divulgation dont les traces restèrent cachées pendant beaucoup de temps et ignorées à cause de la déprédation. Son auteur est inconnu entre la population canarienne à l'exception des chercheurs de l'historiographie. Cet homme né à San Sebastián (Pays Basque espagnol) en 1764, il est descendant d'un riche famille aristocratique; homme de loi, avec un forte formation juridique, il avait un long C.V.: avocat des Conseils du Royaume, Professeur du Droit Natural et des gents au Collège des Études Royales de San Isidro de Madrid, Membre de l'Académie de Droit Espagnol et Public et de l'Académie Royale de l'Histoire<sup>21</sup>.

Comme représentant de l'Administration Centrale, il constitue la version du despotisme illustré aux Canaries. Il travaille comme Procureur de l'Audience Royale des Canaries pendant quatorze ans; comme ça il put contacter avec la réalité insulaire. Imbu par ses idées illustrées il s'intéresse à la situation de l'Archipel et chercha des solutions aux problèmes existantes pour le bien de la collectivité. Il montra une forte personnalité pendant sa présence aux Iles. Zuaznavar, participe aux veillées illustrées pendant son séjour à Madrid; il connaîtra plusieurs personnalités comme Tomás de Iriarte, fabuliste universel. Dans les Iles il maintient son activité culturelle; il connaîtra l'évêque Tavira et le religieux Agustín Ricardo Madan. Il fut l'ami de Viera y Clavijo, avec qui il partagea des inquiétudes pour l'histoire de ces Iles. Ces liens et sa grande formation, l'amènèrent à écrire *Compendio de la historia de Canarias pour enfants*, qu'il devait publier en 1803; néanmoins, sa retraite le laissera en instance jusqu'à plus tard; il ajoutera d'autres idées au texte primaire, comme les invasions des pirates qu'il voulait que les gens lisent mais que ça pouvait ne

<sup>21</sup> Archive Historique National. Conseils. Liasses 13.366 et 13.361. Illustré, grand lecteur des encyclopédistes; au début il fut chercheur et professeur. En 1774, profeseur aux Études Royales de San Isidro de Madrid où il eu la Chaire de Droit Naturel et des Gens. En 1786, il fut nommé Lettré du Conseil de Castille. Deux ans après il publia *Utilidad de las leyes formularias* (Utilité des lois formulaires). En 1791 il fut nommé Procureur à l'Audience des Canaries; plus tard, il fut nommé Procureur Unique de l'Audience des Canaries (14.12.1791), où il resta jusqu'au 1803, date qu'il choisit pour se retirer de manière anticipée. Il se maria avec María Josefa de Azofra et vivra aux Canaries jusqu'à 1806. Pendant son séjour aux Iles, il écrira plusieurs oeuvres: *Invasión de la Isla de Tenerife por los ingleses* (l'*Invasion de l'Ile de Tenerife par les anglais*; 1797); *Compendio de la Historia de Canarias* (Madrid, 1816); *Descripción de las Islas Canarias* (Description des Iles Canariennes; 1791). Après il résidera à San Sebastián où il restera jusqu'au 1816, date à laquelle il fut nommé Auditeur Super numéraire du Conseil de Navarre et Ministre du Tribunal de Contrebande de Navarre. En 1820 il demande licence pour sa retraite à cause d'une maladie. Il mourut à San Sebastián en 1840.

pas s'enseigner aux écoles. Il consulta avec Viera y Clavijo; le contenu et le meilleur témoignage. Il contient un appendice où il ajoute les *Constitutions Sino-dales* de 1497 de l'évêque Diego de Muros. En 1816, d'après une vision progressiste, publia à Madrid son *Compendio de la Historia de Canarias* pour les écoles primaires des Iles<sup>22</sup>. Il constitue la première édition scolaire de l'histoire des Canaries; malgré ses lacunes de contenu, un texte incomplet et inégal, c'est la première adaptation scolaire; c'est un grand apport à l'école et à la mince bibliographie autochtone scolaire.

En plus, c'est surprenant qu'un fonctionnaire public écrive un livre dont le contenu verse sur l'histoire régionale. Surtout quand les Canaries étaient une région ultra périphérique et oubliée par la métropole. Ça ne passe pas inaperçu parce que lui même va connaître l'abandon à cause de la distance du gouvernement de la Nation; il eu des fonctions et des compétences, quelques fois, qui dépassèrent celles que lui correspondaient en suppléant des offices. Quelques fois il devait travailler de régent et Procureur à cause du manque de personnel. José María Zuaznavar y Francia, ancien Procureur des Audiencias des Canaries, même s'il était représentant de l'Etat, il reconnaît les différences culturelles des Iles et il considéra l'importance d'élaborer un manuel de l'histoire autochtone. C'est le premier texte scolaire, élaboré pour les enfants aux écoles des Iles. Il fut le pionnier de l'introduction de la terre propre dès l'enfance, en sachant que la connaissance de l'histoire était fondamentale pour l'acquisition de la culture de la nationalité. Les divers manuels d'histoire de l'Espagne ignoraient les Canaries, ils répondaient à l'opinion administrative sans considérer les particularités des peuples de l'Etat. Ce n'est pas facile de reconnaître la valeur du propre et de l'introduire depuis l'école quand on trouve une gestion centraliste et spagnolisée; mais on ne peut pas ignorer que l'ancien Procureur était cultivé et que son origine vasque permettait la conscience de nationalité. On ignore la diffusion qu'ils ont eu pendant les premières années du XIX siècle, mais on sait qu'ils ont été connus à la Péninsule et qu'ils ont été réimprimés. Ce légat historique, oublié, d'un homme illustre non canarien mais qui apprécia les singularités de ce peuple, a été transmis aux nouvelles générations. Donner la valeur adéquate à la culture et à l'identité des Iles en observant la marginalisation où fut développée la culture autochtone jusqu'à nos jours, même si aux Canaries la cause n'a pas eu les dimensions des autres nationalités, pas seulement pour le manque d'une langue autochtone mais par faute de conscience nationaliste, due à la grande neutralisation dont fut soumise la population. Son effort, pour approcher la terre et son passé diffusant ses connaissances entre les canariens, est justifiée autres publications: *Noticias histórico-legales de la Real Audiencia de Canarias*, depuis la conquête des terres jusqu'à

<sup>22</sup> J.M<sup>a</sup>. Zuaznavar y Francia, *Compendio de la historia de canarias para uso de los niños, para ser utilizado en las escuelas de enseñanza primaria de las Islas*, Madrid, Imprenta de Fuentenebro, 1816. Réimpresso en Santa Cruz de Tenerife, Imprenta Isleña, 1863.

1755; *Descripción de las Islas Canarias* en el año 1791; et *Catálogo de los pueblos del Distrito de la Real Audiencia* (les deux réédités à Santa Cruz de Tenerife en 1864).

Plus tard, en 1867, l'instituteur Juan de la Puerta Canseco, publia un autre texte sur l'histoire des Canaries, dédié aux instituteurs, coïncidant ainsi avec le titre de Zuaznavar, qu'il a sûrement connu<sup>23</sup>, mais il restera inconclu. Selon l'auteur, *Compendio de la Historia de Canarias*, avait comme objectif faciliter la connaissance de la «riche Histoire des Canaries» aux écoliers canariens. C'était la première partie de l'histoire des Iles depuis la découverte à la fin de la conquête, se basant sur l'œuvre de José de Viera y Clavijo. La deuxième partie ne sera pas publiée sans qu'on sache pourquoi. C'est un livre avec un contenu distribué en treize leçons didactiques sur 87 pages avec une carte de l'Archipel. Il ne porte pas d'illustrations; cette simplicité était pour le faire moins chère et que la population puisse l'acquérir. La seule différence du texte c'était les caractères des leçons et le épigraphes pour les distinguer du reste. Ce fut un grand effort de cet instituteur que d'approcher l'histoire régionale aux enfants et de faire connaître le passé à l'Archipel, au moment d'un niformisme administratif. L'initiative de Puerta Canseco ne fut pas suivie par d'autres instituteurs. Ce fut une initiative personnelle et singulière sur la culture des Iles. Juan de la Puerta Canseco (1827-1902) était de Valencia de don Juan, Léon. Il arriva aux Iles par affectation à l'Ecole Supérieure des Enfants de Santa Cruz de Tenerife. En tant qu'instituteur et pédagogue et trop sensibilisé avec la réalité des Iles, il publia des œuvres didactiques pour les enfants des Canaries. Plusieurs de ces livres ont été utilisés pour l'apprentissage des enfants à la fin du XIX siècle et début du XX siècle. Il fonda les journaux éducatifs «El Instructor» et «El Auxiliar», de grande diffusion entre enseignants et élèves.

#### 4. Démocratie et changements curriculaires

L'Histoire des Canaries n'a pas eu une présence curriculaire jusqu'à la fin du XX siècle. Les livres de textes n'abordaient pas l'identité culturelle et on savait peu sur l'histoire des Iles. Peu de fois quelques livres parlaient sur le passé autochtone de l'Archipel. Pendant le franquisme on ignora totalement l'identité canarienne, comme pour le reste des populations; dans cet état autoritaire il n'y avait qu'un curriculum unique et une seule identité: l'espagnole. Même si en 1970 fut promulguée la «Ley General de Educación» (La loi Générale de l'Education) avec d'importants changements dans l'éducation et la culture pédagogique, le modèle technocratique fut celui de l'école nationale catholique.

<sup>23</sup> J. Puerta Canseco, *Compendio de la Historia de Canarias para uso de los niños*, Santa Cruz de Tenerife, Imprenta y Librería de José Benítez, 1867.

Pendant la transition et l'instauration de la démocratie la conscience nationaliste et l'intérêt pour le passé aide un grand secteur des enseignants pour ajouter ces sujets au curriculum. L'initiative volontaire et momentanée de quelques instituteurs permet l'inclusion de sujets historique des Canaries dans la pratique de l'enseignement réglé. Une partie du professorat savait qu'on devait faire quelque chose pour la culture et les contenus canariens vont être ajoutés. Cette sensibilisation du professorat pour approcher la connaissance du milieu à ses étudiants conduit à l'emploi de matériel élaboré par eux mêmes sous forme de cahiers de travail ou l'utilisation comme livre de texte naturel et comme culture des Iles Canaries<sup>24</sup> pendant la deuxième étape de EGB (Enseignement Général de Base) et BUP. La généralité du professorat était qu'on ne mentionner pas le passé des Iles, surtout par manque d'information, formation et de recours didactiques.

Après la restauration démocratique l'éducation va connaître des changements; elle modernise et modifie des contenus curriculaires, se guidant par la Loi Générale de l'Education de 1970, qui fut élaborée par le dernier franquisme; les transferts sont appliqués aux autonomies de référence. Aux programmes renoués de EGB du cycle moyen, on pouvait s'intégrer dans les programmes des caractéristiques de chaque région, laissant ouvert «la reconnaissance des valeurs culturelles propres de chaque région» et comment compléter les objectifs communs avec les «objectifs spécifiques propres de la région où l'école se trouve»<sup>25</sup>. Les programmes renoués du Cycle Inicial sont élaborés en 1985 et en 1986 ceux du Cycle Moyen. Le document base fut adapté aux Canaries. Un groupe de professeurs travailla à l'élaboration d'un guide didactique du cycle moyen de EGB aux Canaries; il fut publié comme document provisoire pour la Conseillerie de l'éducation en 1987<sup>26</sup>. Des spécialistes de différentes aires (Langue espagnole, Sciences de la Nature, Sciences Sociales, Mathématiques, et Expresión Artistique) collaborent pour confectionner des programmes provisoires de la réalité canarienne. Cette rénovation fut travaillée dans la Loi Générale de l'Education; c'était l'étape des reformes, expérimentation et innovation. L'édition de ce guide n'était pas officielle et ne fut pas inscrite dans le Bulletin officiel de l'état (BOE), mais elle fut la première dans le processus de sélection, même si elle avait un aspect scientifique: elle resta comme une introduction. Dans l'aire des Sciences Sociales<sup>27</sup>, il y avait trois blocs thématiques, un dans chaque tours du cycle; on abordait des contenus spécifiques de la région<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> P. Hernandez Hernandez, *Natura y Cultura de las Islas Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Ed.n Litografía Romero, 1977 (1<sup>a</sup> edición); La Laguna de Tenerife, Tafor Publicaciones, 1997 (6<sup>a</sup> edición).

<sup>25</sup> *Programas Renovados de la Educación General Básica*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1981, p. 9.

<sup>26</sup> *Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, Consejería de Educación. Gobierno de Canarias, 1987.

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 89-99.

<sup>28</sup> De cette manière, en 3eme année de EGB, on inclue le bloque thématique La Localité et son milieu parlant des contenus suivants: localisation géographique du quartier, localité ou ville. Connaissance historique et culturelle de la localité. Coutumes de comportements dans cette loca-

Dans le cycle supérieur il n'y avait pas de contenus spécifiques de chaque région ce qui donna que les références aux Canaries n'était que de petites citations<sup>29</sup>. Encore une foi dans la pratique éducative, la volonté des professeurs était primordiale pour parler du passé insulaire. Au niveau social on apprécia de l'intérêt pour l'identité et la culture autochtone. Des instantes politiques parlaient même e folklorisé l'identité des Iles.

### 5. *La LOGSE et les contenus canariens*

Après vingt ans d'être en vigueur la Loi Générale de l'Education, on réstructure le système éducatif, aussi bien dans ses principes come dans son organisation, en devenant LOGSE (Loi Générale d'Ordonnement du Système Educatif), approuvée en 1990. Les évolutions de la société espagnole, les changements de la réalité institutionnelle et le besoin de s'homologuer avec l'entourage européen, aidèrent la réforme éducative. Ce fut un appui de modernisation et la scolarisation se prolongea en défendant les intérêts autonomiques, marquant l'identité dans les curriculum respectifs.

En appliquant la LOGSE, les contenus canariens arrêterent d'être une méritoire introduction des professeurs, puisque le cadre légal reconnaît notre identité dans la culture éducative. Une des nouveautés de la LOGSE fut celle de donner à chaque Communauté Autonome pour établir le 35% de contenus spécifiques de son entourage, dans le passé ce n'était qu'un seul curriculum pour tout l'Etat. Dans le cadre de la Communauté canarienne on commence a voir sa réalité et sa culture. De sa Conseillerie d'Education, Culture et Sports du Gouvernement des Canaries, dirigée par le PSOE, on déploya un grand effort pour systématiser les connaissances, conscients que les contenus canariens doivent faire partie fondamentale du curriculum éducatif. Avec la dénomination générique de «Contenus canariens» on parle de la portion concrète des contenus curriculaires, en tant que concepts, procédés et attitudes qui prénnent la réalité naturelle et culturelle des Iles Canaries<sup>30</sup>. En conséquence, les années 90 commencèrent à incorporer une série de références aux Canaries dans toutes les aires et niveaux éducatifs dans les différents programmes cur-

lité. En 4eme année on étudie comme bloque La Région: caractéristiques de l'unité géographique où l'on habite. Connaissance historique et culturel de la région. Économie et moyens de communication. En 5eme année c'était l'Espagne: caractéristiques de la géographie physique de l'Espagne et moyens de communication. De grands espaces géographiques de l'Espagne. Approche aux grandes étapes de l'Histoire de l'Espagne.

<sup>29</sup> *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1981, pp. 91-120.

<sup>30</sup> La Communauté Autonome va exercer les compétences législatives et d'exécution de l'enseignement dans toute l'extension, niveaux, modalités et spécialités. Ley Org. 10/1982 de 10 de agosto.



riculaires (en 1993 ce fut le Primaire et en 1994, ESO, les adultes et le baccalauréat). Cette présence dans les programmes suppose la consécration d'un droit et d'un engagement: le droit des élèves à connaître leur réalité et l'engagement du système éducatif de faire cela possible. L'incorporation de ces éléments était réglé en proportion d'un 35% dans le Real Decreto 1.006/1991 du 14 Juin (Primaire) et 1.007/1991 pour la ESO. En 1993 pour la première fois on prend dans la normative les contenus canariens; on les ajoute de manière effective dans l'enseignement primaire<sup>31</sup> et pour la ESO en 1994<sup>32</sup>. Dans les programmes du Primaire et ESO on inclue une série "Centres thématiques" pour grouper les contenus conceptuels dans chacune des aires. Le curriculum enfantin (Education infantine) ne fut pas adapté gardant le commun pour tout l'Etat.

Au baccalauréat les références à l'Archipel sont peu nombreuses. Dans les manuels on ne voit pas les Canaries. Uniquement le livre de ANAYA *Géographie et l'Histoire du monde Contemporain* (Edit. 2000) a des contenus canariens. L'histoire des Canaries est optative depuis 1995<sup>33</sup>. Il y a d'autres matières sur la culture canarienne qui ne sont pas obligatoires<sup>34</sup>. La preuve d'accès à l'Université n'inclue rien sur le passé des Iles. Dans l'enseignement universitaire l'Histoire des Canaries figure à la 5ème année comme matière obligatoire à la Licence de Philosophie et Lettres à la Division de Géographie et Histoire, Séction Histoire; on établie une Licence en Histoire, son curriculum se consolide. À la formation de professeurs du Plan d'Etudes de 1971 on voit pour la première fois l'Histoire des Canaries comme matière optative. Ça se maintient jusqu'à nos jours. L'Histoire des Canaries est accréditée comme matière scientifique dans le programme universitaire, mais elle n'est pas contemplée de la même manière dans l'enseignement extra universitaire. En Primaire et Secondaire elle reste dans un deuxième lieu, donnant la priorité au programme général. Elle est incluse dans le programme, mais pas dans la classe, puisque la pensée du professeur est importante. Des professeurs pensent que c'est un sujet déjà dépassé et qu'il ne faut pas trop insister. C'est comme si les professeurs se résistent à inclure l'Histoire des Canaries dans leur pratique éducative. C'est quelque chose qui est plus général: ça se passe avec toutes les disciplines de la culture autochtone (langue, art... ). De telle manière qu'une des difficultés de l'application du programme fut la résistance des professeurs. Pour des motifs différents (manque de préparation, méconnaissance de la

<sup>31</sup> Curriculum du Primaire BOE 9 avril 1993, n° 548, Decreto 46/1993 du 26 Mars; on établie le curriculum de l'Education Primaire. Loi Organique 10/1982 du 10 Aout pour approuver le Statut des Autonomies Canariennes.

<sup>32</sup> BOE 28 janvier 94, n° 109, Dec. 310/1993 du 10 Décembre; on établie le curriculum de l'Education Secondaire Obligatoire. Le thème dans le deuxième bloque: Sociétés historiques et changement dans le temps.

<sup>33</sup> Programme de la matière optative Histoire des Canaries pour le Bacchalaureat. Résolution du 8 mai 1995, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. BOC, n° 65, 25 mayo de 1995.

<sup>34</sup> J.A. Jimenez Doreste (coord.), *Historia de Canarias. Desarrollo del currículo. Bachillerato*, Ed. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Canarias, 1998.

culture autochtone et des signes d'identité, manque de conscience que c'est une zone différente ainsi que l'importance de diffuser le passé des Iles), les professeurs n'initiaient pas cette tâche. Il eu d'autres qui travaillèrent avec tout les moyens à leur portée pour donner les contenus de l'histoire des Canaries à leurs élèves. Avec l'idée de savoir des données sur l'origine de la préparation des professeurs, on réalisa une enquête dans différentes écoles des Iles, on voulait savoir sur la formation acquise à propos des contenus canariens pendant le procès d'apprentissage. Avec 930 professeurs, 581 répondèrent qu'ils n'avaient pas reçu de connaissances pendant la formation; 52 qu'ils avaient appris très peu; 203 quelques notions; 84 qu'ils avaient reçu une bonne formation et 10 une très bonne formation. Cela montre le presque nul intérêt du professorat pour la culture canarienne.

### *Conclusions*

Dans l'Archipel canarien la cause régionale n'atteint pas les dimensions d'autres nationalités soumises au centralisme éducatif et administratif. Même s'il y eu des manifestations nationalistes, elles furent très timides, d'une faible importance dans l'entourage social. L'infra valoration de la culture propre et le manque d'une langue autochtone contribua à la marginalisation de notre identité. L'école qui, d'habitude, centralise, marca les lignes de travail pédagogique et contribua peu à la connaissance de la culture des Iles. Normalement, l'école et les instituteurs laissaient une distance entre la culture populaire et l'enseignement réglé, même si le système de communication était l'espagnol. Même actuellement on n'est pas prêt pour parler entièrement d'une école canarienne, puisqu'il n'y a que peu d'éléments autochtones incorporés, du même qu'il y a un réduit matériel didactique. Néanmoins, des efforts pour maintenir l'identité évolue dans une mémoire différente à l'officielle. Dans l'éducation officielle il y eu une histoire qui reflétait une identité et une mémoire différentes. Les incomparables étapes que connaît l'Etat espagnol dans sa fonction totalisatrice, donna de la force à l'école et à l'identité de la patrie, oubliant les singularités. L'appareil idéologique scolaire donna légitimité à l'identité espagnole dans son passage contemporain, imposant et unifiant à travers le curriculum. Des initiatives individuelles introduisent des signes d'identité où on reflète les valeurs de la nationalité.

Méritoire est le travail de Zauznavar y Francia par la diffusion du passé des Iles à travers la dimension pédagogique. C'est un illustré qui a rompu les stéréotypes de son temps en s'avançant à d'autres savants. Il se préoccupe pour les singularités. Le maître Puerta Canseco est aussi un avancé: il introduit l'histoire locale dans les signes d'identité de la scolarité. C'est la reconnaissance d'une histoire écrite avec objectivité. Son initiative ne fut pas suivie par d'autres instituteurs, ce qui montre qu'il n'y eu plus de livres scolaires relatifs à l'histoire des Iles. Une mince liste bibliographique est la normalisation des textes édités

pour les enfants canariens, qui répondait plus à une réponse individuelle de quelques professeurs engagés avec leur terre, puisque l'école officielle et centralisée se chargea de marquer les lignes pédagogiques. Même maintenant on se voit dans l'impossibilité de parler d'un école canarienne puisqu'il y a seulement peu d'éléments autochtones incorporés. Pour cela on considère le travail de cet instituteur vraiment positif; de son optique il introduisa l'Histoire de la petite patrie pour les enfants: c'est la reconnaissance d'une Histoire propre écrite avec objectivité. Deux personnes étrangères: un Procureur de l'Audience et un instituteur sont les premiers à incorporer l'Histoire des Canaries dans l'éducation. Une idée didactique du XIX siècle qui aura continuité jusqu'à la LOGSE et qui ne sera pas incluse dans le curriculum scolaire. Dans l'Archipel canarien la cause régionale n'atteint pas les dimensions des autres nationalités soumises au centralisme éducatif et administratif.

D'autre coté on doit souligner que dans les livres d'Histoire de l'Espagne on ne parle pas de l'histoire de l'Archipel, même si la fonction des Canaries fut vitale dans le passé espagnol. Un manque de sensibilité des maisons d'édition qui ont contrôlé le marché scolaire. Avec le changement curriculaire géré par l'exécutif national, le Conseiller d'Education, Culture et Sports du gouvernement canarien a demandé l'inclusion dans le programmes général. L'entrée en vigueur de la LOGSE coïncide avec la période d'auto gouvernement et d'après la Conseiller d'Education, Culture et Sports, on développe l'effort pour faire connaître les signes de notre identité. Depuis l'administration se réalisent des actions considérant que l'Histoire canarienne doit faire partie fondamentale du programme, comme l'élaboration de matériaux et de guides, pour que les professeurs puissent sélectionner ou ajouter des contenus et qu'ils puissent compléter les actions pour aider les besoins curriculaires des centres. La réponse du professorat est très diverse, même si on a développé des actions pour aider dans la tâche didactique. Le professorat canarien est ambiguë au moment d'incorporer l'Histoire des Canaries dans le programme. A cause de problèmes de mentalité on évite ce thème, considérant qu'inclure des sujets autochtones est dépassé, que cette revendication est morte et qu'elle appartient au passé. Nous nous trouvons devant la promotion de la culture intégrale espagnole, et que le colonialisme a développé un grand travail dans l'Archipel, fermant les pensées du professorat et déplaçant les signes d'identité. Pour finir il reste à dire que nous n'avons pas un curriculum canarien consolidé dans le système éducatif: oui formellement, non dans la pratique.

Teresa González Pérez

Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Educación y Lenguaje  
Universidad de La Laguna, Tenerife (Islas Canarias, Spain)  
teregonz@ull.es



# Gli scritti educativi di Carlo Tancredi Falletti di Barolo

Giorgio Chiosso

## 1. *In viaggio con la moglie*

La poliedrica personalità del marchese Carlo Tancredi Falletti di Barolo e il suo impegno in svariati campi della vita sociale, politica e culturale sono stati approfonditi negli ultimi anni da numerosi studi che ne hanno favorito una conoscenza più ampia e più critica. Per molto tempo la figura di Carlo Tancredi è stata, in un certo senso, oscurata da quella della moglie Giulia. Gli apporti più recenti hanno restituito al marchese quell'autonomia intellettuale e d'azione che gli fu propria, pur confermando la forza traente del legame coniugale con la moglie.

L'eco della loro felice unione – su cui concordano tutti i biografi, da quelli più antichi e quelli più recenti – risuona ancora a due secoli dal loro matrimonio. Senza Giulia Carlo Tancredi non avrebbe così intensamente operato come, d'altra parte, senza il marito Giulia non avrebbe potuto portare a termine le numerose opere legate al suo nome. Condivido l'osservazione di chi – alla ricerca delle fonti della spiritualità che animarono la fede cristiana dei coniugi Barolo – ha invitato a precisarne in via preliminare «il suo luogo specifico e fondante», individuandolo «nell'amore coniugale o, meglio, familiare. Si comprende allora come le prime, essenziali fonti della spiritualità dei Barolo siano, per così dire, loro stessi: Carlo Tancredi fu fonte e testimonianza per la spiritualità di Giulia come ella lo fu per lui»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, anti-gesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, Milano, ISU, 1999, p. 134.

Lo stretto intreccio d'intenti tra Giulia e il marito si manifesta anche nella sinergia messa in campo tra i rispettivi e peculiari ambiti di interesse e di attività. Mentre Giulia è principalmente impegnata a favore delle donne per sottrarle alla triste condizione di povertà e di sfruttamento e, attraverso il loro riscatto, restituirle alla società e alla famiglia, l'iniziativa di Carlo Tancredi si rivolge soprattutto verso l'educazione dei bambini e dei fanciulli, un anello della società del tempo strettamente congiunto e non meno fragile di quello femminile. Comune è la loro strategia d'azione: non una carità occasionale, sentimentale o bigotta, ma una carità operosa gestita secondo criteri connotati da efficienza, funzionalità, durata nel tempo e soprattutto nuove prassi mutuata da iniziative già sperimentate in altri Paesi. Una carità, dunque, predisposta secondo un dettagliato piano di intervento che poche cose lascia alla casualità e nessuna all'improvvisazione.

Quest'ultimo aspetto merita una specifica sottolineatura. Quando a partire dagli anni '20 cominciano a dar vita alle loro iniziative i marchesi hanno ormai maturato un'ampia documentazione di quanto si fa in Europa per contenere la povertà e promuovere l'istruzione e il lavoro. Giulia e Carlo Tancredi infatti percorrono l'Europa, non solo per ammirare le bellezze artistiche o contemplare gli spettacoli della natura o rammemorare fatti storici e praticare devozioni religiose. I loro viaggi servono anche a informarsi, a raccogliere documentazione, a stabilire rapporti di collaborazione con personalità impegnate in iniziative assistenziali e educative d'avanguardia. Se le esperienze nelle carceri londinesi di Elizabeth Fry costituiscono una sicura fonte di ispirazione per Giulia, le scuole del mutuo insegnamento del Lancaster e gli asili infantili parigini di madame Pastoret, Denys Cochin ed Eugénie Millet rappresentano un importante punto di riferimento per le «sale di ricovero per i fanciullini» di Carlo Tancredi.

È proprio attraverso questa rete di rapporti che Giulia e il marito si propongono di trapiantare in Piemonte quanto di meglio si sta già realizzando in Inghilterra, in Francia, in Svizzera, in Austria nel campo che oggi definiamo della prevenzione sociale e dell'educazione elementare e popolare. Nei taccuini di viaggio del marchese si trovano numerose dirette testimonianze della sua sensibilità non soltanto artistica, religiosa e culturale in genere, ma anche dei suoi interessi sociali ed educativi, tema quest'ultimo su cui ci soffermeremo nelle citazioni che seguono.

Nel giugno 1814 Carlo Tancredi e la moglie sono in Svizzera e si fermano a Yverdon «une jolie ville bien bâtie, bien percée et placée à l'extrémité du lac Neuchâtel» dove signoreggia «un château assez vaste flanqué de quatre tours dans lequel est établi l'Institut de Mr. Pestalozzi de Zurich si célèbre par son système d'éducation»<sup>2</sup>. Una annotazione apparentemente marginale e quasi

<sup>2</sup> Archivio Opera Barolo (d'ora in poi: AOB), Torino, *Journal d'un voyage en Suisse. 1814*, p. 5-6. Presso l'Archivio sono conservati numerosi diari di viaggio denominati dal marchese stesso «Journal», a partire dal 1803. In questi appunti manoscritti Carlo Tancredi raccoglie di volta in volta annotazioni, impressioni, osservazioni sulle diverse realtà visitate sia dal punto di vista geografico-ambientale sia sul piano culturale, artistico religioso.

scontata, ma non è così. Le esperienze di Pestalozzi sono in quegli anni ancora poco note in Italia e quasi esclusivamente negli ambienti del tardo illuminismo milanese<sup>3</sup>. L'attenzione prestata a Pestalozzi denota in Tancredi se non proprio una approfondita cultura pedagogica certamente una più che buona informazione in materia<sup>4</sup>.

Due anni più tardi, nel luglio 1816, a Londra il marchese visita la scuola elementare gratuita di Westminster ove si pratica «la méthode de Lancaster perfectionnée par le Docteur Bell pour enseigner à lire et écrire aux enfants» e cioè il cosiddetto metodo del mutuo insegnamento. In questo caso Carlo Tancredi non si limita a una semplice citazione, ma si dilunga in una puntuale descrizione:

Rangés en ligne d'abord devant des planches couverte de sable, ils [e cioè gli allievi principianti] cherchent à imiter avec le doigt sur ce sable, ces lettres qu'ils sont sous le yeux sur un morceau de papier; ensuite ils les tracent avec de la craie sur une petite ardoise qu'ils portent suspendue au cou, et on ne leur permet de les écrire sur le papier que lorsqu'ils sont assez avancés pour ne plus le couvrir de barbouillages. Cette méthode économique est encore très expéditive. Tous les mouvements se font en silence au signal que donne un autre enfant plus avancés que ses camarades et qui remplit les fonctions d'inspecteur; et toutes les ardoises présentées en même temps sont très vite vues et corrigées par celui qui se promène le long de la ligne<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> La prima ampia circolazione delle esperienze pestalozziane (e in particolare proprio quella di Yverdon) in Italia coincide con la pubblicazione di due scritti di M.A. Jullien, il volumetto *Précis sur l'Institut d'éducation d'Yverdon, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, Milan, Imprimerie Royale, 1812, cui fece subito seguito un'opera molto più ampia, in due volumi, *Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'éducation d'Yverdon en Suisse*, Milan, Imprimerie Royale, 1812. Delle iniziative pestalozziane si occupò in quel medesimo periodo anche Giovanni Scopoli, direttore generale della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia, che nell'estate del 1812 aveva, a sua volta, visitato la scuola di Yverdon, riportandone una favorevole impressione. Ma le sue osservazioni, in parte anche critiche, erano restate sepolte nella relazione del viaggio, poi pubblicata soltanto in anni recenti in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 1995.

<sup>4</sup> È verisimile che il marchese conoscesse l'*Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* dello Jullien. Gli schedari della biblioteca di famiglia (purtroppo oggi in gran parte dispersa) documentano infatti la presenza del volume tra i testi posseduti. La biblioteca disponeva di un discreto numero di testi d'interesse educativo e pedagogico settecenteschi (Rollin, Fénelon, Rousseau, Gerdil, Condillac) frutto di acquisizioni presumibilmente dovute al marchese Ottavio, padre di Carlo Tancredi. Sono invece riconducibili agli interessi di quest'ultimo i volumi più recenti: oltre al testo del Pestalozzi, ad esempio un'edizione dell'*Éducation progressive* di A. Necker de Saussure, scritti di M. Edgeworth, le due opere di madame de Genlis (Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Aubin), *Nouvelle Méthode d'enseignement pour la première enfance* e *Adèle et Théodore ou lettres sur l'éducation contenant tous les principes relatifs à l'éducation des Princes, des jeunes personnes et des hommes*, un libretto di Michele Sasseti (uno degli animatori del mutuo insegnamento in Piemonte) sugli "esercizi preparativi" allo studio della grammatica.

<sup>5</sup> AOB, *Journal d'un voyage a Londres dans l'été de 1816*, p. 61. Nello stesso anno del viaggio di Carlo Tancredi apparvero in italiano, per iniziativa del marchese Ludovico Arborio Gattinara di Breme, in un unico libro i due scritti sulle scuole del mutuo insegnamento *Sistema inglese di educazione ossia raccolta de' miglioramenti e dell'invenzioni poste in pratica nelle scuole reali d'In-*

La descrizione è seguita da un duplice commento del marchese. Uomo dotato di grande senso pratico egli apprezza in primo luogo l'economicità della scuola lancasteriana: il metodo mutuo è vantaggioso perché non abbisogna di tanti maestri, infatti «un seul maître peut surveiller beaucoup d'enfants que ceux ci apprennent presque d'eux-même à lire et écrire en même temps». Di conseguenza – altra annotazione, in questo caso sociale – questo tipo di scuola «mettre cette première instruction à la portée de toute la classe indigente».

Pochi giorni dopo il marchese visita la scuola per i figli dei militari di Chelsea, un sobborgo di Londra ove

ont vient de bâtir depuis quelques années un très bel édifice pour l'école des enfants des soldats de l'armées de terre comme il y en a un a Greenwich pour les enfants des marins. Mille garçons et milles filles y sont élevés gratis et y apprennent des métiers. Leur éducation est toute dirigée vers l'industrie et quoique enfants des militaires, ils ne sont point voués à la profession des armes<sup>6</sup>.

Anche in questo caso Carlo Tancredi è colpito dai criteri di economicità interna ed esterna che presidono al funzionamento dell'istituto: interna, in termini di organizzazione e di razionale impiego del personale chiamato a provvedere al mantenimento e all'educazione di due mila allievi ed allieve; esterna, perché l'istituzione londinese prepara alla padronanza di un mestiere e dunque la gratuità dell'intervento pubblico non è fine a se stessa, ma funzionale sia alla futura autosufficienza del singolo sia alle esigenze produttive.

Al mondo del lavoro e dell'avviamento ad un mestiere il marchese riserva puntuale attenzione in occasione del viaggio nell'Oberland bernese nell'agosto 1818 quando nel villaggio di Hoffvyl visita l'istituto agrario e pedagogico di Philipp Emanuel von Fellenberg<sup>7</sup>. Carlo Tancredi si dilunga sulla descrizione

*ghilterra di G. Lancaster e Piano di educazione pe' fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell e del signor Lancaster*, Milano, Stamperia Sonzogno e C., 1816. Le iniziative del Lancaster, un filantropo quacchero, avevano preso avvio nel 1798 quando aveva aperto a Southwark (Londra) una scuola elementare per bambini poveri organizzata secondo il metodo del mutuo insegnamento. Nel 1818 si trasferì negli Stati Uniti d'America dove continuò a organizzare la didattica secondo i suoi criteri, fino alla sua morte. Quanto ad Andrew Bell, egli fu autore, qualche anno prima, del cosiddetto "Madras System" messo a punto in India presso il collegio per orfani di cui era direttore dopo aver osservato come i bambini locali imparavano a scrivere sulla sabbia, aiutandosi reciprocamente.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pp. 136-137. La precisazione relativa al fatto che gli ospiti dell'Istituto di Chelsea non erano destinati alla professione delle armi è dovuta al fatto che nel corso del Settecento e almeno sino alla caduta di Napoleone in tutta l'Europa migliaia di minori, in specie senza famiglia, ospiti di analoghe istituzioni ricevevano invece un'istruzione militare ed erano destinati agli eserciti e alle marine. Ved. al riguardo S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Roma, Carocci, 2003.

<sup>7</sup> Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844), dopo varie esperienze compiute all'estero e studi da autodidatta, al rientro in patria si stabilì nel castelletto di Wilhof, presso Münchenbuchsee, da lui ribattezzato *Hofwil*. Insieme alla moglie lo trasformò in una tenuta modello con scuole aperte a tutte le classi sociali, nella convinzione che la convivenza avrebbe contribuito a superare



della colonia agraria, già nota in tutta l'Europa per i suoi metodi avanzati di coltivazione e dell'allevamento del bestiame al punto da richiamare i rampolli delle «*premières familles d'Allemagne et de Russie*». Ma non è solo l'eccellenza della scuola agraria per i grandi possidenti che attrae l'interesse del marchese, bensì anche l'altra sezione dell'istituto nella quale si riverberava la giovanile consuetudine del Fellenberg con Pestalozzi:

*l'école des pauvres composées de 35 enfants logés, nourris et habillés par Mr. Fellenberg qui après avoir donné une première instruction à leur portée fait apprendre des métiers*<sup>8</sup>.

Sappiamo quale alta stima il marchese nutrisse verso i Fratelli delle Scuole Cristiane e le Suore di San Giuseppe (volute a Torino da Giulia), gli uni e le altre in fama di sperimentati maestri e educatori del popolo e come queste due congregazioni di origine francese abbiano scritto una pagina non marginale nella storia scolastica piemontese. Sappiamo anche che l'istruzione negli anni successivi al 1815 appariva come ancora troppo contrassegnata dall'appropriazione che ne aveva fatta la cultura illuminista e rivoluzionaria e come questo fatto costituisse un oggettivo freno alla diffusione delle scuole a meno che le scuole non fossero affidate a maestri religiosi non solo esperti, ma anche affidabili com'erano, per l'appunto i fratelli lasalliani e le suore giuseppine.

Questi sentimenti certamente condivisi da Carlo Tancredi, non gli impedivano però – e qui sta un'altra sua caratteristica che forse finora non è stata abbastanza sottolineata – di far tesoro con occhio distaccato e un approccio serenamente laico quanto di nuovo si stava attuando in quel mondo protestante visto in genere con sospetto e preoccupazione dagli ambienti cattolici per molte ragioni, non ultima i suoi stretti legami con il liberalismo politico.

## 2. *Le «sale di ricovero» di Palazzo Barolo*

I sobri, ma molto esplicitivi, appunti del marchese appena richiamati, stesi tra il 1814 e il 1818, anticipavano gli orientamenti che di lì a qualche anno ne avrebbero animato l'impegno educativo e scolastico: promuovere l'educazione popolare a un doppio livello, quello dell'infanzia mediante un'adeguata assistenza educativa, un'accurata igiene e una sana alimentazione, e quello della

la diffidenza reciproca tra i differenti ceti. L'ampio ventaglio delle scuole da lui fondate comprese l'azienda agricola modello e l'istituto agrario, la scuola per ragazzi dei ceti superiori, la scuola femminile e la scuola per bambini. La scuola Wehrli (1810-1848) e la colonia Meikirch (1826-1835) costituirono i due tentativi più radicali di promuovere l'autonomia degli allievi. Corsi di scuola normale per futuri maestri si svolsero a Hofwil in più occasioni (1808, 1809, 1831, 1836).

<sup>8</sup> AOB, *Journal d'un voyage en Valais, dans l'Oberland bernois, dans les Cantons de Underwaldt et d'Ury, ecc. 1818*, p. 52.

fanciullezza da avviare al lavoro così da assicurarle un futuro certo e produttivo. Nel chiudere l'opuscolo sulla prima infanzia del 1832 così Carlo Tancredi sinterizzava le ragioni sociali, economiche e politiche che giustificavano l'impegno in favore dell'educazione dei figli del popolo:

Né sarà per dubitarne chi vorrà riflettere che un soccorso ben ordinato a favore dell'infanzia serve in seguito a risparmiare tante altre limosine a pro di madri senza lavoro, di giovani senza mestiere, di persone inette o traviate, o d'altre indisposte, deboli o malaticce, e come poi esso conferisca più di tutto per direttissime vie all'abolizione della mendicizia, al miglioramento della morale pubblica ed alla vera prosperità dello Stato<sup>9</sup>.

Attraverso l'educazione e la scuola si trattava, d'un lato, di prevenire i mali sociali più acuti della società del tempo (la mendicizia, il vagabondaggio, il pauperismo, il disordine morale, l'abbandono dell'infanzia a se stessa) e di assicurare, dall'altro, una iniezione di valori positivi nei singoli individui. La sola azione repressiva non era sufficiente a rendere stabile e ordinata la società. Bisognava invece entrare nelle coscienze, creare buone abitudini, formare mentalità orientate al bene se si voleva scongiurare il rinnovarsi del disordine della Rivoluzione.

L'attenzione all'educazione e gli interventi nel campo dell'istruzione e dell'avviamento al lavoro rappresentarono un tassello importante della numerose iniziative caritative messe in campo dal mondo cattolico piemontese (e non solo) – desideroso di ricristianizzare la società dopo l'urto giacobino – a partire dagli anni '20 mediante l'azione di ricchi benefattori, colti ecclesiastici, semplici preti, impegnati a dar vita a numerose congregazioni non a caso preferenzialmente orientate proprio verso il mondo dell'educazione. Basta scorrere l'elenco dei principali protagonisti di quella stagione di zelo per averne conferma: accanto ai marchesi di Barolo, troviamo altre famiglie patrizie come i D'Azeglio, i Masino di Valperga e inoltre l'abate Rosmini, don Cocchi, don Bosco e i numerosi sacerdoti che ne condivisero l'impegno in favore dei giovani «poveri e abbandonati».

Dal confronto tra i dati contenuti in una relazione stesa dal marchese Cesare D'Azeglio nel 1822<sup>10</sup> e l'elenco delle opere benefiche di cui dà notizia il

<sup>9</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Sulla educazione della prima infanzia della classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*, Torino, Chirio e Mina, 1832, p. 60. Lo scritto apparve anonimo e fu da qualche studioso ritenuto opera di Cesare Balbo, ma è ormai inconfutabilmente accertato sulla base di numerosi riscontri che fu opera del marchese.

<sup>10</sup> Archivio di Stato di Torino, *Opere Pie di Torino*, marzo 216. Nel 1814 fu nominata una commissione incaricata di riordinare e ripartire i beni delle varie istituzioni benefiche della città. Il presidente, marchese Cesare D'Azeglio, lasciò una dettagliata relazione sullo stato delle varie opere. Sulla falsariga tracciata dal D'Azeglio (ma con l'apporto di altri documenti), si svolge l'analisi delle opere assistenziali ed educative dopo il 1814 svolto in R.M. Borsarelli, *La marchesa Giulia di Barolo e le opere assistenziali in Piemonte nel Risorgimento*, Torino, Chiantore, 1933, pp. 47-64. Per i diversi aspetti assistenziali a Torino alla fine del XVIII secolo, con particolare attenzione alla realtà femminile, cfr. D. Maldini, *Donne sole, «figlie raminghe», «convertite» e «forzate». Aspetti assistenziali nella Torino di fine Settecento*, «Il Risorgimento», 1981, n. 2, pp. 115-138.

Baricco nella sua monografia sull'istruzione popolare del 1865<sup>11</sup> si colgono i frutti concreti della nuova sensibilità cristiana posta al servizio dei ceti popolari. Mentre le istituzioni caritative che avevano retto all'urto dei cambiamenti dovuti ai governi francesi si rivolgevano in netta prevalenza verso i due principali e tradizionali ambiti dei poveri e dei malati con poche iniziative riguardanti l'educazione e l'istruzione, quarant'anni più tardi la situazione appariva molto diversa e addirittura quasi ribaltata.

Non solo dal confronto emerge il notevole aumento quantitativo delle opere caritative, ma soprattutto si manifesta una diversa fisionomia delle iniziative intraprese: il graduale ma sostanziale passaggio – tipico dell'Ottocento rispetto all'età precedente – da una visione assistenziale generalista alla progressiva segmentazione degli istituti e delle opere allo scopo di risolvere problemi particolari<sup>12</sup> e il netto incremento delle iniziative poste al servizio dell'istruzione e dell'educazione. Le opere assistenziali e educative di Carlo Tancredi e Giulia riflessero per l'appunto questo nuovo orientamento.

Come è risaputo l'azione di Carlo Tancredi nel campo educativo si svolse ad ampio raggio e in situazioni diverse, in qualche caso in stretto rapporto con le iniziative di Giulia. Qui ci limitiamo semplicemente ad elencarle. In primo piano sta certamente l'esperienza più nota e cioè l'apertura presso il palazzo di famiglia delle «sale di ricovero» per i bambini più piccoli tra il 1825 e il 1830. In quegli stessi anni come amministratore comunale sostenne il potenziamento delle scuole elementari popolari e promosse, in particolare, l'istituzione delle Scuole elementari superiori (o Scuole Superiori Italiane) a carico della città di Torino. Si occupò altresì di riordinare la Scuola delle arti del disegno e di geometria pratica, orientandola verso scopi pratici e rendendola gratuita in modo da favorire la frequenza anche da parte di giovani di estrazione popolare. Decisivo fu il suo appoggio per l'affidamento ai Fratelli delle Scuole Cristiane nel 1833 delle scuole della Città.

I Barolo ebbero inoltre parte attiva nella venuta a Torino di congregazioni francesi esperte nel campo dell'istruzione come le Suore di San Giuseppe e le Dame del Sacro Cuore che per un certo periodo furono addirittura ospitate nel Palazzo di famiglia. Un capitolo a sé riguarda, poi, l'istituzione delle Suore di Sant'Anna per l'educazione della prima infanzia. Infine non va dimenticato il sostegno per l'apertura di scuole elementari in numerosi piccoli centri di provincia (Altessano, Moncalieri, Villarboit, Santena, Viù). Poco prima della scomparsa infine il marchese finanziò in modo generoso la Scuola gratuita di disegno di Varallo Sesia.

Meno noto è invece l'impegno profuso da Carlo Tancredi nel campo della pubblicistica pedagogica e per la scuola, attività svolta *a latere* del suo impegno di animatore, organizzatore e gestore di scuole. L'esame di questa produzione

<sup>11</sup> P. Baricco, *L'istruzione popolare in Torino*, Torino, Eredi Botta, 1865.

<sup>12</sup> Levra, *L'altro volto di Torino risorgimentale. 1814-1848*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1988, p. 138.

editoriale è di sicuro interesse perché consente non soltanto di aggiungere qualche ulteriore tassello alla sua fisionomia di studioso e di educatore, ma anche di meglio contestualizzarne le iniziative e di approfondire le ragioni del suo convinto schierarsi a favore dell'istruzione popolare.

### 3. Carlo Tancredi, Ferrante Aporti e l'educazione infantile

Gli scritti del marchese di argomento educativo e scolastico sono tutti posteriori al 1830 e dunque risalgono agli anni in cui egli guarda ai temi pedagogici non solo con lo sguardo della curiosità intellettuale, ma con quelli ben più impegnativi del coinvolgimento diretto nelle imprese educative.

Il primo scritto in argomento, e anche il più noto, è il saggio dedicato alle scuole infantili apparso nel 1832, *Sulla educazione della prima infanzia della classe indigente. Brevi cenni dedicati alle persone caritatevoli*. Nel 1836 compaiono due altre opere destinate, come si diceva allora, alla «gioventù studiosa», probabilmente testi ad uso scolastico: i tre volumetti delle *Lezioni sopra la Geografia Patria ad uso della gioventù piemontese*<sup>13</sup> e l'opuscolo sui *Cenni diretti alla gioventù intorno ai fatti religiosi successi nella città di Torino dal principio dell'era cristiana ai tempi nostri*<sup>14</sup>. L'anno successivo fu la volta dei *Brevissimi cenni diretti alla gioventù che frequenta le Scuole italiane intorno ai vari stati che da essa possono eleggere ed alle disposizioni con cui si devono abbracciare*<sup>15</sup>.

A questi quattro scritti aggiungerei inoltre – per le ragioni che dirò più avanti – anche una pubblicazione uscita qualche anno prima (nel 1826) e dedicata al mondo degli alberi e al loro possibile impiego da parte dell'uomo: *Elenco degli Alberi principali che possono servire all'ornamento dei Giardini coll'indicazione del modo più conveniente di collocarli*<sup>16</sup>.

Il nome di Tancredi di Barolo come autore di testi letterari era già echeggiato negli anni precedenti. Se è controversa l'attribuzione di alcuni scritti sulla polemica classici-romantici<sup>17</sup> – secondo un uso abituale spesso le sue opere furo-

<sup>13</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Lezioni sopra la geografia patria ad uso della gioventù piemontese*, Torino, per Giacinto Marietti, 1836.

<sup>14</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Cenni diretti alla gioventù intorno ai fatti religiosi più notevoli successi nella città di Torino, dal principio dell'era cristiana sino ai nostri tempi*, Torino, per Giacinto Marietti, 1836.

<sup>15</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Brevissimi cenni diretti alla gioventù che frequenta le Scuole italiane intorno ai vari stati che da essa possono eleggere ed alle disposizioni con cui si devono abbracciare*, Torino, per Giacinto Marietti, 1837.

<sup>16</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Elenco degli Alberi principali che possono servire all'ornamento dei Giardini coll'indicazione del modo più conveniente di collocarli*, Torino, Chirio e Mina, 1826.

<sup>17</sup> I due maggiori biografi, del marchese hanno espresso opinioni divergenti sulla paternità dell'opera in quattro libri *Della Romanticomachia*, Torino, Domenico Pane, 1818. Secondo Domenico Massé si tratterebbe di uno scritto del padre di Carlo Tancredi, Ottavio Falletti di Barolo (ved. *Un precursore nel campo pedagogico. Il marchese Barolo*, Alba, Tipografia Commerciale, 1941, pp.

no pubblicate in forma anonima – è sicuramente opera sua *Elza, novella del secolo XIII*, una storia di gusto romantico apparsa nel 1822, bene accolta dalla critica del tempo e anche abbastanza fortunata tanto da essere più volte ristampata e poi ospitata in alcune antologie letterarie coeve. Altre prove letterarie erano venute in seguito (*I sabbioni di Trufarello*, 1823, il romanzo *La pittrice e il forestiero*, 1824 e il già ricordato libro sugli alberi), ma «o fosse disgusto dell'infido arengo letterario, o per un riflesso del suo padre amareggiato che in quegli ultimi anni di vita non voleva più sentir parlare delle proprie opere» (queste le ipotesi avanzate a suo tempo dal Massé)<sup>18</sup> il marchese non aveva proseguito oltre nella milizia letteraria per passare, qualche anno più avanti, al genere pedagogico.

Il suo interesse per le pubblicazioni di carattere educativo s'inserisce nei dibattiti che, in specie a partire dai primi anni '30, s'intensificarono anche in Piemonte sull'utilità dell'istruzione e del suo indissociabile legame con l'educazione. Le ragioni dell'accresciuta attenzione verso questi temi – che ponevano le premesse della successiva svolta verso la società alfabetica – erano diverse: l'aumento della popolazione infantile e giovanile dovuto alla fine delle guerre napoleoniche e al miglioramento delle condizioni igieniche e di vita dei ceti popolari; l'attrazione esercitata dalla capitale per molte famiglie e anche singoli giovani provenienti dalle campagne in cerca di lavoro; la crescente consapevolezza che mandare a scuola i figli, anche per poco tempo, significava assicurare loro un futuro migliore; l'incremento di attività lavorative che richiedevano la familiarità con il leggere e lo scrivere, con il contare, il disegno e alcune elementari nozioni, per esempio, di meccanica.

Bisogna poi tenere conto della prospettiva politica con cui i liberali cominciarono a considerare, anche in Piemonte, il “bisogno di scuola”. La sconfitta dell'ignoranza era affiancata all'idea di un'ampia «rigenerazione civile e politica» e non più affidata soltanto a ragioni caritative<sup>19</sup>. Si trattava, insomma, di porre i presupposti di una mentalità nuova in grado di partecipare a una realtà più complessa rispetto alla staticità del passato. In altre parole: sollecitare, sia pure con moderazione e cautela (come in genere accadeva in Piemonte), l'alfabetizzazione delle plebi in un mondo in cui il non saper leggere e scrivere escludeva la maggioranza delle persone dalle più elementari forme di vita civi-

21-22), mentre Marcello Falletti, autore di un recente e documentato studio, ritiene di poter attribuire l'opera al figlio, ved. *Un uomo che seppe contare i suoi giorni. Carlo Tancredi Falletti di Barolo da sindaco di Torino, educatore, collezionista d'arte, a fondatore religioso e benefattore*, Firenze, Anscarichae Domus, 2006, p. 220). Sulla produzione letteraria del marchese, considerata in relazione a quella del padre Ottavio, rinvio a G.P. Romagnani, *I Barolo e il mondo accademico torinese fra Sette e Ottocento*, in *Opera Barolo, I marchesi di Barolo e il loro tempo*, in proprio, Torino, 1996, pp. 53-62.

<sup>18</sup> Massé, *Un precursore nel campo pedagogico*, cit., p. 23.

<sup>19</sup> N. Nada, *Storia del Regno di Carlo Alberto dal 1831 al 1848*, Torino, Istituto per la storia del Risorgimento italiano. Comitato di Torino, 1980, p. 72.

le ed economica, significava innescare processi potenzialmente destinati a favorire l'emergere di nuovi modelli sociali.

È per l'appunto in questo contesto e tenendo conto di questi dibattiti che vanno collocati gli scritti educativi, pedagogici e scolastici, di Carlo Tancredi.

Il più arioso e ricco di suggestioni è senz'altro l'opuscolo sulle scuole infantili, articolato in due parti. Nella prima il marchese non solo ne giustificava l'istituzione e lo sviluppo per ragioni, come si è già detto, d'ordine sociale, economico e politico in prospettiva preventiva, ma altresì mediante il richiamo a un motivo ricorrente nella concezione educativa cristiana, rilanciato con altre motivazioni dalla cultura post roussoiana, e cioè lo stretto rapporto tra l'educazione della prima infanzia e lo sviluppo successivo dell'uomo<sup>20</sup>. Motivi tipicamente romantici come i nuovi doveri verso l'infanzia (il dovere del rispetto, della tutela, dell'assistenza e anche dell'affetto verso i più piccoli) si congiungevano nell'analisi di Carlo Tancredi alla convinzione che accanto alla precoce formazione di buone abitudini fosse primario assicurare la «robustezza del corpo», tanto più necessaria nella classe indigente in quanto legata al peso dei lavori manuali con cui i ceti popolari erano destinati a garantirsi la sopravvivenza.

Nella seconda parte il marchese entrava nel merito dell'organizzazione della «sala di ricovero». Dapprima descriveva i locali necessari per il suo buon funzionamento e passava quindi a presentare le caratteristiche del personale addetto, le condizioni per l'accettazione dei bambini e gli obblighi delle famiglie. Un'ampia sezione era quindi dedicata alla presentazione delle varie attività svolte e le regole pedagogiche da seguirsi, sulla base di quanto si stava già sperimentando in palazzo Barolo. Non mancava, infine, un cenno alle varie iniziative già intraprese in altri paesi e alle pratiche del mutuo insegnamento.

Sul destino dello scritto del marchese è pesato per molto tempo il confronto (talvolta presentato in forma contrappositiva) con le riflessioni e le esperienze intraprese in quegli stessi anni da Ferrante Aporti, anch'egli impegnato nella messa a punto di apposite iniziative in favore della prima infanzia. Dopo aver avviato nel 1828 il suo primo asilo a pagamento in Cremona, nel 1831 il sacerdote lombardo vi aprì un asilo gratuito e nel 1833 diede alle stampe il *Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili*<sup>21</sup> nel quale presentò la prima organica sistemazione alla sua idea di educazione infantile.

<sup>20</sup> J.-N. Luc, *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 282-305 (a p. 284 si trova anche un cenno, per quanto impreciso, all'esperienza di Palazzo Barolo). Più ampiamente del medesimo autore: *L'invention du jeune enfant au dix-neuvième siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1999.

<sup>21</sup> F. Aporti, *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, Cremona, Fratelli Manini, 1833 ora in F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 1944, pp. 1-188. Sulle origini della scuola infantile aportiana gli apporti più recenti e aggiornati si trovano in C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, Angeli, 1999, pp. 268-298.

Ripropongo qui la mia convinzione (già espressa in altra sede<sup>22</sup>) che la lettura dell'opuscolo svela in Carlo Tancredi più la tempra dell'organizzatore dotato di una notevole sensibilità educativa che quella dello studioso di pedagogia. Se è forse riduttivo ricondurre l'esperienza di Palazzo Barolo soltanto all'interno della categoria assistenziale e caritativa<sup>23</sup>, bisogna però riconoscere che l'impostazione delle attività educative appare più semplice e schematica delle coeve esperienze parigine di Cochin e Millet<sup>24</sup> (di cui pure i marchesi erano a conoscenza per la familiarità con la marchesa de Pastoret, la principale sostenitrice di quella iniziativa) e delle scuole infantili dell'Aporti, le une e le altre ben più robuste sul piano della realizzazione pedagogica.

La convinzione del marchese, poi, che per educare i «fanciullini» fossero sufficienti maestre preparate in modo alquanto sobrio se aveva il merito di essere una soluzione di immediata efficacia, scontava qualche limite. Una delle prime preoccupazioni della Millet, ad esempio, fu quella di provvedere subito alla formazione del personale docente (secondo l'uso inglese gli asili parigini erano assegnati tanto a donne quanto a uomini) in un'apposita scuola aperta in rue Saint-Hippolyte.

Ma credo sia anche doveroso precisare che i riconoscimenti accordati all'Aporti, un vero e proprio primato in materia di educazione infantile – testimoniata, per restare al solo Piemonte, ben presto dal sostegno dei periodici del Valerio, dalla Società per le scuole infantili sorta nel 1839 per promuovere l'apertura degli asili, dal volumetto del Bon Compagni uscito in quello stesso anno – fu principalmente dovuta più a ragioni politiche che ad argomenti pedagogici. L'Aporti, ben al di là delle sue stesse intenzioni e almeno fino agli anni

<sup>22</sup> G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, Sei, 2007, pp. 110-114.

<sup>23</sup> A. Gambaro, *Il primo asilo infantile in Italia*, «Il saggiatore», 1954, n. 1, pp. 38-39. Da una lettera del Pellico del 1837 si apprende che i bambini degli asili di Palazzo Barolo erano trattati «con affezione materna ed esercitati a pregare, a leggere, a numerare, ad imparare il catechismo, ecc. Non si fanno loro studiare canzoncine, ma appena poche strofe devote a Gesù e Maria, che di tratto in tratto cantano per esilararsi e per dilatare i polmoni» (cit. in Falletti di Villafalletto, *Un uomo che seppe contare i propri giorni*, cit., p. 149). Questa testimonianza coincide sostanzialmente con il programma delineato nell'opuscolo del 1832 nel quale notevole spazio era anche assegnato agli esercizi fisici. Dalla medesima lettera si ha notizia che «la cosa sta andando come un orologio grazie alle Suore che ivi fanno da maestre» (si tratta delle prime suore della nuova congregazione di Sant'Anna).

<sup>24</sup> Se madame Adélaïde Pastoret (1766-1843) fu la grande animatrice dell'esperienza parigina delle *salles d'asyle* a partire dal 1801 (soltanto molto più tardi, nel 1826, riuscì tuttavia a organizzare, insieme a Émile Mallet, un Comitato di dame benefattrici per dare continuità all'impresa), spetta a Denys Cochin (1789-1841) e a Eugénie Millet (1800-1873) il merito di aver predisposto un preciso piano pedagogico di cui si ha testimonianza in alcuni importanti scritti dello stesso Cochin (*Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*, 1833 e la rivista «L'ami de l'enfance» apparsa a partire dal 1835) e della Millet (*Observations sur le système des écoles d'Angleterre pur la première enfance établies en France sous le nom de salles d'asile*, 1828).

'40, fu innalzato dai liberali a icona progressista mentre l'iniziativa di Palazzo Barolo passò sotto silenzio. La precoce scomparsa del marchese concorse, inoltre, a ricondurre gli asili infantili genericamente nell'alveo delle attività assistenziali sostenute da Giulia. Con il venire meno di una forte direzione, l'esperienza finì insomma per smarrire le sue peculiarità.

Non sappiamo se e in che misura il marchese fosse a conoscenza delle esperienze dell'Aporti anche se appare ragionevole pensare che ne avesse qualche notizia<sup>25</sup>. Neppure disponiamo di testimonianze su quale fosse l'opinione di Carlo Tancredi su Aporti e il movimento in favore degli asili che ben presto si avviò intorno al sacerdote cremonese (e viceversa). Certo è sorprendente che negli scritti dei due principali protagonisti non vi sia traccia delle reciproche esperienze, mentre non mancano i riferimenti ad altre iniziative.

È possibile che l'affrettarsi di Carlo Tancredi a passare dall'impiego di maestre laiche a quello alle religiose consacrate (le suore di Sant'Anna, il cui primo nucleo sorse a fine 1834 proprio allo scopo di provvedere gli asili di personale idoneo) sia da ricondurre non soltanto alla esigenza di disporre di personale affidabile e ben sorvegliato, ma anche alla preoccupazione di non ingenerare sospetti sulla natura delle sue scuole infantili. Proprio allora si stavano infatti manifestando i primi contraccolpi negativi verso le scuole infantili aperte sul modello aportiano e gli attacchi sferrati dagli ambienti della reazione spesso prendevano pretesto dall'impiego di maestre non religiose per denunciarne una presunta "irreligiosità".

Certamente esito di biografie e storie culturali diverse, le esperienze di Palazzo Barolo e quelle dell'Aporti non possono essere viste in termini contrapposti, se non vogliamo continuare ad essere prigionieri di schemi duri da scalfire.

Le due iniziative manifestano, a mio giudizio, più di un punto di tangenza. Entrambe intendono rispondere a problemi emergenti come, per esempio, il sostegno alle famiglie povere gravate di un alto numero di figli e l'ampliarsi del fenomeno del lavoro femminile fuori casa e si propongono di far fronte a situazioni ricorrenti nella società del tempo come l'abbandono e il pauperismo precoce. È inoltre comune la convinzione che l'età della prima infanzia sia una stagione della vita particolarmente propizia a migliorare la salute fisica, a interiorizzare buoni comportamenti ed apprendere alcune elementari nozioni.

<sup>25</sup> Le scuole infantili aportiane uscirono ben presto dai confini locali. Già nell'agosto del 1829 apparve sulla «Biblioteca italiana», la principale rivista letteraria e culturale del tempo, una breve nota elogiativa sull'iniziativa dell'Aporti. All'inizio del 1830 sugli «Annali di statistica» il Sacchi, seppur con qualche imprecisione, segnalò a sua volta l'apertura della scuola cremonese e sulla stessa rivista nel 1832 il Romagnosi presentò l'iniziativa del sacerdote lombardo (ved. Gambaro, *Il primo asilo infantile*, cit., pp. 37-38 e 44). Nel 1833 Raffaello Lambruschini diede lettura, a sua volta, all'Accademia dei Georgofili di Firenze di una relazione dell'Aporti (in «Atti dell'Imperiale e Reale Accademia economico-agraria dei Georgofili», 1833, pp. 205-218). Nella biblioteca di famiglia dei marchesi di Barolo (di cui alla nota 4) non si trova traccia degli scritti dell'Aporti (il suo celebre *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili* uscì a Cremona nel 1833).



Ma soprattutto tanto il marchese quanto l'Aperti interpretano una nuova e più avvertita sensibilità verso la prima infanzia e il suo bisogno di educazione. Tutti e due sono infatti testimoni di una mentalità che andò maturando tra fine Settecento e primo Ottocento e che vide fiorire in tutta Europa iniziative in favore dell'infanzia, spesso animata dall'intento di ricreare nell'istituzione educativa un'atmosfera di tipo familiare.

#### 4. *Libri per la scuola e per la «gioventù studiosa»*

La produzione pedagogica di Carlo Tancredi è completata da tre operette rivolte ai giovani, due forse destinate all'impiego nelle scuole e una che si potrebbe definire di consigli in materia di scelta della professione. Perché il marchese, ormai non più giovanissimo, personalità di spicco a corte e nella vita subalpina, preso da mille incombenze personali e pubbliche, decide di dedicare una parte del suo tempo a coltivare un genere tradizionalmente di non grande prestigio culturale qual era l'ambito dei libri educativi e per la scuola? Per rispondere a questa domanda dobbiamo svolgere qualche riflessione preliminare.

L'aumento del "bisogno di scuola" di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti si tradusse anche in Piemonte, in specie a partire dagli anni '30, in un'accresciuta produzione di "libri d'istruzione e d'educazione". Lo scopo era quello di immettere sul mercato testi adatti a una scolarizzazione dalle caratteristiche in parte diverse rispetto ai decenni precedenti: non soltanto rampolli di famiglie aristocratiche e giovani delle migliori dinastie borghesi, ma anche scolari di famiglie più modeste destinati spesso ai soli corsi elementari che cominciavano ad apprezzare i vantaggi della familiarità con il leggere, lo scrivere e il far di conto.

Ai testi ufficialmente riconosciuti e la cui stampa era regolamentata ed affidata alla Stamperia Reale, secondo una prassi consueta del Settecento, tipografi e librai in cerca di facili guadagni cominciarono a sfornare una vasta produzione di testi sussidiari, di lettura e di opere di varia natura e impostazione destinati a fornire occasioni di letture, nuove conoscenze, ricreazione, buoni sentimenti. Si intensificò, inoltre, la stampa di piccoli libri destinati ai livelli scolastici inferiori come abbecedari, sillabari, grammatiche elementari, semplici compendi di aritmetica, tutte pubblicazioni considerate prodotti di mero consumo e facile smercio e, in quanto tali, sottratte alle norme che regolavano i privilegi di stampa<sup>26</sup>. Alla creazione di nuove scuole e alla promozione della

<sup>26</sup> Pur circoscritte alla realtà lombarda sono indicative le annotazioni di M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Milano, Einaudi, 1980, pp. 192-198. Per un'analisi in generale (ivi compresi numerosi riferimenti alla realtà piemontese) del libro scolastico ed educativo nei primi decenni dell'Ottocento ved. P. Bianchini, *Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XXIX-XLVIII.

loro frequenza corrispose lo sforzo di porre a disposizione degli insegnanti strumenti didattici adeguati.

La prima significativa fotografia editoriale del libro per la scuola e l'educazione risale proprio ai primi decenni dell'800 e si trova contenuta negli elenchi della «Bibliografia italiana» del libraio-editore milanese Antonio Fortunato Stella<sup>27</sup>. Vi sono annoverati oltre 1.300 titoli di argomento educativo, pedagogico e scolastico, una cifra di tutto rispetto nonostante inevitabili lacune dovute al fatto che molti testi (in specie quelli per le scuole) siano sfuggiti al censimento in quanto opere non di particolare pregio e a circolazione assai locale. Nonostante questa considerevole mole di testi, pochi erano i libri appositamente pensati per le classi popolari. Nel 1831 lo denunciava Raffaello Lambruschini che di lì a qualche anno con la collaborazione di Pietro Thouar si sarebbe impegnato a colmare quello che gli sembrava un grave inciampo all'educazione elementare<sup>28</sup>.

Anche a Torino molti editori intrapresero il genere educativo e soprattutto scolastico, aggirando i privilegi concessi alla Stamperia Reale. Stando agli elenchi apparsi sulla rivista dello Stella, tra i più attivi in Piemonte in questo genere di pubblicazioni c'erano i tipografi Marietti e Fontana, affiancati da numerose altre iniziative minori. Proprio a Marietti il marchese affidò i suoi testi. La scelta non fu casuale: Marietti<sup>29</sup> era uno stampatore vicino agli ambienti ecclesiastici e la sua produzione per la scuola era coerente con le strategie della cultura cattolica del tempo: promuovere e rafforzare quella società cristiana che sola poteva assicurare un ordinato e civile svolgersi degli eventi. Nel suo ricco catalogo cultura religiosa, vocazione educativa, libri di devozione, catechismi e testi per le scuole erano fittamente intrecciati.

I libri d'istruzione del marchese rispondono, dunque, in via generale alla necessità di fornire testi coerenti con gli sforzi per popolarizzare l'istruzione e, nello specifico, rientrano nel piano culturale ed editoriale filocattolico perseguito dal Marietti. L'invito alla scoperta del disegno di Dio sugli uomini e l'educazione all'appartenenza cristiana costituisce infatti la base comune dei tre testi: questa scelta si manifesta in forma più esplicita nei volumetti rispettivamente dedicati alla storia religiosa di Torino e alla scelta dello stato sociale, mentre appare meno evidente (ma non assente) nel caso del manuale di geografia.

<sup>27</sup> La «Bibliografia italiana» fu curata da Giacomo Stella con cadenza mensile dal 1835 al 1846, dapprima con il marchio Antonio Fortunato Stella e figli e, dal 1838, come Vedova di A.F. Stella e figlio Giacomo. La rivista aveva per scopo di migliorare e favorire il commercio editoriale mediante la pubblicazione di elenchi generali «delle opere di ogni specie e d'ogni lingua stampate in Italia e delle italiane pubblicate all'estero».

<sup>28</sup> R. Lambruschini, *Sulla istruzione del popolo*, «Atti dell'Imperiale e Reale Accademia economico-agraria dei Georgofili», 1832, pp. 68 e ss., ora anche in *Scritti politici e di Istruzione pubblica*, raccolti e illustrati da A. Gambaro, Firenze, La Nuova Italia, 1937, pp. 437-450.

<sup>29</sup> Per la ricostruzione della libreria e tipografia-litografia di Giacinto Marietti Giacinto, avviata in Torino nel 1820, ved. la voce relativa in Chiosso (a cura di), *Teseo*, cit., pp. 344-348.

La storia collettiva e individuale non è, se non all'apparenza, nella mani degli uomini, ma è parte di un disegno divino imperscrutabile all'uomo. Soltanto quando viene recepito questo senso della storia, in quanto singole persone e come collettività sociale, è possibile assicurare ordine e pace, presupposti per il conseguimento del bene pubblico. Carlo Tancredi s'inserisce entro una cospicua tradizione di pensiero cattolico che indicava nella utilità della religione e nella funzione della Chiesa e delle sue norme il fulcro dell'ordinata vita terrena: la «prosperità dello Stato» è strettamente associata a una moralità pubblica fondata sulla fede religiosa.

Il testo di storia religiosa ha un tipico andamento apologetico, ma non è connotato – come accade in tanta parte della coeva letteratura di parte cattolica – da toni controversistici e neppure dalla polemica anti rivoluzionaria. Nella narrazione del marchese non ci sono echi, ad esempio, né della riforma protestante, né degli eventi rivoluzionari di cui pure il giovane Carlo Tancredi fu testimone, né catastrofiche descrizioni delle conseguenze prodotte dall'eresia e dall'incredulità. La storia religiosa del marchese si ispira a un canone alquanto diverso, da quello che innerva le poco più tarde *Storia ecclesiastica* e *Storia d'Italia* di don Bosco, costruite in forma quasi manichea intorno alla perenne lotta tra bene e male<sup>30</sup>.

La narrazione di Carlo Tancredi si svolge in modo meno drammatico, ordinata intorno a due principali motivi presentati come esemplari: la devozione popolare come risposta all'invito di Dio alla conversione e alla ricerca del bene, la illustrazione dei momenti più alti e significativi della carità cristiana. Il marchese procede per medaglioni predisposti in forma cronologica, una impostazione narrativa abbastanza ricorrente tra Sette e primo Ottocento nei testi di storia per l'istruzione scolastica inferiore e popolare, adottata nei libri di Jules Raymond Lamé Fleury così diffusi da essere quasi certamente noti al marchese<sup>31</sup>.

Intorno al motivo della devozione popolare ruota la descrizione dei luoghi culto, attraverso cui sono narrate le principali vicende storiche della città. Ciascuna chiesa o momento religioso (in particolare Duomo, Consolata, Corpus Domini, basilica di Superga, chiesa della Gran Madre, venerazione della S. Sindone, preghiere intercessive in occasione di grandi calamità) è occasione per rievocare un passaggio significativo nella storia torinese che, a sua volta, spesso s'intreccia con le vicende della casa regnante. I Savoia vengono elogiati non

<sup>30</sup> F. Molinari, *La "Storia Ecclesiastica" di don Bosco*, in P. Braidò (a cura di), *Don Bosco nella storia della Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, Las, 1888, pp. 203-237; F. Traniello, *Con Bosco e l'educazione giovanile: la "Storia d'Italia"*, in Id., (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, Sei, 1987, pp. 81-111.

<sup>31</sup> Jules Raymond Lamé Fleury (1797-1870?), militare della Gendarmeria ove raggiunse il grado colonnello, di sentimenti legittimisti, ha legato il suo nome soprattutto al *Cours complet d'histoire racontée aux enfant set aux petits enfants* (1829-1844) in 18 volumi, opera tradotta e più volta edita anche in Italia sia in forma completa sia in singoli volumi. Sulla fortuna dell'autore francese ved. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 50-51 e 397.

tanto come guida politica e militare, ma piuttosto come garanti della fedeltà alla religione di Roma, nel passato come nel presente.

La sequenza degli avvenimenti umani è scandita dai monumenti della fede e diventa oggetto di meditazione spirituale. Rievocare tali fatti dimostra che «il carattere religioso abbia campeggiato mai sempre fra le sode qualità che contrassegnano il popolo torinese», sia a «pascolare l'intendimento de' nostri giovani concittadini»<sup>32</sup>.

L'altro motivo portante del libretto è il tema della carità. Carlo Tancredi esalta i momenti più forti della carità cristiana mediante la presentazione di istituzioni benefiche (varie confraternite e soprattutto la Compagnia di San Paolo) e alcune figure esemplari tipiche della santità "operosa" torinese come Francesco di Sales e il beato Valfré. L'operetta si chiude con la rassegna delle congregazioni religiose da poco stanziate nella capitale sabauda, tangibile testimonianza di una tradizione di carità e di fedeltà al Vangelo che prosegue.

Il manuale di geografia è distribuito su tre piccoli volumi. Il primo intitolato *Notizie elementari sopra la geografia storica fisica e statistica de' Regii Stati di terraferma e dell'isola di Sardegna*<sup>33</sup> e il secondo, *Cenni diretti alla gioventù intorno a' fatti storici, monumenti notevoli e particolarità naturali del Piemonte*<sup>34</sup> uscirono nel 1835. L'impostazione dei due volumetti documenta una certa familiarità con i celebri testi dell'abate Gaultier<sup>35</sup>. Tancredi, come il Gaultier, predispone infatti la sua trattazione su due piani: uno di carattere più nozionistico con alcuni dati essenziali, principalmente da memorizzare; un secondo di taglio narrativo con la descrizione dei luoghi più importanti arricchiti di notizie storiche, religiose, economiche che funge da integrazione e approfondimento.

Il primo libretto, impostato come molti altri per domande e risposte, conteneva, oltre a una descrizione molto sobria della geografia fisica del Piemonte e della Savoia, una dettagliata rassegna delle divisioni e delle province che lo costituivano, fornendo per ognuna di esse qualche cenno a proposito del capo-

<sup>32</sup> Falletti di Barolo, *Cenni diretti alla gioventù intorno ai fatti religiosi*, cit., p. 4.

<sup>33</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Notizie elementari sopra la geografia storica fisica e statistica de' Regii Stati di terraferma e dell'isola di Sardegna, brevemente raccolte in forma di dialogo, ad uso de' fanciulli*, Torino, per Giacinto Marietti, 1835.

<sup>34</sup> C.T. Falletti di Barolo, *Cenni diretti alla gioventù intorno a' fatti storici, monumenti notevoli e particolarità naturali del Piemonte*, Torino, per Giacinto Marietti, 1835 (altra edizione nel 1838).

<sup>35</sup> Louis Édouard Camille Gaultier (1746-1818), sacerdote originario di Asti, ma emigrato in Francia fin dal 1780, operò innovare i metodi didattici del tempo, proponendosi di superare le modalità tradizionali di insegnamento basate sulla ripetizione e la memoria e di rendere più gradevole lo studio. Compilò numerosi testi per facilitare le conoscenze elementari e fu autore, accanto ad altre innovazioni didattiche, di un metodo per l'insegnamento della geografia basato su esercizi gestiti in forma mutua dagli allievi, sulla realizzazione di viaggi virtuali e sul disegno di carte geografiche. Durante la Rivoluzione lasciò la Francia per l'Olanda e poi l'Inghilterra, occupandosi dell'educazione dei figli delle famiglie emigrate. Tornò in Francia nel 1801. Dopo la morte i suoi testi furono a lungo riediti dai suoi allievi.

luogo, delle vicende storiche e dei principali prodotti «dell'industria locale». Questo scritto era affiancato da un secondo libretto nel quale erano raccolte numerose letture orientate alla conoscenza più specifica dello stato sabauda, vere e proprie descrizioni dei «molti oggetti notevoli d'ogni sorta» dato che «poche contrade d'Italia raccolgono in sì limitato spazio sì gran copia d'oggetti meritevoli di menzione, se non per la loro importanza, certamente per la loro varietà, quanti ne racchiudono le nostre cotanto variate provincie del Piemonte»<sup>36</sup>.

Forte di questa convinzione, Tancredi di Barolo dedicava brevi racconti a quelle che individuava come le glorie geografiche, artistiche e storiche del Regno, dal Moncenisio alla Sacra di San Michele, dal Santuario di Oropa al Sacro Monte di Varallo, dall'arco di trionfo di Susa alle rovine della città romana di Industria, dalla contessa Adelaide ai trattati di Cherasco, dalle vicende storiche del Novarese e della Lomellina a quelle delle Valli Valdesi a proposito delle quali il marchese si soffermava più sugli aspetti naturali che sulle tormentate vicende religiose<sup>37</sup>. A Torino era poi consacrato il maggior numero di narrazioni, che facevano del manualetto di Carlo Tancredi di Barolo una vera e propria guida turistica della città, i cui principali punti di interesse erano le numerose chiese della capitale più ancora che i palazzi patrizi e reali. Anche qui la religione era proposta, pur se in modo meno evidente, come chiave di lettura proposta ai giovani allievi.

L'anno successivo Tancredi si risolse a scrivere un terzo libretto, *Nozioni geografiche sì universali che particolari all'Europa e principalmente all'Italia*, un manuale alquanto tradizionale con alcune brevi nozioni di geografia generale, seguite dalla descrizione dei continenti, dell'Europa e dei paesi europei, e finendo con gli stati italiani, con l'eccezione del Piemonte. I tre fascicoli vennero raccolti in un unico volume dall'editore con il titolo già richiamato di *Lezioni sopra la geografia patria ad uso della gioventù piemontese*.

Non è certamente questo ultimo saggio (forse richiesto dal Marietti allo scopo di rendere l'opera meglio funzionale all'impiego scolastico) a indicare gli scopi ultimi dell'impegno di Tancredi nell'editoria educativa e scolastica. Ben più significativi a tal fine risultano i due manualetti sul Piemonte e quello sulla storia religiosa di Torino. Essi intrecciano la forte ispirazione religiosa – cui è affidata una irrinunciabile funzione civilizzatrice – con l'affermazione della specificità della identità della terra piemontese e savoiarda che il nobiluomo piemontese fonda su

<sup>36</sup> Falletti di Barolo, *Cenni diretti alla gioventù intorno a' fatti storici*, cit., pp. 3-4.

<sup>37</sup> A proposito della diversa fede religiosa dei Valdesi, Tancredi annotava senza preconcetti che «se talvolta il fanatismo o il bollore della vendetta, accese fra questa gente fiere sommosse che il Governo da cui era sol tollerata ebbe a reprimere con rigori straordinarij, e se in alcuni tempi una malvagia parte di essi valendosi del furore delle fazioni, trasse il biasimo e l'odio sopra i suoi compaesani, ciò non deve far dimenticare le molte prove di fedeltà e di valore che diedero i Valdesi nelle guerre antiche guerreggiando da milizioti negli eserciti Savoiarda, come narra la storia» (in Falletti di Barolo, *Cenni diretti alla gioventù intorno a' fatti storici*, cit., pp. 25-26).

una precisa fisionomia a cavaliere sulle Alpi consolidata nei secoli, su uno stile di vita essenziale e sobrio, sulla laboriosità delle popolazioni nonché, infine (per quanto riguarda, il versante italiano) sull'impiego della lingua italiana.

Il marchese appartiene a quella generazione di intellettuali e uomini di Stato, che avevano sperimentato, qualche decennio prima, i tentativi di repubblicani e filo francesi di inglobare non soltanto sul piano dell'annessione politica, ma anche culturalmente, il Piemonte alla Francia. Contro tale progetto si erano opposte numerose personalità tra cui, in particolare, Prospero Balbo e Gian Francesco Galeani Napione. Lo stesso Carlo Tancredi negli anni giovanili aveva potuto sperimentare il tentativo di "francesizzare" i giovani piemontesi che le famiglie più in vista inviavano presso le scuole militari o addirittura presso la corte imperiale allo scopo di introdurli alla vita pubblica. Ma sul marchese forse non passavano invano anche gli inviti di chi, come Cesare D'Azeglio, oltre a contrastare la contaminazione francese, guardava alla patria regionale come a un antidoto contro i progetti dei liberali di unificazione nazionale<sup>38</sup>.

L'insistito richiamo all'impiego della lingua italiana al posto del latino che ricorre dagli anni napoleonici in poi e il riconoscimento del valore del dialetto nell'uso corrente in molti casi non obbediva, dunque, soltanto al desiderio di ampliare la frequenza scolastica ad allievi per i quali la conoscenza della lingua di Cicerone non sarebbe mai servita, ma era funzionale alla salvaguardia della propria identità.

Anche Tancredi condivide il disegno di assegnare alla scuola il compito di consegnare alle giovani generazioni il senso dell'appartenenza a una tradizione per evitare, anche in futuro, di ricadere nel rischio di venire assorbiti entro una cultura straniera o estranea. Lo studio della storia locale e la conoscenza della propria terra, delle sue bellezze e della sue particolarità rientravano dunque entro un progetto condiviso da significativi settori della classe dirigente subalpina di sostegno e rafforzamento dell'identità piemontese.

### *5. I consigli sulla scelta dello stato*

Ci sono molti modi per accostarsi allo scritto rivolto ai giovani per consigliarli nella scelta della professione che Carlo Tancredi pubblica nel 1837.

Esso esprime innanzitutto la preoccupazione del marchese di dimostrare come la frequenza delle Scuole Superiori Italiane<sup>39</sup> – da lui fermamente volute

<sup>38</sup> Sulle complesse vicende legate all'affermazione della identità piemontese di quegli anni cfr. P. Bianchini, *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*, Torino, Sei, 2009, pp. 326-327.

<sup>39</sup> Le Scuole Superiori Italiane furono aperte in Torino con l'anno scolastico 1827-1828, in alternativa ai corsi di latinità. Il programma di studio era sobrio ed essenziale e prevedeva soltanto quattro materie: grammatica e lettere italiane, aritmetica, calligrafia e dottrina cristiana. Esse

in quanto ritenute più adatte alla scolarizzazione dei ceti popolari rispetto alle scuole di latinità – aprisse molteplici e profittevoli strade per l'occupazione futura, favorendo in tal modo un precoce avvio all'attività lavorativa. Per cogliere le ragioni che spinsero il Barolo a compilare l'operetta bisogna almeno accennare al fatto che questo tipo di scuole, ordinate sul modello delle analoghe scuole lombarde, contrariamente alle intenzioni di chi le aveva promosse, non incontravano in genere il favore delle famiglie. Chi disponeva delle risorse per far studiare i figli, anche se di modesta condizione sociale, preferiva iscriverli ai corsi di latinità.

Nel presentare l'ampia rassegna di professioni e mestieri cui era (o sarebbe stato) possibile accedere attraverso la frequenza delle Scuole Superiori Italiane il marchese si proponeva, dunque, in primo luogo di contrastare la diffidenza verso questo genere di studi e mostrare come esse dessero accesso a mestieri remunerativi e anche di prestigio.

La descrizione delle diverse professioni consente una seconda chiave di lettura. Essa conferma quella che appare una duplice caratteristica della personalità di Carlo Tancredi: il senso realistico e competente con cui si muove nella vita economica e produttiva del suo tempo e la concretezza con cui esamina le molteplici prospettive che si aprono nell'età adulta. Lo spettro delle occupazioni e dei mestieri considerati nello scritto è davvero molto ampio con la sola esclusione, in pratica, delle professioni liberali alle quali si accedeva attraverso i corsi di latinità e la frequenza delle Facoltà universitarie. Per ciascuna professione o mestiere il marchese indica le possibilità occupazionali, i ritorni economici, i doveri etici e i rischi propri di ogni lavoro, non esclusi quelli morali (sottolineati in particolar modo per quanti intendevano avviarsi alla carriera delle armi e a cercar lavoro in terra straniera).

Una terza modalità di approccio al testo baroliano riguarda il modello sociale prefigurato dal marchese. Su questo punto, come è noto, si sono accumulate le critiche di quanti hanno visto nella proposta del duplice canale scolastico e nel duplice destino professionale un esemplare caso di "conservazione sociale". Tale modello è connotato dal timore o addirittura dall'esplicita avversione verso qualsiasi forma di cambiamento o di alterazione degli equilibri sociali, pur ammettendo la necessità di interventi in favore dei ceti popolari. Ma le iniziative di sostegno popolare anziché essere giustificate da ragioni di ordine sociale sono ricondotte all'interno della categoria caritativa. Penso che questa analisi abbia un sicuro fondamento, ma meriti di essere integrata da qualche altra considerazione.

avevano lo scopo di creare un secondo canale d'istruzione destinato a quei ragazzi le cui condizioni economiche non erano tali da poterne prefigurare ulteriori studi superiori. Sull'iniziativa intrapresa dal marchese di Barolo in tal senso e le controverse vicende che l'accompagnarono ved. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte*, cit., pp. 118-130; Bianchini, *Educare all'obbedienza*, cit., pp. 322-335.

Non c'è dubbio che Carlo Tancredi – e forse in modo ancor più netto Giulia – diffidi dei cambiamenti sociali. La stagione rivoluzionaria è ancora troppo vicina per immaginarne un'altra, per quanto si possa pensarla meno cruenta e sanguinosa. Sostenere il principio della stabilità sociale non significa tuttavia rinunciare a migliorare le condizioni dei ceti più umili. Nella presentazione delle professioni c'è l'esplicito riconoscimento di questa *chance*. L'intero opuscolo è infatti volto a rappresentare molti scenari possibili: sta all'individuo saper perseguire in modo realistico il meglio in rapporto alle proprie inclinazioni e alle proprie capacità.

Se Carlo Tancredi avesse pensato a una società rigidamente e integralmente statica (alla Monaldo Leopardi, tanto per intenderci) non si sarebbe premurato di illustrare la varietà delle opportunità in campo, comprese quelle diverse rispetto alle condizioni di famiglia. Ho tuttavia l'impressione che nelle sue riflessioni non ci siano echi di quella simpatia con cui altri autori, come ad esempio il Cantù e il Parravicini, guardavano all'uomo intraprendente. Più che sull'intraprendenza (che Carlo Tancredi peraltro non esclude) il marchese punta sulla realistica capacità di commisurare se stessi al futuro prescelto.

Quello di cui il marchese è profondamente convinto è che il cambiamento va pazientemente governato e pedagogicamente guidato perché il popolo – e a maggior ragione il popolino – non è in grado di autogovernarsi. In questo sta la sostanziale differenza tra Tancredi e i liberali: mentre questi ultimi immaginano una via politica all'ampliamento della consapevolezza sociale, egli opta per una soluzione centrata sul principio di responsabilità dei ceti più elevati. Prevale in lui la regola del dovere di stato: chi dispone di maggiori ricchezze e capacità d'iniziativa è chiamato a rispondere a istanze più impegnative. In questa direzione si svolse, come è ben noto, tutta l'azione caritativa dei marchesi.

C'è infine ancora un altro modo – ed è questo forse quello più vicino alle intenzioni del marchese – di lettura del saggio. Il nucleo costitutivo delle pagine sulla scelta dello stato non va ricercato in questo caso né sul piano economico-sociale né su quello politico (anche se il lettore moderno è molto tentato di fermarsi a questo stadio), ma all'interno di giustificazioni di natura essenzialmente e profondamente spirituale.

Al centro della riflessione (e dell'azione) di Carlo Tancredi sta l'idea cristiana di perfezione e di salvezza. Questa è intesa – secondo una lettura che ha le sue radici nella spiritualità ignaziana, in Francesco di Sales, in Brunone Lanteri, in Alfonso de' Liguori, tutti autori ben noti in casa Barolo – non come un'esperienza eccezionale che si può perseguire solo attraverso la scelta della vita religiosa. Perfezione e salvezza sono alla portata di tutti i credenti mediante la vita buona che si materializza con l'assolvimento dei doveri del proprio stato. Chiunque può perciò raggiungere la perfezione ovvero il compimento di sé come persona e corrispondere il tal modo alla chiamata divina.

Scegliere uno stato costituisce perciò un passaggio centrale nella vita dell'uomo perché significa predisporre per raggiungere o meno il compimento di



sé nel senso che si appena detto. Trasposto in termini educativi esso si realizza, secondo Carlo Tancredi, quando «ognuno nella sfera delle sue possibilità fisiche o morali deve col suo operare rendersi utile al prossimo, alla patria, all'umanità in qualunque modo anche il più umile e indiretto». L'ozio, l'inerzia, la vita scioperata, l'eccessiva ambizione sono contrari non solo alle regole sociali, ma sono espressione del «fallace sogno di una vita tutta libera, gioiosa e non curante»<sup>40</sup>.

È la capacità, insomma, di interiorizzare il senso del dovere e di accostarsi al bene per volerlo, non solo per enunciarlo. Tema del quale si occupò proprio in quegli anni anche il Pellico, ormai intimo dei Barolo, nel fortunatissimo volumetto sui doveri degli uomini<sup>41</sup> dietro il quale è possibile che ci fosse l'incoraggiamento del marchese<sup>42</sup>. Per l'uno e per l'altro il disordine sociale è strettamente congiunto alla ingiustificata aspirazione a modificare il proprio stato (o, se si preferisce, alla refrattarietà verso la propria condizione), tentazione ricondotta ai grandi vizi che si frappongono come altrettanti ostacoli al raggiungimento della perfezione: l'invidia, la superbia, la pigrizia, l'orgoglio.

## 6. *L'educazione attraverso la natura*

I maggiori biografi del marchese non hanno in genere prestato soverchia attenzione al libro sugli alberi descritti in funzione dell'ornamento dei giardini, uno scritto alquanto distante dal genere letterario tradizionalmente inteso e quasi un esercizio di divulgazione scientifica o, secondo altri, un vero e proprio manuale di giardinaggio. Apparso nel 1826, esso si pone a metà strada, per così dire, tra le prove letterarie degli anni precedenti e il prevalente interesse per i temi pedagogici del periodo successivo.

Il volume di oltre 250 pagine è in pratica una guida per quanti intendono abbellire la loro proprietà, ma non dispongono di ingenti risorse economiche (o non intendono impiegarle) per realizzare un grande parco o giardino con alberi esotici e sofisticate scenografie. Il marchese dimostra che è possibile raggiungere risultati altrettanto soddisfacenti, ricorrendo a piante di facile reperibilità e coltivazione, se si ha cura di sceglierle in modo appropriato e di disporle secondo criteri di gusto. Di ciascun albero l'autore illustra le caratteristiche botaniche, quelle estetiche e quelle funzionali, dimostrando una buona com-

<sup>40</sup> Falletti di Barolo, *Brevissimi cenni diretti alla gioventù che frequenta le Scuole italiane intorno ai vari stati che da essa possono eleggere*, cit., p. 4-5.

<sup>41</sup> S. Pellico, *De' doveri degli uomini*, Torino, Bocca, 1834. Sulla genesi, il contenuto e la diffusione dell'opera ved. il contributo di M.C. Morandini, *Le edizioni italiane de I doveri degli uomini: analisi quantitativa e qualitativa*, presentato ad un convegno sullo scrittore saluzzese promosso dalla Fondazione Tancredi di Barolo e ora in corso di stampa.

<sup>42</sup> Falletti di Villafalletto, *Un uomo che seppe contare i propri giorni*, cit., p. 188.

petenza in materia. Probabilmente essa gli derivava dall'osservazione dei parchi e dei giardini visitati durante i suoi viaggi e di cui si trovano numerose tracce nei suoi diari.

Secondo il Falletti lo scritto avrebbe una duplice origine e motivazione: da una parte, la passione di Carlo Tancredi per i giardini e, dall'altra, l'incarico di sindaco della città di Torino e il desiderio di renderla più gradevole. Egli stesso l'abbellì con piante, fontane e una adeguata illuminazione «ritenendo che anche tutto questo servisse al bene della gente e degli abitanti più poveri»<sup>43</sup>. Quanto al Massé vi vede «una buona conoscenza tecnica, un fine gusto estetico circa gli effetti che possono produrre i vari alberi e un sentimento della natura squisitamente romantico, per cui non a torto fu considerato sogno di poeta che con mille varietà di alberi vorrebbe creare piccoli quadri naturali a sfondi fatti di cielo, di verde, di costruzioni o di pittoresche rovine»<sup>44</sup>.

Vorrei integrare queste condivisibili osservazioni, con qualche ulteriore riflessione, basandomi sull'ampia introduzione che Carlo Tancredi antepone alla dettagliata descrizione degli alberi. Vi si trovano alcuni spunti riconducibili a quella sensibilità educativa che, se non è ancora del tutto esplicitata nell'attività pubblica e nella carità privata, è ormai matura sul piano personale. Due riflessioni, in particolare si possono addurre a sostegno di una lettura anche «pedagogica» del saggio sugli alberi.

La prima è che l'ordine, l'armonia, la bellezza sono alla portata di tutti, basta volerle con retto giudizio e sapendo adoperarsi di conseguenza. Nel prendere le distanze da un'«arte dei giardini» fatta di «descrizioni di magnifiche ville», di disegni «adattati a vasti terreni», di molte «opere dispendiose» che spaventano «il modesto cittadino» e il «ristretto possidente», il marchese suggerisce di ricorrere all'abbellimento della propria casa attraverso la semplicità degli alberi posti a disposizione dalla natura:

Chi non comprende qual prezioso dono siano gli alberi, e forse più d'ogni altro, se si pone mente ai frutti, agli usi del legno, alla salutare influenza della loro vegetazione? [...] Perciòché a chi non può, o non vuol fare grandiose spese, gioveranno essi supplire all'effetto pittoresco che altrove si ottiene con monumenti, fabbriche rialzamenti di terra, ed altre opere di grave costo, mentre con alberi ben disposti potranno ugualmente formarsi prospettive a tiro d'occhio, accidenti impensati, punti chiari fra l'oscuro, o *viceversa* [in corsivo nel testo], ed anche apparenza di suolo montuoso, collocandone più ordini di varie grandezze a foggia d'anfiteatro<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 224. Tra i molteplici incarichi ricoperti da Carlo Tancredi nell'amministrazione comunale di Torino vi furono anche quello riguardante «li viali e passeggi» e «la notturna illuminazione e compagnia guardie fuoco» (ved. Rocchia, *Tancredi Falletti di Barolo decurione di Torino*, in *Opera Barolo, I marchesi di Barolo e il loro tempo*, cit., pp. 65-66).

<sup>44</sup> Massé, *Un precursore nel campo pedagogico*, cit., p. 23.

<sup>45</sup> Falletti di Barolo, *Elenco degli Alberi principali che possono servire all'ornamento dei Giardini*, cit., pp. 6-8.

La sobrietà – che Carlo Tancredi associa volentieri al decoro e all’ordine – non è insomma contraria alla bellezza, basta saperle far convivere.

La seconda annotazione è che la cura anche estetica della proprietà include un profondo significato etico: essa testimonia l’attaccamento alla propria terra e ai valori che essa esprime e, dunque, non va vista, come scrive il marchese, «come inutile sfarzo di lusso villereccio»:

Ma dannoso quanto erroneo si può ben dire cotal giudizio, né sarà difficile impresa di dimostrare qual vantaggio per la pubblica e la privata morale ridonderebbe in breve dalla propagazione fra tutte le classi della società di una pratica, che giunge a distogliere l’animo da vizj funesti, o da vane fantasticaggini, mentre avvince vieppiù il cuore al paterno potere, alla terra degli avi, al suol natio<sup>46</sup>.

Il contesto ambientale non è un elemento neutro nella vita dell’uomo perché sussiste uno stretto rapporto tra “dove si vive” e “come si vive”. L’amore per il luogo natio, fatto di rispetto e di cura per le cose, si configura, dunque, come un potente fattore civilizzatore.

In questa convinzione si coglie non solo un’espressione di sensibilità romantica, ma la consapevolezza dell’importanza dell’ambiente naturale e sociale in rapporto all’educazione. Il marchese ha in memoria tante realtà che lo dimostrano, conosciute nei viaggi attraverso l’Europa. La pulizia e l’ordine dei villaggi, la cura delle piccole proprietà, la sensibilità verso le vestigia del passato si distribuiscono in modo proporzionato al valore attribuito alla scuola, al rispetto per i maestri, alla fede religiosa vissuta coralmente.

Tutti elementi potenzialmente educativi e fattori di miglioramento, di progresso, di tensione verso quell’ideale di perfezione che, in ultima istanza, rappresenta la bussola che orienta le scelte di Carlo Tancredi e di Giulia.

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

<sup>46</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.



# Graduation board as registers of the institutional history\*

Flávia Obino Corrêa Werle

The paper analyzes three types of commemorative materials related to the completion of the course and the history of educational institutions: the graduation pictures, albums, photos of graduates and the yearbook – printed with colorful pictures of students during their stay in school. It discusses the photographs as ephemeral documents and the graduation as a “monument” to support the references in the school life of students. It considers photo albums as a form of materialization that marks the separation of the students and the institution. The graduation pictures remained posted on the school wall become a record that each student will carry for private consumption. Making a leap in time, this paper discusses the graduation records of the late nineties of the twentieth century (pictures, books and videos), especially the graduation book showing experiences in group and between colleagues. The material was collected over the last ten years especially in schools of teacher education. The graduation pictures and the Yearbooks analyzed in this paper belong to the archives of each institution. The graduation albums consulted come from private collections of former students, while the Graduation pictures belong

\* The text was first presented at the 28<sup>th</sup> Annual meeting of ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (16<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> October 2005, Caxambu, MG) during the session GT02-*História da Educação* (see the programme at the url: <<http://www.anped.org.br/>>). This paper has been translated into English, revised and adapted for the journal «History of Education & Children's Literature».

to each school and are normally exposed in their walls. The methodology of this paper consisted in two stages: 1) the materials of each school was described and analyzed individually; and 2) a comparative analysis was made taking into account the context of each school.

The photographic universe is constantly fluctuating and a picture is constantly replaced by another. Weekly, new posters appear on the walls, new advertising photographs in show-cases, new illustrated newspapers, daily in the newsstands. It is not to “certain” pictures that we are used. This is about a new habit: the photographic universe makes us used to “progress”. We already do not realize it. If, all of a sudden, the same newspapers would appear daily in our rooms or the same weekly posters on the walls, then, yes, we would be moved<sup>1</sup>.

Flusser emphasizes the evidence of the photograph in our daily life and its ephemeral and replaceable position while profuse in today’s world. The digital photography expands the feature of constant presence that combines replacement, production and the multiplicity of images with dynamic and progress. It is part of the ecology of current society and the imagery abundance and, the more images are produced, less important each one of them becomes. Through the saturation discarded is produced. Deleting a digital photograph does not even have the impact of *tossing a document to fire or trash*. The multiplicity of not dated photographs, disorganized, indicates ephemeral documents for both perpetrators and for the ones who are in the pictures. The digital image questions and tends to place the photo and traditional photo album (with photos pasted on a board, supported by angles of paper, or put inside transparent plastic) to the scope of the overrun, old fashioned, or simply not used anymore.

Surrounded by photographs, by image and the digital world in our personal life, in social and institutional relationships, we realize, more easily, their trivialization as a document.

Flusser<sup>2</sup> identifies two fundamental revolutions in cultural structure, one as a result of the invention of *linear writing* and another to the *invention of technical images*. This text starts near the second revolution, examining the impact of the invention / ownership of photographic images and its composition in scenes / frame that are frozen and maintained in the schools, contributing to the institutional identity and representation.

<sup>1</sup> «O universo fotográfico está em constante flutuação e uma fotografia é constantemente substituída por outra. Aparecem semanalmente novos cartazes sobre os muros, novas fotografias publicitárias nas vitrines, novos jornais ilustrados, diariamente nas bancas. Não é a ‘determinadas’ fotografias que estamos habituados. Trata-se de um novo hábito: o universo fotográfico habituamos ao ‘progresso’. Já não nos apercebemos dele. Se, de repente, os mesmos jornais aparecessem diariamente nas nossas salas ou os mesmos cartazes semanalmente sobre os muros, aí, sim, ficaríamos comovidos» (V. Flusser, *Fotografia: para uma filosofia da técnica*, Lisboa, Relógio D’Água, 1998, p. 82).

<sup>2</sup> Flusser, *Fotografia: para uma filosofia da técnica*, cit.

Today the pictures no longer have the task of representing; they work as screens to mask the world, a form of hallucination, a new idolatry, people start to live according to the images. It is not unusual for us to watch, today, graduations in which, during the event, the students have to hold the march between the chair and the official desk in front of which they graduate to be photographed, interrupting the flow of walking, of the being and the living of the event.

The reflection of this text begins with an earlier historical moment (beginning of the twentieth century), where the picture in graduation boards was treated as a conscious action of crystallization of the school institutional history, this moment being at the same time unique and a model, freezing of facts in time, maintained as an important presence in the institutional materiality. With the technical progress, the picture comes close to the ordinary documentation being disposable however, in this work, it is discussed, as unusual document, preserving unique moments.

Being the graduation boards and albums polysemic and ambiguous, the writing of this text states senses that they can take front of schools, standing before its anchoring<sup>3</sup> in the context. Anchoring<sup>4</sup> involves contextualization of the image, attribution and detailing of meanings and that is what we do, showing them, not giving them a lower status or considering them as ancillary sources, but with ability to contribute to set the culture and describe underlying institutional logics.

The power of images is not in an ordinary value that characterizes them *a priori* (aesthetic, mimetic, etc.) but before it, in the values of the interpretation to which it is subject at different times by different observers<sup>5</sup>.

### 1. Institutions reaffirm themselves through boards

The history of schools is understood, on the basis of my research of 2004<sup>6</sup>, as a representation of the school expressed in the form of short narrative con-

<sup>3</sup> G. Penn, *Análise semiótica de imagens paradas*, in M.W. Bauer, G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*, 3. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2004, pp. 319-342, p. 322.

<sup>4</sup> The act of relating semiotic concepts belonging to two different semiotics (the advertising image and caption, the board and its name), or to two separate discursive instances (text and title): the anchoring has the effect of turning one of the magnitudes in contextual reference, enabling this way to make the other not ambiguous. See also J.A. Greimas, C. Joseph, *Dicionário de semiótica*, São Paulo, Cultrix, 1979.

<sup>5</sup> «O poder das imagens não reside num valor qualquer que as caracterize a priori (estético, mimético, etc.), mas antes no valor das interpretações a que está sujeita em diferentes momentos por diferentes observadores». J.C. Paulo, *Imagens e história da educação: propostas de reflexão teórica e metodológica*, in J. Magalhães (org.), *Fazer e ensinar história da educação*, Braga, PT, Universidade do Minho, 1998, pp. 121-146, p. 126.

<sup>6</sup> F.O.C. Werle, *Historia das instituições escolares: de que se fala?* in J.J.C. Lombardi, M.I. Nascimento (org.), *Fontes, história e historiografia da educação*, Campinas, SP, Autores Associados, 2004, pp. 13-35.

structed from the analysis of documents. The sources for the realization of the history of schools are of varying types, registers that can be used as evidence of such history<sup>7</sup>. We discussed the institutional story from the boards which gather photographs of several people who marked as a group, the life of the school. The graduation boards and photograph albums will be discussed as representations of moments of the institutional history and as *monuments* that prove their formative project: the completion of the course in their graduation ceremony. This, the anchoring to which we refer in the title.

The graduation is a ritualistic practice that expresses the school institutionalized culture. As ritualistic symbols the graduation boards are placed in an approach dealing with the cultural history of schools. The ritualistic symbols are instruments that enable modeling the reality, mediating instruments with underlying meaning or subjective content and that articulate the normative and affective dimensions, being able «to condense the representation of many things through a single formulation, to unify divergent meanings and polarize meanings...»<sup>8</sup>. The symbols integrate meanings and have the power to structure the imagination<sup>9</sup>.

The cultural approach of the schools consider them as social communities in which people develop ritualized patterns of communication, they are unique social constructs because of the sharing of symbols, meanings, beliefs and same values. This cultural perspective identifies rules and conventions of conduct that format social processes, which makes them intelligible to people who make up the organization and to the outside world.

A graduation is an important moment in the operation of schools, highlighted reference for proving the successful pedagogical acts processed inside it. It is the final moment of a training process, meaning a graduation, a breakthrough publicly acknowledged in the scale of schooling, which differentiates from the ones who have it from the rest of the people and that, in the case of vocational training courses, marks a prerogative of work.

The conclusion of a training step celebrated with a graduation is an event.

A party is always characterized, first, by pleasure, by the joy and the expansion of feelings that take place in it. And feelings are not rational categories of clear and defined contours. The field of emotions and affection, essential to the feast world, is therefore difficult to define and address<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> D. Saviani, *Breves considerações sobre fontes para a história da educação*, in J.C. Lombardi, M.I. Nascimento (org.), *Fontes, história e historiografia da educação*, Campinas, SP, Autores Associados, 2004, pp. 3-12.

<sup>8</sup> «Condensar a representação de muitas coisas através de uma única formulação, de unificar significados discrepantes e polarizar significados...» (P. McLaren, *Rituais na Escola*, Petrópolis, Vozes, 1991, p. 33).

<sup>9</sup> McLaren, *Rituais na Escola*, cit., p. 33.

<sup>10</sup> «Uma festa se caracteriza sempre, em primeiro lugar, pelo prazer, pela alegria e pela expansão dos sentimentos que nela tem lugar. E sentimentos não são categorias racionalizáveis, de contornos claros e definidos. O campo das emoções e dos afetos, essencial ao mundo festivo, é, por isso mesmo, difícil de delimitar e de abordar» (C.S. Chamon, *Festejos imperiais: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845)*, Bragança Paulista, EDUSE, 2002, p. 17)



Several elements make up the ritual of completion of the course, linked to social *status*, economic conditions of families and the importance of school where the course was conducted as well as the title that was obtained. Objects and varied relations are: rings, festive ceremonies in auditoriums with guests, speeches<sup>11</sup>, dances, thanksgiving masses, special clothes – smoking, robe and gown –, honored guests, photos, gifts, flowers, diplomas, among many other devices and symbols that constitute the act of completing a course and its ritual commemoration.

The school graduation is one of the rites of initiation yet exercised with some pomp and monumentality in western societies, they really are special moments, constructed by societies and, normally, ruled by institutions that promote them. They involve solemnities with specific celebration rituals: printed invitations, religious offices, graduation ceremony / hand in of the diploma – where the speeches happen<sup>12</sup>.

The boards<sup>13</sup> that we are going to discuss here have a remarkable feature: they are referred to schools, they keep the individuality of people that were photographed and keep clear the significance of the group. They are not a photo of several people. There is a group joint by the framework, the frame.

## 2. Empirical material: origins and quantitative

The 47 graduation boards analyzed in the text, came from two male schools<sup>14</sup> and two female schools. The boards cover the period of graduation

<sup>11</sup> M.T.S. Cunha, *Centelha de Idealismo: ser professora nos discursos de formatura do Curso Normal*, in: L. Scheibe, M. das Dores Daros (org.), *Formação de professores em Santa Catarina*, Florianópolis, NUP/CED, 2002, pp. 71-91; C. D' Lourdes do Nascimento, L.S. Daniel, *Instituto de Educação de Florianópolis e os Intelectuais Catarinenses na década de 40*, in: L. Scheibe, M. das Dores Daros (org.), *Formação de professores em Santa Catarina*, Florianópolis, NUP/CED, 2002, pp. 53-70.

<sup>12</sup> «A formatura escolar é um dos rituais de iniciação ainda exercidos com certa pompa e monumentalidade nas sociedades ocidentais; são mesmo momentos especiais, construídos pelas sociedades e, via de regra, regulados pelas instituições que as promovem. Envolvem solenidades com rituais específicos de celebração: convites impressos, ofícios religiosos, cerimônia de colação de grau/entrega do diploma – onde são proferidos os discursos». (Cunha, *Centelha de Idealismo: ser professora nos discursos de formatura do Curso Normal*, cit., p. 79).

<sup>13</sup> We find also the reference to those boards (in the similar composition to the graduation ones) in the register of the history of other types of organization – Cultural and Sports Associations (J.C. Eggers, *Sociedade Orpheu*, São Leopoldo, Sociedade Orpheu, 1998, p. 3, 16) – and, graduations boards as biographic element (S. Schwartzman, H.M.B. Bomeny, V.R. Costa, *Tempos de Capaneia*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984, p. 25).

<sup>14</sup> In Rio Grande do Sul, the religious orders arrived in the second half of the nineteenth century. The “Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã”, in 1876, and the “Congregação das Irmãs de São José”, in 1898 (T. Venturin, *Formação religiosa para o século XXI: freira, mulher, cidadã*, Petrópolis, Vozes, 2001, p. 44). It was a moment of economic development and of educational space competition when the religious schools arrived in the region. We

from 1909 to 2001. There is a graduation board from 2001 – Sévigné School – which doesn't have the characteristics discussed here because it presents photographs of the group and not individual pictures of the students, so we will not include it in this analysis.

We analyzed all the data from each one of the boards organizing tables, identifying them by school, date, theme, stroke, other written messages, as well as shape, frame and support (some boards exist only in the form of photographs).

They are also empirical material of this study 3 albums of photographs of former students later described. We also analyzed 4 *Graduation Books* from the years of 1998 and '99, 2000 and 2001, Anchieta school.

### 3. *The boards' support*

The graduation boards are not only pictures of a group of graduating students, but they are *pictures of a group of students*, who are finishing a course, *identified individually*, make up artistically in backgrounds and decorated frames, organized as one only thing – the board – referred to the historic moment and to the proposals of the school, having as a goal to state itself as a linked group, in exhibit, inside the school.

The pictures in their properties – flat paper, in black and white – in which the people that were photographed – students, honored people – are represented in face and bust, and they are made similar for the lighting, dimension, format – usually oval – by the clothing and by the position, they are connected, overcoming the reduction to the individuals represented in each one of them isolately, reconnected as a whole thing: the graduation board. Those boards (beginning of the twentieth century) are big – some are two meters high –; joining photographs that are supported in painted wood or sculpted in relief. When they are made in painted wood – without sculptures in relief, the oldest ones – they carry thick frames of sculpted wood and the paintings are in black, white and many shades of gray (Anchieta, 1909) or colorful pastel (Sévigné, 1928).

characterize in this note, briefly, the schools where we found most part of the data discussed in this article. The data collection of graduation boards and albums, however, is much wider covering institutions of industrial teaching, colleges and of from other states. This variety of material makes important comparisons possible. São José School, located in São Leopoldo, supported by the “Franciscanas da Penitência e da Caridade Cristã” Sisters, was founded in 1872, being the first female school supported by a religious group in Rio Grande do Sul. Sévigné School, from São José's Sister's Group, was founded in 1900, in Porto Alegre. Anchieta School, supported by the Jesuit priests, was founded in 1890, and it is located in Porto Alegre. Escola Normal Rural La Salle, male, supported by the Lassalistas priests, is located in Cerro Largo, interior of the state; the rural teacher's training course worked between 1941 and 1972. This text is a product of a wider research project, that is the reason of the references to interviews during the text.

When they are made of different types of wood, they explore aesthetically, textures and shades of different kinds. The absence of polychromatic elements does not reduce the beauty of the boards.

Rarely there is a light color in the relief sculptures, in special, in the ones that represent shields, flags and national or RGS<sup>15</sup> emblems (São José, 1935 and 1941; Sévigné, 1942). There are boards with copper decorations, in general letters and some images.

Not only sculptures, but phrases make up the aesthetics of the graduation boards. The written elements identify the school institution, the city in which the school is located, the year when the course was finished and they always bring the full name of the students, their hometown, as well as the honored teachers, anchoring the images in the social, institutional aspect as well as in time and space.

#### 4. Boards as a reference

A traditional board is an *original*: unique and not possible to multiply. To distribute boards it is necessary to transport them from owner to owner. The boards must be *taken* to be distributed: bought, robbed, offered. They are objects that have value while objects<sup>16</sup>.

Although the author was referring to boards as paintings, it is interesting, in this moment, the reference to graduation boards as objects, or, we focus them as a characteristic of the institution, of the people, of the projects and time aspects.

There are four characteristics that identify a board: an *enjoyable object*, a *decoration part*, *something that must be visible* and also, a board is a symbol of a *unit*. A board creates an *enjoyable* view. We don't expose any object, or what we consider non-aesthetic. We show what we think must be seen, something that causes admiration, what is enjoyable, what we think people would appreciate.

On the other hand, a board is also a *decoration* to the environment, bringing beauty, and distinction to the place. A painting, an image becomes a board because it is a *decoration* in the space where it is hang, because it causes the impression of calm, harmony in the environment that it helps to create.

<sup>15</sup> Rio Grande do Sul (RGS) is one of Brazil's states. Its total area is 281,748.538 km<sup>2</sup> and its population is currently estimated at just over 10,800,000 people. Located south of Brazil, it borders the state of Santa Catarina, the Atlantic Ocean to the east, south to Uruguay, and Argentina to the west.

<sup>16</sup> «Um quadro tradicional é um *original*: único e não multiplicável. Para distribuir quadros é preciso transportá-los de proprietário a proprietário. Os quadros devem ser *apropriados* para serem distribuídos: comprados, roubados, oferecidos. São objetos que têm valor enquanto objetos» (Flusser, *Fotografia: para uma filosofia da técnica*, cit., p. 67).

A board also brings *visibility* to the work and its author, losing the former features if it is hidden, not exposed to appreciation. A watercolor made on paper, if it is put into a frame becomes a board and it acquires dignity. The board presents it as image and as something that was created, giving visibility not only to what is in the picture but to the one who created and composed it. Being with photographs, a board shows the photographed people.

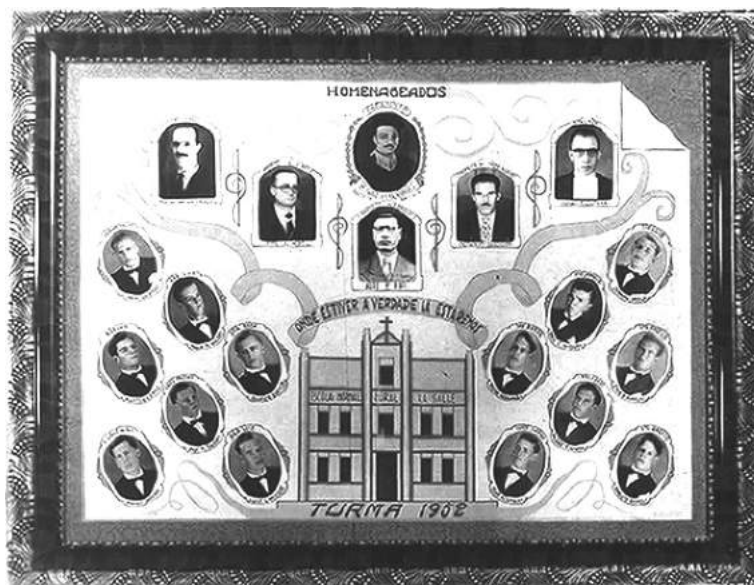
A board with a bride and groom makes both visible, the environment where the photo was taken and to the wedding as an event. Even exposing many elements, a board is a *unit* and, with it, it brings a message. The same way, the graduation boards give visibility to the people that passed through the school and to the event of their graduation, they decorate the halls of the school and they are objects that should be appreciated and kept. They are a cultural object that has a determined intention: to celebrate an important fact, not normal – the conclusion of a course –, celebrated as a solemnity – the graduation marked with unusual clothing, studied posture –, important to be remembered.

##### *5. Men and women: representing hierarchies, evidences and shadow zones*

The graduation boards carry hierarchy. The students are made similar in clothes, hair styles and poses, as well as in the regularity with which the pictures are distributed on the board. Separately, and in bigger pictures than the students' pictures are the honored teachers and the representative teacher, important people, so, bigger, distinct and connected as a group, in a different space from the ones of the students. This order stands them out as admirable people. Among them we don't realize the same regularity we observe among the students, not even in clothes, hairstyles, expressions and positions.

In the male schools the honored people were, very frequently, religious people and their photos as well as the institution principal's appeared on the boards. There are cases, in male schools, of posthumous honor to a teacher of the school registered on the board, not even referred to, in words, but including the photo of the deceased. There are no women being representative teachers of the graduating students, so, the place of this representative teacher or protector of the group was, at that time, reserved to men. Among the representative teachers we can find the Public Instruction's Principal, the City Mayor, ambassador, not being common that a teacher from the school would be in this position. The boards of "Escola Normal Rural La Salle" bring, the image of the school's building and, as an exception, one of the representative teachers was a teacher of the school. Also as something unusual in Sévigné School a teacher also appears as a representative teacher.

In male schools there are no female teachers who are honored, only male teachers, religious people or normal people. In these cases the graduation



Pic. 1. *Table of La Salle Schools of Rural Teacher Education. Class 1952. Motto: «Where is the truth we will be there».*  
(La Salle Schools of Rural Teacher Education, Cerro Largo, RS).



Pic. 2. *Table of State High School Sévigné. Graduates 1933 – Master students. Motto: «Order and progress».* Framework in the form of national flag.  
(Sévigné School, Porto Alegre, RS).

boards reaffirm the male exclusivity: men educating boys and young men and the boards as objects that keep this identity. However, in any of the boards of the female schools there are only pictures of women. In those ones there is always one or some men as representative teachers or honored teachers. It is not uncommon that, among the honored teachers there is a religious image (“Nossa Senhora Aparecida”, Sévigné and São José Schools, 1942). The boards of São José School don’t mention the school’s administration not even religious teachers appeared as honored teachers because the group didn’t allow the sisters to have pictures taken. Interviews with ex-students, however, mention friendship relationships and attention from the religious sisters with the students. In the interviews it becomes evident the remarkable presence of the religious sisters who are referred affectively and not the honored teachers. This detail suggests that the boards that we are discussing here belong to the institutions’ memory field referred to formal acts of a teaching institution.

The boards of Sévigné School, bring photos of religious sisters wearing their specific clothes, even in the position of principal or in the position of honored teachers.

#### *6. Graduation board: exposed to the public or a photograph*

The graduation boards in the studied institutions are, in the dimension of the *monument*, not treated equally. In the time in which they were created and exposed in living rooms, in reserved rooms for solemnities, in halls. Today, exposed, there are a few, although some institutions keep them in the halls and visited areas and this way they assure their functionality as boards. Others, preserve them, but there is no longer space for them to be seen everyday. Other have already eliminated not only the possibility to see them but they destroyed them, keeping only their pictures.

Well, the boards join students in groups and, when they are exposed, they indicate the joining of groups in the institution; the corridors, joining, put many groups together side by side. From the group of boards you can, also, realize the flow of students in the school.

The graduation boards, when exposed, allow the ex-students of the school and the personalities – honored teachers, representative teachers –, to visit themselves and to look at themselves on the boards, as celebrated figures for one or other group, or as a graduating student, what provides a resume of the personal history when meeting the institutional history and space. Those boards and their public exposition explicit relationship webs and the institutional importance.

## 7. Graduation boards as a monument

Being the *monument*<sup>17</sup> it is a celebration work or an important memory to be perpetuated, the graduation boards take these two dimensions. They *celebrate* the graduation, the achievement and conclusion of a learning project, many times at the same moment the students would pass to a new step in life – entering to the professional world, to college, leaving the boarding school or the normal school that, even attended part-time, constituted a part of their childhood and adolescence, part of the students' everyday and memories.

On the other hand, the graduation boards *perpetuate* the group that was extinguished with the conclusion of the course, it maintains the presence of it in the school, they remind the graduation celebration by the group of people it joins, by the clothing with which they were photographed, by the authorities that legitimized the moment and that were also perpetuated on the board. Maintaining the memory of the group, they constitute *an specific way of it to be and to take part of the school*. They state a positive image – the success of the conclusion of the course, the learning process, the education received at school – crystallizing the route of the group in the school. They are approved students that set the graduation boards because, among them, there are no flunked or disapproved students.

This dimension I call *personal/group dimension of success*, by which the graduation boards certify the academic performance of each students and of the group of students. The students that succeeded, are on the board and, through it they reaffirm themselves as successful people, they stay in the school, taking the building, hanging on its walls, corridors and rooms, reminding the institution that they have been there. Through this dimension the graduation boards transmit the message that those students marked the school, so much that they are still there, hanging and exposed on the walls even if they are not really there.

The graduation boards sign a former teaching and *pedagogical act*, being also a certificate, to society, to new generations and to the ones who remain at school, of the success of the learning enterprise of the institution, at least to the groups who are exposed in different boards. This is another dimension, the *institutional dimension of success*. This way the graduation boards are a sign and an indelible evidence, of the institutional action and of the educative mission reached. They act also as an example because they keep an image (success, education process completion) and, constantly exposed, they urge to their appreciators to also reach their goals. The figurative of the boards and the motto that many of them carry, update the institutional mission and the historical commitments to which the institution responded through time. I refer to the presence of religious civilization marks that are present on the graduation boards.

<sup>17</sup> J. Le Goff, *História e Memória*, Campinas, Ed. Unicamp, 1990, p. 535.

As a *monument*, the graduation boards are a sign of past:

The monument has as its features the connection to the perpetuation power, voluntary or involuntary, of the historic societies (it is a legacy to the group memory) and the resending to evidences that only in a very small amount are written evidences<sup>18</sup>.

The graduation boards operated, through the exposition in the school environment, as a *monument* to the collective memory. In the school celebration moments or in graduation events, when parents and families entered the school, the guests usually, when visiting the building appreciated the boards of former groups (detailed obtained through interview). Thus, *the graduation boards are monuments that celebrate the course completion, perpetuate the memory of the event and the group, they are an specific way of this group to be and to take the school – personal/group success dimension –, they proclaim the institutional presence in the group memory and the success of the school in reaching its goals and pedagogic mission –, institutional success dimension*. This way, the graduation boards have a positive social meaning to the school and to the group of students that graduated. Having their picture included on a graduation board emphasizes the cultural capital acquired, the learning process linked to this institution, and not to any other, and the reaching of the proposed goals. There is no way to deny, if figuring on a graduation board, the institutional membership.

On the other hand, to be included on a graduation board and to have your photograph exposed on the school's corridors is having a certificate that you were and are accepted in this teaching institution and by it you are supported and protected. The identity student/institution is strengthen on the exposed board on the halls of the school. The notoriety of the names of the students, of the representative teacher and of the honored teachers, the variety of places where the students are from, confirm the institutional importance and the coverage of its teaching action, showing in how many cities it is known.

This way the graduation boards favor the people of many generations and with many different roles to introject the importance of the institution.

#### 8. *Graduation boards: comparisons with other documents that register the school life*

The graduation board can't be reduced to pictures isolately, not even to a photograph album itself.

<sup>18</sup> «O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos» (J. Le Goff, *História e Memória*, Campinas, Ed. Unicamp, 1990, p. 536).



The same way, the graduation boards are not reduced to the *grades register* or to any other institutional documents that register the course completion. Grades registers make part of the institutional history and of the documents that, in the school, reaffirm the students' learning and academic life. However, the course completion register registers the performance obtained, not linking it to each student's physiognomy, or to their place of residence/birth; we could say that they are more bureaucratic and efficient, less aesthetical and aristocratic than the graduation boards, though they also represent it.

The boards have more symbolic power than the grade registers. The origins of each student are markedly stated on the boards because each one has on it pronounced their full name and the place where they are from – social and local origin.

The registers do not expose to the school and to society, with lordliness and beauty the course completion, the scale of the final act of closure of the school training and the testimonies of authorities and honored people that were present at the event of course completion, the notability of the person chosen as the representative, protector or representative of the group. All that, however, remains joined on the graduation board.

A *diploma* also certifies the course completion, but it is an eminently individual, bidimensional and without the possibility to be exposed at the school that granted it. If exposed on a board, it doesn't bring the entailment to the group of classmates not even the honored people and the representative teacher. As a document in paper it has much more reduced dimensions than the graduation board, although many diplomas have ornaments that remind the ones used in graduation boards (book, world map, for example) and the text of the diploma indicates where the student is from.

The graduation boards, in opposite, configure to the collective memory the graduation and its context of participants and roles.

### 9. *Graduation boards: contextualization of values of the time*

Besides the boards announce the graduation and clear participants and roles, targeting authorities of students and making those equal, the frame that organizes the photographs constitute scenes, denoting sometimes public spirit and sometimes religiosity, not being uncommon that, in one only board, appear, connected, these two elements (Sévigné and São José schools, 1942).

We can suppose that the meaning of the frames, however, overcomes the one of the board itself. In two schools only parts of boards are preserved, cases in which the sculpted images were of such an impact and meaning to the institution that, even destroyed the board in the part where the pictures were, the school keeps the sculpted part. It is the case of a São José with the Boy, at Sévi-



Pic. 3. *Frameset graduation of the São José College. Years 1938, 1941, 1942 and 1945 (São José College, São Leopoldo, RS).*

The picture of 1941 represents the coat of arms of Brazil.

gné school, patron saint of the group, and an image of José de Anchieta the priest, at Anchieta school.

Very commonly the boards are decorated with sculptures that remind instruments of study and reading – world map, square, parchment, bar, books –, civic elements – RGS and Brazil’s flag, national shield, state shield, pyre of homeland – and religious ones – saints’ images, “Nossa Senhora” and Jesus Christ. It calls our attention the board of 1944 of São José School, from São Leopoldo composed by a human image of appearance, at the same time, civic and religious, with a long dress and the laurels crown on the head, in whose left arm, erected to the side, appears a big shield in which inside there is the Brazil map where there are the pictures of the honored people and of the graduating students. In special the graduation invitation of this group keeps the same picture of the board, showing the shield with sharpness. On the other hand, the image of the card, remembrance or souvenir of the graduation mass, reminds also the picture sculpted on the board. Like at the graduation board, the full name of each graduating student was registered on the back cover of the paper.

Only one board is decorated with flowers, many are decorated with details in laurel leaves. There aren't also boards with landscapes or animals. The boards of male schools are more austere, less figurative in its set than the ones of female schools. It is away of these patterns the graduation board of Anchieta School from 1909 where there is a woman sitting by the side, with a long dress and showing her shoulders. However, generally speaking, we could say, independently of the school, they present an organized appearance, sober and coherent.

*Clothing.* Identified as contextualizing elements, with the sculptures and the frames, the mottos on the boards and the clothing of the photographed people.

On the boards of the female schools, the graduating students are always wearing hat, what is not seen in the graduating students of the male schools, who wear suit and tie, sometimes bow tie, but they don't wear anything on their heads. The pictures of the honored teachers and representative teachers don't have a unique pattern as the ones of the graduating students that look to the same direction, tilt the head the same way and transmit, as a group, a meaning of disciplined alignment.

*Mottos.* A motto is a written precept, figuring on the dictionary also as an emblem or currency, a sentence. The mottos of the graduation boards are short affirmations written in Latin or Portuguese, short but remarkable in meaning and, possibly easy to remember because they are very brief.

The mottos of the male schools are, in most of the cases, in Latin. There are five thematic focuses that predominate in the mottos of the graduation boards analyzed in this work: religion, asceticism, success, public spirit and science. Asceticism is an idea that is established in the relation with success and religion.

The mottos composed, with the sculptures of the boards, a model symbolic context to the graduating students, aligned with the teaching proposals of the school. On the other hand, by the perspective of future inspirator and professional life, the mottos compromised the graduates not only in the graduation moment, but, while the board would be exposed at the school, it was there reminding the commitment taken in the graduation moment. So, a motto as inspirator, imposes demonstration in practical life. A motto written in a graduation board, always exposed to everybody to see, has a permanent impact, reminding its content constantly. Instead, a written motto on a graduation invitation, its impact happens while the invitation circulates among the people and it's on the graduating student's hands. When it becomes kept memory, we can suppose that it loses its operating impact.

10. *From graduation boards to photograph albums: decoupling the graduating students' group from the institution, multiplying the board now transformed into album, to private use*

The graduation boards were so remarkable that their structure remained in the first photograph albums of the studied schools and of others of the same time.

Comparatively, an album is a reduction if it is compared to a graduation board, presenting, as an advantage, the access not considered from an institutional point of view, but private, as well as by the mobility. It is a reduction in the dimension, in the exposition feature and in the meaning of school memory. If the boards were the institution's memory exposed on the school's walls, almost an annual report of the performance of the school's social role, the albums, at least the first ones, appear as the memory of the school spread with the people.

The pages of the album, maintaining a pattern decoration from the start to the end, reduce and reorganize, on the paper, all the elements that the boards presented. This is the case of the 1936 BA graduates' album from Sévigné school that follows the same logic and sequence of prominence and hierarchizing of the honored people and representative teachers to whom follow the graduates' pictures, in a smaller size and still standardized. Each page with a picture on top, that is the same in each one of the pages reminds the lordliness of the pictures sculpted in wood of the graduation boards. Printed also was the name of the student and her hometown.

Also the photograph album of the Master Students of the Complementar School Espírito Santo, Bagé, RGS, of 1940, follows the same structure, although the hometown of each student is omitted. Composed of individual pictures glued with paper corners in an album that interims silk pages with card paper pages, on it only one golden stroke decorated, as a frame, each photograph; the name of the students; in white ink, was signed in each photograph. This album calls the attention by its craft feature. The public spirit is printed on the cover of the album, that carried the national coat of arms.

In the album of the Education School of the University of Distrito Federal, teachers from 1937, have the six first pages for the representative teachers and the honored people (including teachers of the course) followed by the students' pictures identified by their names and the hometowns.

It can be supposed that they had made as many albums as the number of graduated students in each group. The album equalized, in images to a graduation board, but each student could take hers home and see it, reminding the graduation and the classmates, without having to go to the school, as it would be necessary in the case of the graduation boards.

The series production disqualified the reproduction that lost in lordliness the symbolic power. The first graduation photograph albums were documents

that represented the group and the graduation festival but they demarcated the beginning of a definitive process of adulteration and rupture of the belonging of the group of graduates in relation to the school. The albums inaugurate the passage of the graduation memories to the private scope. It is as if the memories of that moment would no longer be possessed by the schools, that even having graduated the students, in the shape of board maintained them inside them, passing, as album, from the history of the institution scope to the personal memories scope.

The graduation boards had an institution remarkable effect in the profile of graduation so much that a picture of São José school registers a group of students being photographed with graduation boards of former groups on their hands. This symbolism would not have the same depth in the case of the photograph albums.

However here I highlight boards and photographs referred to graduations and course completion as a fact from the institutional history. Photographs of the whole group of students at the hall in the graduation moment, or receiving the diploma, in the ceremony dynamics, or with their families after the event, they exist and they are a counterpoint, to this study, by the particularized approach of the graduation event that they provide.

### 11. *The end of the twentieth century: books, boards and videos as a register of the course completion*

Nowadays there are schools where the groups of graduates organize themselves and produce material remembrances to become monument and mark the farewell of the group. It is the case of the videos and *Graduates' Books*<sup>19</sup>. These books are a kind of magazine composed by individual photographs and in groups of the graduates' class, taken informally and in many moments of coexistence. The ease of the digital photograph makes the albums that mark the graduations nowadays-ordinary documents in the appearance, easily confused with market magazines. They do not register the representative teachers, but all the teachers that taught the group. Videos and books seize idiosyncratic elements of the group and of each student, registering them. Those books mark also a progressive movement of the articulation of the students with the school, revealing the prevalence of the sociability that they develop among them at school in comparison with symbols and institution elements. What the young people take to remember the school life today is their coexistence and friendship.

<sup>19</sup> We organized a table detailing the information of these Graduates' Books from Anchieta School (size, content, school symbols).

Reviewing the first quote of Flusser that introduced this text, «It is not to ‘certain’ photographs that we are used to. It has to do with a new habit: the photograph universe makes us accustomed to ‘progress’»<sup>20</sup>. Although the graduation boards still can be in use, specially to celebrate the courses completion of the most disputed graduation courses, its static and identity impact is different from the ones wrought in wood in the beginning of the twentieth century, not by its support, but specially by the “new progress habit”. A deeper analysis must be done soon.

Flávia Obino Corrêa Werle  
Programa de Pós Graduação Em Educação  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brazil)  
flaviaw2008@gmail.com

<sup>20</sup> «Não é a ‘determinadas’ fotografias que estamos habituados. Trata-se de um novo hábito: o universo fotográfico habitua-nos ao ‘progresso’». (Flusser, *Fotografia: para uma filosofia da técnica*, cit., p. 82).

# «Occhi limpidi e cuore puro»: la storia dell'arte raccontata ai ragazzi da Guido Edoardo Mottini<sup>1</sup>

Simonetta Nicolini

Au temps de mon enfance, une marchande d'estampes, la mère Mignot, notre voisine, en tapissait tout un mur, et je les regardais chaque jour, en allant à la promenade et en en revenant; je nourrissais mes yeux de ces monstres, et, quand j'étais couché dans mon petit lit à galerie, je les revoyais sans avoir l'esprit de les reconnaître.

Anatole France<sup>2</sup>

A ben vedere è da un pregiudizio interamente moderno che è nato il romanzo moderno per la gioventù, una formazione senza radici, piena di torbidi umori. Dal pregiudizio che i bambini siano creature così singolari e incommensurabili che per intrattenerli occorre un'inventiva tutta particolare.

Walter Benjamin<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Queste pagine devono molto a Pasquale Nesta e Manuela Ricci, che mi hanno soccorso con generosità in spericolate ricerche bibliografiche.

<sup>2</sup> A. France, *Œuvres complètes illustrées, Tome III, Les désirs de Jean Servien, Le livre de mon ami, Livre de mon ami*, Paris, Calmann-Levy, 1948, p. 193.

<sup>3</sup> *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati*, in *Orbis pictus. Sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Milano, Emme Edizioni, 1981, pp. 37-49, qui p. 43.

– Vuoi che ti dia una mano?

– Grazie! Ecco qui le lettere ed ecco i fogli per le risposte.

Brandi una matita ed incominciò il suo lavoro. Lesse la prima cartolina e la mise da parte, dicendomi che voleva preparare a casa la risposta perché era molto bella [...]. Lesse un'altra lettera e volle che ne ascoltassi le battute più interessanti. Era evidente che quelle ingenue comunicazioni di bimbi [...] lo divertivano un mondo, lo incantavano<sup>4</sup>.

Così sembra si avviasse, presso la redazione del «Il Giornalino della Domenica», l'avventura di Guido Edoardo Mottini nella letteratura per ragazzi: l'episodio è narrato nel ritratto di ingenuo ed eterno fanciullo incantato dall'infanzia e dai suoi miti che Giuseppe Latronico traccia in ricordo dell'amico con il quale aveva collaborato presso la redazione del famoso periodico illustrato<sup>5</sup>.

Mottini era nato a Caluso il 15 settembre 1884 da Alberto (professore) e Sofia Savinio<sup>6</sup>. Dopo avere frequentato il ginnasio e il liceo, nel 1906 si laureò in legge a Torino. Nel 1908, entra come applicato all'Intendenza di Finanza e, per la stessa amministrazione, lavorò come segretario ad Alessandria, Porto Maurizio, Firenze e Ferrara (dove risiedette quattro anni); abbandonato il servizio nel 1924 per dedicarsi solo alla scrittura, si trasferì a Milano dove morì il 24 dicembre 1935.

La non lunga, ma assai intensa attività di Mottini come scrittore di cose d'arte, musica e letteratura per periodici e quotidiani e come autore di monografie per adulti e ragazzi è compresa fra il 1921 e il 1934. Ma il primo articolo (un saggio sui miniatori fiamminghi) risale all'aprile del 1901, quando Mottini aveva sedici anni, e fu pubblicato sulla «Gazzetta del Popolo della Domenica» di Torino; molti anni più tardi, abbandonato il non amato impiego pubblico, Mottini collaborò a vari quotidiani e periodici: «La Sera», «Il resto del

<sup>4</sup> G. Latronico, in *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini: 24 gennaio 1935*, introduzione di P. Rocca, Ferrara, Tipografia Emiliana, 1935, pp. 65-68, qui p. 66.

<sup>5</sup> Secondo Latronico la collaborazione di Mottini con il «Giornalino» ebbe inizio il 10 aprile 1927.

<sup>6</sup> Le note biografiche di Mottini sono desunte in particolare da: *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini: 24 gennaio 1935*, cit. (volume miscellaneo con scritti di: Luigi Russo Tammeo, Italo Balbo, Renzo Ravenna, Valentino Bompiani, Cesare Branduani, Mario Calura, Raffaele Calzini, Adelaide Croari, Vincenzo Errante, Virgilio Feroci, Aldo Gabrielli, Alfredo Grilli, Gustavano, Carlo Hoepli, Giuseppe Latronico, Filiberto Mateldi, Arnoldo Mondadori, Marino Moretti, Mario Novaro, Fernando Palazzi, Carlo Parmeggiani, Francesco Pastonchi, Francesco Perri, Enrico Piccini, Dino Provenzal, Nello Quilici, Giuseppe Ravegnani, Paolo Rocca, Giovanni Scheiwiller, Giuseppe Scorecchi, Lia Spaventa Filippi, Franco M. Stevani, Fabio Tombari, Eugenio Treves); S. Lodovici, *Storici, teorici e critici delle arti figurative (1800-1940)*, Roma, E.B.B.I. Istituto Editoriale Italiano Bernardo Carlo Tosi, 1942, p. 255; P. Nesta, *Guido Edoardo Mottini nella Letteratura infantile*, Torino, Tirrenia, 1965. Oltre alla bibliografia che, volta per volta sarà citata, si segnalano anche: R.A. Ferrarin, *Guido Edoardo Mottini*, «L'Italia letteraria», 5, gennaio 1935, n. 26; G.R. Crippa, *Ricordo di Mottini*, «Il popolo di Brescia», 17 marzo 1935; C.E. Accetti, *Sulle orme di G.E. Mottini*, «Perseo», 1 gennaio 1936; V. Errante, *Omaggio a Mottini*, «Corriere padano», domenica 26 gennaio 1936.



Carlino», «Il Mondo», «La Fiera letteraria», «Il Corriere dei Piccoli», «Balilla», «Emporium», «Rivista d'Italia», «Le vie d'Italia». Artista dilettante (egli suonava il violino e il pianoforte, e aveva anche tentato la scrittura di versi, che non raramente trovavano ispirazione nelle arti figurative<sup>7</sup>), scrisse i suoi saggi con una vena didattica e divulgativa che gli diede fama e fortuna. Le sue opere ebbero molte ristampe e nuove edizioni anche dopo la sua morte<sup>8</sup>.

In contrasto con la timidezza e ritrosia sottolineate, da molti che lo conobbero, come le più evidenti caratteristiche del suo carattere («Era della natura degli uomini mansueti, dei trasognati come i giganti. Un cuore da bambino in una statura morale e intellettuale portentosa», scriveva in sua memoria Fabio Tombari<sup>9</sup>), Mottini fu ben inserito nella società politica e culturale del Ventennio: Italo Balbo e il podestà di Ferrara, Renzo Ravenna, furono tra gli amici che lo celebrarono nella pubblicazione monografica che gli fu dedicata pochi mesi dopo la morte<sup>10</sup>; questi rapporti dovettero essere propizi anche al suo ingresso nel mondo dell'editoria. Nel 1924 a Bologna, presso l'editore Zanichelli, Mottini conobbe Vincenzo Errante, che contribuì ad aprirgli le porte dell'editoria per ragazzi<sup>11</sup>. Negli anni seguenti, infatti, con Marino Moretti, Diego Valeri, Giuseppe Scortecci, Aldo Gabrielli, Riccardo B. Crivelli, Cesare Angelini, Mario Buzzichini, Milly Dandolo, Mary Tibaldi Chiesa fu tra i collaboratori della famosa collana di libri per ragazzi «La scala d'oro» diretta da Fernando Palazzi e dallo stesso Errante<sup>12</sup>. Sebbene, come avrebbe ricordato

<sup>7</sup> G.E. Mottini, *Rose nel pruneto, 1916-1919*, Ferrara, Taddei, 1921; Id., *Lontananze, 1916-1924*, Milano, Ariel, 1934; Id., *Maestri antichi*, con due acqueforti fuori testo di A. Carpi, Milano, Edizioni del Bibliofilo, 1930; quest'ultimo volume «doveva iniziare una aristocraticissima collana di edizioni rare, chiamata dal suo ideatore e finanziatore, G.R. Crippa, 'Edizioni del Bibliofilo'» (cfr. Nesta, *Guido Edoardo Mottini nella Letteratura infantile*, cit., p. 20). Su Mottini, con particolare riferimento alle sue frequentazioni letterarie e alla sua formazione musicale, come cultore e anche esecutore cfr. I. Scovazzi, *Il cenacolo di Porto Maurizio*, Savona, Officina d'arte, Stamperia Liguria, 1941; P. Boero, *Liguria a mezza tinta: Pierucci, Bonzi, Mottini e «La Rivista ligure»*, «Quaderno Ligure», I, 1986, pp. 3-36; Mario Novaro-Giovanni Papini, *Carteggio 1905-1943*, a cura di A. Aveto, Roma, Edizioni di Storia e letteratura, 2002, pp. LIII, 99, 148-149 nota 11, 160 nata 18. Mottini aveva una sorella, Giuseppina, traduttrice e anch'ella scrittrice per l'infanzia: tradusse *Storie meravigliose* di N. Hawthorne, con fregi di Duilio Cambellotti, (Milano, Istituto Editoriale Italiano, 1914); il suo *La leggenda di Troia* (Torino, UTET, 1935) ebbe molte ristampe ed edizioni.

<sup>8</sup> Una bibliografia parziale di Mottini venne pubblicata in *Nel trigésimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 127-131. Manca, a tutt'oggi, una bibliografia completa e ragionata che comprenda sia le monografie che i contributi alla stampa periodica.

<sup>9</sup> F. Tombari, in *Nel trigésimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 103-105, qui p. 104. In tutti i ricordi a lui dedicati nel volume del 1935, Mottini è descritto come persona timidissima e modesta, restio a mettersi in mostra, dotato di senso dell'umorismo e al contempo di spirito melanconico e pessimista, ma anche ottimo conversatore.

<sup>10</sup> Gli stessi brani erano stati pubblicati nel «Corriere Padano» di Ferrara del 24 gennaio 1935.

<sup>11</sup> V. Errante, in *Nel trigésimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 47-49, qui p. 47.

<sup>12</sup> Cfr. A. Lugli, *Libri e Figure. Storia della letteratura per l'infanzia e per la gioventù*, Bologna, Nuova Universale Cappelli, 1982, pp. 223-224. Sulla collana «La scala d'oro» cfr. G. Marrone, *I libri illustrati per ragazzi. La scala d'oro e altre collane*, Roma, Comic Art, 1997, in particolare per Mottini pp. 16, 58, 60, 62-64, 67, 70, 72, 75.

Errante, Mottini non piacque mai all'ufficialità accademica e alla critica d'arte più agguerrita e militante, tuttavia, nel 1926, con articoli d'arte iniziò la collaborazione alle pagine de «La fiera letteraria», periodico di cui fu anche redattore per un breve periodo; un'attività che presto abbandonò per dedicarsi interamente alla scrittura<sup>13</sup>.

Alla fine degli anni '20, Mottini reinventò un genere nella letteratura per ragazzi: il racconto d'arte, costruito a metà tra la narrazione fiabesca e l'invenzione didascalica e didattica. Un genere che lo vide per lungo tempo protagonista pressoché unico in Italia e presto riconosciuto e lodato nelle storie della letteratura infantile<sup>14</sup>. Tale successo fu dovuto probabilmente anche al fatto che, almeno in apparenza, i libri d'arte per ragazzi in cui si specializzò Mottini sembravano sfuggire alle polemiche di natura ideologica e politica che si concentrarono, in epoca fascista, sulla narrativa per fanciulli<sup>15</sup>. Il primo passo di Mottini nella letteratura artistica per i giovani fu la redazione di un manuale di storia dell'arte per la scuola superiore<sup>16</sup>, che fu pubblicato, in fortunata concorrenza con molti altri, quattro anni dopo l'introduzione della disciplina nel piano orario del liceo classico avvenuta grazie alla riforma di Giovanni Gentile<sup>17</sup>. Nell'introduzione al volume, l'autore esprime *in nuce* la sua idea di un insegnamento estetico destinato ai giovani:

L'intento storico primeggiava, come di dovere, essendo il mio libro rivolto anzitutto ai giovani, che devono trovare in esso una guida cronologica e topografica esatta e chiara, per orizzontarsi nell'arduo dedalo delle correnti e degli stili, delle personalità e delle opere. Ciò fatto pensai che in vibranti e fresche coscienze fosse facile destare l'amore per la bel-

<sup>13</sup> V. Feroci, in *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 50-51, qui p. 50. Sempre nel 1926, col saggio *Il crepuscolo di un Dio*, Mottini vinse un concorso bandito dalla «Rivista d'Italia», cfr. Nesta, *Guido Edoardo Mottini nella Letteratura infantile*, cit., p. 11.

<sup>14</sup> Cfr. O. Giacobbe, *Letteratura infantile*, terza ed., Torino, G.B. Paravia & C., 1934, p. 225; O. Visentini, *Libri e ragazzi. Storia della letteratura infantile e giovanile*, quarta ed., Milano, A. Mondadori, 1942, pp. 272-274 (prima ed. 1933); M. Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1955, pp. 105-106; O. Visentini, *Scrittori per l'infanzia*, Milano, Edizioni Scolastiche Mondadori, 1956, pp. 154-163. O. Giacobbe, *Sommario di letteratura infantile*, in P. Hazard, *Uomini, ragazzi e libri. Letteratura infantile*, Avio, Armando Armando, 1958, p. 180.

<sup>15</sup> Sull'editoria per l'infanzia durante il ventennio cfr. S. Morganti, *Il fascismo alla ricerca di una "nuova letteratura infantile"*, in *Editori e piccoli lettori tra Ottocento e Novecento*, a cura di L. Finocchi e A. Gigli Marchetti, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 240-250. Il complesso rapporto tra il fascismo e la letteratura per ragazzi nell'ambito della propaganda e dell'educazione del popolo, che doveva essere pronto prestissimo a una totale fedeltà a Mussolini, è sviscerato anche in A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, in part. alle pp. 219-249.

<sup>16</sup> G.E. Mottini, *Storia dell'arte italiana ad uso dei licei e delle persone colte*, Milano, Mondadori, 1928; Id. *Storia dell'arte italiana: albo di 574 illustrazioni in 135 tavole*, Milano, Mondadori, 1929.

<sup>17</sup> Sulla vicenda della storia dell'arte come materia di insegnamento nella scuola in Italia rimando ai saggi di pubblicati nel numero monografico di «Ricerche di Storia dell'arte» (*La Storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*), 79, 2003.

lezza, tenendole a contatto con un ricco materiale figurativo e in pari tempo guidandole con una introduzione all'opera d'arte, che non fosse aridamente storica e dottrinalmente estetica, ma che spingesse lo sguardo oltre il velo dei colori e dei marmi, nell'*anima* dei creatori della bellezza [...]»<sup>18</sup>.

Su queste premesse, Mottini si dedicò alla riduzione dei classici della letteratura artistica e all'invenzione di un'*ecfrasis* che fosse adatta alla gioventù. I suoi contemporanei ne apprezzarono soprattutto l'abilità di trattare gli argomenti senza infarcire le pagine di date e di teorie: egli sapeva – come scriveva una tra i suoi più fervidi sostenitori, la scrittrice Olga Visentini – presentare «le cose vedute con occhi di fanciullo»<sup>19</sup>.

La riduzione delle *Vite* di Giorgio Vasari, pubblicata, come il manuale, nella collana delle Edizioni Scolastiche Mondadori, più del manuale è da considerarsi il punto di partenza di Mottini divulgatore per fanciulli<sup>20</sup>: l'adattamento dell'opera dell'aretino fu la palestra dove egli consolidò e perfezionò la sua idea di una letteratura artistica adeguata alle esigenze dei più giovani. Scriveva in prefazione che Vasari, nonostante fosse «un faccendiere, un impresario della pittura e della decorazione»<sup>21</sup>, è apprezzabile perché fa addentrare il lettore «nelle loro [*degli artisti*] anime semplici e insieme raffinate», e svela «i pittoreschi aspetti della loro umanità»: le «molte e deliziose cose che sa scrivere», dice Mottini, fanno perdonare «i rosari d'opere»<sup>22</sup>. A partire dalla edizione Milanese del 1878-1885, Mottini trasformò la solenne architettura biografica vasariana in un «fior da fiore» di aneddoti e narrazioni ristrutturati entro la cornice di nuovi titoli d'invenzione, ideati con accattivante abilità e ricondotti alla sensibilità contemporanea per attrarre anche un pubblico prudentemente curioso delle novità<sup>23</sup>. Egli frammentava le biografie in un sistema di piccoli episodi ponendo l'enfasi narrativa su una miriade di aneddoti scelti perché curiosi e stuzzicanti per il lettore. Si trattava di una «riduzione testuale» non molto diversa da quella a cui veniva sottoposta molta letteratu-

<sup>18</sup> Mottini, *Storia dell'arte italiana ad uso dei licei e delle persone colte*, (1928), cit. pp. 1-2, qui p. 1 (ripubl. come *Prefazione alla prima edizione*, in Id., *Storia dell'arte italiana. Nuova edizione ampliata con l'aggiunta di una introduzione su l'arte antica a cura di Vincenzo Costantini*, Milano, A. Mondadori, 1938, p. VII).

<sup>19</sup> O. Visentini, *Libri e ragazzi. Storia della letteratura infantile e giovanile*, quarta ed., Milano, A. Mondadori, 1942, pp. 272-274 (prima ed. 1933), qui p. 273.

<sup>20</sup> Seguì il volume dedicato agli scritti di Leonardo: Leonardo da Vinci, *Prose scelte d'arte e di scienza*, con prefazione e commento di G.E. Mottini, Milano, A. Vallardi, 1933; un giudizio assai positivo su questo tipo di divulgazione promossa attraverso la riduzione della letteratura artistica si legge in Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, cit., p. 105: «[...] in Leonardo da Vinci scrittore egli accosta e rivela ai ragazzi l'eccelsa figura di quel sommo multiforme genio».

<sup>21</sup> G.E. Mottini, *Introduzione*, in *Le vite di Giorgio Vasari*, Milano, Mondadori, 1929, p. IV.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. XIII.

<sup>23</sup> Si vedano, per esempio: *Un quadro che dà il titolo a una strada* (dalla vita di Cimabue) e *Intermezzo futuristico in una commedia recitata quattrocento anni or sono* (dalla vita del Lappoli), in *Le vite di Giorgio Vasari*, cit., rispettivamente pp. 3, 463.

ra per essere confezionata in funzione dell'educazione popolare. Il testo di Vasari, che da tempo si discuteva potesse entrare nelle rosa delle letture consigliate per la scuola classica<sup>24</sup>, veniva riadattato per servire ai più giovani come libro di lettura, come base per la conoscenza della storia dell'arte, ma soprattutto come fonte per curiosità biografiche. L'idea di adattare per i giovani testi di letteratura artistica aveva un precedente nell'editoria scolastica di quegli anni: nel 1927 era uscita, presso l'editore Cogliati di Milano, l'*Antologia della moderna critica d'arte* di Paolo D'Ancona e Fernanda Wittgens, un volume, destinato ai licei, che aveva meritato buona accoglienza presso la critica. Esso puntava ad obiettivi opposti rispetto al compendio vasariano di Mottini: il suo scopo dichiarato era, infatti, quello di avviare i giovani alla conoscenza del linguaggio della storiografia artistica affiancando, nei programmi, lo studio della storia dell'arte, della storia, della filosofia e della letteratura<sup>25</sup>.

La distanza del "metodo" Mottini rispetto agli indirizzi della nuova critica d'arte italiana formatasi alla scuola romana di Adolfo Venturi è efficacemente rappresentata in una lunga recensione che Roberto Longhi dedicava al volume *Da Leonardo a Tiepolo*, libro che riscosse un certo successo. Con parole spietate, Longhi esprimeva il dissenso nei confronti dell'approccio all'arte di Mottini, che giudicava genericamente tardo-romantico<sup>26</sup>. La divertente esegesi longhiana anticipava acutamente gli sviluppi della vena narrativa dello scrittore di Caluso nell'ambito della letteratura infantile:

<sup>24</sup> Cfr. M. Ferretti, *L'uso delle immagini nei manuali scolastici di storia dell'arte*, «Ricerche di Storia dell'arte», 79, 2003, pp. 39-66, qui p. 43.

<sup>25</sup> Cfr. S. Nicolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile agli anni Sessanta*, «Ricerche di Storia dell'arte», 79, 2003, pp. 21-38, qui p. 27.

<sup>26</sup> Per contro, da diverse parti sarebbero stati avanzati apprezzamenti per il lavoro di Mottini che veniva confrontato con la critica romantica. Dal 1925 erano uscite benevole (talvolta esplicitamente entusiastiche) recensioni ai suoi primi lavori storico-artistici; si vedano: P. Marconi, rec. a Guido Edoardo Mottini, *Pittori fiamminghi e olandesi*, «Leonardo», I (1925), n. 7, p. 163 («La sua fantasia [...] domina e anima tutte le cose [...] pieno di sangue e di godimento»); A.G., rec. a Guido Edoardo Mottini, *Pittori fiamminghi e olandesi*, «L'arte», 1926, pp. 47-48 («Mottini che ci appare in tutta l'opera schiettamente innamorato della sua materia e deciso ad innamorarne gli altri»). Credo, invece, che sia indicativo della distanza con i "venturiani" che Anna Maria Brizio su «L'arte» nel 1933 dedichi a un articolo di Mottini sulla mostra ferrarese del '33 solo una segnalazione senza commento (A.M. Brizio – rec. a: G.E. Mottini, *La Mostra della pittura ferrarese del Rinascimento a Ferrara*, «Le vie d'Italia», luglio 1933, pp. 481-482 –, «L'Arte», 1933, p. 506. Altri critici avanzarono il confronto tra la prosa di Mottini e quella di Walter Pater, John Ruskin (R. Calzini, in *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 40-42, qui p. 41) e W.H. Wackenroder, l'interesse verso il quale aveva avuto un'impennata con la pubblicazione del libro di Bonaventura Tecchi (*Wackenroder*, Firenze, Edizioni Solaria, 1927), recensito ne «La Fiera letteraria», III (1927), n. 39, p. 2. Il tema del confronto tra Mottini e la critica romantica è ripreso da Vincenzo Costantini (*Il libro di cui si parla. La pittura italiana*, «La fiera letteraria», a. III, n. 10, domenica 6 marzo 1927, pp. 1-2) il quale, a proposito di *Da Leonardo a Tiepolo* scriveva: «Il tenore romantico di questo volume avvicina il Mottini a qualche critico di grido del secolo scorso». Il confronto con i romantici è riproposto anche da Enzo Borrelli, Rec. a Guido Edoardo Mottini, *Storia dell'arte italiana dalle origini ai giorni nostri*, Milano, Mondadori, 1935, «Leonardo», VI (1935), n. 12, pp. 489-490.

Trattasi probabilmente di una forma di romanticismo più melenso, alla milanese, – scriveva Longhi – forse di un epigono ignorato di Arrigo Boito, il quale si immagini di poter scrivere la storia dell'arte italiana sul metro del libretto di Falstaff d'accordo con uno specialista di letteratura infantile e con un risorto «neutonianista per le dame». In una tale ipotesi, che ci pare la più probabile, appartenerebbero al primo i fitti richiami negromantici, sabbatici etc. «i travagli di coboldo», poniamo, di Michelangelo e, ancora, i «coboldi e i telchini» e i «lividi Maelstrom» nei disegni di Leonardo e quel Poe trovato persino nel fondo della Tempesta di Giorgione: ma soprattutto quel musicofilismo rancido da loggione alla Scala [...]. Al secondo, la profusa distribuzione di «fate», «principino della fiaba», «grotte degli opali», «morgane nere del caravaggismo» etc., etc., come se la storia dell'arte italiana fosse scoperta un'appendice alla storia di Cappuccetto rosso. Al terzo, gli inserti poetici e dialogici tra i quali citeremo «l'intervista col Caravaggio» che, vivo il pittore, avrebbe, lo si può giurare, riservato al critico una sorte non diversa da quella che toccò al povero Ranuccio Tomassoni [...]»<sup>27</sup>.

Detto e fatto. Il giudizio di Longhi, che per Mottini poteva essere il *requiem* per la carriera appena avviata, funzionò, invece, come viatico per una brillante attività di scrittore per ragazzi. Sembrerebbe, guardando la vicenda da un osservatorio postumo, che Mottini avesse letto con attenzione quelle pagine e, facendone tesoro, fosse spinto a tradurre il danno in un vantaggio con la realizzazione del primo fortunato volume della serie che lo renderà famoso come scrittore d'arte per i giovani: *La scatola dei colori: viaggio coi ragazzi nel regno della pittura* (Milano, Unitas, 1929). Uscito contemporaneamente alla riduzione delle *Vite*, questo testo evidenzia l'innata abilità di Mottini a confezionare cammei biografici che saranno molto apprezzati dal pubblico medio e dalla critica non specialistica<sup>28</sup>.

Emblematico del suo modo di procedere era stato il fortunato esordio destinato ad un pubblico adulto, i *Pittori fiamminghi e olandesi*. Il libro, uscito nel '24, poteva vantare una benevola prefazione del potentissimo Corrado Ricci, il quale, non senza una certa prudenza, ne sottolineava gli aspetti positivi nello spirito divulgativo e nel carattere di guida iniziale «per conoscere e valutare i grandi artisti di quei paesi»<sup>29</sup>. In apertura, con la *Lettera ai lettori* Mottini, chiara, invece, le motivazioni che presiedevano alla scelta del contenuto: proiet-

<sup>27</sup> R. Longhi, Rec. a: Guido Edoardo Mottini, *Da Leonardo a Tiepolo*, Milano, Unitas, 1927, «Vita artistica», II (1927), 1, pp. 62-64, qui p. 63. Sulla posizione di Longhi mi permetto di citare il mio: *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile agli anni Sessanta*, cit., pp. 26-27.

<sup>28</sup> Cfr. A. Fabietti, Rec. a: G. Edoardo Mottini, *La scatola dei colori*, Ed. Unitas, Milano, «La fiera letteraria», 3 febbraio 1929, p. 6, ove si sottolinea la «felice fusione» tra dati biografici ed «elementi ambientali»; e, diversi anni più tardi, il giudizio di Enzo Borrelli, Rec. a: G.E. Mottini, *Giorgione-Rubens-Ruysdael*, («I grandi maestri del colore», n. 13, 15, 17), Bergamo, Istituto italiano d'Arti Grafiche, 1934-XII, «Leonardo», V (1934), dicembre, n. 12, p. 537: «Gustosissimi e sostanziosi, i preludetti biografici ed esegetici del Mottini sono certamente fra i migliori della raccolta».

<sup>29</sup> C. Ricci, *Prefazione*, in G. Edoardo Mottini, *Pittori fiamminghi e olandesi*, Prefazione di C. Ricci, Milano, Società Editrice Unitas, 1924, pp. XI-XII.

tando la lettura delle opere nel senso di una storia dell'arte semplificata, di un'«arte gaia», l'autore sosteneva la predilezione per l'interpretazione iconografica dei dipinti. Il suo pubblico ideale sono i lettori disposti ad aprirsi a una

arte [...] così limpida e leale, così coscienziosa di tecnica, così poco cerebrale e invece tanto ricca di linfe sane [...] Mi sono sforzato – continuava Mottini – di far camminare di pari passo due Dee che si credono nemiche. L'una pota e sfronda: e il suo nome è Critica. L'altra canta e spande fiori: e il suo nome è Poesia [...]<sup>30</sup>.

Una prospettiva dunque lontanissima dal rigoroso indagare formalista e filologico longhiano. Per comprendere le tensioni che spingevano Mottini all'opera d'arte, ancora più significativo è l'*incipit* dello stesso volume in cui l'autore si appella al sentimento e alle memorie infantili per giustificare il percorso attraverso la pittura nordica come viaggio in mondi fiabeschi e incantati:

Quand'ero fanciullo la parola “fiammingo” mi faceva pensare, oltre che ad un grande uccello rosa, che avevo veduto al museo, a un non so che d'acceso e di vampeggiante, all'eruzione di un vulcano o ad una sciamata di ragazzi [...]. Ho trascorso dai nove ai dieci anni ore deliziose in uno studio di antiquario, sfogliando cartelle di stampe e vecchi libri illustrati [...] ciò che mi colpiva di più [...] eran certi quadri che potrei descrivere uno per uno, tanto erano precisi, tanto affascinavano la mia immaginazione e i miei occhi ancora innocenti. Sopra un quadratino di rame largo un palmo, una fiera di villaggio brulicava di un intero popolo di villani [...]<sup>31</sup>.

Si tratta di un approccio che ricorre spesso nelle pagine di Mottini: il ricordo delle emozioni provate da bambino di fronte a un'opera diventa il primo impulso alla conoscenza e all'apprezzamento dell'arte in età adulta<sup>32</sup>.

Nell'immaginaria geografia artistica di dimensioni lillipuziane che egli viene creando, i miniatori, cui dedica le pagine introduttive alla pittura fiamminga, divengono figure esemplari per delineare la storia di una artigianalità ingenua; con essi si celebra l'infanzia della pittura, la semplice spontaneità da cui, secondo l'autore, si dipana il filo di un'arte adulta:

[...] vi dirò di una legione di piccoli uomini umili ed utili [...]. Sono i *miniatori*, i santi martiri del pennello. I Fiamminghi, prima che pittori, furono miniatori [...]. I miniatori che nel XV secolo dipinsero vignette nei libri d'orazioni dei principi, avevano una mentalità limi-

<sup>30</sup> Mottini, *Pittori fiamminghi e olandesi*, cit., pp. XIII-XIV.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>32</sup> Si veda come Mottini introduce le pagine dedicate a Gustave Dorè: «Quando sfogliai per la prima volta un libro illustrato dal Dorè, avevo dieci anni, e il libro era il *Don Chisciotte*. Ognuno può comprendere quale effetto operasse in me la sovrapposizione di due genii fascinatori, quali il Cervantes e l'illustratore francese. Il libro e le figure mi impressionarono tanto da indurmi a risparmiare loro l'oltraggio dell'abominevole coloritura all'acquerello che infliggevo a tutti i volumi illustrati [...]. Oggi torno a sfogliare le tavole del *Don Chisciotte*, dell'*Atala* e dell'*Orlando furioso*, e provo lo stesso senso di stupore [...]», cfr. G.E. Mottini, *Gustave Dorè*, «Emporium», LXXV (1932), n. 447, pp. 216-234, qui p. 216.

tata, ma una probità ed uno zelo di cui la nervosa ed agitata anima moderna stenta a rendersi conto. Amavano, come i fanciulli, il colore fresco e gaio, ma lo maneggiavano con sapienza consumata: e, come i fanciulli, scambiavano il mondo per un libro illustrato [...]»<sup>33</sup>.

Seppure sempre inclusi in una prospettiva gerarchizzata delle arti, i miniatori sono coloro che meglio rappresentano la sapienza degli antichi maestri che si contrappone alla superficialità dell'arte moderna:

Oggi gli artisti non hanno più tempo di dipingere così: devono produrre almeno trenta quadri all'anno, per far colpo alle Esposizioni e per vendere molta tela dipinta. E il pubblico, dal canto suo, non avrebbe più tempo di contemplare la buona onesta pittura che si produceva un giorno. Gli affari, la Radio, l'automobile, il grammofono, il poker, il jazz-band hanno indebolito il suo desiderio di bellezza [...]. C'era in quel passato sereno di cui vi parlo, un'arte che consacrava la diligenza, l'amore, di perfezione, l'umiltà dell'artista di fronte alla creazione divine. Quell'arte era la miniatura [...]»<sup>34</sup>.

Gli anni in cui Mottini iniziava a scrivere di cose d'arte per i ragazzi sono quelli in cui Matteo Marangoni pubblicava i suoi saggi di introduzione alla lettura dell'opera fondati su un solido convincimento purovisibilista: *Come si guarda un quadro: saggio di educazione del gusto sui capolavori degli Uffizi*<sup>35</sup> e il *Saper vedere*<sup>36</sup>. Soprattutto il secondo ebbe molte ristampe e traduzioni straniere e buona accoglienza da parte della critica per le novità metodologiche che portava in campo in un momento in cui la letteratura storico-artistica italiana era ancora poco interessata alla divulgazione di qualità destinata al pubblico medio<sup>37</sup>. Anche Mottini, verso la fine della sua vita, doveva aver pensato a un testo per avviare alla lettura dell'opera d'arte, come ci svela l'annuncio dell'imminente uscita di una pubblicazione dal titolo *Guardare un quadro* promossa in anteprima sulla guardia anteriore di *Lontananze*. La cosa non ebbe esito, forse a causa della morte improvvisa di Mottini, ma possiamo ragione-

<sup>33</sup> Mottini, *Pittori fiamminghi e olandesi*, cit., pp. 7-8.

<sup>34</sup> G.E. Mottini, *All'insegna del cuor contento: storie d'arte e d'artisti per la gioventù*, Milano, Corbaccio, 1932, pp. 120-121: le parole si riferiscono ai miniatori Gerolamo dai libri e Liberale da Verona.

<sup>35</sup> Firenze, Vallecchi, 1927.

<sup>36</sup> *Saper vedere (come si guarda un'opera d'arte)*, Milano-Roma, Treves-Treccani-Tumminelli, 1933.

<sup>37</sup> Fra tutte, a titolo esemplare, si citano: A.M. Brizio, rec. a Matteo Marangoni, *Saper vedere*, «L'arte», XXXVI (1933), fasc. V, pp. 398-399; C. Brandi, rec. a M. Marangoni, *Saper vedere*, «Il convegno», n. 6-7, 25 settembre 1933, pp. 216-221; S. Bottari, «Saper vedere», in *La critica figurativa e l'estetica moderna* (cap. III), Bari, Laterza, 1935, poi ripubbl. in *Momento della critica d'arte contemporanea*, D'Anna, Messina-Firenze, 1968, pp. 45-55. Sulla fortuna del libro di Marangoni e sulle sue implicazioni teoriche cfr.: C.L. Raghianti, *Gli ottant'anni di un maestro*, in *Studi in onore di Matteo Marangoni*. Pisa 1957, Firenze, Vallecchi, 1957, pp. XIX-XXVIII, in part. pp. XXIV-XXV; A. Russi, *Marangoni e l'estetica*, *ibid.*, pp. 15-22, dove, a p. 16, è sottolineata l'avversità di Marangoni nei confronti della critica con abbellimenti letterari alla Walter Pater; A. Stella, *Il problema della forma nella metodologia di Matteo Marangoni*, in *Studi in onore di Matteo Marangoni*. Pisa 1957, cit., pp. 23-29, p. 29 nota 9.

volmente pensare che l'idea maturasse sin dai tempi del manuale. In appendice alla prima edizione del libro destinato alle scuole, si collocano, infatti, due sintetiche paginette intitolate *Come si guarda un'opera d'arte*. Si tratta un *vademecum* piuttosto generico nel quale la lettura dell'opera («un'espressione di vita, spiritualizzata dalla visione dell'artista») è complessivamente ricondotta a un sentimentalismo di maniera:

Fallace critica – scriveva in conclusione Mottini – è quindi ogni indagine sull'opera di bellezza, che prescindendo dal valore virtuale di essa, dalla sua vibrazione simpatica e umana, dal suo palpito di verità trasfigurata o di bellezza sognata, vano giudizio estetico quello che saggia tra i tesori d'un museo l'arido raggio dell'erudizione o della teoria e che sofistica con futile gravità di gergo tra i fiori e le farfalle del giardino [...]»<sup>38</sup>.

Il modello divulgativo a cui restò fedele il poligrafo di Caluso, oltre a quello ormai sperimentato nella letteratura popolare ottocentesca fondata sulla narrazione biografica utile per portare in campo esempi a scopo educativo e patriottico<sup>39</sup>, è la traduzione “narrativa” del soggetto delle opere. Essa, a differenza dell'esegesi visiva proposta da Marangoni, poteva attingere a un'ampia gamma di elementi descrittivi e aneddotici e permetteva all'autore di non preoccuparsi di affrontare il punto della lettura formale e della fondazione di una grammatica visiva: insomma, consentiva di non occuparsi davvero della storia dell'arte e dei suoi materiali, come aveva lucidamente scritto Longhi nella sua stroncatura al volume di Mottini uscito nel 1927. Lo stesso Marangoni, dalle pagine de «La fiera letteraria», aveva cercato di scongiurare una divulgazione storico artistica che realizza una «critica banale basata sul soggetto e sulla psicologia»<sup>40</sup>. Quali opere scegliere e *come* aiutare i bambini fin dalle scuole elementari a contemplarle?, si chiedeva Marangoni:

La scelta delle opere e il commento su di esse sono di importanza capitale [...] il maestro elementare d'oggi, non essendo a ciò iniziato, non può possedere quel criterio di scelta e quella educazione estetica, necessaria ad estirpare sin dall'infanzia [...] così diffusi e radicati preconetti della critica empirica, basati sulla psicologia e sulla “verosimiglianza” [...]. D'altra parte è opinione diffusa che *l'arte si sente o non si sente*<sup>41</sup>.

E ancora, a proposito delle diffuse tendenze alla lettura letteraria dell'opera, dalla pagine di *Saper vedere*, portando come esempio alcune interpretazio-

<sup>38</sup> Mottini, *Storia dell'arte italiana ad uso dei licei e delle persone colte*, cit., pp. 534-535.

<sup>39</sup> Sull'uso educativo della biografia esemplare d'artista nella letteratura popolare cfr. M. Ferretti, *L'O di Giotto e il leone di burro di Tonin e tante altre storie istruttive: gli artisti nella letteratura del Self-help*, in *Culture e libertà. Studi di storia in onore di Roberto Vivarelli*, Pisa, Edizioni della Normale 2006, pp. 35-100.

<sup>40</sup> M. Marangoni, *Il pubblico dei musei*, «La fiera letteraria», 22 dicembre 1929, a. VIII, p. 7. Alcuni argomenti presentati nell'articolo si ritrovano nelle introduzioni di *Come si Guarda un quadro* e di *Saper vedere*.

<sup>41</sup> Marangoni, *Il pubblico dei musei*, cit.



ni della *Gioconda* di Leonardo, Marangoni aveva invitato a diffidare della critica romantica:

[...] si arriva al celebre squarcio di Walter Pater, che è il più illustre esempio di critica letteraria, critica esclusivamente contenutistica, e cieca dinanzi ai valori figurativi; impotente quindi a scoprire la sintesi di forma e contenuto, senza di che l'opera d'arte non esiste [...]<sup>42</sup>.

Per estirpare tali preconcetti, Marangoni suggeriva il ricorso allo strumento critico della “visibilità” e un'educazione a vedere la bellezza nelle cose e nella natura impartita fin dalla più tenera età, senza utilitarismi e con metodo continuativo<sup>43</sup>. Una prima impressione porterebbe a leggere una qualche affinità tra queste posizioni e quanto sostenuto da Mottini. Ma nella sostanza non vi era nulla di più distante dalla tesi marangoniana delle esortazioni che leggiamo in introduzione a *La scatola dei colori*:

Cari ragazzi, – scriveva Mottini – voglio portarvi a passeggio con me in un giardino fiorito: il giardino dell'arte. È aperto da mane a sera, e anche in gennaio gli uccelli di paradiso e i fagiani siamesi vi saltellano sull'erba fresca, e in ogni epoca dell'anno è permesso a grandi e a piccoli rincorrervi le libellule e cogliervi grappoli e fiori: grappoli e fiori magnifici come quelli che vi offro in questa prima figura<sup>44</sup>, per campione dei prodotti di quella terra promessa, tutti umidi di rugiada, tutti brulicanti d'insetti e di farfalle, tutti gonfi di linfa e di zucchero! [...] Il nostro viaggio ci farà conoscere da vicino gli artisti e le loro opere, ci farà costeggiare il fiume impetuoso che si chiama la Storia, ci farà assistere alle belle pazzie dei pittori, che sono fanciulli grandi dagli occhi sgranati nell'incantesimo della Natura; ci farà conoscere più di un santo e anche diversi monelli, una scimmia mariuola e parecchi nani di corte, meno modesti e più infelici di lui; e qualche volta ci permetterà di scorgere fra le nubi le cime che solo il Genio suol abitare, per star più da presso a Dio, per sentirsi più piccolo e più felice, all'ombra delle grandi pieghe del Suo manto. Per assaporare gran parte di quel dono celeste che si chiama la *Bellezza*, non ci vuol gran sapienza, né occorre aguzzare le ciglia e torcere le labbra. Le cose belle si guardano con un sorriso. Occhi limpidi e cuore puro: ecco quanto vi chiedo. Ma di queste fortune voi avete a venderne a me...<sup>45</sup>.

L'introduzione a questo volume destinato a bambini e adolescenti, pubblicato con gli auspici di Valentino Bompiani presso la casa editrice Unitas di Carlo Grassi<sup>46</sup>, riassume efficacemente l'idea dell'arte che Mottini intendeva trasmettere al suo particolare pubblico: l'esperienza estetica si traduceva per lui nell'esperienza estatica dello sguardo del fanciullo, un guardare che era rite-

<sup>42</sup> Marangoni, *Saper vedere (come si guarda un'opera d'arte)*, cit., p. 88.

<sup>43</sup> Cfr. Marangoni, *Il pubblico dei musei*, cit.

<sup>44</sup> Si tratta della natura morta indicata come: «Rachele Ruysch, *Fiori, frutti, farfalle...*, Galleria Pitti a Firenze, tavola I».

<sup>45</sup> G.E. Mottini, *La scatola dei colori. Viaggio coi ragazzi nel regno della pittura*, Milano, Unitas, 1929 pp. [I-II].

<sup>46</sup> Cfr. V. Bompiani, in *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 34-35, qui, p. 34. Un cenno alla casa editrice Unitas in A. Cadioli, G. Vigni, *Storia dell'editoria italiana dall'Unità ad oggi. Un profilo introduttivo*, Milano, Editrice Bibliografica, 2004, p. 76.

nuto puro, perciò acutissimo e sincero, superiore a quello dell'adulto e in grado di contemplare i "cieli" della creazione artistica.

Se l'idea dell'arte come giardino e come eterna primavera si associava alle immagini che l'autore evoca per la miniatura fiamminga<sup>47</sup> e non era nuova nella letteratura anglosassone<sup>48</sup>, l'ideale estetico promosso da Mottini discendeva direttamente dalla vulgata del "fanciullino" pascoliano, coinvolgendo lettori, artisti e opere in un mondo del tutto "bambinesco". Determinati nel tono da una prima destinazione all'editoria periodica per ragazzi (molti, in origine, erano articoli scritti per il «Giornalino della Domenica» e il «Corriere dei Piccoli»<sup>49</sup>), i racconti sono caratterizzati da una visione fiabesca, a tratti decisamente puerile, in cui il narratore vuole farsi piccolo e ingenuo come i suoi lettori. La tendenza che vuole che colui che scrive si immedesima con i piccoli lettori interessò gran parte della letteratura infantile fino agli anni Trenta e la sua validità sarebbe stata messa in discussione dalla pedagogia di matrice idealista. Tra i più impegnati nel confutarne l'assunto pedagogico vi fu Luigi Volpicelli il quale, nel 1938, al *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile* di Bologna<sup>50</sup>, tracciava lucidamente la parabola della letteratura per l'infanzia e la sua trasformazione all'ombra del decadentismo, concludendo che l'«[...] estetica del fanciullino non è che uno degli ultimi aspetti di tale intellettualismo decadente, che identificò la poesia col mondo favoloso e la fragilità dell'adolescente»<sup>51</sup>.

<sup>47</sup> «L'ho potuto sfogliare solo una volta – scrive Mottini del *Libro di Renata di Francia* conservato alla Biblioteca Estense di Modena –, ma, se ci penso, mi guardo le dita per vedere se non m'è rimasto attaccato un po' di quella polvere d'oro, di minio e di smeraldo che lasciano le farfalle... Che incanto! Tutto il paradiso e tutta la terra! Undici miniature che sembrano sogni [...]. Un miracolo sono le cornici delle pagine: sul fondo d'oro pretto, rami e steli che serpeggiano, carichi di foglie, di viticci, di gemme, di fiori e di frutti, e la vita fremente o strisciante delle farfalle, dei bruchi e dei coleotteri [...]», cfr. G.E. Mottini, *Viaggio alle isole d'oro: coi ragazzi nel regno dell'arte*, Milano, A. Mondadori, 1930, p. 191.

<sup>48</sup> Il confronto tra arte e stagioni rimanda all'eterna estate evocata in introduzione a un classico inglese per fanciulli: A.E. Conway, Martin Conway, *The children's book of art*, London, A. and C. Black, 1909 (ora disponibile on line come *The book of art for young people*, in <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook>>). In questo volume illustrato, che ha avuto molte ristampe fino ai nostri giorni, l'arte viene indicata come il mezzo migliore per capire e godere delle storie narrate; dunque come il mezzo migliore per viaggiare con la fantasia: «It is so fine to be taken into a country where it is always summer, and the birds are always singing and the flowers are always blowing, and where people get what they want but just wishing for it [...]», p. 6.

<sup>49</sup> Cfr. Nesta, *Guido Edoardo Mottini nella Letteratura infantile*, cit., p. 33. Manca a tutt'oggi l'elenco dei titoli con cui Mottini collaborò alle riviste per ragazzi.

<sup>50</sup> Sull'importanza di questo convegno (storico raduno cui partecipano i maggiori specialisti del tempo) per la definizione del "canone" letterario e artistico destinato al pubblico dei bambini e degli adolescenti cfr. A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 81.

<sup>51</sup> L. Volpicelli, *La letteratura per ragazzi: sue tendenze odierne e suoi difetti*, in *Convegno Nazionale per la letteratura infantile e giovanile, Bologna 1938. Relazioni*, Roma, Stabilimento Tipografico Italiano Grandi Edizioni Stige, 1939, pp. 53-74, qui p. 56, La polemica di Volpicelli è indirizzata contro il clima decadente che spinge la letteratura infantile a «mantenere i ragazzi in un ambito di passioni fanciullesche» ed «è una vera forma di narcisismo» (L. Volpicelli, *Capitoli sul fanciullo*, Firenze, Vallecchi, 1942, p. 77).

Volpicelli, che muoveva da presupposti crociani<sup>52</sup>, sosteneva un approccio con la narrazione per l'infanzia sostanzialmente educativo e non estetico:

Ora, se l'adulto e il bambino sono due lettori diversi, il problema vero di un'arte infantile non è di ordine estetico: definire un'arte infantile in sé; ma è problema pratico, di scelta, vale a dire, fra le opere d'arte, di quelle che più si convengono anche al bambino, giacché consentono un grado di esperienza e un ordine di problemi in cui può ritrovarsi l'inesperienza e la semplicità del fanciullo<sup>53</sup>.

Nella sostanza, si trattava di un punto di vista diametralmente opposto a quello che fondava le imprese di Mottini, il quale, al contrario, attribuiva al bambino e all'adolescente uno *status* sentimentale e una capacità intuitiva quasi superiori a quelli degli adulti quando era in gioco la comprensione del dato artistico.

D'altra parte, le opere scelte da Mottini nell'ambito delle arti figurative ponevano problemi di metodo diversi rispetto a quelli sollevati dai «capolavori diminuiti»<sup>54</sup> selezionati tra i classici della narrativa, cui pure egli si dedicava: l'arte figurativa, infatti, non può subire riduzioni visive che non ne snaturino l'essenza linguistica fino a renderle irriconoscibili. Nei confronti dell'arte è però possibile, e certo più facile, una traduzione in parole che ne esalti l'aspetto iconografico, offrendone libere interpretazioni: a ciò, credo, si deve il grande successo che questa soluzione ha avuto fino a tempi recenti<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> Il rinvio è a Benedetto Croce (*Scritti di Storia letteraria e politica. 5. Letteratura della nuova Italia: Saggi critici*, Bari, Laterza, 1922, vol. 3, 2° ed. riveduta, pp. 116-117): «L'arte [per i bambini] non sarà mai arte vera [...]. Lo splendido sole dell'arte pura non può essere sostenuto dall'occhio ancor debole dei bambini e dei fanciulli.», cit. in Volpicelli, *La letteratura per ragazzi: sue tendenze odierne e suoi difetti*, cit., p. 67. Le rapide considerazioni di Croce sull'arte e l'esperienza estetica infantile ebbero un peso non indifferente nella fortuna critica dell'arte dei bambini presso gli storici dell'arte italiani della prima metà del Novecento, i quali, da Roberto Longhi a Cesare Brandi, rifiutarono decisamente all'arte infantile qualsiasi possibilità di accedere al campo della teoria estetica. A causa di ciò il tema, per tutta la prima metà del Novecento, faticò ad uscire dai confini della ricerca pedagogica e, a differenza di quanto avveniva nei paesi anglosassoni e in Europa, ebbe apparentemente scarsa influenza nel dibattito sulla cultura artistica italiana.

<sup>53</sup> Volpicelli, *La letteratura per ragazzi: sue tendenze odierne e suoi difetti*, cit., p. 67. Su questo punto e sulla pedagogia secondo Volpicelli cfr. A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 14-17. Nell'ambito degli studi di pedagogia, un apprezzamento importante per le opere di Mottini si legge in Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, 27ª edizione, Firenze, Remo Sandron, 1950, p. 326, nota 1: «A comprendere i capolavori della pittura guidano i fanciulli con vivacità, gli originali lavori di G. Edoardo Mottini, veri libri di *esplorazione nel regno dell'arte*. Si legga ad esempio il delizioso volume *Viaggio alle isole d'oro*, Milano, Mondadori, 1932».

<sup>54</sup> Il concetto di «capolavori diminuiti» è espresso in Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 2-18, con riferimento in particolare ai giudizi di Benedetto Croce (*La letteratura della nuova Italia*, vol. V, Bari, Laterza, 1974).

<sup>55</sup> Cfr. Pinin Farina, *Dichiarazione*, in F. Albertazzi, *Come spiegare l'arte ai bambini?: c'era una volta un quadro parlante*, «La Rivista dell'arte», 12, 1981, 114, pp. 69-73, qui p. 70: «ho scoperto che ai bambini i quadri possono parlare soltanto se li emozionano, se raccontano loro una sia pur minima storia: una possibilità che i quadri "parlino loro" è indubbiamente questa».

Tra i precedenti alla divulgazione di capolavori destinata ai più piccoli, va certamente segnalato, in ambito anglosassone, il già citato *The children's book of art*, pubblicato nel 1909, un classico che ha avuto molte riedizioni e ristampe fino ai nostri giorni: il libro, nonostante un certo tono pedante della narrazione, per il contenuto (privilegiava opere del rinascimento italiano e di arte fiamminga) e per il tono fiabesco anticipa i testi di Mottini. Per restare all'Italia, «Il Giornalino della domenica» aveva proposto l'arte “dei grandi” ai suoi lettori attraverso una serie di copertine che accoglievano riproduzioni di ritratti infantili eseguiti da antichi maestri<sup>56</sup>. Sul versante narrativo, il «Corriere dei piccoli», nel 1916, aveva pubblicato una simpatica fiaba di Giuseppe Fanciulli grondante di ideologia patriottica (*Pittore di battaglie*)<sup>57</sup>, dove si narrava delle aspirazioni di un bambino che da grande vuole fare il pittore e che inizia a dipingere con pochi mezzi. Nel testo non si nascondeva un certo apprezzamento per la libera espressione dell'arte infantile:

D'altra parte – scriveva Fanciulli – quando un ragazzo possiede una grande scatola di colori, un mezzo di pennelli, una tavolozza, e perfino un cavalletto fatto apposta dal falegname, è o non è un pittore?<sup>58</sup>

Con la sua evocazione dello strumentario dell'artista in erba è probabile che questo raccontino abbia ispirato il titolo del primo libro d'arte per i piccoli di Mottini (*La scatola dei colori*), ma nella sostanza il testo di Fanciulli resta una pura favola, nella quale il dato dell'arte è secondario rispetto agli scopi ricreativi ed educativi. Va aggiunto che, a partire dall'inizio del Novecento, grazie alle riproduzioni fotografiche le immagini d'arte erano entrate nella letteratura destinata ai ragazzi e nei libri di scuola. Un uso delle arti figurative didascalico e complementare rispetto al testo, poiché le opere erano considerate per lo più un supporto visivo all'educazione storica e letteraria e, in tale ruolo, completavano il corredo iconografico di antologie e di altri volumetti destinati all'educazione elementare<sup>59</sup>.

<sup>56</sup> Una copertina della serie (*Maria de' Medici Bambina* «dalla tempera di Bronzino», n. 37, 1910), è ora riprodotta in *L'irripetibile stagione del “Il giornalino della domenica”*, a cura di P. Pallottino, catalogo della mostra (Bologna, Casa Saraceni 1 ottobre-2 novembre 2008), Bologna, Fondazione Cassa di Risparmio, 2008, p. 32; su questi volumi cfr. P. Pallottino, *Chiacchiere giornalistiche con i miei lettori*, in *L'irripetibile stagione del “Il giornalino della domenica”*, cit., pp. 15-32, qui p. 22.

<sup>57</sup> G. Fanciulli, *Pittore di battaglie*, «Corriere dei piccoli», 13 febbraio 1916, n. 7, p. 10, ripubb. in A. Marciano, *Antologia del Corriere dei piccoli. Gli scrittori della letteratura per l'infanzia (1908-1930)*, Pavia, I fiori di campo, 2003, pp. 137-139. Su Fanciulli scrittore per ragazzi, in cui prevale la narrazione sempre piegata a esigenze pedagogiche e religiose spesso soverchianti, cfr. M. Onofri, *Fanciulli, Giuseppe*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1994, vol. 44, pp. 564-566.

<sup>58</sup> Fanciulli, *Pittore di battaglie*, cit., p. 137.

<sup>59</sup> Per tutti si ricordano: E. Levi, *Per quando sarò grande: libro di ricordi per le giovinette e i giovinetti: messo insieme e illustrato con fregi e motivi scelti nell'arte italiana dei vari secoli da Eugenia Levi*, Firenze, R. Bemporad e figlio, 1906; Ead., *Fiore di poesie italiane antiche e moderne facili per i ragazzi d'Italia: illustrate con 152 riproduzioni di opere d'arte, di vedute caratteristiche e di melodie popolari del nostro paese*, Firenze, R. Bemporad e figlio, 1909; Z. Marlin Ducci, *Vita di*

Mottini raccoglieva l'eredità delle esperienze precedenti, ma sfidava il pubblico e la critica su una materia che, fino ad allora, era stata considerata questione da adulti:

Cari ragazzi, vi offro un bel libro come forse non ne avrete mai letto; un libro ove non si parla né di atleti, né di giocatori di calcio, né di esploratori del Congo, e neanche di corsari o di negozianti di avorio. A voi parrà forse impossibile che un libro, lontano da quei soggetti così cari, presenti qualche interesse. E mi chiederete perché mai io abbia pensato a offrirvi ciò che non vi occorre,

avrebbe scritto nell'introduzione a *Il libro dei sette colori* del 1932<sup>60</sup>. La spiegazione dell'impresa viene data in apertura all'altro volume uscito nello stesso anno, *All'insegna del cuor contento*:

Come la mitologia, che è la più bella fiaba che esista, l'Arte, che è una magnifica fiaba narrata dai genii, è caduta troppo spesso nelle mani di gente terribilmente dotta e ingegnosa, ma altrettanto gelida e accigliata, che l'ha resa triste e noiosa come la storia dei Babilonesi o come la teoria delle frazioni [...]. Non v'è nulla che rattristi come le sale di un museo di storia naturale. Non avete sentito mai la tristezza di quelle belve impagliate e tarlate, di quei serpenti che sembrano bastoni, di quei poveri pesci stecchiti sull'assicella, di quelle disgraziate farfalle condannate allo spillo? Ricollocate invece quelle belve nella giungla indiana o nel deserto africano, riallacciate il nodo di quei serpi attorno ad un baobab o ad una palma [...]. Così io, i pittori, i miniatori, gli scultori, non ve li mostrerò impagliati, ma mi sforzerò di sorprenderli vivi nella gioia e nel tormento della loro creazione, [...] e i quadri, invece di classificarli come se fossero ferravecchi o conchiglie fossili, cercherò di farli risuscitare e parlare, magari cantare e ballare [...]<sup>61</sup>.

Stando a quanto dichiarava lo stesso Mottini, fu a causa della gelida accoglienza della critica d'arte nei confronti dei suoi primi passi nel campo dell'esegesi artistica che egli si trovò a percorrere la strada della divulgazione per i fanciulli. A quanto sappiamo, dobbiamo davvero credergli:

Pel pubblico dei grandi, dunque, c'era poco da fare. Mi restava la scarna soddisfazione di scrivere per i miei colleghi, i critici d'arte. Ma francamente, quei loro occhiali di tartaruga gelidi e scrutatori, quelle loro labbra strette, quel loro piglio noioso e seccato, m'indisponevano. E poi, quelli sapevano già tutto! Potevo dire qualunque cosa: le loro bocche sarcastiche avrebbero sempre mormorato: «Sappiamo! Sappiamo! Ma c'è dell'altro!» E io, dagli a cercare quell'*altro* [...]<sup>62</sup>.

*ieri: il libro per i ragazzi, illustrato con riproduzioni d'arte e fotografie dal vero: anni di passione 1914-1918*, Firenze, R. Bemporad e F., 1927; L. Bertelli, *Il giardino: letture per le scuole elementari maschili e femminili*, Disegni e tavole a colori di D. Betti, con numerose riproduzioni d'arte, per la Quarta classe, Firenze, R. Bemporad e F., 1928.

<sup>60</sup> G.E. Mottini, *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie d'artisti*, Torino, Unione Tipografico-editrice torinese, 1932, consultato nell'edizione 1956, qui p. 5.

<sup>61</sup> G.E. Mottini, *Ai ragazzi*, in Id., *All'insegna del cuor contento: storie d'arte e d'artisti per la gioventù*, Milano, Corbaccio, 1932, pp. 9-11.

<sup>62</sup> G.E. Mottini, *Prefazione scritta perché i ragazzi la leggano*, in Id., *Viaggio alle isole d'oro: coi ragazzi nel regno dell'arte*, Milano, A. Mondadori, 1930, pp. IX-XI, qui p. X.

In definitiva, l'operazione condotta da Mottini nella divulgazione artistica per fanciulli condivideva lo spirito delle illustrazioni realizzate dall'amico Carlo Parmeggiani che rivisitava la romanità «con leggerezza disinibita»: essa ne usciva «dinamica, come tanti altri territori nei quali vive l'avventura» e ne risultava alleggerito «l'ampio larario che il regime offriva alle sue masse infantili perché lo venerassero», che «diviene più domestico e quotidiano, non incute più il timore distaccato che promana dai grandi busti in marmo»<sup>63</sup>.

Il rapido successo dei primi volumi pubblicati confermava a Mottini la giustezza della scelta intrapresa. L'entusiastica recensione apparsa ne «L'Italia che scrive» di *All'insegna del cuor contento* ci fa intendere che il modello da lui perfezionato poteva accudire amorevolmente anche il gusto di un pubblico adulto disposto a farsi guidare nel "regno dell'arte", a patto di non dovere fare i conti con linguaggi e interpretazioni di stampo troppo accademico:

Tutto il volume è una festa – si legge nella recensione – [...]. Questo libro, come i precedenti dello stesso Autore può, in qualche pagina, sorridere ai fanciulli decenni, tutto intero attirare a sé – e perciò all'arte – i ragazzi più grandi, dare un'ora di serenità agli adulti<sup>64</sup>.

Anche perché, sottolinea il recensore, il libro

mostra una certa garbata nostalgia per "quel passato sereno" in cui si gustavano con calma piena di delizia le cose che piacevano<sup>65</sup>.

Si apprezza, dunque, di Mottini, il saper presentare un mondo antico, pacificato, senza conflitti sociali e individuali dove Brunelleschi lascia il passo a Ghiberti «quando riconosce nel modello di questi una maggiore bellezza che nel proprio»<sup>66</sup>.

Se tuttavia considerassimo isolato questo progetto sull'arte destinato ai fanciulli faremmo un errore, poiché in Italia, significativamente, negli anni Venti esso coincide con il momento di declino, ma anche di massima fortuna di letteratura e pubblico, di quel tipo di musei di ambientazione di cui sono espressioni esemplari, per citarne alcuni, il Museo Davia Bargellini di Bologna, il Castello di Gradara e la casa del Podestà di Lonato del senatore Ugo da Como<sup>67</sup>. In

<sup>63</sup> A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Giulio Einaudi, 1972, p. 292. Sull'uso "leggero" e fiabesco della storia si veda ora anche Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 235-243.

<sup>64</sup> Rec. a: Guido Edoardo Mottini, *All'insegna del cuor contento: storie d'arte e d'artisti per la gioventù*, Milano, Corbaccio, 1932, «L'Italia che scrive», XVI (1933), n. 5, p. 144. La fortuna di questo volume è commentata in A. Gigli Marchetti, *Le edizioni Corbaccio. Storia di libri e di libertà*, Milano, Franco Angeli, 2000, p. 85. Il punto di una lettura adatta anche agli adulti torna in altre recensioni: cfr. A. Bersanetti, Rec. a: Guido Edoardo Mottini, *Con sette note: figure di grandi musicisti*, Milano, Hoepli, 1935, «Leonardo», VI (1935), luglio-agosto, n. 7-8, p. 358: «anche più di un adulto potrebbe leggerlo con diletto e profitto».

<sup>65</sup> Rec. a: Guido Edoardo Mottini, *All'insegna del cuor contento: storie d'arte e d'artisti per la gioventù*, cit.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Per le vicende espositive di questi musei, in via esemplificativa, si rinvia a: M. Ferretti, *Un'idea*

queste raccolte (pubbliche e private), costruite come simboli nostalgici di una cultura d'élite, convivevano con disinvoltura il vero e il falso, l'originale, il rifacimento e l'oggetto pesantemente restaurato. Esse erano organizzate in funzione di una riedizione della storia artistica più facile da digerire rispetto alla severa classificazione formale proposta nelle grandi gallerie italiane e straniere. La letteratura d'arte per ragazzi nella versione proposta da Mottini ci appare, in fin dei conti, come la traduzione fiabesca e in piccolo di saggi che avevano preceduto o accompagnato la formazione di questi modelli museali, in primis, un classico del genere quale *La corte di Ludovico il Moro* e, soprattutto, *Arte gaia* di Francesco Malaguzzi Valeri<sup>68</sup>, in cui ampio spazio è dedicato al gioco e ai giocattoli. Rispetto agli esempi saggistici destinati agli adulti, che si producevano in ampie ricostruzioni di un passato rivisto con nostalgia, Mottini offriva ai ragazzi la sua particolare rievocazione appoggiandosi alla minuta descrizione di quanto rappresentato nelle opere e la integrava con la fantasia e con spunti ameni tratti dalle fonti. La sua lettura dei dipinti ricorda lo stupore del visitatore di fronte alla "Casa di bambola", simbolo del Museo Davia Bargellini di Bologna, che secondo le intenzioni di Malaguzzi Valeri, doveva «rispondere ad una funzione educativa e pedagogica, stimolando il gusto e le capacità operative con i modelli e con gli esempi delle epoche passate»<sup>69</sup>:

*di storia, la realtà del museo, il suo demiurgo*, in *Il Museo civico d'arte industriale e la Galleria Davia Bargellini*, Bologna, Grafis, 1987, pp. 9-25; S. Tumidei, *Il patrimonio delle opere pie. Il conte Malaguzzi Valeri e il Museo Davia Bargellini*, in *Gli splendori della vergogna*, a cura di C. Masini, Bologna, Nuova Alfa Editoriale, 1995, pp. 63-78; Fondazione Ugo da Como, *Guida artistica illustrata: la casa del Podestà, il castello*, [Lonato, Franceschini], 1997; S. Lusardi, *Una partita a scacchi con il "Falsario Spagnolo"*, «Quaderni della Fondazione Ugo da Como», 1, 1998, pp. 30-37; *Il Salottino Glisenti della Casa del Podestà*, a cura di S. Lusardi, Brescia, Grafo, 2001; Id., *Gaetano Cresseri e Ugo da Como: la "cittadella di cultura" a Lonato*, in *Giornata di Studi sul pittore Gaetano Cresseri*, Atti, Ateneo di Brescia, 19 novembre 2002, Brescia, Ateneo di Brescia, 2005, pp. 233-268; Id., *Gaetano Cresseri e la sala di lettura a Lonato*, «Quaderni della Fondazione Ugo da Como», n. 13, 2007, pp. 10-16; L. Carnevali, *Il castello di Gradara*, a cura di P. Meldini, Rimini, Guaraldi, 1993; R. Cesari, *Gradara e il suo castello*, Rimini, Cesari, 1996; M.R. Valazzi, *La Rocca di Gradara*, Urbino, Novamusa del Montefeltro, 2003. Per uno sguardo generale su questo tipo di raccolte si vedano: *Case-Museo ed allestimenti d'epoca. Interventi di recupero museografico a confronto*, a cura di G. Kannès, Atti del Convegno di Studi, Saluzzo, Biblioteca Civica, 13 e 14 settembre 1996, Torino, Centro Studi Piemontesi-Ca de studi piemontèis, 2003; *Museografia italiana negli anni Venti: il Museo di ambientazione*, atti del Convegno a cura di F. Lanza, Feltre, Comune di Feltre-Carlo Rizzarda, 2003.

<sup>68</sup> F. Malaguzzi Valeri, *La corte di Ludovico il Moro*, Milano, Hoepli, 1913-1929 (su cui Ferretti, *Un'idea di storia, la realtà del museo, il suo demiurgo*, cit., *passim*); Id., *Arte Gaia*, Bologna, Apollo, 1926.

<sup>69</sup> L. Bandera, Scheda n. 105, in *Il Museo civico d'arte industriale e la Galleria Davia Bargellini*, cit., p. 170. Alla settecentesca "Casa di bambola", gioiello del Museo galleria bolognese, Malaguzzi Valeri dedicava alcune pagine di *Arte gaia*, cit., pp. 58-61: «Il ricco giocattolo [...] – scrive – è gaiezza spensierata, rappresenta un piccolo mondo scomparso e sempre rinnovatesi: il mondo dei sogni e dei fanciulli» (p. 61), in evidente consonanza con l'atteggiamento di Mottini nei confronti dell'arte destinata ad essere raccontata ai bambini. Sul mondo dell'arte immaginato da Mottini certo influiva anche il Pompeo Molmenti de *La Storia di Venezia nella vita privata dalle origini alla caduta della Repubblica* (2 voll., Bergamo, Istituto Italiano d'Arti Grafiche, 1905).

Osservate per esempio come ha trattato la *Nascita della Vergine* – scriveva Mottini in un commento al Ghirlandaio ne *Il libro dei sette colori* –. Siamo in pieno Quattrocento, non già fra donne ebreo ma fra mamme, comari e giovinette fiorentine, e in un palazzo di Borgo Pinti o d’Oltrarno. Come vorrei starci di casa in quell’alta sala antica, dal soffitto di travi, dai pilastri rabescati, dalle pareti coperte di tarsie e fregiate di una danza di putti grassocci che battono tamburelli e si abbracciano! Ci dev’essere un buon profumo di legno vecchio e di spigo [...] <sup>70</sup>.

Ambienti e storie d’arte e di artisti sono dunque riproposti da Mottini in versione lillipuziana, gradevolmente epurata da qualsiasi elemento contraddittorio e inquietante. Per tale ricostruzione, è evidente, occorre scegliere soggetti adeguati, ed è certo per questo (e non solo per sudditanza rispetto al gusto e ai canoni imperanti) che Mottini indugia sull’arte italiana e fiamminga tra Quattrocento e Settecento, mentre più rare sono le incursioni nel pieno Medioevo e nell’ultimo secolo. In un articolo comparso su «Emporium», egli esponeva il suo punto di vista sul pubblico ideale di Bruegel dei velluti:

V’è nel cuore della Pinacoteca Ambrosiana una saletta in cui s’indugia più il fanciullino per mano del babbo, che non il dotto e l’esteta. È la *saletta di Brueghel*. Ci ho veduto estatici, davanti alle piccole tele screziate, operai, soldati, ragazzi [...] <sup>71</sup>.

Bambini, soldati e operai erano le parti migliori di quel “popolo bambino” a cui il regime guardava con particolare attenzione per la creazione di un consenso di massa.

Se la letteratura ottocentesca a destinazione popolare offriva un’ampia scelta di spunti biografici a cui rifarsi per orientare alla formazione di un sentimento selfhelpistico, Mottini ne selezionava e riorganizzava il materiale e offriva una riedizione borghese ed edulcorata di quei modelli in funzione del suo dialogo privilegiato con i fanciulli delle classi medie. La loro presenza nell’iconografia è il primo dato figurativo da cui dipende la selezione dei capolavori da illustrare <sup>72</sup>. Quando i ragazzi e i bambini non compaiono nei dipinti o nelle sculture, la loro assenza è compensata efficacemente dal tono bambinesco della narrazione: il risultato in tutti i casi è che, nei libri di Mottini, gli artisti «sono fanciulli grandi dagli occhi sgranati sull’incantesimo della natura», i quadri «si animano e ne discendono bimbi e bimbi per raccontarci la loro piccola vicenda umana», come scriveva con sincero apprezzamento Olga Visentini <sup>73</sup>. Ecco allora che *La scatola dei colori* offre una scelta di ritratti infantili e

<sup>70</sup> Mottini, *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie d’artisti*, cit., p. 43.

<sup>71</sup> G.E. Mottini, *Il pittore dell’Eden. Giovanni Brueghel, detto “Il velluto”*, «Emporium», LXX (1929), n. 416, pp. 67-82, qui p. 67.

<sup>72</sup> Ancora una volta merita di osservare l’affinità con le pubblicazioni di Francesco Malaguzzi Valeri: *Putti e fanciulli nella pittura bolognese* è il titolo del capitolo VIII di *Arte gaia*, cit., pp. 137-156.

<sup>73</sup> Visentini, *Libri e ragazzi. Storia della letteratura infantile e giovanile*, cit., pp. 273 e 274.



di adolescenti: di molte opere viene reinventato anche il titolo sia a scopo “pedagogico” sia per sollecitare la curiosità dei piccoli lettori. Tra i dipinti ve ne sono di Rosso Fiorentino (*Angiolino che suona il liuto*, Galleria degli Uffizi), di Piero di Cosimo (*Giovinetta fiorentina*, Galleria Nazionale di Arte antica, Roma), di Gherard Dou (*Giovinetta alla finestra*, Torino, Galleria Reale), di Gherardo delle Notti (*Fanciullo con pipistrello*, *La fata rosea*, Roma, Galleria Doria), vi sono i “putti” di Mantegna, i “monelli” di Murillo, gli “angeli” di Melozzo<sup>74</sup>, le “fanciulle” che giocano con un cane di Veronese, il Bambin Gesù nella *Madonna della Scodella* di Correggio (Parma, Galleria Palatina): insomma, un'ampia casistica rappresentativa di una *nursery* universale e trasversale che godeva di buona fortuna nell'industria della riproduzione fotografica destinata all'arredo d'interni e alla devozione domestica<sup>75</sup>. In altri casi, come per Gentile Bellini e Bernardino Luini, lo spunto alla narrazione fiabesca è offerto dalle avventure esotiche capitate all'artista o dal soggetto del dipinto. Oppure, è una vita condotta sempre in gioconda, scherzosa e amabile compagnia a illustrare lo spirito infantile e eternamente gioioso dell'arte, come è narrato per i fiorentini di primo Cinquecento. Talvolta, come per l'*Eraclito e Democrito* di Bramante di Brera, l'opera diventa un teatrino animato dal dialogo tra i personaggi<sup>76</sup> e offre l'occasione per divagazioni didattiche su temi di geografia e storia e per l'interpretazione in chiave psicologica e fisionomica dei soggetti. Nel caso di Bruegel, un dipinto è lo spunto per una gioviale illustrazione di usi e costumi di terre lontane; mentre ai ritratti della nobiltà Mottini si affida per note di moda e di costume (Van Dyck, Velasquez). Infine, non mancano digressioni in storie di esemplare selfhelpismo artistico (Callot, Hokusai), sul buon carattere e sui pii costumi degli antichi artefici (Dürer, Chardin),

<sup>74</sup> «Vedo una cupola tutta dipinta, fatta a spicchi come un'arancia tagliata. In alto c'è una corona di angiolini che non hanno che la testa e le ali», Mottini, *La scatola dei colori*, cit., p. 31.

<sup>75</sup> Devo la notizia della fortuna, presso l'editoria di stampe d'arredo, di molti dei dipinti scelti da Mottini per il suo museo ideale alla cortesia di Massimo Ferretti, del quale è indispensabile ricordare due saggi esemplari: *Fra traduzione e riduzione, La fotografia dell'arte come oggetto e come modello*, in *Gli Alinari fotografi a Firenze, 1852-1920*, Firenze, Alinari, 1977, pp. 116-142, in particolare le pp. 134-135; *Immagini di cose presenti, immagini di cose assenti: aspetti storici della riproduzione d'arte*, in *Fratelli Alinari Fotografi in Firenze*, a cura di A.C. Quintavalle, M. Maffioli, Firenze, Alinari, 2003, pp. 217-237; particolarmente utili per l'argomento le pp. 228-230 con le osservazioni sulla vicenda fotografica della *Madonnina* di Roberto Ferruzzi come caso esemplare di questo tipo di oggetti e del loro ruolo nella formazione di un “gusto fotografico” fiorito attorno alle arti figurative.

<sup>76</sup> A parte gli esempi offerti dalla letteratura edificante ottocentesca, l'idea di utilizzare il dialogo per illustrare la vita dell'artista ricorre rinnovato nella prima metà del Novecento soprattutto a partire dallo spunto offerto Antonio Baldini nel *Giotto e Cimabue in un'osteria del Mugello* pubblicato su «La Ronda» nel 1919 (n. 4, luglio-agosto, pp. 5-11; poi in Id., *Salti di gomito*, Firenze Vallecchi, 1920, e in Id., *Michelaccio*, Milano, Mondadori, 1958), cfr. R. Longhi, *Fatti di Masolino e Masaccio*, in Id., *Da Cimabue a Morandi. Saggi di storia della pittura italiana scelti e ordinati da Gianfranco Contini*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1973, p. 279; su questo punto si veda G. Contini, *Tavola ragionata dei capitoli*, *ibid.*, pp. 1103-1132, qui pp. 1114-1115.

e occasioni per uno sguardo benevolo rivolto al mondo dei poveri (rappresentati dai pastori nell'*Adorazione* degli Uffizi di Hugo Van der Goes).

Non si può negare che lo stile di Mottini, il suo modo di introdurre i temi dell'arte avessero trovato un abile ed efficace equilibrio narrativo. Ciò che lo faceva apprezzare era anche il fatto che egli accoglieva, come metro di valutazione estetica, lo spirito fantastico e soggettivo di cui riteneva dotati tanto i bambini quanto gli artisti, offrendo un approccio poco impegnativo dal punto di vista critico. Con queste allettanti premesse iniziava il suo viaggio «alle isole d'oro» della pittura:

Se i nostri occhi e il nostro spirito ricevessero tutti da un oggetto la stessa impressione, come sarebbe monotona la vita! Il mondo possederebbe il tesoro pratico della scienza, ma sarebbe privo di quell'altro tesoro ideale che è la poesia: luce che indora le cose, sogno iridescente che trasforma la vita in un bel racconto di fate. Date a cento poeti uno stesso argomento, date a cento pittori uno stesso modello: e avrete cento poesie diverse e cento quadri diversi! Date a cento ragazzini, come siete voi, un tema da svolgere [...] e correggerete cento compiti... press'a poco eguali se li avranno fatti di mala voglia o copiati, ma molto differenti se ciascuno di essi avrà messo dentro un po' della sua anima<sup>77</sup>.

Può aiutare a capire il clima in cui si svolse l'opera di Mottini anche la *querelle* attorno all'educazione artistica infantile che era in corso in Italia da almeno due decenni. L'interesse per questo tema aveva avuto un punto di avvio con la pubblicazione di un volumetto di Corrado Ricci, *L'arte dei bambini* (Bologna, Nicola Zanichelli, 1887), divenuto un classico di successo internazionale, poi si era sviluppato entro l'ambito degli studi di psicologia evolutiva<sup>78</sup>. Negli anni Venti, in seno alla pedagogia di matrice idealista, la ricerca sull'arte infantile ebbe un momento di altissima sintesi qualitativa con Giuseppe Lombardo Radice. Differenziandosi in modo significativo dalla posizione di Croce<sup>79</sup>, il grande pedagogista, infatti, affermava vigorosamente un particolarissimo diritto dei bambini all'arte e al godimento estetico:

Lo sappiamo bene anche noi che «di bambini che possono fare dell'Arte ce ne saranno due su cento». Arte, con A maiuscola però, nessuno ne vuol fare [...]. Dicono ancora per farmi danzare: «la bellezza possiamo sentirla noi, non il bambino» E questa è una bestemmia. A loro modo la bellezza la sentono *anche i bambini*; e perché la sentono noi li vediamo gioire, quando contemplano opere d'arte accessibili alla loro mente, quando cantano un coro, quando sentono leggere con l'anima una poesia dal maestro. O che rozzezza e strana è mai questa, di pensare che la bellezza sia preclusa ai bambini?<sup>80</sup>

<sup>77</sup> Mottini, *La scatola dei colori*, cit., p. 5.

<sup>78</sup> Su Ricci nel contesto degli studi sull'arte infantile cfr. B. Cestelli Guidi, *Genesi e ricezione internazionale de L'arte dei bambini di Corrado Ricci (1887)*, in *Corrado Ricci storico dell'arte tra esperienza e progetto*, a cura di A. Emiliani e D. Domini, Ravenna, Longo, 2001, pp. 29-49.

<sup>79</sup> Cfr. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 9-12.

<sup>80</sup> G. Lombardo Radice, *La buona messe. Studi sul linguaggio grafico dei fanciulli*, con 57 tavole a colori e molti disegni nel testo, Terza edizione, Firenze, R. Bemporad e Figlio, 1926, p. 19. La

Anche Mottini intendeva, a suo modo, contrastare l'idea, diffusa tra molti educatori, che negava al bambino una sensibilità visiva e intellettuale rispetto alla grande arte<sup>81</sup>; ma la soluzione da lui proposta si presentava piuttosto come derivata da quella letteratura biografica e aneddotica osteggiata dallo stesso Lombardo Radice il quale considerava «errore didattico: la storia insegnata per episodi staccati e per biografie»<sup>82</sup>.

Nei libri che seguirono rapidamente il successo del primo, quando certo si accorse che vi erano anche molti adulti nascosti tra il suo pubblico, Mottini rafforzò il suo *appeal* con espedienti che incontrano il gusto dei contemporanei. Le incursioni nel repertorio di costume e nei toni d'effetto propri di certo teatro a soggetto storico del tempo sembrano introdotte anche a questo scopo: ci basta leggere l'*incipit* della biografia di Leonardo, ne *Il libro dei sette colori*, per essere proiettati su un palcoscenico "panneggiato" di sete e velluti per la messa in scena di un dramma scritto da Sem Benelli:

Alto, coi folti capelli inanellati, lunghi fino al petto; un po' miope, con gli occhi azzurri come la lama di spada, che nel sorriso del calmo conversare sapevano essere dolci e arguti; vestito sempre, con eleganza, d'una cappa rosata o nera, corta fino al ginocchio: tale apparve Leonardo da Vinci ai suoi contemporanei, alla corte di Ludovico il Moro in Milano, o per le strade di Firenze e di Roma<sup>83</sup>.

Suonano come un ammiccamento alla cultura dei lettori non più in erba anche alcune dediche ad amici, che come lui scrivevano per l'infanzia, in eser-

posizione di Lombardo Radice traeva le sue premesse anche da una pubblicazione di Giuseppe Fanciulli (*La coscienza estetica*, Torino, Bocca, 1906), da lui così giudicata: «Contiene acute osservazioni sui bambini e l'arte», *ibid.*, p. 98. Sul problema della scoperta del disegno infantile in generale: G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, Firenze, La Nuova Italia 1973; *Lo sguardo innocente: l'arte, l'infanzia, il '900*, Catalogo della mostra (Brescia, 2000), Milano, Mazzotta, 2000; E. Pernoud, *L'invention du dessin d'enfant en France, à l'aube des avant-gardes*, Paris, Hazan, 2003.

<sup>81</sup> Scriveva Paola Lombroso nel 1897 (*Il senso drammatico nei disegni dei bambini*, «Emporium», VI, 1897, n. 32, pp. 111-123, qui p. 115): i «[...] bambini [...] si annoiano nelle esposizioni, nei musei, davanti a quelli che sono per noi capolavori, mentre poi gustano e si divertono davanti alle cromolitografie o le vignette di un libro. Il bambino non gode un ritratto né un paesaggio, sia pure di Leonardo o di Millet, perché non c'è interesse per lui in una cosa che non parla alla sua fantasia [...]; mentre gode enormemente la cromolitografia più sbiadita e sciatta, ma che rappresenti [...] una scena, un'azione familiare ai suoi occhi, alla sua fantasia: la guerra, i soldati, le giostre, gli animali [...]» (su questo punto mi permetto di citare anche il mio: «*Per l'educazione artistica del popolo*»: *spunti per iconografie e narrazioni dell'istruzione e della scuola dalle pagine di Emporium, in Emporium, parole e figure tra il 1895 e il 1964*, Incontro di studio, Scuola Normale Superiore di Pisa, Sala degli stemmi, 30-31 maggio 2007, in corso di pubblicazione).

<sup>82</sup> Cit. in Ferretti, *L'O di Giotto e il leone di burro di Tonin e tante altre storie istruttive*, cit., p. 99. L'importanza del ruolo giocato da Giuseppe Lombardo Radice nella formazione delle nuove idee educative su basi idealiste durante il ventennio fascista (e poi quella di Luigi Volpicelli nella fase di transizione al secondo dopoguerra), in particolare per la letteratura infantile e i programmi scolastici elementari, è efficacemente riassunta in: G. Marrone, *Storia e generi della letteratura per l'infanzia*, Roma, Armando, 2002, pp. 63-65.

<sup>83</sup> Mottini, *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie d'artisti*, cit., p. 47.

go ad alcuni raccontini<sup>84</sup>. D'altra parte, Mottini si rivolge a un pubblico di fanciulli privilegiati per condizione familiare: se i genitori trascorrono qualche serata a teatro, i piccoli possono viaggiare e visitare i più importanti musei come si addice ai figli di buoni borghesi: «Chi di voi ha la fortuna di abitare a Roma, magari è capitato qualche volta nella Galleria Corsini e ha visto l'originale del dipinto che ho riprodotto a tav. 11»<sup>85</sup>, scrive, riferendosi all' *Enrico VIII* di Holbein alla Galleria Nazionale di Arte Antica.

Al *grand tour* adattato per i ragazzi Mottini dedicò l'ultimo suo lavoro pubblicato nella collana "La scala d'oro", *In giro per l'Italia: impressioni di viaggio con numerose illustrazioni* (Torino, Unione Tip. Editr. Torinese, 1934). Illustrato con fotografie e alcuni acquerelli d'ambientazione topografica, il libro vuole essere una interpretazione in chiave minore, narrativa e didascalica delle guide del Touring Club Italiano. Mottini vi organizza i materiali nei toni ammiccanti e favolosi che gli sono propri:

Vuoi venire con me, ragazzino o ragazzina intelligente, desideroso di vedere o di sapere? Ho un viaggio da farti fare, lungo lungo e bello bello. Voglio condurti a visitare il più bel paese del mondo<sup>86</sup>.

Il viaggio attraverso il paesaggio e le bellezze artistiche della penisola<sup>87</sup>, durante il quale l'autore si compiace di annotare anche cose di folklore e aneddoti di vita locale, è colorito di toni estatici. Lo stupore affianca sempre la scoperta di un'opera e di un luogo (si vedano le pagine dedicate a Venezia)<sup>88</sup> e il

<sup>84</sup> Mi riferisco alle dediche a Marino Moretti (in apertura a pagine di tono intimista e strapaesano su Petrus Christus), ad Aldo Gabrielli e a Fernando Palazzi, cfr. G.E. Mottini, *Viaggio alle isole d'oro: coi ragazzi nel regno dell'arte*, Milano, A. Mondadori, 1930, pp. 61, 93, 177. Il libro raccoglie brani dedicati a J. Bruegel, Pietre Cornelisz van Slingeland, Caravaggio, Spinello Aretino, Donatello, Brunelleschi, Holbein, Petrus Christus, G. Joardens, E. Vigée Lebrun, J. Reynolds, Paolo Uccello, J. Vermeer, J. A. Grimoux, Benedetto da Maiano, Niccolò Grosso detto il Caparra, G. Moroni, Giovanni da San Giovanni, F. Millet, Jan Steen, e due racconti dedicati ai miniatori fiamminghi e a quelli del libro di Renata di Francia. L'affettuosa stima di Mottini nei confronti di Moretti è documentata da tre cartoline inviate allo scrittore romagnolo (conservate presso l'Archivio Moretti, Casa Moretti, Cesenatico), datate 22-2-1929; 16-1-1931; 11-2-1931, e dalla presenza di diversi volumi con dedica dell'autore nella biblioteca della casa sul porto canale.

<sup>85</sup> Mottini, *Viaggio alle isole d'oro: coi ragazzi nel regno dell'arte*, cit., p. 51.

<sup>86</sup> G.E. Mottini, *In giro per l'Italia: impressioni di viaggio con numerose illustrazioni*, Torino, Unione Tip. Editr. Torinese, 1947, p. 5.

<sup>87</sup> Un qualche precedente al percorso turistico offerto da Mottini ai più giovani è anche nel *Bel Paese* di Antonio Stoppani (Torino, Tipografia e libreria ed. Giacomo Agnelli, 1876), scritto in forma di conversazioni con i nipoti per illustrare le bellezze naturali d'Italia, su cui cfr. V. Battistelli, *Il libro del fanciullo. La letteratura per l'infanzia*, Firenze, la Nuova Italia, 1947, consultato nell'edizione del 1959, p. 303; A. Lugli, *Libri e Figure. Storia della letteratura per l'infanzia e per la gioventù*, Bologna, Nuova Universale Cappelli, 1982, p. 141; Visentini, *Scrittori per l'infanzia*, cit., p. 3.

<sup>88</sup> «Venezia ti fa l'effetto di un sogno [...]. Il percorrerlo è un andare di scoperta in scoperta di stupore in stupore», cfr. Mottini, *In giro per l'Italia*, cit., p. 36.

cicerone per fanciulli alterna illustrazioni e didascaliche spiegazioni<sup>89</sup> a emozioni da sindrome di Stendhal («Troppe bellezze insieme!», esclama a pagina 40 a proposito della città lagunare). In tutto il percorso, prevale lo stereotipo visivo: Firenze è presentata come la culla dell'arte italiana, il luogo dove l'arte è «tutta chiara e ridente» e «fiorisce libera sulle sue piazze tra le sue vie»<sup>90</sup>. A Roma è dedicato l'approdo trionfale del Tour, e la chiusura è affidata alla fotografia dell'Altare della Patria e a Via dell'Impero «testé aperta»<sup>91</sup>. La letteratura di viaggio destinata ai giovani lettori era un tema molto discusso negli anni Venti: due anni prima, dalle pagine della rivista del Touring, Giuseppe Fanciulli aveva invitato gli scrittori a inventare un genere che avviasse i ragazzi a «ben vedere»:

Chi ha la ventura di crescere in un paese di qualche bellezza, in una città ricca di espressioni artistiche, si trova in condizioni privilegiate, che nulla potrà sostituire. Certo, un aiuto diretto può venire anche dall'educazione<sup>92</sup>.

Né va dimenticato l'illustre precedente del *Viaggio per l'Italia di Giannettino* di Carlo Collodi<sup>93</sup> (uscito quasi cinquant'anni prima, costruito in forma di narrazione sullo schema del Baedeker<sup>94</sup>) che aveva voluto «far conoscere ai giovinetti l'Italia nei suoi monumenti, nelle sue glorie antiche e recenti»<sup>95</sup>. Il successo del Giannettino non impedì che, a cinquant'anni di distanza, rispetto a quello di Mottini, fosse giudicato un esempio di sterile erudizione<sup>96</sup>.

L'abilità di combinare in forme di racconto fiabesco spunti visivi e letterari spinge Mottini all'autocitazione. A sorpresa, innesta nel contesto del racconto sull'arte personaggi che aveva ridotto o inventato per altri testi: a proposito del pittore Giovanni da San Giovanni scrive: «[...] distratto e smemorato come

<sup>89</sup> Si cita, come esempio: «[...] lì un campiello, cioè una piazzetta, con la sua vera, cioè col suo pozzo di marmo [...]», *ibid.*, p. 37.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 103. Su questi *topoi* visivi che hanno un ruolo di primo piano nella formazione dell'identità nazionale e politica nei manuali di storia dell'arte della «prima generazione» cfr. Ferretti, *L'uso delle immagini nei manuali scolastici di storia dell'arte*, cit., pp. 52-53.

<sup>92</sup> G. Fanciulli, *L'arte di ben vedere*, «Le Vie d'Italia», XXXVIII (1932), n. 10, pp. 859-867, qui p. 866. Sulle proposte educative rivolte ai più giovani dal Touring Club Italiano cfr. D. Bardelli, *L'Italia Viaggia. Il Touring Club, la nazione e la modernità (1894-1927)*, Roma, Bulzoni, 2004, in part. alle pp. 156-157, 169-180; A. Fumagalli, *Il Touring e l'educazione giovanile. L'esperienza della rivista «La sorgente», 1917-1928*, tesi di Laurea triennale in Scienze umane, dell'ambiente, del territorio e del paesaggio, relatore prof.ssa A. Treves, Università degli Studi di Milano, a.a. 2005-2006, pubblicata integralmente nel sito ufficiale del TCI: <<http://www.touringclub.it>>.

<sup>93</sup> C. Collodi, *Viaggio per l'Italia di Giannettino*, Firenze, Felice Paggi Libraio-Editore, 3 voll, 1880, 1883, 1886, consultato nella ristampa anastatica Bergamo, Leading, 2006.

<sup>94</sup> Cfr. *Collodi giornalista e scrittore*, a cura di R. Maini e P. Scapecchi, [Firenze, S.P.E.S.], 1981, p. 61. Sul carattere enciclopedico del sapere elargito nei romanzi di Giannettino, cfr. R. Bertacchini, *Collodi educatore*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 54-76.

<sup>95</sup> G. Rigutini, *Al lettore*, in Collodi, *Viaggio per l'Italia di Giannettino*, cit., p. [III].

<sup>96</sup> Visentini, *Scrittori per l'infanzia*, cit., p. 156.

uno che ha dormito cent'anni, e a un tratto pronto e saettato nelle risposte come Bertoldo e Giannetto Parigi... »<sup>97</sup>. Viceversa le sue opere di narrativa infantile trattano con burlesca disinvoltura spunti di ispirazione artistica. *L'avventuroso viaggio di Giannetto Parigi* si nutre delle immagini dell'arte medievale italiana e francese traslocandole nel clima di festosa abbuffata che caratterizza la storia («Fu portato in tavola un pasticcio che pareva la cupola di una chiesa») <sup>98</sup>. Ne *Il romanzo di Bertoldo* dedica un capitolo all'episodio della decifrazione di un'iscrizione dipinta su una tavoletta, che il protagonista interpreta come «insegna di un pittore di campagna, che doveva essere molto ignorante come me» <sup>99</sup> contro le stravaganti esegesi testuali messe in campo dagli eruditi di corte; un'occasione per una parodia dei critici, antiquari e filologi poco amati da Mottini.

Lo schema che Mottini predilige è per lo più sempre lo stesso. Poche e rapide le incursioni nell'arte del Medioevo: Nicola Pisano, Cimabue e Giotto compaiono raggruppati sotto il titolo *La grande primavera*, primo capitolo de *Il libro dei sette colori*<sup>100</sup>. Nessun accenno all'arte classica. Le biografie di artisti italiani del XV secolo (Masaccio e Brunelleschi, Donatello e Ghiberti, Paolo Uccello e Luca della Robbia, Beato Angelico, Botticelli, Ghirlandaio) vedono stemperato il valore di modelli per la formazione dell'identità nazionale e sociale, che avevano avuto nella cultura postunitaria, per essere rivisitate e riproposte in versione fiabesca con inclinazione per la nota di costume, l'aneddoto, il dettaglio intimista e il sentimento religioso (sono esemplari in questo senso le pagine dedicate al Beato Angelico). Artisti come Raffaello e Michelangelo restano comunque utili per confezionare cammei sul tema del genio che si svela sin dall'infanzia. La tavola con la fotografia del *Michelangelo fanciullo* di Emilio Zocchi (Firenze, Palazzo Pitti)<sup>101</sup> è così commentata da Mottini:

<sup>97</sup> Mottini, *Viaggio alle isole d'oro: coi ragazzi nel regno dell'arte*, cit., pp. 156-157.

<sup>98</sup> Cit. in Nesta, *Guido Edoardo Mottini nella Letteratura infantile*, cit., pp. 73-74.

<sup>99</sup> G.E. Mottini, *Il romanzo di Bertoldo, ovvero la storia spettacolosa e tutta vera d'un villano astuto*, Torino, Unione tipografico-editrice torinese, 1932, consultato nell'edizione del 1951, la citazione alla p. 35.

<sup>100</sup> Mottini, *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie d'artisti*, cit., pp. 7-10.

<sup>101</sup> Si tratta del *Michelangelo Fanciullo che scolpisce il fauno* (1862 ca., Firenze, Galleria Palatina, inv. OdA, n. 453). Emilio Zocchi (Firenze 1835-1913) fu autore di monumenti e di soggetti a carattere storico. Molte altre furono le versioni del Michelangelo (una era in vendita presso la "Heritage Auction Galleries Fine & Decorative Arts", lotto 30216 del 23 maggio 2006). Non mancano, nel suo catalogo, soggetti infantili (cfr il bambino in fasce nella culla de *I sonni felici*, in vendita da Sotheby's il 13 dicembre 2000, lotto 170, European Sculpture and Works of Art 900-1900). Su Zocchi cfr. A. Panzetta, *Nuovo Dizionario degli scultori italiani dell'Ottocento e del primo Novecento, da Antonio Canova ad Arturo Martini*, Torino, AdArte, 2003, 2 voll., qui 2, p. 993; C. Vasić Vatovec, *Tre monumenti scultorei per le piazze fiorentine*, in *Arredo e decoro urbano dall'Unità d'Italia alla prima guerra mondiale*, Roma, Ed. Kappa, 1996, pp. 36-66.

Lo scultore moderno ha reso bene lo sforzo del piccolo Michelangelo, assorto a creare la prima opera marmorea, la maschera del fauno. La fronte aggrottata è già piena di volontà e di genio<sup>102</sup>.

Ogni espediente è valido per variare la narrazione: dalla curiosa origine dei soprannomi degli artisti, all'episodio della zingara che legge la mano alla mamma di Tiziano e gli predice un futuro glorioso. La disinvoltura con cui Mottini interpreta e sceneggia i suoi protagonisti e le loro opere, la sua fiducia nell'efficacia dello spunto iconografico conducono anche alla noncuranza del dato storico e documentario e alla creazione di veri e propri "drammi" messi in scena a partire dal confronto fra opere di medesimo soggetto ma di epoche diverse. In *All'insegna del cuor contento* due madri, rispettivamente dipinte da Reynolds e Segantini, compongono l'oleografia che celebra il valore eterno e sovranazionale dei sentimenti che annullano le differenze sociali e culturali («L'amore materno le accosta, le fa sorelle, le confonde», scrive commentando le due figure femminili)<sup>103</sup>. Tutte le storie sono giocate sulla rappresentazione nostalgica del passato al fine di perfezionare l'ideale educazione sentimentale aggiustata sulle esigenze del presente. Quando occorre, il racconto è condito di un robusto spirito reazionario conforme alle ideologie della borghesia fedele al regime e alla monarchia. A proposito dell'infanzia della Vigée-Lebrun, Mottini scrive:

[...] nacque a Parigi in un'epoca in cui la vita era piena di gaiezza e di festa quasi per tutti. Il mondo attraversava un raggio di primavera e di graziosa follia. La fosca Rivoluzione, che doveva distruggere quella realtà così lieta, non brontolava ancora all'orizzonte<sup>104</sup>.

In questo contesto storico trasformato in un set di Walt Disney (ai cartoni animati Mottini sembrava guardare con curiosità e senza pregiudizi, come evidenziano alcuni rapidi accenni a questo genere per ragazzi)<sup>105</sup>, Maria Antonietta di Francia si trasfigura in una fata che il suo popolo ha perseguitato ingiustamente:

<sup>102</sup> Mottini, *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie d'artisti*, cit., tav. XV, fotografia Alinari. Le tavole del libro sono tutte accompagnate da didascalie-commento di questo tenore. Nel volume compaiono pagine dedicate anche a Andrea del Sarto, Cellini, Bernini, Rubens, Rembrandt, Pieter de Hooch, Jan Steen, Velasquez, Goya, Segantini, Millet, Van Dyck, Vermeer, Murillo.

<sup>103</sup> Mottini, *All'insegna del cuor contento: storie d'arte e d'artisti per la gioventù*, cit., p. 51. Gli altri artisti che compaiono nel volume ripropongono sostanzialmente le scelte di ambito geografico e stilistico dei libri precedenti: Bruegel, Goya, Aertsen, Reynolds, Metsys, Beato Angelico, Gherardo delle notti, Carpaccio, Jan van Scorel, Murillo, Pietro Rotari, Gherard David, Donatello, Luca della Robbia, Mantegna, Ghiberti, D. Teniers, P. Slingeland.

<sup>104</sup> Mottini, *Viaggio alle isole d'oro*, cit., p. 78.

<sup>105</sup> «Qualcosa il cinematografo riserva anche a noi. Basterebbero Buster Keaton e Charlot e i cartoni animati. Vere meraviglie di fantasia, di spirito e di perfezione meccanica quei cartoni, per chi li capisce», Mottini, *All'insegna del cuor contento*, cit., p. 16.

Quella regina, bella e buona come una fata, doveva perire sul patibolo, vittima dello stolto furore del popolo: di quel popolo ch'ella aveva protetto e amato<sup>106</sup>.

L'arte contemporanea non ha quasi posto nella "scuola" di Mottini. Nella prima versione del manuale egli aveva dedicato appena tre pagine finali al futurismo<sup>107</sup> e al gruppo di Novecento<sup>108</sup>. Negli altri volumi, le incursioni che propone nei decenni a cavallo degli ultimi due secoli si limitano a qualche esponente del verismo ottocentesco, a Segantini e Carl Olaf Larsson, mostrando indifferenza per il problema della qualità. Tant'è che, tra i contemporanei è compresa anche la maestra dilettante milanese Angiolina Dotti<sup>109</sup> (*La pittrice che dipingeva con le foglie*)<sup>110</sup>, che congiunge nei suoi lavori pazienza, entusiasmo, umiltà e amore per la natura. Ella, scrive Mottini:

Vi condurrà in quel regno soave dello spirito, dove non esiste differenza fra il grande e il piccolo, tra la frastagliatura di una foglia e il profilo colossale d'una montagna, perché tutto è trasfigurato dalla luce amorosa di Dio e tutto canta la lode di Colui che guida il cammino delle stelle e che nutrice e carezza le umili erbe e i fiori ignorati<sup>111</sup>.

Con la Dotti Mottini offre una interpretazione "cattolica" delle teorie di John Ruskin sul ruolo dei piccoli lavori delle donne come cardine del sentimento domestico: dalla metà degli anni '10 del Novecento, in Italia, il teorico inglese aveva avuto infatti fortuna anche attraverso l'interpretazione che ne avevano dati i primi gruppi di associazionismo femminile di matrice cattolica<sup>112</sup>.

D'altra parte, la diffidenza di Mottini verso l'arte del suo tempo era un *leitmotiv* del suo talento critico. In un articolo per «Emporium», dedicato al confronto tra arte antica e moderna, aveva scritto:

<sup>106</sup> Mottini, *Viaggio alle isole d'oro*, cit., p. 79.

<sup>107</sup> Mottini, *Storia dell'arte italiana ad uso dei licei e delle persone colte* (ed. 1928), cit., pp. 526-528; *Storia dell'arte italiana: albo di 574 illustrazioni in 135 tavole* (ed. 1929), cit., senza tavole di riferimento ai due movimenti.

<sup>108</sup> Mottini, *Storia dell'arte italiana. Nuova edizione ampliata con l'aggiunta di una introduzione su l'Arte antica a cura di Vincenzo Costantini* (ed. 1938), cit., alle pp. 530-539 le riproduzioni di un disegno di Antonio Sant'Elia, di *Materia* di Boccioni e di un paesaggio di Carrà.

<sup>109</sup> Sulla maestra Dotti, che fu tra le fondatrici della rivista cattolica «Pensiero e azione» e membro de "L'azione muliebre", cfr. P. Gaiotti de Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile*, Brescia, Morcelliana, 1963, pp. 36-38; la Dotti fu anche autrice di saggi di ispirazione patriottica e di arte: *Ricordi di guerra, visioni di pace*, [Milano, provvidenza], 1924; *Un famedio in una scuola: le diciotto medaglie d'oro illustrate nella scuola Emilio de Marchi*, Milano, Tip. Alfieri e Lacroix, 1927; *Arte nativa*, presentazione di Aldo Carpi, Milano, Tip. Alfieri e Lacroix, 1927; *Anima e armi: impressioni di una visita all'archivio della guerra*, Roma, Società Nazionale per la Storia del Risorgimento Italiano, [1931]; *Luigi Cadorna narrato al popolo: con una lettera di Carlo Delacroix*, Milano, Scuola Tip. Figli della Provvidenza, 1933; *Nel cammino dei Savoia*, Milano, Libreria lombarda [1942].

<sup>110</sup> Mottini, *All'insegna del cuor contento*, cit., pp. 141-146.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 147.

<sup>112</sup> Cfr. R. Fossati, *Elites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*, Urbino, QuattroVenti, 1996, pp. 137-148.



Viene da pensare, quando si esce da una mostra collettiva d'arte [...] che l'arte moderna, e in special modo la pittura, sia malata di povertà [...] quei pittori sono per la maggior parte metafisici [...]. Una volta, le cose erano diverse [...]. Gli artisti non erano abbandonati a sé come tanti orfani, né costretti al travaglio dell'invenzione originale [...]. Le finalità dell'arte erano [...] consacrate dai bisogni intellettuali di un'aristocrazia. Democraticissimo era invece il sedime in cui quell'arte fioriva: la bottega [...]»<sup>113</sup>.

Il contesto ideale in cui avrebbero dovuto operare gli artisti è dunque espresso in piena adesione a quanto sostenuto da Ugo Ogetti dalle pagine di «Dedalo», a favore di un'arte “decorativa” e per un'educazione “pratica” e politicamente controllata<sup>114</sup>.

L'apparato iconografico nei volumi di Mottini ha un ruolo sempre subordinato all'esuberanza del testo scritto. Le illustrazioni, collocate in tavole separate (in media due per ogni capitolo), sono per lo più tratte da stampe Alinari, Brogi e Anderson e accompagnate da didascalie che riportano, di norma, l'autore, il titolo (talvolta rivisitato, come si è visto, o reinventato) e il luogo di conservazione. Ne *Il libro dei sette colori*, all'autore e al titolo si accompagnano didascalie che esprimono commenti fantasiosi per raccordare l'immagine al testo. Rispetto all'uso delle riproduzioni fotografiche, Mottini pedagogo dell'arte è del tutto fiducioso nella veridicità della loro resa ottica, cui egli consegna la descrizione “oggettiva” del microcosmo rappresentato nella pittura<sup>115</sup>, mentre colloca in secondo piano l'indagine formale:

Guardate il bel paio di tipi che vi presenta la mia figura, – scrive introducendo i due filosofi di Brera dipinti da Bramante – prima di tutto vi spiegherò che si tratta di un vecchio “affresco”, o pittura su muro. Chi lo dipinse nei primi anni del Cinquecento, fu, più che un pittore, un architetto insigne: il famoso Bramante, che ha dato i piani della Basilica di San Pietro in Roma ed era amico di Raffaello. Ma forse di ciò importa relativamente a voi che preferite sempre una partitina a cavalluccio alla storia universale. Passiamoci dunque sopra e veniamo al sodo. In mezzo al quadro c'è un pallone. Non è un “football”, intendiamoci. È un map-pamondo. Chi ci guarda bene e se ne intende distingue l'Italia come uno stivaletto [...]»<sup>116</sup>.

Animato da una fiducia illimitata nella lenticolarità della resa fotografica che finisce col sostituirsi all'originale, a proposito di un ritratto di fanciulla di Piero di Cosimo scrive:

<sup>113</sup> G.E. Mottini, *Pittura Moderna e pittura antica*, «Emporium», LXXI (1930), n. 422, pp. 77-82, qui p. 77.

<sup>114</sup> Sul ruolo di Ogetti per l'educazione artistica cfr. S. Soldani, *Scuole per l'arte quotidiana*, in *Storia dell'Istituto d'Arte di Firenze, 1869-1989*, a cura di V. Cappelli, S. Soldani, Firenze, Olschki, 1994, pp. X-LXII, in part. p. XL; sulla linea culturale di apertura a un vasto pubblico della rivista «Dedalo»: G. de Lorenzi, *Ugo Ogetti critico d'arte: dal Marzocco a Dedalo*, Firenze, Le Lettere, 2004, pp. 185-325, in particolare le pp. 270-286 per il punto di vista sulle arti minori e l'insegnamento artistico.

<sup>115</sup> Quello di Mottini è un atteggiamento diffuso anche tra gli storici dell'arte, a partire da Corrado Ricci, cfr. Ferretti, *Immagini di cose presenti, immagini di cose assenti: aspetti storici della riproduzione d'arte*, cit., pp. 223-224. Mottini, *La scatola dei colori*, cit., p. 17.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 45.

Vogliamo provare a contare i chicchi della catenella che le avvolge il capo? Che cosa ci sarà in quel vasetto posato sul davanzale della finestra a cui è affacciata? [...]. Ma è una persona viva o è una pittura?<sup>117</sup>

Mottini non fu mai storico dell'arte per metodo e *forma mentis*, né mai maturò gli strumenti del mestiere. Particolarmente appassionato alla vena mistica e realistica della pittura (egli mostrava «una vera polarizzazione, verso la tavola di Gand di Van Eyck, l'Agnello Mistico»)<sup>118</sup>, «troppo fervente amatore d'arte» che «non riesce a disciplinare le impressioni nel giudizio», «di delicata ed esuberante fantasia, con movenze alla Conti, cioè con un più o meno ingenuo misticismo della bellezza», «con un fondo di costante entusiasmo didascalico e divulgativo»<sup>119</sup>, Mottini rielaborò per i fanciulli un canone narrativo di successo di derivazione ottocentesca. Tra coloro che cercarono di emularlo<sup>120</sup> vi fu lo stesso Giuseppe Fanciulli con un lungo racconto sulla vita di Giotto<sup>121</sup> in cui l'artista è presentato «nella cornice di un'ampia novella»<sup>122</sup> dai toni marcatamente devozionali, dove l'«animazione» delle figure dipinte è declinata in versione catechistica facendo ricorso al collaudato espediente del confronto dialogato tra gli artisti. Molti anni più tardi, ormai alla soglia dei grandi cambiamenti che si sarebbero prodotti nella letteratura infantile negli anni Sessanta, la formula di Mottini è ripresa da Lina Putelli ne *Il filo d'oro: le arti raccontate ai ragazzi* (Milano, Ceschina, 1962)<sup>123</sup>.

Per lungo tempo, Mottini rispose da solo alle esigenze del pubblico medio italiano di ragazzi, e non solo, come dimostrano le molte riedizioni dei suoi volumi. Ancora di recente Giovanni Raboni lo ricordava tra le letture predilette della sua infanzia<sup>124</sup>. Non credo sia un caso che le testimonianze di maggiore apprezzamento, in passato come in tempi recenti, siano offerte soprattutto da

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>118</sup> L. Rizzo Tammeo, in *Nel trigesimo della morte di G. Edoardo Mottini*, cit., pp. 11-26, qui p. 23.

<sup>119</sup> Lodovici, *Storici, teorici e critici delle arti figurative*, cit.

<sup>120</sup> Sulla deriva della letteratura selfhelpistica in prodotti destinati all'editoria di massa come quelli di Mottini e di Bargellini cfr. Ferretti, *L'O di Giotto e il leone di burro di Tonin e tante altre storie istruttive*, cit., p. 99.

<sup>121</sup> G. Fanciulli, *La novella di Giotto, illustrata da Giotto*, Milano, U. Hoepli, 1937, con corredo fotografico di 63 tavole in bianco e nero tutte tratte da stampe Alinari.

<sup>122</sup> Tibaldi Chiesa, *La letteratura infantile*, cit., p. 90.

<sup>123</sup> Su cui Visentini, *Libri e ragazzi. Storia della letteratura infantile e giovanile*, cit., p. 274.

<sup>124</sup> In una nota biografica su Giovanni Raboni leggiamo che, negli anni 1942-1945, il poeta «[...] Compose poemetti di emulazione pascoliana: uno è ispirato ai *Fioretti* di San Francesco, un altro alla vita di Giotto (su sollecitazione di un libro de *Il libro dei sette colori: storie serie e gaie di artisti* di Guido Edoardo Mottini; dello stesso autore legge con passione anche *Con sette note: Figure di grandi musicisti presentate ai giovani*) [...]», cfr. *Biografia dettagliata*, p. 4, in <<http://www.giovaniraboni.it>>. Un sincero apprezzamento per l'aspetto divulgativo del lavoro di Mottini e per la felicità della narrazione si legge ancora in un classico della storia della letteratura infantile: Lugli, *Libri e Figure. Storia della letteratura per l'infanzia e per la gioventù*, cit., pp. 223-224.

chi ha avuto una formazione prevalentemente letteraria e trova affinità con l'approccio fantastico e narrativo, più che visivo, all'oggetto artistico. Forse più importanti, nella ricezione dei più giovani, dei manuali di storia dell'arte confezionati per i licei, al pari delle guide del Touring Club e delle fotografie Alinari i libri di Mottini hanno consolidato, nell'educazione delle classi medie italiane, un "modello" di lettura delle opere d'arte che ha trovato vario sbocco e diversa fortuna: negli anni Quaranta e Cinquanta, la loro eredità può essere ravvisata nelle "libere" interpretazioni cinematografiche delle arti figurative del regista Luciano Emmer<sup>125</sup>. Ancora oggi, fa capolino in forme di divulgata televisiva abilmente confezionate per un pubblico di massa<sup>126</sup>.

Simonetta Nicolini  
isArt (Istituto Superiore Artistico, Bologna, Italy)  
simonetta.nicolini@unibo.it

<sup>125</sup> Alcuni titoli del famoso regista che possono chiarire questo particolare modo di interpretare il documentario d'arte: 1938, *Racconto di un affresco* (Giotto agli Scrovegni); 1940, *Il Paradiso terrestre* (sul trittico del *Giardino delle delizie* di Bosch); 1940, *I disastri della guerra* (su Goya, *Fucilazioni del 3 maggio 1808*). In un intervento sul proprio lavoro di documentarista, Emmer rilascia significative osservazioni sul proprio lavoro di documentarista: «Perché ho fatto dei film sull'arte? Film che non hanno nulla a che vedere con la didattica? Avvertivo il bisogno di raccontare delle storie, come una volta le narravano i cicli pittorici, che sono come dei film di seicento anni fa; guardando gli affreschi di Giotto, le immagini dei contadini della sua terra, ho raccontato la storia di Cristo o guardando Bosch, le immagini di quelle coppie nel *Giardino delle delizie*, ho raccontato la storia di Adamo ed Eva», cfr. L. Emmer, *Testimonianza*, in *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, a cura di Michela Costantino, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 132-133. Su Emmer documentarista cfr. M. Costantino, *Incontro con Luciano Emmer e i suoi racconti d'arte*, in *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, cit., pp. 127-131; G. Monei, *Luciano Emmer*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; L. Emmer, *Quel magico lenzuolo blu: divagazioni non troppo serie sul cinema*, Mantova, Circolo del cinema, 1997.

<sup>126</sup> Rimanda a un gioco di riconoscimento fisionomico proposto di recente con successo in una nota trasmissione televisiva il racconto *Tre bei volti* (in *Viaggio alle isole d'oro*, cit. pp. 109-116), in cui Mottini ritrova l'aspetto di persone da lui incontrate in tre ritratti eseguiti rispettivamente da Jan Van Scorel, Pietro Rotari e Murillo.



# Il Comune di Milano e l'istruzione dei giovani lavoratori

## Le Civiche scuole serali e festive superiori fra Unità ed età giolittiana

Carla Ghizzoni

### 1. *Premessa*

Nel mettere mano all'opera di riordino delle scuole della città all'indomani della liberazione dall'Austria, il Comune di Milano si preoccupò anche dell'istruzione postelementare di giovani donne e uomini, che già lavoravano e erano interessati all'approfondimento della loro cultura in vista anche di un miglioramento della posizione professionale. Nacquero così, subito dopo l'Unità, le Civiche Scuole Serali Superiori per ragazzi e, di lì a qualche anno, le Festive Superiori destinate alle ragazze. Della storia di queste istituzioni educative fino all'età giolittiana si darà conto nelle pagine che seguono, trattandone in due momenti distinti in quanto diverse per ordinamento e impostazione degli studi.

Per tutta la loro durata, tali istituti ebbero una loro originale fisionomia che non trovò riscontro nel sistema scolastico governativo<sup>1</sup>. Esse non vanno confuse né con le scuole festive e serali complementari del corso inferiore delle primarie, volute dalla legge Coppino del 15 luglio 1877 sull'obbligo scolastico, né con le scuole serali e festive promosse dalla legge Orlando del 1904 per sconfiggere l'analfabetismo fra gli adulti. Nelle intenzioni dell'amministrazione municipale, le Serali e Festive Superiori si ponevano nell'ordine medio dell'i-

<sup>1</sup> La licenza rilasciata alla fine del corso di studi non aveva, infatti, valore legale, ma era riconosciuta in ambito locale dalle imprese commerciali, artigianali e industriali.

struzione, anche se non assunsero mai l'ordinamento e la struttura di una vera e propria scuola secondaria.

Merita segnalare anche che se queste scuole non esistono più, la loro esperienza, a partire dagli anni Trenta e poi in modo più deciso nel secondo dopoguerra, è confluita nel sistema delle Civiche scuole serali del Comune di Milano, arricchitosi via via di scuole di avviamento professionale, di corsi professionali di tipo artistico e artigianale nonché del settore meccanico, elettrico e commerciale, di istituti tecnici, di licei e di corsi di lingua; un sistema formativo, comprendente istituti che rilasciavano titoli con valore legale e corsi liberi, apprezzato dalla città e che, in continuità con le finalità perseguite fin dall'Ottocento, ha contribuito a formare generazioni e generazioni di giovani e adulti, di lavoratrici e lavoratori che, nella scuola serale e in quella festiva, cercavano un'opportunità di crescita culturale e professionale o un'occasione per continuare gli studi interrotti<sup>2</sup>.

## 2. Le Scuole Serali Superiori

Nella seduta del 4 maggio 1860, l'assessore all'Istruzione Pubblica, Giovanni Visconti Venosta, informava il Consiglio comunale sugli orientamenti della Giunta municipale in tema di educazione e scuola<sup>3</sup>: egli proponeva la creazione di un'apposita commissione chiamata a verificare lo stato dell'istruzione e a proporre un ordinamento degli studi che tenesse conto sia della normativa prevista dalla legge Casati sia delle esigenze della città. All'unanimità il

<sup>2</sup> Cfr. V. Craici, *Le civiche scuole serali*, «Città di Milano», a. 67, settembre 1950, pp. 153-155; Id., *Le civiche scuole serali e domenicali 1861-1955*, *ibid.*, a. 72, n. 1, gennaio 1955, pp. 8-16; *Le scuole serali del Comune*, *ibid.*, a. 82, n. 8, agosto 1965.

<sup>3</sup> Cfr. *Proposta per il riordinamento della pubblica istruzione comunale. Commissione degli studi*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1860, seduta del 4 maggio 1860*, pp. 63-68. Sull'amministrazione in carica, guidata dal sindaco Beretta, cfr. la voce curata da N. Foà in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1967, vol. IX, pp. 43-44; F. Nasi, *1860-1899: da Beretta a Vigoni. Quarant'anni di amministrazione comunale*, «Città di Milano», a. 85, maggio 1968; M. Sai, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1861 al 1887*, in *Storia amministrativa delle Province lombarde, III: Il Comune di Milano*, Milano, Giuffrè, 1970, pp. 3-78. Più in generale sulla storia dell'amministrazione della città ambrosiana fra Otto e Novecento si rimanda a: M. Soresina, *Appunti per una biografia collettiva delle élites politiche milanesi tra l'Unità e la prima guerra mondiale*, in M.L. Betri, D. Bigazzi (a cura di), *Ricerche di storia in onore di Franco della Peruta. Politica e istituzioni*, vol. I, Milano, Franco Angeli, 1996, pp. 376-433, recentemente ripreso in M. Soresina, *La periferia al centro. Figure e momenti di storia lombarda tra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 35-76; M. Meriggi, *Lo «Stato di Milano» nell'Italia unita: miti e strategie politiche di una società civile (1860-1945)*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Lombardia*, a cura di D. Bigazzi, M. Meriggi, Torino, Einaudi, 2000, pp. 5-49; E. Colombo, *Come si governava Milano. Politiche pubbliche nel secondo Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2005.

Consiglio comunale approvava la proposta della Giunta e nominava, quali membri della Commissione civica degli studi, alcune delle persone più autorevoli del mondo intellettuale e politico lombardo, ovvero Paolo Belgiojoso e Giovanni Visconti Venosta, in qualità di assessori, Carlo Tenca e Giovanni Cantoni, come consiglieri comunali, Cesare Correnti, Luigi Rossari e Giuseppe Ambrosoli – poi sostituito da Francesco Rodriguez – come esperti esterni<sup>4</sup>. Così composta, la Commissione rimase in carica fino al 1868<sup>5</sup>; Carlo Tenca ne fu anima e relatore<sup>6</sup>.

Il 6 maggio 1861, essa presentava al Consiglio comunale la relazione sul lavoro di indagine svolto e le proposte per il riordino del sistema scolastico cittadino<sup>7</sup>. Si trattava di un progetto ricco e articolato, che innanzi tutto si soffermava sulle carenze dell'istruzione primaria, sottolineando la necessità di provvedere alla creazione di nuove scuole, in quanto molto precario era lo stato dell'edilizia scolastica<sup>8</sup>, e alla formazione di un corpo

<sup>4</sup> Cfr. *Proposta per riordinamento della pubblica istruzione comunale*, cit., pp. 67-68; *Nomina della Commissione per gli studi*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1861, seduta del 4 luglio 1861*, pp. 246-247.

<sup>5</sup> Cfr. *Dimissioni della Commissione per gli studi*, *ibid.*, annata 1868, seduta del 3 febbraio 1868, pp. 52-53.

<sup>6</sup> L'impegno di Tenca nel riordino del sistema scolastico milanese era espressione del suo profondo interesse per le tematiche educativo-scolastiche: C. Mollica, *L'attività pedagogica di Carlo Tenca*, «Rivista Pedagogica», 1932, n. 2, pp. 274-299 e n. 3, pp. 424-453; S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 92 e ss.; L. Pazzaglia, *Carlo Tenca e il progetto di una Società d'Istruzione e d'Educazione agli albori dell'Italia Unita*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1994, n. 1, pp. 241-252; M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 10-46 (in particolare pp. 35-38); M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato italiano (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 331-340.

<sup>7</sup> Cfr. *Relazione della Commissione civica per gli studi sul riordinamento dell'istruzione comunale letta nella seduta del 6 maggio 1861 del Consiglio municipale*, [Milano], Pirola, s.d.

<sup>8</sup> Manca uno studio organico sull'istruzione elementare a Milano e, più in generale, sugli orientamenti seguiti dal Comune lombardo in materia di educazione e scuola dall'Unità fino al 1933, cioè fino a quando gli istituti primari rimasero sotto il controllo dell'amministrazione municipale. Sull'argomento, anche se datati, si segnalano per il materiale documentario cui fanno riferimento, i seguenti contributi: G.B. Curami, *Milano. Istruzione primaria*, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d., vol. II, pp. 702-711; C.A. Mor, *L'istruzione elementare pubblica in Milano. Cenni storici e statistici. A cura della Commissione ordinatrice del VI Congresso dell'U.M.N. 11-12-13 settembre 1906*. Milano. *Omaggio ai congressisti*, Milano, Pallestrini & C., 1906; W. Novi Tommolini, *La scuola milanese e la sua didattica. Dalla fondazione delle scuole gratuite (1786) all'inizio del Novecento*, Milano, Casa Editrice Ceschina, 1943. Esistono inoltre ricerche su singoli aspetti e momenti delle vicende scolastiche milanesi di cui si darà conto nelle note successive. Sull'impegno sostenuto dal Comune di Milano per l'edilizia scolastica, si vedano: L. Finocchi, *Edilizia scolastica a Milano dal 1860 al 1885*, «Storia urbana», 1978, n. 6, pp. 88-129; I. Giustina, *Istruzione, cultura, assistenza. La nuova architettura pubblica della città*, in *Milano nell'Unità nazionale 1860-1898*, a cura di G. Rumi, A.C. Buratti, A. Cova, Milano, Cariplo, 1991, pp. 193-228; I. Giustina, *Scuole, teatri, ospedali. I luoghi della promozione dell'uomo*, in *Milano nell'Italia liberale 1898-1922*, a cura di G. Rumi, A.C. Buratti, A. Cova, Milano, Cariplo, 1993, pp. 237-265.

docente per le elementari qualificato e meglio pagato rispetto ai minimi previsti dalla legge Casati<sup>9</sup>.

Il progetto illustrato da Tenca non si limitava però a fare luce sui doveri dell'amministrazione municipale previsti dalla legge del 13 novembre 1859, ma individuava nel tessuto sociale e culturale ambrosiano bisogni di istruzione che non trovavano adeguate risposte nel nuovo ordinamento scolastico. In particolare la Commissione per gli studi muoveva due critiche alla legge Casati: il silenzio sull'istruzione secondaria femminile, su cui ci soffermeremo più avanti, e l'assetto dato alle scuole tecniche.

A proposito di queste ultime, la Commissione per gli studi riteneva che, benché al comune non spettasse la loro direzione didattica, esso dovesse comunque occuparsene sia perché ne sosteneva in parte l'onere economico sia perché erano strettamente legate alla scuola primaria. Tali scuole, inoltre, erano destinate a essere scelte da un sempre maggior numero di persone, in quanto pensate per soddisfare la domanda di istruzione delle classi sociali più modeste. Tenca notava che esse non provvedevano «opportunitamente ai bisogni dell'età e delle classi di persone per cui vennero istituite»: le materie insegnate erano troppe e, in alcuni casi, inutili tanto per chi interrompeva gli studi quanto per chi li continuava negli istituti tecnici. La scuola tecnica, definita così in modo improprio perché «nulla di tecnico» vi si insegnava, tendeva a diventare la scuola «generale per tutte quelle classi mezzane» alle quali era precluso l'accesso a carriere più elevate. A suo parere l'insegnamento in queste scuole doveva essere organizzato in modo che chi voleva proseguire alle secondarie superiori, sia classiche che tecniche, era in grado di farlo e chi voleva invece fermarsi aveva acquisito una «cultura eminentemente civile»<sup>10</sup>.

Alla luce di tali convinzioni, la Commissione per gli studi affrontava la questione della creazione di scuole serali, sulla quale era stata chiamata a esprimersi dall'assessore Visconti Venosta<sup>11</sup>. Pur convinta dell'importanza di tali

<sup>9</sup> La critica della Commissione milanese a questo aspetto della legge Casati coglieva nel segno uno dei limiti più evidenti e più discussi della legge stessa, ovvero la scarsa tutela giuridica e economica dei maestri: G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», 1977, n. I-II, pp. 43-84; E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe, *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 184-214; G. Chiosso, «Valenti, mediocri e meno che mediocri». *I maestri alla conquista della loro professione*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 419-453; C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, *ibid.*, pp. 454-491.

<sup>10</sup> *Relazione della Commissione civica per gli studi sul riordinamento dell'istruzione comunale letta nella seduta del 6 maggio 1861 del Consiglio municipale*, cit., pp. 18-19. Le riserve manifestate dalla Commissione milanese si inscrivevano nelle critiche espresse da intellettuali e politici lombardi nei confronti dell'assetto dato dalla legge Casati all'istruzione tecnica: cfr. Morandini, *Scuola e nazione*, cit., pp. 331-340.

<sup>11</sup> *Proposta per il riordinamento della pubblica istruzione comunale*, cit., pp. 64-65. Nel sollecitare la Commissione a studiare l'eventualità di istituire scuole serali, Giovanni Visconti Venosta richiamava l'esempio della municipalità di Torino che aveva avviato questo tipo di scuole per giovani e adulti lavoratori.



istituti, visto l'alto numero di studenti che non finivano le elementari per dedicarsi a un lavoro, essa constatava che in città non mancavano scuole serali, avviate già da circa trent'anni da religiosi e delle quali il Comune, anche in passato, si era interessato, mettendo a disposizione i locali. Di qui la proposta di istituire scuole serali non elementari, ma «di quelle che impropriamente si dicono tecniche e che noi diremo superiori», «a profitto delle classi operaje», che, dopo le primarie, non avevano mezzi per continuare a studiare<sup>12</sup>.

La proposta fu accolta dal Consiglio comunale<sup>13</sup> e nell'anno scolastico 1861-'62 venivano avviate le Scuole Serali Superiori maschili per l'istruzione dei ragazzi che, al termine delle elementari, non potevano iscriversi alle tecniche, perché «costretti ad occuparsi in un mestiere». Esse miravano altresì «a dare all'artigiano già adulto quelle cognizioni che il vivere colto e le industrie» avevano reso «a tutti indispensabili»<sup>14</sup>. Articolato in tre anni, il corso di studi prevedeva le seguenti materie: lingua e letteratura italiana, geografia, storia

<sup>12</sup> *Relazione della Commissione civica per gli studi sul riordinamento dell'istruzione comunale letta nella seduta del 6 maggio 1861 del Consiglio municipale*, cit., p. 20. Di fatto il Comune attivò scuole serali elementari a partire dall'anno successivo, cioè nel 1862: *Rendiconto e proposte della Commissione per gli studi*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1862, seduta del 2 luglio 1862*, pp. 198-199. Molto probabilmente la decisione della Commissione civica di non promuovere subito elementari serali nasceva anche dalla volontà di non entrare in concorrenza con gli istituti già esistenti e avviati da privati. In occasione della discussione in Consiglio comunale della relazione della Commissione per gli studi del 1862, a questo proposito Tenca, infatti, affermava: «erano in Milano per annosa istituzione otto scuole serali, le quali però non soddisfacevano al bisogno dell'istruzione, manifestandosi necessario l'intervento del comune a compirla; questo per non far loro la concorrenza aperse dapprima le due superiori, riservandosi a integrare il corso colle elementari, senza sapere però se gli alunni delle precedenti scuole sarebbero o no versati alle nuove, in questa incertezza per non restare al di sotto del bisogno né avventurarsi a proposta troppo eccedente, la Commissione non diede numero determinato»: *Proposte della commissione per gli studi*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1862, seduta del 11 luglio 1862*, p. 238. Significativo il commento di Giuseppe Sacchi su «Patria e famiglia», organo di stampa dell'Associazione pedagogica di Milano, a proposito della proposta avanzata dalla Commissione civica per gli studi di creare Scuole Serali Superiori. Egli lodava il piano di riforma delle scuole milanesi per la sua attenzione ai bisogni educativi della città, tuttavia lamentava la mancanza di riguardo del Comune nei confronti delle istituzioni educativo-scolastiche già esistenti e che erano d'ausilio all'azione municipale; tale atteggiamento, scriveva Sacchi, poteva «far nascere l'idea di una concorrenza che da parte del Municipio può prendere un carattere imperativo, mentre la Rappresentanza Municipale non è altro che la stessa cittadinanza legalmente rappresentata»: G. Sacchi, *Il nuovo ordinamento delle scuole comunali di Milano*, «Patria e famiglia», anno I, 1861, p. 88. La critica di «Patria e famiglia» rifletteva la concezione dei rapporti fra governo, enti locali e società civile in materia di educazione che caratterizzava gli ambienti pedagogici e politici lombardi e che si connotava per una difesa del principio del *self-governemet*: cfr. Morandini, *Scuola e nazione*, cit., p. 336. Sulla rivista milanese si veda la scheda curata da S. Chillè in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 484-485.

<sup>13</sup> Cfr. *Riordinamento scolastico*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1861, seduta del 15 giugno 1861*, pp. 214-220.

<sup>14</sup> Giunta municipale di Milano, *Scuole serali superiori. Avviso. 3 novembre 1861*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1861, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1861*, p. 439.

generale, storia d'Italia, fisica e storia naturale, aritmetica e contabilità, morale e nozioni dei diritti e dei doveri dei cittadini, calligrafia e disegno. Le lezioni si svolgevano dal lunedì al sabato, da ottobre a maggio per due ore ogni sera, dalle diciannove alle ventuno circa. Per il momento erano istituite due scuole, in piazza delle Galline e in via Cappuccio. I titoli per esser ammessi erano: il compimento dei 10 anni di età, elevati a 12 nel 1863<sup>15</sup>, e il superamento di un esame in cui bisognava dimostrare di possedere una cultura elementare. Coloro che avevano un impiego erano tenuti a presentare la dichiarazione d'assenso dei datori di lavoro. Proprio a questi ultimi, nell'annunciare l'apertura delle Scuole, la Giunta rivolgeva un pressante invito affinché non si limitassero a dare l'assenso, ma esortassero a «farvisi inscrivere i fattorini e gli operaj da loro dipendenti»<sup>16</sup>.

La Commissione per gli studi, fin dall'avvio, fu ferma nel difendere il carattere secondario di questa istituzione nei confronti di chi ne sottolineava la connotazione popolare. Ai consiglieri comunali che, in occasione del dibattito sulla creazione delle Serali Superiori, rilevavano che tre anni di insegnamento di aritmetica e contabilità erano troppi, trattandosi di istruzione popolare, Tenca rispondeva che la durata era di tre anni perché si assumeva come modello le scuole tecniche. Non a caso gli insegnamenti furono affidati a docenti delle scuole secondarie<sup>17</sup>, per lo più delle tecniche, e, solo in alcuni casi a maestri e direttori didattici.

L'intuizione della Commissione dell'esistenza di un bisogno di istruzione secondaria fra i giovani milanesi alla ricerca di un'opportunità di miglioramento del proprio *status* professionale era destinata a rivelarsi fondata<sup>18</sup>. Le Serali Superiori incontrarono il consenso della popolazione milanese. Nel 1861, ovvero nell'anno della loro istituzione, gli iscritti furono in totale 300. Non tutti gli aspiranti però erano riusciti a accedere alla prima classe attivata nelle due sedi perché non avevano superato la selezione. Di qui la richiesta di pote-

<sup>15</sup> Cfr. Giunta municipale della città di Milano, *Scuole serali superiori e elementari. Avviso. 10 ottobre 1863*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1863, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1863*, pp. 434-435.

<sup>16</sup> Giunta municipale di Milano, *Scuole serali superiori. Avviso. 3 novembre 1861*, cit., p. 440.

<sup>17</sup> Oltre ai documenti citati nelle note precedenti, si veda: *Rendiconto e proposte della Commissione per gli studi*, cit., pp. 197-198.

<sup>18</sup> Sulle Scuole Serali Superiori manca una ricostruzione storica. Si rimanda a P. Ravasio, *Scuole popolari, in Mediolanum*, Bologna-Milano-Napoli, Vallardi, 1881, vol. II, p. 376; Curami, *Milano. Istruzione primaria*, cit.; Comune di Milano, *Le scuole serali e festive, le scuole professionali, e la Scuola superiore femminile «Alessandro Manzoni». Due discorsi di Michele Scherillo Assessore comunale*, Milano, Allegretti, MCMXII; P.F. Nicoli, *Le scuole serali superiori di Milano*, «La tecnica scolastica», a. I, n. 12, dicembre 1923, pp. 734-739; E. Flori, *Le scuole serali superiori del Comune di Milano*, «La scuola in Lombardia», a. I, n. 8, agosto 1924, pp. 337-343; V. Magni, *Le scuole serali e festive superiori del Comune di Milano (1861-1915)*, Tesi di Laurea della Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, a.a. 2002-2003, relatrice C. Ghizzoni.

re essere accolti lo stesso. «Noi – scriveva Tenca nel 1862 – ne vedemmo alcuni tornare con ansia ad invocare un secondo esperimento, li vedemmo dipartirsi all'ultimo scorati ed afflitti e chieder quasi piangendo di non essere rejetti». Per non deludere le aspettative di questi giovani, la Commissione per gli studi aveva chiesto e ottenuto dalla Giunta di istituire, solo per quell'anno, una classe preparatoria «per quelli che non erano in grado di profittare del corso superiore», nella quale attuare un ripasso delle materie delle elementari<sup>19</sup>. L'interesse della popolazione milanese per queste scuole non calò nemmeno in seguito: nell'anno scolastico 1863-'64, allorché erano attivate tutte e tre le classi, gli alunni assommavano a 265; l'anno successivo il loro numero salì a 283 e nel 1865-'66 a 313<sup>20</sup>.

Al fine non solo di motivare i giovani a frequentare con costanza, ma anche di affezionarli a un'istituzione creata esplicitamente per il loro bene e all'amministrazione municipale che tale istituzione aveva voluto, il Comune decise, fin dal 1862, di istituire premi per gli alunni più meritevoli<sup>21</sup>. La loro consegna prevedeva una celebrazione solenne, alla presenza delle massime autorità cittadine e scolastiche, che si svolgeva nel giorno della festa dello Statuto. Se è vero che il cerimoniale della nuova festa della nazione contemplava il coinvolgimento delle scuole, è comunque significativa la scelta del Comune di Milano di attribuire i premi proprio in questa occasione anche agli allievi delle Serali Superiori: si voleva legare questi giovani e adulti lavoratori, che di sera ritornavano a essere studenti, non solo alla municipalità, ma anche alla nazione appena costituita. A più riprese nei discorsi introduttivi, tenuti nel corso degli anni dagli assessori alla Istruzione Pubblica, da membri della Commissione per gli studi o da dirigenti delle Serali Superiori, mentre si sottolineava l'importanza dell'istruzione in ordine alla creazione della nuova Italia unita, che necessitava di persone preparate e competenti in grado di agevolare il progresso civile, culturale e economico della nazione, veniva anche evidenziata l'attenzione della patria per i suoi figli di cui aveva a cuore l'educazione<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> *Rendiconto e proposte della Commissione per gli studi*, cit., p. 197; si veda anche *Scuole serali e comunali di Milano. Prima solenne distribuzione de' premi fatta nel palazzo del Comune il 1 giugno 1862*, Milano, Pirola, [1862], p. 3.

<sup>20</sup> Cfr. *Distribuzione de' premi agli alunni delle scuole serali superiori e elementari fatta nel palazzo del Comune il 14 giugno 1868*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1868, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1868*, p. 537.

<sup>21</sup> *Scuole serali e comunali di Milano. Prima solenne distribuzione de' premi fatta nel palazzo del Comune il 1 giugno 1862*, cit.

<sup>22</sup> Così, ad esempio, affermava l'assessore Francesco Sebregondi, in occasione della distribuzione dei premi dell'anno scolastico 1870-1871: «E quanto interesse, quanto amore porti la patria a voi, o allievi di queste scuole, lo vedete oggi, che non sa meglio festeggiare il suo giorno più solenne se non col chiamar voi a ricevere il vostro premio»: *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone ai giardini pubblici il 4 giugno 1871*, Milano, Pirola, 1871, p. 9. Il legame fra celebrazione della festa dello Statuto e distribuzione dei premi fu con insistenza sottolineato anche dall'assessore alla Istruzione Pubblica Gaetano Negri nei discorsi introduttivi tenuti nel 1874 e nel 1875: *Distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali*

Insomma nel promuovere le Serali Superiori per giovani lavoratori, il Comune di Milano si proponeva di creare una scuola non solo funzionale a un bisogno di istruzione, ma anche in grado di orientare il comportamento morale degli studenti. Tale atteggiamento emerge a più riprese, per il periodo preso in esame, dalle discussioni in Consiglio comunale, nonché dalla documentazione prodotta dalla Commissione civica degli studi e trova conferma nelle iniziative avviate.

Nel 1862, alla fine del primo anno scolastico, la Commissione per gli studi proponeva di dar vita a un patronato di vigilanza per le Serali Superiori il cui fine era quello di fare in modo che «il frutto dell'istruzione non [andasse] perduto per la loro educazione morale e civile, e che quella sveglia e operosa gioventù [...] [trovasse] nell'assiduo e affettuoso patrocinio di persone autorevoli una scorta e una difesa contro le seduzioni e i travimenti». Il patronato, spiegava Tenca, doveva essere formato dalla «parte più eletta della cittadinanza» chiamata a dirigere gli studenti con «animo paterno». L'opportunità di un tale istituto si basava sulla convinzione che se si volevano «popolazioni assennate e morali, popolazioni atte a profittare, senza abusarne, della libertà, [conveniva] istruirle, guidarle». Occorreva, argomentava Tenca, seguire l'esempio dei «consorzj religiosi» o dei «sodalizj di pietà» che in passato avevano agito in tal modo per legare loro il popolo: «Profittiamo dell'esempio per volerlo a vantaggio della sana educazione; imitiamo gli avversarij nella costanza, nell'operosità, nelle industrie tutte dirette a cattivarsi la fiducia popolare»<sup>23</sup>.

L'anno successivo, nel 1863, veniva avanzata l'idea di istituire una «biblioteca circolante», affinché gli alunni usciti da queste scuole non dimenticassero l'istruzione e l'educazione ricevute. Così motivava la proposta la Commissione civica degli studi: «Noi non crederemmo d'aver tutto raggiunto lo scopo propostoci se lasciassimo che gli operaj al partirsi dalle scuole dimenticassero i loro convegni serali, dimentichi noi stessi della loro sorte e noncuranti delle sane idee e delle buone inclinazioni in loro destate»<sup>24</sup>. La formazione morale dei giovani e l'educazione a un corretto uso delle opportunità che il nuovo corso politico apriva venivano ovviamente perseguite anche attraverso le singole materie. Oltre all'insegnamento dei diritti e dei doveri del cittadino, particolare importanza era attribuita, da questo punto di vista, all'italiano: dalla documentazione relativa agli anni Settanta dell'Ottocento emerge che i docen-

*comunali superiori e elementari nel civico Palazzo Marino il 7 giugno 1874, in Atti del Municipio di Milano, annata 1873-'74, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1873-'74, pp. 207-232; Distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali comunali superiori e elementari nel salone ai giardini pubblici il 6 giugno 1875, in Atti del Municipio di Milano, annata 1874-'75, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1874-'75, pp. 105-125. Sulla festa dello Statuto e sul coinvolgimento delle scuole per le celebrazioni si veda: I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia Unita*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 97-108.*

<sup>23</sup> *Rendiconto e proposte della Commissione per gli studi, cit., pp. 198-199.*

<sup>24</sup> *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta del Consiglio municipale del 25 settembre 1863, Milano, Pirola, s.d., p. 12.*

ti di questa materia adottavano come libro di lettura i *Promessi sposi*, definito «codice e specchio ad un tempo della più sublime morale»<sup>25</sup> e che si auspicava divenisse «la bibbia delle pareti domestiche»<sup>26</sup>.

La preoccupazione della classe dirigente milanese di coniugare l'istruzione e l'educazione degli studenti-lavoratori delle Serali Superiori è documentata anche dall'avvio nel 1865, presso il Regio Istituto tecnico di S. Marta, della Sala di studio e di lettura per i licenziati delle Serali<sup>27</sup>. In questa nuova istituzione gli iscritti potevano approfondire la conoscenza dell'italiano tramite letture e esercizi di composizione, perfezionarsi nel disegno, ascoltare conferenze di morale e di economia e frequentare lezioni di francese. Proponendone la creazione, la Commissione civica per gli studi intendeva sia rispondere alla pressante richiesta venuta dagli stessi studenti di organizzare un corso di lingua francese, ritenuto utile per il loro futuro professionale, sia continuare a orientare la formazione morale di questi giovani lavoratori al fine di sottrarli «alle funeste influenze delle sette»<sup>28</sup>. Negli anni successivi l'istituto precisò meglio il proprio ordinamento, prevedendo al suo interno, oltre al corso biennale di francese, un corso di contabilità commerciale<sup>29</sup>. Dopo un avvio che sembrava promettente, la Sala di lettura vide però diminuire il numero degli iscritti. L'organizzazione didattica degli insegnamenti – soprattutto disegno – presentava infatti lacune e la Sala di lettura vera e propria non attirava molti studenti anche per la scarsa disponibilità di libri<sup>30</sup>. Nel frattempo, in via

<sup>25</sup> *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone ai giardini pubblici il 1° giugno 1873*, Milano, Pirola, 1873, p. 8.

<sup>26</sup> *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone ai giardini pubblici il 4 giugno 1871*, cit., p. 12: in questa occasione, nel consegnare l'opera di Manzoni agli studenti che avevano meritato la menzione onorevole, l'assessore Sebregondi osservava: «imparerete le molte cose da schivare nella vita per essere onesti e contenti, e scoprirete il segreto di quella morale che non muta mai, perché la coscienza dei galantuomini dice il vero e insegna sempre il giusto» (*ibid.*).

<sup>27</sup> Cfr. *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta dell'8 maggio 1865 del Consiglio municipale*, s.l., s.d., pp. 14-15; *Distribuzione de' premi agli alunni ed alle alunne delle scuole comunali serali e festive fatta nel palazzo del Comune il 3 giugno 1866*, Milano, Pirola, 1866, pp. 3-4; *Relazione della Commissione degli studi concernente gli anni 1865-1866 e 1866-1867, e proposte*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1868, seduta del 25 maggio 1868*, pp. 173-174.

<sup>28</sup> *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta dell'8 maggio 1865 del Consiglio municipale*, cit., p. 14. Si veda anche Giunta municipale della città di Milano, *Sala di studio e di lettura per gli operai. Avviso. 13 ottobre 1865*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1865, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1865*, p. 509.

<sup>29</sup> Giunta municipale di Milano, *Sala di studio e di lettura. Avviso. 20 ottobre 1869*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1869, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1869*, p. 678; *Rendiconto morale della civica amministrazione nell'annata 1869 letto al Consiglio comunale della città di Milano nella seduta del 26 novembre 1869*, Milano, Pirola, s.d., pp. 15-16.

<sup>30</sup> Cfr. *Rendiconto morale della civica amministrazione nell'annata 1872 letto in Consiglio Comunale della città di Milano nella seduta del 14 novembre 1872*, Milano, Pirola, s.d., p. 14; *Interpellanza sopra questioni di istruzione pubblica*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1873, seduta del 15 novembre 1872*, pp. 56-58; *Chiusura della Scuola serale di Santa Marta e stanziamento di somme a pro delle Scuole serali superiori per un quarto corso e delle scuole festive per distribuzione di libri, ibid., annata 1873, seduta del 13 gennaio 1873*, pp. 323-325.

sperimentale, l'insegnamento di francese era stato attivato nelle Serali Superiori per gli studenti del secondo e del terzo anno che lo desideravano, dietro pagamento di una tassa<sup>31</sup>. Di qui il venire meno dell'interesse dei licenziati delle Serali Superiori per la Sala di lettura di Santa Marta, di cui il Consiglio comunale deliberò la chiusura nel gennaio del 1873.

La vicenda della Sala di studio e di lettura di Santa Marta è interessante in quanto consente di fare luce sull'identità degli studenti delle Serali Superiori e sulle loro attese. La richiesta di avere un corso di lingua francese era la spia del tipo di utenza di queste scuole. Fin dall'avvio, tra gli iscritti, rispetto agli operai, prevalsero giovani che lavoravano presso attività commerciali. Nel discorso tenuto in occasione della consegna dei premi nel 1873, Giustino Arpesani, docente di storia naturale al liceo Beccaria e direttore della Scuola Serale Superiore di via Bassano Porrone, osservava:

Istituite per gli operai, gli operai non le frequentarono che in scarsissimo numero. Ai loro bisogni trovarono sufficienti le scuole serali elementari. Alle Superiori affluirono invece numerosi i commessi di negozio, gli aspiranti ai posti di contabili nelle imprese commerciali, industriali o bancarie<sup>32</sup>.

Va tenuto presente che per gli operai erano già attive a Milano specifiche iniziative di formazione professionale, quali la scuola serale di disegno avviata nel 1861 dall'Associazione generale di Mutuo soccorso degli operai milanesi, integrata poi da corsi di disegno lineare, di disegno geometrico e di plastica<sup>33</sup>; oppure l'articolata attività formativa promossa dalla prestigiosa Società di Incoraggiamento di Arti e Mestieri, fondata nel 1838 da esponenti del mondo imprenditoriale e finanziario con il sostegno della Camera di Commercio, che aveva come scopo lo sviluppo industriale della città tramite la promozione di ricerche e la diffusione delle necessarie conoscenze scientifiche fra tecnici e operai<sup>34</sup>.

La documentazione relativa alla distribuzione dei premi conferma la tendenza delineata da Arpesani<sup>35</sup>. Le professioni esercitate dagli alunni premiati

<sup>31</sup> Cfr. *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone ai giardini pubblici il 2 giugno 1872*, Milano, Pirola, 1872.

<sup>32</sup> *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone dei giardini pubblici il 1° giugno 1873*, cit., p. 10.

<sup>33</sup> Cfr. A. Galbani, *Le scuole professionali delle società operaie di Milano dall'Unità a fine secolo*, in M. Antonioli, M. Bergamaschi, L. Ganapini (a cura di), *Milano operaia dall'800 a oggi*, I: *Dall'Unità alla fondazione della Repubblica*, Quaderni della «Rivista milanese di economia», 1992, pp. 153-170; M. Messina, *I nuovi mestieri della città*, in C. Mozzarelli, R. Pavoni (a cura di), *Milano 1848-1898. Ascesa e trasformazione della capitale morale*, Venezia-Milano, Marsilio-Museo Bagatti Valsecchi, 2000, vol. II, pp. 205-214.

<sup>34</sup> Sulla storia e sulle iniziative formative promosse da questa istituzione milanese si vedano: C. Patti, *Strutture associative e formazione professionale*, in G. Fiocca (a cura di), *Borghesi e imprenditori a Milano dall'Unità alla prima guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza, 1984, pp. 87-140; C.G. Lacaíta, *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'Incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, Milano, Electa, 1990.

<sup>35</sup> Le premiazioni esaminate sono quelle svoltesi nei seguenti anni: 1862, 1864, 1866, 1868,

rispecchiano l'ampio ventaglio del lavoro dipendente presente in città nella seconda metà dell'Ottocento<sup>36</sup>. Benché di fatto fosse il principale polo industriale e operaio del Regno italiano, Milano, per lungo tempo ancora, presentò una realtà produttiva caratterizzata da «una struttura dualistica», dove, vicino alla fitta e estesa rete di piccole imprese e di laboratori artigianali e alla capillare diffusione del lavoro domiciliare, si distinguevano alcuni opifici medio-grandi nei quali, agli inizi degli anni Novanta, era concentrato circa un terzo delle maestranze<sup>37</sup>. Il campione degli studenti premiati delle Scuole Serali Superiori risultava impiegato proprio in questo pulviscolo di piccole aziende, con una netta prevalenza del comparto commerciale. Accanto a un discreto numero di addetti del settore del vestiario, della tessitura, della falegnameria e della tipografia, infatti, il gruppo più consistente dei premiati, ogni anno, era rappresentato da commessi di negozio e di studio e da impiegati.

Non sorprende allora, alla luce della loro provenienza professionale, la richiesta degli alunni di queste scuole di vedere attivato un corso di francese che, dopo la fase sperimentale dell'erogazione facoltativa a pagamento, dall'anno scolastico 1873-'74 divenne materia obbligatoria per tutti<sup>38</sup>. Del resto proprio l'insegnamento di una lingua straniera, innanzi tutto il francese, e più avanti l'inglese e il tedesco, sembrava essere uno degli aspetti più apprezzati delle scuole e dei corsi commerciali per impiegati esistenti a Milano e destinati a aumentare nell'ultimo decennio dell'Ottocento<sup>39</sup>.

1871, 1872, 1873, 1874, 1875, 1888, 1889, 1890, 1891, 1892, 1893, 1894. Non c'è lo spazio per segnalare per esteso i titoli delle pubblicazioni delle singole celebrazioni. Nelle note precedenti e in quelle che seguono si trovano però le indicazioni relative a alcuni degli anni considerati. Tali pubblicazioni o sono edite come opuscoli a sé oppure si trovano fascicolate insieme agli Atti del Consiglio comunale. Per gli anni presi in esame, gli allievi premiati furono 419. Si consideri che, in questo periodo, il totale degli iscritti alle Scuole Superiori, per ogni anno, passava dalle circa 300 unità degli anni Sessanta e Settanta alle 600 degli anni Novanta.

<sup>36</sup> Sul lavoro a Milano nel XIX secolo si vedano: V. Hunecke, *Classe operaia e rivoluzione industriale a Milano 1859-1892*, Bologna, Il Mulino, 1982; F. Della Peruta, *Milano. Lavoro e fabbrica. 1814-1915*, Milano, Franco Angeli, 1987; A. Martinelli (a cura di), *Lavorare a Milano. L'evoluzione delle professioni nel capoluogo lombardo dalla prima metà dell'800 a oggi*, Milano, Edizioni del Sole 24 Ore, 1987; L.A. Tilly, *Politics and Class in Milan 1881-1901*, New York, Oxford University Press, 1992; Antonioli, Bergamaschi, Ganapini (a cura di), *Milano operaia dall'800 a oggi*, I: *Dall'Unità alla fondazione della Repubblica*, cit.; G. Bigatti, *La città operosa. Milano nell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 7-143; R. Romano (a cura di), *Lavoro e società nella Milano del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2006.

<sup>37</sup> Della Peruta, *Milano. Lavoro e fabbrica*, cit., p. 71.

<sup>38</sup> Giunta municipale di Milano, *Scuole serali superiori e elementari. Avviso. 10 ottobre 1873*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1873-'74, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1873-'74*, pp. 47-48.

<sup>39</sup> Sulle aspettative degli studenti dei corsi commerciali si veda: M. Soresina, *Mezzemaniche e signorine. Gli impiegati privati a Milano (1880-1939)*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 131-142. La crescente domanda di corsi di francese a Milano all'indomani dell'Unità è testimoniata dalle relazioni della Commissione civica per gli studi. Allorché, nel 1865, propose la creazione della Sala di studio e di lettura, essa prospettò l'avvio di un corso libero di francese gratuito per i licenziati delle Serali Superiori, ma a pagamento per gli esterni, perché – spiegava Tenca – forte era in città

La chiusura della Sala di lettura consentì di investire le risorse risparmiate nel consolidamento delle Serali Superiori: l'amministrazione municipale decise di istituire, a partire dal 1873, una classe preparatoria al corso triennale<sup>40</sup>. Così facendo, e non prolungando la durata delle scuole a quattro anni come si era anche ipotizzato, si voleva rendere più sicura e omogenea la cultura di base dei giovani intenzionati a accedere a queste scuole. Non abbiamo dati sul *curriculum* degli iscritti, ovvero non sappiamo se essi avevano solo assolto all'obbligo scolastico o anche frequentato il corso superiore delle elementari, certo è che fra loro si riscontrano studenti di età molto diversa. Solo dal Novecento si hanno notizie sull'età di tutti gli alunni, però quelle relative agli studenti premiati durante l'Ottocento ci consentono di affermare che accanto a ragazzi che avevano fra i 12 e i 17 anni, ovvero all'incirca l'età della frequenza di una scuola secondaria inferiore, vi erano giovani di più di venti anni e anche uomini di trenta<sup>41</sup>.

Il successo registrato dalle Serali Superiori nella fase di avvio non venne meno anche nei decenni successivi: dai circa 350 alunni della metà degli anni Settanta si passò progressivamente ai 600 degli inizi degli anni Novanta<sup>42</sup>. Il continuo incremento degli iscritti pose all'amministrazione municipale il problema della predisposizione di nuove sedi da aggiungere alle due esistenti. In occasione delle premiazioni degli alunni dell'anno scolastico 1889-1890, l'assessore Carlo Baravalle segnalava l'intenzione del Comune di istituire una terza sede per far fronte alla crescente domanda di istruzione che veniva da «operai, [...] commessi [...] fattorini [...] esercenti»<sup>43</sup>. La questione del sovraffollamento fu affrontata dalla Giunta guidata da Giuseppe Vigoni<sup>44</sup> che, fra il 1895 e il

la richiesta di questo tipo di insegnamento. Nell'anno precedente all'Istituto tecnico, dove si teneva un corso libero di francese, erano pervenute domande di 140 uditori, la maggior parte delle quali non era stata accolta per insufficienza di locali: *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta dell'8 maggio 1865 del Consiglio municipale*, cit., p. 14. Sull'insegnamento di lingua francese nelle scuole italiane in questo periodo, si rimanda al recente, documentato lavoro di N. Minerva, *Insegnamento e manualistica delle lingue straniere. Il francese tra i due secoli*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XCVII-CXI.

<sup>40</sup> Cfr. *Chiusura della Scuola serale di Santa Marta e stanziamento di somme a pro delle Scuole serali superiori per un quarto corso e delle scuole festive per distribuzione di libri*, cit.

<sup>41</sup> Per il '900, l'età degli alunni delle Serali Superiori è indicata nella pubblicazione curata dal Municipio di Milano, *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale*, per gli anni compresi fra il 1901 e il 1913. Per quanto riguarda le indicazioni relative agli studenti premiati nel corso dell'Ottocento si veda la nota n. 35.

<sup>42</sup> Cfr. *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1884*, Milano, Bernardoni, 1885, Parte seconda, p. 191; Municipio di Milano, *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1896*, Milano, Sormani e Ghidini, 1897, p. 188.

<sup>43</sup> *Solenne distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali comunali nel salone superiore del R. Ginnasio C. Beccaria in Piazza S. Alessandro il 1° giugno 1890*, Milano, Pirola, 1890, p. 9.

<sup>44</sup> Sull'amministrazione Vigoni, in carica dal 1892 al 1899 con l'intervallo del commissario regio A. Bonasi fra il 1894 e il 1895, si vedano Nasi, 1860-1899: *da Beretta a Vigoni*, cit.; M.A. Scala, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1888 al 1900*, in



1899, aprì due nuove scuole per ospitare tutti gli alunni che, a fine secolo, erano ormai 850<sup>45</sup>.

In questo stesso periodo l'amministrazione cittadina cercò di trovare una soluzione anche al problema dell'abbandono degli studi, che caratterizzava fin dalle origini sia le Serali che le Festive Superiori. Se un certo tasso di mortalità scolastica era prevedibile, trattandosi di scuole frequentate da studenti lavoratori che con difficoltà riuscivano a conciliare gli impegni professionali con lo studio, preoccupava comunque il Comune lo scarto fra il numero degli iscritti e dei frequentanti e quello degli alunni che si presentavano agli esami finali di promozione e di licenza<sup>46</sup>. Ad esempio, se nell'anno scolastico 1864-'65 la percentuale degli alunni esaminati rispetto agli iscritti fu del 61,8%, di lì a 5 anni, nel 1870-'71, essa era del 53,1% e nel 1880-'81 del 70,8%<sup>47</sup>. Al fine di mettere un freno al fenomeno delle dispersioni, nella seduta del 20 maggio 1896, la Giunta, sentita la Commissione degli studi, proponeva al Consiglio comunale di istituire una modica tassa di iscrizione, con possibilità di esonero per gli indigenti. Questa proposta era avanzata anche in considerazione del fatto che le Serali e le Festive Superiori rappresentavano una spesa non obbligatoria, ma facoltativa a carico del comune<sup>48</sup>. Non appariva quindi giusto, faceva notare la Giunta, fare ricadere l'intero onere su tutta la cittadinanza, anche se essa, nella sua complessità, traeva un beneficio da queste istituzioni. L'introduzione di una tassa, inoltre, avrebbe stimolato la scolaresca a attribuire il giusto valore ad un bene, quello dell'istruzione, che il Comune metteva a disposizione di tutti i suoi cittadini. Proprio con l'intento di motivare gli studenti delle Serali e Festive Superiori a seguire con costanza le lezioni, il Consiglio comunale corresse la delibera della Giunta, prevedendo che la tassa fosse restituita a chi frequentava regolarmente e superava gli esami.

Nel corso degli anni Novanta, per volontà sia dell'amministrazione Belinzaghi<sup>49</sup> (1889-1892) sia di quella Vigoni, le Serali Superiori furono interessate da

*Storia amministrativa delle Province lombarde*, III: *Il Comune di Milano*, cit., pp. 79-122; M. Punzo, *Il Comune di Milano dalla Giunta di conciliazione alla grande paura del 1899*, in Mozzarelli, Pavoni (a cura di), *Milano 1848-1898*, cit., vol. II, pp. 59-75.

<sup>45</sup> Cfr. Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1895-'99*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1898-'99*, parte seconda, Allegato XIII, p. 112, p. 117.

<sup>46</sup> A questo proposito si vedano le osservazioni formulate nel 1864 e nel 1866 in occasione della distribuzione dei premi agli alunni: *Distribuzione de' premi agli alunni ed alle alunne delle scuole comunali serali e festive fatta nel palazzo del Comune il 5 giugno 1864*, Milano, Pirola, 1864; *Distribuzione de' premi agli alunni ed alle alunne delle scuole comunali serali e festive fatta nel palazzo del Comune il 3 giugno 1866*, cit.

<sup>47</sup> Cfr. *Distribuzione dei premi agli alunni delle civiche scuole serali superiori ed elementari nel salone ai giardini pubblici il 1° giugno 1873*, cit., p. 32; *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1884*, cit., p. 191.

<sup>48</sup> Cfr. *Proposta per l'attivazione di una tassa per l'iscrizione alle scuole serali e festive superiori*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1895-'96, seduta del 20 maggio 1896*, pp. 365-378.

<sup>49</sup> Su Giulio Belinzaghi, sindaco di Milano dal 1868 al 1884 e poi dal 1889 al 1892, si vedano la voce curata da N. Foà in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia

un parziale rinnovamento dei programmi. A partire dall'anno scolastico 1890-'91 l'insegnamento della lingua francese fu esteso anche alla classe preparatoria in quanto rispondeva, come precisava l'assessore Emilio Belgiojoso, a

un vero e pratico bisogno per la coltura generale non solo, ma ancora più per le accresciute esigenze dei commerci e per gli speciali bisogni in ogni ordine di affari, ai quali si dedicano nella più gran parte i giovani iscritti in queste scuole<sup>50</sup>.

Sempre al fine di assecondare le esigenze degli studenti, nello stesso anno era acceso l'insegnamento di economia moderna. Istituendo questa materia, però, l'amministrazione municipale intendeva non solo garantire una migliore istruzione, ma prendersi cura, ancora una volta, dell'educazione morale e politica dei giovani studenti-lavoratori, in un momento in cui Milano si affermava come il maggiore centro propulsore degli ideali politici del socialismo<sup>51</sup>. Attraverso questa disciplina si voleva sia informare gli studenti sulle «questioni del risparmio e dell'associazione, [...] delle società di mutuo soccorso, della cooperazione e dell'assicurazione nelle diverse forme»<sup>52</sup>, sia metterli in guardia da «certi dogmatismi», «moderare o dissipare le passioni torbide» e indicare il corretto modo per comporre eque rivendicazioni dei diritti e necessario assolvimento dei doveri<sup>53</sup>. Non a caso economia moderna subentrava all'insegnamento dei diritti e dei doveri voluto nel 1861. La nuova materia ebbe però vita breve. Essa non fu ben accolta dagli studenti, perché – affermava il sindaco Vigoni – «spiegata in modo forse troppo arido e teorico ed in due sole ore per settimana, riusciva di difficile e scarso profitto». Di qui il richiamo ai dirigenti e ai docenti delle Serali Superiori affinché non perdessero di vista la finalità professionale di queste scuole e la decisione di sostituire economia moderna con l'insegnamento dei diritti e dei doveri dei cittadini, comprendente però anche nozioni sulle moderne istituzioni di credito e di previdenza<sup>54</sup>.

Italiana, 1966, vol. VII, pp. 583-584; Nasi, 1860-1899: da Beretta a Vigoni, cit.; Sai, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1861 al 1887*, cit.; Scala, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1888 al 1900*, cit.

<sup>50</sup> Solenne distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali comunali nel salone superiore del R. Ginnasio C. Beccaria in Piazza S. Alessandro il 7 giugno 1891, Milano, Reggiani, 1891; in merito si veda anche *Resoconto morale 1889-'90-'91*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1891-'92*, parte seconda, Allegato I, p. 36.

<sup>51</sup> Sul diffondersi degli ideali socialisti a Milano cfr. A. Nascimbene, *Il movimento operaio lombardo tra spontaneità e organizzazione 1860-1890*, Milano, Sugarco, 1976; Id., *Il movimento operaio in Italia. La questione sociale a Milano dal 1890 al 1900*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1972; G. Cervo, *Le origini della federazione socialista milanese*, in A. Riosa (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milano, Franco Angeli, 1981, pp. 17-121.

<sup>52</sup> Solenne distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali comunali nel salone superiore del R. Ginnasio C. Beccaria in Piazza S. Alessandro il 7 giugno 1891, cit., p. 10.

<sup>53</sup> Solenne distribuzione dei premi agli alunni delle scuole serali comunali nel salone superiore del R. Ginnasio C. Beccaria in Piazza S. Alessandro il 1° giugno 1890, cit., p. 14.

<sup>54</sup> Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1892-'94*, Milano, Pirola, 1894, p. 97.

Le modifiche illustrate preludevano al più deciso ripensamento dell'impostazione didattica delle Scuole Serali Superiori agli inizi del Ventesimo secolo. A partire dal 1902 esse furono interessate da aggiustamenti e riordini abbastanza repentini che sfociarono nella sistemazione data dal Regolamento messo a punto dall'amministrazione clericico-moderata, presieduta da Ettore Ponti, poi recepito e perfezionato da quello varato dalla Giunta Greppi nel 1912.

Nel 1902 la Giunta popolare di Giuseppe Mussi<sup>55</sup> rivedeva l'assetto delle Serali Superiori risalente al 1861 col proposito di «renderle atte a soddisfare ai bisogni assai diversi di ambedue gli elementi che le frequentano; l'elemento operaio e quello commerciale, costituito da commessi di negozio, di magazzino, di studio, di commercio in genere»<sup>56</sup>. Le scuole venivano articolate in due corsi, quello di perfezionamento operaio di durata triennale, e quello commerciale, quadriennale.

Tale impostazione, sia pure ritoccata negli anni<sup>57</sup>, restò in vigore finché fu applicato il nuovo Regolamento, frutto delle delibere della Giunta municipale del 6 ottobre 1905 e dell'11 gennaio 1912<sup>58</sup>. Esso era l'esito del lavoro svolto da un gruppo di docenti delle Serali Superiori coordinato da Nicola Moreschi, dirigente della Scuola in Foro Bonaparte e direttore della Scuola media di commercio, da anni interessato alla formazione professionale e culturale degli impiegati delle attività finanziarie e industriali di cui Milano era ricca<sup>59</sup>. Il

<sup>55</sup> Sulle amministrazioni che si succedettero a Palazzo Marino nel primo quindicennio del '900 si vedano: L. Tinelli, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1901 al 1909*, in *Storia amministrativa delle Province lombarde*, III: *Il Comune di Milano*, cit., pp. 123-186; I. Superti Furga, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale dal 1910 al 1922*, *ibid.*, pp. 187-279, in particolare pp. 189-202; A. Porro, *Amministrazione e potere locale: il Comune di Milano*, in *L'amministrazione nella storia moderna*, (ISAP, «Archivio», n.s., 3), Milano, Giuffrè, 1985, vol. II, pp. 1791-1849. In particolare sulle Giunte democratiche di Mussi e Barinetti si vedano M. Punzo, *Socialisti e radicali a Milano. Cinque anni di amministrazione democratica (1899-1904)*, Firenze, Sansoni, 1979; Id., *Riformisti e politica comunale*, in Riosa (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, cit., pp. 201-274; M. Punzo, *Il socialismo milanese e lo sviluppo dell'istruzione pubblica*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 55-74.

<sup>56</sup> Cfr. Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1899-1902*, Milano, Reggiani, 1902, p. 49.

<sup>57</sup> Nell'anno scolastico 1905-1906, ad esempio, venne istituito un primo anno comune ai due indirizzi, poi soppresso nel 1910-1911. A partire dal 1908-1909 la durata del corso operaio fu elevata a quattro anni: cfr. Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1905-1906*, Milano, Reggiani, 1906; Id., *Annuario 1908-1909*, Milano, Civelli, 1909; Id., *Annuario 1910-1911*, Milano, Civelli, 1911.

<sup>58</sup> *Regolamento per le scuole serali superiori del Comune di Milano approvato dalla Giunta Municipale in seduta 6 ottobre 1905*, Milano, Reggiani, 1905; *Scuole serali superiori del Comune di Milano. Regolamento e programmi d'insegnamento*, Milano, Civelli, 1912.

<sup>59</sup> Cfr. Flori, *Le scuole serali superiori del Comune di Milano*, cit., p. 340. Sulla figura di Moreschi (1851-1929) si veda: P. Pittini, *L'Istituto "N. Moreschi"*. *Pagine di storia*, Milano, Istituto Tecnico Statale "N. Moreschi", 2006, che ricostruisce alcuni momenti della storia dell'Istituto tecnico milanese intitolato, nel 1930, a Moreschi che di questa scuola era stato il promotore, agli inizi

Regolamento del 1912 ribadiva la divisione in due sezioni, anche se quella di perfezionamento operaio era ora definita industriale e aveva durata quadriennale. Ogni sezione prevedeva, oltre alle materie di cultura generale, quali italiano, francese, storia, geografia e calligrafia<sup>60</sup>, discipline caratterizzanti con finalità professionali, ovvero merceologia e computisteria nella sezione commerciale, aritmetica, geometria, disegno e scienze in quella industriale. Completava la sezione commerciale un corso biennale di perfezionamento, già attivo dal 1906 nella sede di Foro Bonaparte, in cui si insegnavano italiano, francese, ragioneria, diritto civile e commerciale, tariffe ferroviarie, stenografia<sup>61</sup>.

La nuova organizzazione delle Scuole Serali Superiori incontrò il consenso delle famiglie e dei giovani lavoratori milanesi. Nel corso del primo quindicennio del Novecento la loro espansione quantitativa non solo non si arrestò, ma conobbe un deciso e progressivo incremento: il numero degli alunni salì dalle 1.359 unità dell'anno scolastico 1902-1903, alle 3.566 del 1912-1913. Nello stesso arco temporale le sedi passarono da 4 a 8<sup>62</sup>. Diverse le ragioni di questa crescita. L'aumento degli iscritti sicuramente rifletteva il deciso incremento della scolarizzazione secondaria in Italia, in particolare tecnica, in questo stesso periodo<sup>63</sup>. Esso però era anche il frutto della capacità delle Serali Superiori di accogliere la domanda di istruzione proveniente dai ceti medio-bassi, in un momento di forte crescita economica della città; una crescita trainata dallo sviluppo dell'industria – soprattutto metalmeccanica – ma anche caratterizzata da un'evoluzione del settore terziario, che vedeva aumentare l'occupazione in servizi moderni, quali i servizi pubblici, i trasporti, le comunicazioni<sup>64</sup>.

Merita segnalare che a fronte di un costante aumento della scolaresca di queste scuole, le due sezioni ebbero un diverso successo in termini di iscrizioni. Decisamente più numerosi, infatti, furono gli alunni di quella commerciale, a conferma di un orientamento già emerso in precedenza, quando le scuole non erano distinte in indirizzi. Nel 1904-1905, ad esempio, su 1.663 studenti,

del Novecento, insieme all'Associazione commercianti e industriali e grazie al contributo finanziario di oltre un centinaio di ditte della città, della Cassa di Risparmio, del Comune e della Camera di Commercio. Sul ruolo svolto da questa istituzione nella preparazione del ceto impiegatizio ambrosiano cfr. anche Soresina, *Mezzemaniche e signorine*, cit., pp. 128-131.

<sup>60</sup> All'insegnamento di calligrafia erano destinate più ore nel corso commerciale, in quanto alla disciplina era attribuita una finalità non solo culturale, ma anche professionale.

<sup>61</sup> Sulla fondazione del corso di perfezionamento commerciale cfr. *Scuole serali superiori del Comune di Milano. Regolamento e programmi d'insegnamento*, cit., p. 4.

<sup>62</sup> Cfr. *Scuole comunali di Milano. Docenti 1902-903*, Milano, Reggiani, s.d., pp. 101-104; Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1912-1913*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1913, p. 198.

<sup>63</sup> Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1975, pp. 29-156.

<sup>64</sup> In merito si rimanda a Della Peruta, *Milano. Lavoro e fabbrica*, cit., pp. 73-95; E. Borruso, *La società (1915-1945)*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, tomo II, pp. 387-442.

1.062 erano quelli iscritti alla sezione commerciale e 601 quelli del corso operaio, pari al 36,2%; nel 1912-'13 su 3.420 alunni, gli allievi della sezione industriale erano 1.137, pari al 33,3%<sup>65</sup>.

Le relazioni stese a fine anno scolastico dai dirigenti delle Scuole Serali Superiori e inviate all'assessore all'Istruzione Pubblica documentano questa tendenza. Ad esempio, nel 1909, a proposito della sede di Via Vigevano, aperta da soli due anni, il direttore Vittorio Tosi notava che la scolaresca era già numerosa. Il corso operaio però era andato completamente «deserto», anche se la scuola sorgeva in un quartiere «eminentemente operaio» e era frequentata da giovani impiegati in attività manuali. A suo dire la scelta delle famiglie cadeva sull'indirizzo commerciale perché era considerato più completo, in quanto aveva durata quadriennale e non triennale come quello operaio, e per «un senso di vanità popolare»: si fosse chiamato corso industriale e non operaio, come era ancora in quel periodo, probabilmente, avrebbe avuto maggiore successo<sup>66</sup>. Nel 1914, lo stesso Vittorio Tosi, allora direttore della sede di via Sant'Orsola, chiedeva di aumentare le ore di insegnamento di merceologia nelle Serali e di stenografia nel corso di perfezionamento commerciale, in considerazione dell'importanza di queste materie per i suoi studenti<sup>67</sup>.

Dietro la «vanità popolare» indicata da Tosi in modo semplicistico e un po' elitario quale causa del successo dell'indirizzo commerciale vi erano ragioni ben più complesse e che vanno cercate nell'evoluzione sociale della città di Milano: alla vigilia della Grande Guerra, le Scuole Serali Superiori, come e più del passato, erano preferite da giovani che lavoravano in attività commerciali, quali commessi ad esempio, o in aziende artigianali e industriali<sup>68</sup>, ma che ambivano a un miglioramento della propria posizione professionale accedendo a un lavoro di tipo impiegatizio nel settore del commercio e del credito o in quello industriale, in un momento in cui la percentuale dei colletti bianchi, nel-

<sup>65</sup> Per questi dati si vedano: Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1904-1905*, Milano, Reggiani, 1905, pp. 131-136; Comune di Milano, *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1913*, Milano, Stucchi, Ceretti & C., 1914, p. 400.

<sup>66</sup> *Relazione finale della Scuola Serale Superiore di Via Vigevano, anno scolastico 1908-09*, in Archivio Civico del Comune di Milano (d'ora in poi ACCM), Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 50, f. 17.

<sup>67</sup> *Relazione finale della Scuola Serale Superiore di Via Sant'Orsola 17 per l'anno scolastico 1913-14*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 50, f. 22. A conferma di un'utenza di queste scuole prevalentemente interessata al lavoro di tipo impiegatizio va notato che, nell'anno scolastico 1914-1915, il corso di perfezionamento commerciale era attivo in 4 sedi su 11: Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1914-1915*, Milano, Stucchi, Ceretti, 1915, p. 224.

<sup>68</sup> Così, nel 1909, il dirigente della scuola di via Sant'Orsola tratteggiava il profilo dello studente del corso commerciale: «Quest'elemento di commessi, di [...] fattorini, dell'età tra i quindici ed i diciott'anni, per sé stesso irrequieto, lo era anche per il fatto che l'anno precedente la classe, da cui esso proveniva, era stata [...] la più indisciplinata, aveva quindi bisogno d'un freno e questo se l'ebbe e durante l'annata e allo scrutinio finale, dove i negligenti e i riottosi s'ebbero la meritata punizione»: *Relazione finale della Scuola Serale Superiore di Via Sant'Orsola 17, anno scolastico 1908-'09*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 50, f. 17.

l'ambito della popolazione produttiva milanese, conosceva un deciso aumento<sup>69</sup>. Si tenga inoltre presente che gli operai milanesi potevano contare sulla qualificata offerta formativa messa a punto da altre istituzioni, quali la già citata Società di Incoraggiamento di Arti e Mestieri, o l'Umanitaria che, dai primi del '900, aveva avviato corsi di formazione professionale specificatamente destinati all'istruzione e alla preparazione tecnica degli operai<sup>70</sup>, o ancora, ad esempio, le Scuole serali di disegno elementare per giovani artigiani istituite dallo stesso Comune per volontà della Giunta Mussi<sup>71</sup>.

Anche al fine di armonizzare le Serali Superiori con la più ampia offerta formativa di tipo professionale ormai presente in Milano e affrontare la questione della formazione dei lavoratori delle fabbriche e dell'artigianato, che sembravano non apprezzare queste scuole, la Giunta socialista di Emilio Caldara, alla guida di Palazzo Marino dal 1914, nella primavera del 1915 promuoveva un'inchiesta sulle Serali Superiori per riformarne l'ordinamento e renderle più funzionali ai mutati bisogni sociali e economici della città.

### 3. *Le Scuole Festive Superiori*

Come si è già detto, nella relazione presentata al Consiglio comunale nel maggio del 1861, la Commissione civica per gli studi contestava alla legge Casati di trascurare l'istruzione media delle donne. «L'insegnamento femminile» secondario, notava Tenca, rappresentava

una grave lacuna che [importava] riempire [...]. La legge – egli specificava – ha del tutto dimenticato questo ramo di scuole secondarie, quasiché alla donna non si debba che un'istruzione superficiale e elementarissima e non sia anzi di gran momento l'educare l'intelletto di quelle che debbono essere le prime educatrici dell'uomo [...]. È debito adunque del comune di dare anche alla donna quel tanto di istruzione mezzana, di cui nessuna che non si travagli in umili lavori di mano, può andare sfornita<sup>72</sup>.

<sup>69</sup> Se tra il 1901 e il 1911 la percentuale di «colletti bianchi» della popolazione produttiva si mantenne di fatto costante, attestandosi rispettivamente sul 7% e sul 7,5%, di lì a dieci anni, nel 1921, essa faceva registrare un deciso balzo in avanti salendo al 17,6%: Soresina, *Mezzemaniche e signorine*, cit., p. 30; cfr. anche Borruso, *La società (1915-1945)*, cit., pp. 401-410.

<sup>70</sup> In merito all'attività di formazione al lavoro dell'istituzione milanese, sorta nell'alveo del riformismo socialista, cfr. P. Mosetti, D. Tacchinardi, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, «Nuova Rivista Storica», settembre-dicembre 1983, pp. 579-610, gennaio-aprile 1984, pp. 109-138; E. Declava, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Franco Angeli, 1985.

<sup>71</sup> Cfr. Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1899-1902*, cit., p. 49.

<sup>72</sup> *Relazione della Commissione civica per gli studi sul riordinamento dell'istruzione comunale letta nella seduta del 6 maggio 1861 del Consiglio municipale*, cit., p. 16.

Com'è noto, infatti, finite le primarie, l'unica scuola alla quale le ragazze potevano accedere era la scuola normale cui, peraltro, era possibile iscriversi solo dopo aver compiuto 15 anni<sup>73</sup>.

Di qui la proposta di istituire una Scuola superiore femminile di durata triennale, avviata nel 1861 dall'amministrazione ambrosiana. Intitolata nel 1886 ad Alessandro Manzoni<sup>74</sup>, la scuola milanese era destinata a divenire il modello per istituzioni simili sorte in altre città del paese<sup>75</sup>, anche per volontà del ministro della Pubblica Istruzione, Bargoni, che nella circolare del 9 luglio 1869 sull'educazione femminile la segnalava ai municipi come esempio da seguire<sup>76</sup>. Essa si rivolgeva alle giovani che avessero almeno 12 anni e non più di 16 e si preoccupava di fornire loro un'istruzione dalla quale potevano trarre sia «soltanto un ornamento dello spirito e del costume», sia «l'attitudine ad uffici remunerati». Le materie insegnate erano: morale, lingua e letteratura italiana, geografia, storia generale e storia d'Italia, lingua francese, nozioni di fisi-

<sup>73</sup> Sul silenzio della Casati sull'accesso delle donne all'istruzione secondaria e superiore si vedano: M. Raichich, *Liceo, Università, professioni: un percorso difficile*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 147-181; Polenghi, *La politica universitaria*, cit., pp. 430 e ss.; S. Soldani, *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, «Paedagogica Historica», vol. XL, n. I-II, april 2004, pp. 123-142; C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Sei, 2008.

<sup>74</sup> Sull'avvio di questo istituto, la cui durata nel 1871 fu elevata a quattro anni, cfr. *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano*, Milano, Tipografia sociale, 1882; *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano*, Milano, Pirola, 1885; *Nel XXV anniversario della fondazione della Scuola Superiore Femminile di Milano 1861-1886*, Milano, Bernardoni, 1886; *La civica scuola superiore femminile A. Manzoni. Nel decennale della ricostruzione*, Milano, Arche-tipografica, 1954; Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, Milano, Stucchi, 1962. Sulla storia di questa scuola, su cui manca ancora una ricostruzione organica, si vedano: R. Autieri, *Una istituzione milanese tra progresso e tradizione: la scuola superiore femminile «Alessandro Manzoni» (1861-1915)*, Tesi di laurea della Facoltà di Lettere e Filosofia, Università Statale di Milano, a.a. 1991-1992, relatrice L. Dodi; G. Battioni, *Centoquarant'anni di insegnamento dell'italiano e del latino nel Civico liceo linguistico «Alessandro Manzoni» di Milano*, Milano, Civico Liceo Linguistico «Alessandro Manzoni», s.d.

<sup>75</sup> Cfr. S. Ulivieri, *Scuole Superiori Femminili provinciali e comunali nell'Italia postunitaria (1860-1900)*, in C.i.r.s.e., *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, 1982, pp. 167-173; S. Franchini, *Le origini dell'istruzione secondaria femminile in Italia e l'inchiesta Scialoja (1872-73)*, in *La passione della democrazia: Franca Pieroni Bortolotti e il movimento femminile dalle origini al '900*, «Quaderni di storia delle donne comuniste», 1987, n. 1, pp. 35-46; Id., *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della Pubblica Istruzione*, in Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola, VII: Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, a cura di S. Franchini, P. Puzzuoli, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 2005, pp. 21-89; M. Ferrari, *Scuole superiori femminili e Scuole magistrali a Cremona alla fine dell'Ottocento: uno studio di caso*, in Ghizzoni, Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 171-184.

<sup>76</sup> Oltre alla bibliografia già citata nella nota precedente, si veda M. Moretti, *Pasquale Villari e l'istruzione femminile: dibattiti di opinione e iniziative di riforma*, in Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne*, cit., pp. 497-530.

ca e di storia naturale, igiene e economia domestica, aritmetica e contabilità, calligrafia, disegno, lavori femminili<sup>77</sup>.

L'attenzione dell'amministrazione municipale per l'educazione femminile non si limitò alla formazione secondaria delle figlie della borghesia cittadina, ma si estese anche all'istruzione postelementare delle giovani già impegnate in ambito professionale. Mentre nell'anno scolastico 1862-'63 erano avviate scuole festive elementari femminili<sup>78</sup>, a partire dal 1865 era istituita presso la scuola di via Bassano Porrone una classe di compimento del corso elementare festivo<sup>79</sup>. Si trattava, come spiegava Tenca nella relazione della Commissione civica per gli studi relativa agli anni 1865-1867, di «un primo esperimento d'istruzione superiore, contenuto finora nei limiti delle materie elementari e nella durata d'un solo anno»<sup>80</sup>. La classe era frequentata da circa 40 allieve che avevano mostrato attitudine e interesse a proseguire gli studi oltre il grado primario. Le lezioni, tenute da un maestra delle elementari comunali, si svolgevano la domenica pomeriggio. Il corso però, precisava Tenca, era destinato a assumere la fisionomia delle Serali Superiori e ad avere, quindi, durata triennale. Nell'immediato, era intenzione della Commissione civica completare la classe con una «biblioteca circolante», simile alla Sala di lettura di Santa Marta prevista per i ragazzi delle Serali Superiori, «affinché – si legge ancora nella relazione – la coltura data nella scuola si rassodi e si fecondi coi buoni libri, e il leggere diventi abitudine per tutti e s'ingeneri mercé di essa quell'abitudine a riflettere che è la più sicura scorta del vivere»<sup>81</sup>.

Insomma, dalle scarse notizie che abbiamo sulla nascita di un corso postelementare festivo per ragazze lavoratrici, possiamo dedurre che nelle intenzioni degli uomini che dirigevano il Comune di Milano vi era sì la volontà di elevare l'istruzione femminile, ma che, come già nel caso delle Serali Superiori,

<sup>77</sup> Giunta municipale di Milano, *Scuola superiore femminile. Avviso. 12 novembre 1861*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1861, Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1861*, pp. 440-441. Alla luce di questa duplice finalità, nonché delle lacune del sistema scolastico casatiano, si comprende perché, all'indomani della sua fondazione, la Scuola superiore femminile milanese vide aumentare il numero delle iscritte che desideravano approfondire l'istruzione ricevuta nelle elementari e nel contempo aspiravano all'insegnamento elementare e quindi al conseguimento di un titolo che consentisse loro di vedere riconosciuti i propri studi e di inserirsi nel mondo professionale: in merito si rimanda a C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 20-21.

<sup>78</sup> Cfr. *Rendiconto e proposte della Commissione per gli studi*, cit., p. 199; *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta del Consiglio municipale del 25 settembre 1863*, cit., pp. 10-12.

<sup>79</sup> Cfr. *Guida di Milano per l'anno 1866*, Milano, Tipografia di Giuseppe Bernardoni, 1866, p. 311; *Distribuzione de' premi agli alunni ed alle alunne delle scuole comunali serali e festive fatta nel palazzo del Comune il 3 giugno 1866*, cit., p. 5; *Relazione della Commissione degli studi concernente gli anni 1865-1866 e 1866-1867, e proposte*, cit., pp. 174-175.

<sup>80</sup> *Relazione della Commissione degli studi concernente gli anni 1865-1866 e 1866-1867, e proposte*, cit., p. 174.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 175.



tale volontà non era disgiunta dalla preoccupazione di orientare l'educazione morale delle giovani donne dei ceti popolari, allorché esprimevano una domanda di istruzione che andava oltre il livello elementare. Anzi, nel caso delle scuole femminili, tale preoccupazione sembra essere preponderante.

Sintomatiche in tal senso le riflessioni sviluppate da Luigi Rossari, membro della Commissione civica<sup>82</sup>, in una lettera dell'estate del 1865 all'assessore Paolo Belgiojoso sui programmi da attuare nella classe di compimento<sup>83</sup>. Rossari pensava che la nuova istituzione educativa dovesse prevedere non lezioni vere e proprie, quanto piuttosto conferenze tenute da maestre che si ponevano nei confronti delle alunne come sorelle maggiori. Egli non prospettava programmi per ogni materia, ma proponeva di impostare l'insegnamento partendo da un buon libro in grado di fornire all'insegnante tutti i contenuti da sviluppare. Come già si verificava nelle Serali Superiori, anche nella nuova scuola, secondo Rossari, il libro di lettura per eccellenza era *I promessi sposi*: da questa opera una brava maestra poteva prendere le mosse per tenere conversazioni e non lezioni su diversi argomenti (geografia, storia, lingua italiana e morale). Particolare cura doveva essere riservata alla formazione morale, intesa come educazione ai buoni costumi e ai doveri che la donna era tenuta a osservare non solo in famiglia, ma anche nella vita civile.

Non sorprende, allora, che nella relazione riguardante gli anni 1865-1867, la Commissione civica per gli studi si sentisse in dovere di tranquillizzare chi temeva che l'accesso all'istruzione da parte di giovani lavoratori e lavoratrici facesse nascere in loro ambizioni e desideri superiori al loro stato sociale. Tenca affermava che l'educazione intellettuale, data «nella misura consentita alla loro condizione», faceva sì che le classi sociali più umili fossero «più atte a comprendere i loro doveri non meno che i loro bisogni». L'esperienza delle scuole serali e festive lo portava ad affermare che più erano istruiti e più «gli operaj apparivano disciplinati, pieghevoli alla fatica e contenti della loro sorte»<sup>84</sup>.

Un dato che preme ancora segnalare è la partenza in sordina, nel 1865, della classe di compimento delle festive femminili: a differenza delle Serali Superiori e della Scuola superiore femminile non si registra dibattito in Consiglio

<sup>82</sup> Docente delle scuole milanesi fin dagli anni Quaranta, amico fraterno di Manzoni, con il quale condivise l'interesse per la questione linguistica, Luigi Rossari fu attivamente impegnato nel riordino del sistema scolastico ambrosiano all'indomani dell'Unità con particolare riguardo all'istruzione primaria. Proprio quest'impegno, che lo portò a seguire da vicino, quotidianamente il lavoro dei maestri in servizio, fece sì che la figura dello studioso fosse ricordata con affetto dai docenti delle elementari milanesi anche nei decenni successivi: si veda in merito Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit., pp. 115-118, a cui si rinvia anche per la bibliografia su Rossari.

<sup>83</sup> Cfr. *Una bella pagina per le maestre e le educatrici*, «Il Bene», a. XIV, n. 8, 22 febbraio 1902, pp. 57-59. Il documento fu poi riprodotto in I. Comotti, *Lettere familiari (inedite) di Luigi Rossari*, Milano, Scuola Tipo-Litografica Figli Provvidenza, 1910, pp. 331-339.

<sup>84</sup> *Relazione della Commissione degli studi concernente gli anni 1865-1866 e 1866-1867, e proposte*, cit., p. 175.

comunale sulla sua creazione, né vi sono avvisi per l'apertura della scuola che precisino, almeno, le modalità per iscriversi, né – ancora – si trovano articoli o commenti sui giornali dell'epoca. «Patria e famiglia», ad esempio, mentre seguiva con interesse e partecipazione i provvedimenti del Comune di Milano in ordine all'istruzione, taceva su questa istituzione<sup>85</sup>. Il silenzio è tanto più assordante se lo si confronta con il *battage* pubblicitario che segnò la nascita della Scuola superiore femminile, salutata come il fiore all'occhiello del sistema scolastico milanese, anche perché non rientrava – come peraltro anche le Serali e le Festive Superiori – tra le spese obbligatorie sostenute dal Comune per l'istruzione<sup>86</sup>. Insomma l'amministrazione municipale di Milano, negli anni immediatamente successivi all'Unità, ebbe sicuramente il merito di individuare un bisogno di istruzione che andava oltre il livello elementare, espresso dalle giovani dei ceti popolari già impegnate nel mondo del lavoro o destinate a entrarvi in tempi rapidi. Però, rispetto a quanto fatto per l'analoga istituzione maschile e per l'elitaria Scuola superiore femminile, essa appariva decisamente più in difficoltà nel mettere a punto una risposta altrettanto articolata e che senza equivoci potesse fregiarsi della definizione di scuola secondaria.

Solo a partire dal 1875, grazie all'intervento dell'assessore alla Pubblica Istruzione, Gaetano Negri, futuro sindaco di Milano<sup>87</sup>, la classe di compimento delle elementari festive femminili usciva dallo stato di precarietà e di incertezza giuridica che ne aveva caratterizzato l'avvio, assumendo la denominazione di Scuola festiva di perfezionamento. Nel novembre del 1875, infatti, erano aperte le iscrizioni alla Scuola, di durata triennale, nella quale si insegnavano: lingua italiana, francese, contabilità, disegno e calligrafia<sup>88</sup>. Potevano iscriversi le ragazze che avessero compiuto 12 anni di età e che avessero superato un esame di ammissione sulle materie del corso elementare. Le lezioni si tenevano la domenica e tutti i giorni festivi dall'una alle quattro dal mese di ottobre a quello di giugno. La scuola aveva sede presso le elementari di via Borgo Spesso. Di lì a due anni, nel 1877, l'ordinamento si precisava ulteriormente. La

<sup>85</sup> Cfr. G. Sacchi, *Il nuovo ordinamento delle scuole comunali di Milano*, cit.

<sup>86</sup> Sull'andamento della spesa per la pubblica istruzione sostenuta dall'amministrazione ambrosiana nel primo ventennio postunitario, si veda Finocchi, *Edilizia scolastica a Milano dal 1860 al 1885*, cit., pp. 88-97.

<sup>87</sup> Sulla figura di Negri come assessore alla Pubblica Istruzione e poi come sindaco di Milano dal 1884 al 1889 si vedano A. Del Vecchio Veneziani, *Gaetano Negri (1838-1902)*, Roma, Formiggini, 1934; Sai, *L'attività del Consiglio comunale e della Giunta municipale di Milano dal 1861 al 1887*, cit.; N. Raponi, *L'epistolario con Fogazzaro. Un'amicizia oltre il dissenso*, in *I segni della storia le voci della memoria. Cassinetta e Lugagnano*, Lainate, Vallardi, 1991, pp. 146-175; R. Ghiringhelli, *Un ritratto: il sindaco Gaetano Negri*, in Mozzarelli, Pavoni (a cura di), *Milano 1848-1898*, cit., vol. II, pp. 151-156.

<sup>88</sup> Cfr. Giunta municipale di Milano, *Avviso. Scuola festiva femminile di perfezionamento. 26 ottobre 1875*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1874-1875*, parte II, pp. 253-254. Si veda anche *Guida di Milano per l'anno 1876*, Milano, Tipografia di Giuseppe Bernardoni, 1876, p. 355; *Guida di Milano per l'anno 1877*, Milano, Tipografia di Giuseppe Bernardoni, 1877, p. 385.

scuola era articolata in due corsi paralleli di tre anni ciascuno: uno per l'insegnamento della lingua francese, l'altro per l'insegnamento della lingua italiana, della contabilità, del disegno<sup>89</sup>. A partire dall'anno scolastico 1881-'82, l'istituzione assumeva il titolo, che poi avrebbe conservato per tutta la sua durata, di Scuola festiva femminile superiore<sup>90</sup>.

Il nuovo ordinamento, con i due corsi in alternativa di durata triennale, e l'attivazione di insegnamenti quali disegno, calligrafia, francese e contabilità, documentano che la scuola non era più concepita come un luogo di mero approfondimento dell'istruzione primaria. Essa voleva raccogliere la domanda di istruzione e di formazione professionale formulata da ragazze che già lavoravano e che ambivano a un impiego migliore nel settore del vestiario – di qui la presenza del disegno – o nel settore commerciale o impiegatizio – di qui l'insegnamento di calligrafia, di contabilità e di francese. Il profilo delle studentesse della Scuola Festiva Superiore, nella seconda metà degli anni Settanta, conferma quanto detto. Grazie alla documentazione relativa alla distribuzione dei premi agli alunni delle scuole milanesi, sappiamo che fra le iscritte vi erano non solo ragazze dai 13 ai 18 anni, ovvero l'età di frequenza di una scuola secondaria, ma anche giovani e donne che avevano più di venti anni. Tutte lavoravano e erano impiegate nei servizi domestici o svolgevano lavori di cucito<sup>91</sup>, che, peraltro, in questo periodo a Milano, rappresentavano le professioni extra-domestiche tipicamente femminili<sup>92</sup>.

<sup>89</sup> Cfr. Giunta municipale del Comune di Milano, *Avviso. Scuola festiva femminile di perfezionamento. 12 ottobre 1877*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1877-1878*, parte II, p. 33.

<sup>90</sup> Cfr. Giunta municipale di Milano, *Scuola festiva femminile superiore. 20 settembre 1881*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1880-1881*, parte II, pp. 198-199. Scarsi gli studi dedicati a questa scuola di cui si fa fatica a ricostruire la genesi e la storia anche tramite la documentazione coeva: in merito si vedano Ravasio, *Scuole popolari*, cit.; Curami, *Milano. Istruzione primaria*, cit.; C.A. Mor, *L'istruzione elementare pubblica in Milano*, cit., pp. 169-170; Comune di Milano, *Le scuole serali e festive, le scuole professionali, e la Scuola superiore femminile "Alessandro Manzoni"*, cit.; e soprattutto P.F. Nicoli, *Le scuole festive superiori del Comune di Milano*, «La scuola in Lombardia», a. II, n. 2-3, febbraio-marzo 1925, pp. 39-44.

<sup>91</sup> Cfr. *Scuole festive femminili. Distribuzione dei premi e delle menzioni onorevoli*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1874-1875*, parte II, p. 195; *Alunni e alunne delle scuole comunali premiati o distinti con menzione onorevole. Anno scolastico 1875-'76*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1876-1877*, parte II, p. 46; *Alunni e alunne delle scuole elementari e festive premiati o distinti con menzione onorevole. Anno scolastico 1876-'77*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1877-1878*, parte II, p. 61; *Alunni e alunne delle scuole elementari e festive premiati o distinti con menzione onorevole. Anno scolastico 1877-'78*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1878-1879*, parte II, pp. 34-35. Per questi quattro anni, le ragazze premiate furono in totale 100 e le iscritte, per ogni singolo anno scolastico, furono circa 100.

<sup>92</sup> Sul lavoro femminile a Milano fra Otto e Novecento, si vedano: L.A. Tilly, *Crescita urbana, industrializzazione e occupazione femminile a Milano*, in A. De Clementi (a cura di), *La società inafferrabile. Protoindustria, città e classi sociali nell'Italia liberale*, Roma, Edizioni Lavoro, 1986, pp. 257-272; S. Ortaggi Cammarosano, *Continuità e mutamenti nelle forme del lavoro femminile tra XIX e XX secolo*, in Antonioli, Bergamaschi, Ganapini (a cura di), *Milano operaia dall'800 a oggi*, I: *Dall'Unità alla fondazione della Repubblica*, cit., pp. 37-53; R. Balestri, *Mestieri "tradizionali" e donne "spregiudicate". Le operaie del vestiario a Milano tra lavoro a domicilio e mani-*

La struttura della Scuola Festiva Superiore veniva quindi a coincidere sempre più con quella delle Serali Superiori. Permanevano, però, fra le due istituzioni significative differenze. Innanzi tutto il programma di insegnamento della prima era meno articolato e meno corposo di quello delle scuole maschili: mancavano del tutto, ad esempio, materie quali storia, geografia e scienze naturali. Benché l'anno scolastico delle Festive Superiori fosse più lungo, le ore complessive di insegnamento erano meno di quelle delle Serali, essendo solo tre a settimana e non dodici. Infine va notato che le insegnanti della scuola femminile continuavano a essere reclutate fra maestre e non fra docenti secondari come avveniva nelle serali maschili o nella Scuola superiore femminile. Insomma, come già nella fase di avvio, questa istituzione ancora stentava a connotarsi come scuola secondaria vera e propria, in quanto non era affatto scontata per la mentalità del tempo l'idea che per le giovani dei ceti popolari fosse necessaria una proposta culturale di livello secondario tanto più se essa doveva avere un fine professionalizzante<sup>93</sup>. Tale difficoltà rifletteva la più generale resistenza sociale e culturale all'accettazione di un'istruzione postelementare femminile: si consideri, infatti, che solo negli anni Settanta e Ottanta del XIX secolo, le ragazze cominciarono a iscriversi, alla spicciolata, agli istituti secondari, mentre il loro accesso all'Università aveva il carattere dell'eccezionalità<sup>94</sup>.

Le famiglie milanesi mostrarono di gradire l'offerta formativa della Scuola Festiva Superiore: nell'anno scolastico 1875-'76 le iscritte erano 108, dopo 7 anni, nel 1882-'83, esse erano quasi triplicate e assommavano a 312<sup>95</sup>. Nel rendiconto morale dell'amministrazione municipale per quell'anno, firmato dal sindaco Giulio Belinzaghi, veniva segnalata la «ressa» per accedere a questo istituto e sottolineata la necessità di una seconda sede<sup>96</sup>. Di lì a 10 anni, il sindaco Giuseppe Vigoni, nel resoconto morale presentato nel 1894, ribadiva l'apprezzamento della città per la Scuola Festiva Superiore, definita «l'istruzione secondaria popolare», e segnalava con soddisfazione l'apertura, avvenuta due anni prima, di una nuova sede, in corso di Porta Romana<sup>97</sup>, al fine di accogliere le alunne che, agli inizi degli anni Novanta, erano ormai circa 500.

*fattura*, «Storia in Lombardia», 1994, n. 1, pp. 73-106; M. Mingardo, *Le sarte nel milanese. Lo sfruttamento, le lotte e il lavoro a domicilio tra Ottocento e Novecento*, «Storia in Lombardia», 2005, n. 3, pp. 45-75.

<sup>93</sup> Cfr. S. Soldani, *Il libro e la matassa. Scuole per «lavori donneschi» nell'Italia da costruire*, in Id. (a cura di), *L'educazione delle donne*, cit., pp. 87-129.

<sup>94</sup> In merito si vedano: Raichich, *Liceo, Università, professioni: un percorso difficile*, cit.; Polenghi, *La politica universitaria*, cit., pp. 430 ss.; Ead., «Missione naturale», *Istruzione «artificiale» ed emancipazione femminile. Le donne e l'Università tra Otto e Novecento*, in Ghizzoni, Polenghi, *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 283-318; Soldani, *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, cit.

<sup>95</sup> Cfr. *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1884*, cit., p. 191.

<sup>96</sup> *Rendiconto morale dell'amministrazione per l'anno 1882-1883*, in *Atti del Municipio di Milano, annata 1883-'84, seduta del 16 ottobre 1883*, p. 19.

<sup>97</sup> Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1892-'94*, cit., p. 98. Sull'evoluzione quantitativa delle Festive Superiori nella prima metà degli anni Novanta, si veda-

Da rilevare che Vigoni, mentre mostrava compiacimento nell'illustrare gli sviluppi quantitativi delle Scuole Festive Superiori, manifestava perplessità per non dire contrarietà per la tendenza, sempre più evidente, delle ragazze milanesi ad iscriversi alle scuole tecniche. Si legge, infatti, nel resoconto morale citato:

L'elemento femminile, insensibilmente introdottosi e quasi di traforo [sic!] in queste scuole è cresciuto di numero d'anno in anno in proporzioni tali (supera in oggi il numero di 300) da aumentare le difficoltà del Comune di convenientemente alloggiare il contingente di studiosi che si fa sempre più importante. Non giova illudersi; fra breve il Comune dovrà provvedere all'istituzione di almeno due altre scuole tecniche una delle quali esclusivamente destinata alle allieve che in oggi stanno, ed a disagio, raccolte in due scuole, la comunale di Santo Spirito e quella di via Varese<sup>98</sup>.

Le parole del sindaco Vigoni suggeriscono alcune riflessioni. Esse, infatti, non solo testimoniano il legittimo compiacimento per la riuscita di un istituto scolastico – le Scuole Festive Superiori – che il Comune aveva creato pur non avendo l'obbligo, ma documentano anche che la classe politica ambrosiana guardava con favore all'accesso delle ragazze all'istruzione media, nella misura in cui esso era regolamentato e controllato dalle stesse istituzioni cittadine. Si ricordi che si trattava di un'istruzione tesa sì al miglioramento della posizione professionale, ma non all'elevazione sociale, e senza sbocchi scolastici ulteriori. Preoccupava gli uomini delle élites politiche ambrosiane il progressivo incremento della presenza delle donne nelle scuole tecniche, che preludevano a una scelta di studi più impegnativa, i cui sbocchi lavorativi non rientravano nelle ormai accettate professioni femminili di maestra, operaia, cucitrice.

Neppure l'introduzione della già ricordata tassa di iscrizione alle Serali e Festive Superiori, deliberata dal Consiglio comunale nel maggio del 1896 con l'intento di porre un freno agli abbandoni, arrestò il successo in termini di iscrizioni delle Festive Superiori: se nel 1895-'96 le alunne erano 651, nel 1897-'98 esse erano 810 e le sedi erano diventate 3<sup>99</sup>.

Fino alla fine dell'Ottocento l'ordinamento dato da Gaetano Negri alla Scuola Festiva Superiore nel 1877 non fu modificato. Agli inizi del Ventesimo secolo la Giunta democratica guidata da Giuseppe Mussi ritoccò i programmi anche delle Festive Superiori, oltre che delle Serali. Nelle prime era prevista l'attivazione degli insegnamenti di stenografia e di dattilografia nel corso di italiano, contabilità e di disegno per rispondere alla nuova domanda di istru-

no anche le seguenti fonti: *Scuole comunali di Milano. Docenti 1891-1892*, s.l., s.d., pp. 118-120; *Scuole comunali di Milano. Docenti 1895-1896*, Milano, Reggiani, s.d., pp. 84-86; Municipio di Milano, *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1896*, cit., p. 189.

<sup>98</sup> Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1892-'94*, cit., p. 97.

<sup>99</sup> Per questi dati si vedano *Scuole comunali di Milano. Docenti 1895-1896*, cit.; *Scuole comunali di Milano. Docenti 1897-1898*, s.l., s.d., pp. 101-104.

zione e di formazione professionale che proveniva dalle alunne<sup>100</sup>. Fu altresì differenziato l'orario delle lezioni, programmate in alcune sedi al mattino e non più al pomeriggio come era avvenuto fino ad allora. Nel 1906-'07, in 3 sedi su 6, il corso di italiano, contabilità e disegno fu completato da un anno di perfezionamento. Dall'anno successivo esso divenne parte integrante del corso, la cui durata veniva dunque elevata a quattro anni, come accadeva per le Serali Superiori<sup>101</sup>. Nello stesso periodo anche le ragazze, che avevano terminato il corso di francese, potevano iscriversi a un quarto anno – in questo caso facoltativo – di conversazione in lingua.

Questo assetto, assunto dalle Festive Superiori durante il primo decennio del Novecento, venne ribadito e consolidato dal Regolamento varato dal Comune nel 1912, dove si precisava che lo scopo delle scuole era quello di preparare le licenziate delle elementari «con un pratico insegnamento a meglio disimpegnare il loro compito nelle aziende industriali, alle quali appartengono in qualità di operaje, o a disimpegnare l'ufficio di commesse o di impiegate nelle aziende commerciali»<sup>102</sup>. La conferma dell'articolazione nei due indirizzi – francese da un lato, e italiano e contabilità dall'altro, con l'alternativa fra l'insegnamento di calligrafia e quello di disegno – era il segno dell'apprezzamento della città per l'offerta formativa di questa istituzione così come si era strutturata nel tempo. Non a caso la crescita delle alunne e di conseguenza delle sedi non si arrestò. Agli inizi del XX secolo le iscritte erano circa un migliaio. Nel giro di 15 anni il loro numero si quintuplicava e saliva a 4.983 nell'anno scolastico 1914-1915<sup>103</sup>. Nello stesso periodo erano aperte 7 nuove sedi che, dalle 3 di fine Ottocento, passavano a 10.

Le ragioni di tale successo sono diverse: sicuramente va tenuto presente il più generale aumento della scolarizzazione femminile in questo periodo<sup>104</sup>. Questo motivo però da solo non basta a spiegare l'apprezzamento per le Scuole Festive Superiori comunali dimostrato dalle famiglie milanesi. Il punto di forza di queste scuole stava nella loro capacità – e nella capacità delle diverse amministrazioni municipali che si succedettero alla guida di Milano – di sape-

<sup>100</sup> Cfr. Comune di Milano, *Resoconto morale della Giunta municipale annate 1899-1902*, cit., pp. 48-49; *Scuole comunali di Milano. Docenti 1900-1901*, s.l., s.d., pp. 116-121. L'insegnamento di queste discipline venne meno negli anni successivi, mentre fu attivato, in alcune sedi, un apposito corso di stenografia e dattilografia. Si veda in merito: Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario*, per gli anni che vanno dal 1906-1907 al 1911-1912.

<sup>101</sup> Cfr. Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1906-1907*, Milano, Civelli, 1907, pp. 180-186; Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1907-1908*, Milano, Civelli, 1908, pp. 188-194.

<sup>102</sup> Cfr. Comune di Milano, *Regolamento e programmi d'insegnamento delle civiche scuole festive superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1912, p. 3.

<sup>103</sup> Cfr. *Scuole comunali di Milano. Docenti 1900-1901*, cit., pp. 116-121; Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1914-1915*, cit., p. 250.

<sup>104</sup> In merito si veda Soldani, *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, cit.

re rispondere alla richiesta di cultura e di formazione professionale che veniva dai ceti popolari. Significativa in proposito l'introduzione di materie quali stenografia e dattilografia agli inizi del Novecento nella sezione di italiano e contabilità, peraltro più frequentata, durante l'età giolittiana, del corso di francese. Così facendo si voleva assecondare la tendenza delle giovani lavoratrici, ben presente in questo periodo nella realtà milanese, a migliorare il loro *status* professionale, diventando impiegate nel settore commerciale, assicurativo e industriale, accedendo cioè al lavoro di ufficio o di commessa, per il quale in questi anni vi era una buona richiesta e che era meglio remunerato, più allettante e meno gravoso del lavoro in fabbrica o a domicilio<sup>105</sup>.

Va detto che se il Regolamento del 1912 precisava la finalità professionale dell'insegnamento delle Festive Superiori, le autorità scolastiche municipali, come già nell'Ottocento, continuarono a vegliare su questa istituzione affinché non perdesse di vista l'educazione morale delle giovani donne dei ceti popolari. Anzi il conseguimento di tale obiettivo appariva tanto più necessario in quanto, rispetto alle origini negli anni Settanta, il lavoro femminile si era progressivamente allargato a altri ambiti, quali le industrie, gli uffici, i negozi, le piccole imprese commerciali.

Nelle relazioni sulle Scuole Festive Superiori da lei visitate fra il 1913 e il 1915 in qualità di ispettrice comunale, Anna Vertua Gentile, nota autrice di libri per fanciulle e esponente del femminismo moderato<sup>106</sup>, mentre sottolineava ripetutamente il loro fine «altamente filantropico», in quanto volte a «agevolare la modesta carriera che si [apriva] alle figlie del popolo», ribadiva anche la necessità di dare alle studentesse un'educazione consona al loro *status* sociale<sup>107</sup>. Ad esempio, nell'aprile del 1914, ella lodava le insegnanti perché, sia nella scelta delle letture sia nella predisposizione delle tracce per i componimenti di italiano, miravano «all'educazione del sentimento ed alla diretta utilità prima e assai più che a fornire pascolo alla fantasia, spesso dannosa a chi è destinato ad una dura vita di modesto, giornaliero lavoro»<sup>108</sup>. Occorreva dunque che le Festive Superiori trasmettessero alle allieve i valori di sobrietà, onestà, rispettabilità che dovevano orientarle nella già sperimentata quotidianità di lavoratrici e nel loro non lontano futuro di mogli e di madri, preservandole dalle lusinghe della modernità e dai modelli negativi che il mondo del lavoro molto spesso offriva.

<sup>105</sup> Per l'incremento del numero delle donne che lavoravano nel settore impiegatizio a Milano nei primi decenni del Novecento si veda: Soresina, *Mezzemaniche e signorine*, cit., p. 59, pp. 119-121.

<sup>106</sup> Su A. Vertua Gentile si vedano le voci biografiche in *Pedagogisti ed educatori*, a cura di E. Codignola, Milano, Istituto Editoriale Italiano Carlo Tosi, 1939, p. 432; *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, a cura di R. Farina, Milano, Baldini & Castoldi, 1995, pp. 1124-1126. Si veda altresì P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 72-73.

<sup>107</sup> A. Vertua Gentile all'assessore per gli Studi secondari e superiori, 11.1.1915, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 50, f. 13.

<sup>108</sup> A. Vertua Gentile a G. Cozzi, 16.4.1914, *ibid.*

Significativa, a questo proposito, la dura vertenza verificatasi nella primavera del 1913 fra l'insegnante di italiano della scuola di via della Spiga, Ines Saracchi, da un lato, e la direttrice Carolina Robbiani e l'ispettrice Anna Vertua Gentile, dall'altro, circa un tema proposto dalla docente in classe quarta<sup>109</sup>. Il titolo prendeva spunto da un fatto di cronaca pubblicato dai giornali: una giovane donna era uscita di casa in una rigida sera d'inverno con il figlio di soli 28 giorni per andare alla fiera di Porta Genova a Milano e il neonato era morto. Nella traccia proposta veniva chiesto alle alunne di dare consigli a un'amica che stava per diventare madre. La direttrice e Anna Vertua Gentile erano concordi nello stigmatizzare il comportamento dell'insegnante, ritenuto diseducativo: come era possibile – esse notavano – che ragazze di 18-20 anni fossero in grado di dare consigli sulla maternità, visto che loro stesse non avevano mai vissuto questa esperienza? Alla Saracchi era contestata anche l'opportunità del titolo del tema che poteva insinuare nelle alunne il sospetto che ci si trovasse di fronte a una maternità illegittima. La Saracchi, dal canto suo, difendeva il suo operato, affermando che ella era partita proprio dalla realtà della cronaca cittadina per sollecitare le allieve a riflettere sulle responsabilità della maternità, che, tra l'altro, imponeva alle donne di restare sempre vicine ai figli, «abbandonando con gioia feste e divertimenti»<sup>110</sup>.

Di lì a poco la commissione di inchiesta sulle Festive Superiori voluta dalla Giunta Caldara avrebbe tentato di rivedere il loro assetto anche al fine di conseguire in modo più efficace gli obiettivi che fin dall'origine tali scuole perseguivano: l'istruzione e la formazione professionale delle giovani lavoratrici e la loro preparazione ai doveri familiari. A tale scopo fu creata una Scuola della massai<sup>111</sup>. Il nuovo corso era però destinato a rivelarsi un insuccesso. Le ragazze milanesi dei ceti popolari continuarono a preferire gli indirizzi che li addestravano al lavoro di commesse e di impiegate, in cui individuavano un'occasione di riscatto e di emancipazione, rifiutando un percorso formativo nel quale sull'addestramento professionale sembrava prevalere l'aspetto educativo, volto, peraltro, a confermarle nel loro ruolo di donne di casa; ruolo che esse non rifiutavano, ma per il quale ritenevano di essere già sufficientemente formate dalla famiglia.

Carla Ghizzoni  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)  
carla.ghizzoni@unicatt.it

<sup>109</sup> Si veda la documentazione conservata in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 44, f. 3.

<sup>110</sup> I. Saracchi all'assessore per l'Istruzione secondaria, 24.4.1913, *ibid.*

<sup>111</sup> Sulla commissione di inchiesta del 1915 sulle Scuole Festive Superiori, si veda: C. Ghizzoni, *Le Scuole festive superiori femminili del Comune di Milano dall'Unità alla Grande Guerra*, in Ghizzoni, Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 206-214.



# L'educazione linguistica nelle scuole molisane dall'Unità alla fine dell'Ottocento

Alberto Barausse

## *Premessa*

Il presente contributo intende riprendere e sviluppare taluni stimoli e sollecitazioni offerti dagli studi prodotti dal più recente rinnovamento storiografico sia nel campo storico linguistico sia, soprattutto, in quello storico educativo. La storia dell'educazione linguistica non è stata oggetto di un'esclusiva attenzione da parte degli storici della lingua<sup>1</sup>; essa ha, infatti, sollecitato l'interesse anche degli storici dell'educazione e della scuola i quali hanno avvertito la necessità di fare interagire, nella loro analisi, approcci di diverso tipo, quali quello politico-scolastico – attraverso l'analisi degli orientamenti mini-

\* Elenco delle abbreviazioni e dei fondi archivistici utilizzati: ACS = Archivio Centrale dello Stato (Roma); MPI = Ministero della Pubblica Istruzione; DGIPP = Direzione generale Istruzione Primaria e Popolare; BUMPI = Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione; b. = busta; f. = fascicolo; F. = Fondo; QS = Quaderni scolastici.

<sup>1</sup> Cfr. N. De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana. I: I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 383-423; T. Poggi Salani, *Una tardiva unificazione linguistica: i riflessi sull'oggi*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. II: Una società di massa*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 211-247; T. De Mauro, *Storia dell'Italia linguistica*, Bari-Roma, Laterza, 2005, pp. 88 e ss.; M. Cortelazzo, *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in E. Becchi, Q. Antonelli (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Bari-Roma, Laterza, 1995, pp. 237-252; P. Trifone, *Italiano in Abruzzo dopo l'Unità: gli esercizi di lingua di Checcchina*, in *Scritti offerti a Raffaele Laporta*, Chieti, Vecchio Faggio, 1990, pp. 497-510.

steriali dettati nei programmi didattici –, quello economico-sociale, come nel caso dei processi di alfabetizzazione, quello dell'evoluzione dei modelli educativi, e, più recentemente, il piano della cultura scolastica “materiale” considerata nei diversi contesti locali<sup>2</sup>.

Il recente sviluppo della storiografia muove dal recupero e dall'utilizzo di nuove e preziose fonti che possono aiutare a mettere in luce le condizioni dell'insegnamento linguistico nelle diverse realtà locali; quelle fonti cosiddette minori, perché a lungo – ed erroneamente – considerate tali nel panorama degli studi di storia dell'educazione, come le scritture scolastiche infantili (quaderni, elaborati e diari scolastici), utili per ricostruire i processi educativi e d'istruzione dall'interno delle istituzioni scolastiche e che rappresentano parte significativa di quella “cultura materiale” della scuola che, come ha efficacemente sottolineato Dominique Julia, costituisce la vera “scatola nera” che può aprire orizzonti di conoscenza nuovi proprio intorno allo sviluppo dei processi educativi e istruttivi<sup>3</sup>.

Nel complesso, si cercheranno, dunque, di individuare e comprendere meglio le caratteristiche e lo sviluppo dell'insegnamento linguistico nel contesto scolastico molisano a cavallo tra fine Ottocento e primi anni del Novecento, cercando di mettere in luce le modalità di acquisizione delle competenze linguistiche di lettura e di scrittura alla luce delle disposizioni normative scolastiche e degli indirizzi di carattere pedagogico, delle pratiche reali di scrittura e dei contenuti ad essa associati. Per ricostruire alcune esperienze importanti dell'insegnamento linguistico nelle scuole molisane, sono state prese in esame fonti di carattere diverso. In primo luogo, si è cercato di attingere a quella produzione storiografica che, recentemente, ha cominciato a mettere in luce lo sviluppo dei processi di alfabetizzazione, delle pratiche didattiche ed educative nei contesti scolastici di base locali<sup>4</sup>. Accanto a questo tipo di fattori si

<sup>2</sup> Del resto, già Tullio De Mauro avvertiva l'esigenza di soffermarsi a spiegare, almeno in linee generali, il quadro delle istituzioni scolastiche e dell'istruzione pubblica per comprendere appieno la situazione linguistica. Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1970, pp. 35 e ss.

<sup>3</sup> D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1996, 3, pp. 119-147; D. Montino, *Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento*, «Contemporanea», 2006, 4, pp. 629-651; J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, Firenze, Polistampa, 2009, 2 voll. (in corso di stampa).

<sup>4</sup> A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Calmieri (a cura di), *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2008, II, pp. 67-106; M. D'Alessio, *Tra mura cittadine e educazione nazionale*, *ibid.*, pp. 107-135; A. Barausse, *I mutamenti dell'italiano scolastico e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra otto e novecento*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, cit., II; M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, ESI, 2005; Ead., *La circolazione in Molise di letture educative nell'ultimo trentennio dell'Ottocento*, in G. Calmieri, T. Sciamone (a cura di), *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise dall'Unità alla Seconda guerra mondiale*, Campobasso, Arti Grafiche La Regione, 2002, pp. 334-335.

sono cercate di individuare le connotazioni della cultura scolastica “materiale” nei diversi contesti locali molisani, anche al fine di cogliere l'esistenza o meno di processi di modernizzazione nelle pratiche didattiche come la produzione di elaborati scolastici, l'introduzione e la comparsa dei quaderni scolastici, l'uso e la circolazione dei libri di testo. In questa direzione è risultato molto utile il fondo della collezione di quaderni ed elaborati scolastici conservati presso il «Centro per la storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli studi del Molise. Il campione delle fonti prese in esame è costituito dalle scritture infantili scolastiche realizzate nella seconda metà dell'Ottocento, più precisamente tra il 1882 ed il 1902. Questi esemplari offrono significative tracce o frammenti di vita scolastica, di esperienze di bambini dei quali non è sempre facile individuare l'appartenenza sociale<sup>5</sup>.

### *1. Gli orientamenti ministeriali per l'insegnamento linguistico e l'impatto a livello locale*

Il processo di alfabetizzazione e di nazionalizzazione avviato dal ceto politico liberale all'indomani dell'Unità in Molise si scontra con un contesto caratterizzato da segnali di profonda arretratezza. In altre occasioni ho richiamato alcuni dati significativi relativi al diffuso analfabetismo nell'area regionale. Vorrei solo ricordare come verso la seconda metà dell'Ottocento permangono ancora tutti gli elementi di debolezza che frenano possibili opportunità di sviluppo. I tassi di analfabetismo e di mancata scolarizzazione erano davvero molto elevati. Nell'anno 1881 il circondario di Campobasso presentava un tasso di analfabetismo della popolazione di età superiore ai 6 anni pari a circa l'80,78%, quello di Isernia raggiungeva l'81,68%, mentre quello di Larino ammontava addirittura all'84,08%. Possiamo immaginare l'esiguità del numero degli italofoeni in un'area caratterizzata, fundamentalmente, dall'uso del dialetto. Sono dati che spiegano, almeno in parte, i profondi limiti che incontrò il processo di unificazione linguistica perseguito dal ceto politico liberale anche attraverso il varo dei primi programmi didattici per le scuole elementari del 1860 e, poi, con quelli del 1867. L'obiettivo di fondo sancito dai primi pro-

<sup>5</sup> Il «Centro per la storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» (in seguito: CeSIS) è una recente struttura sorta in seno all'Università degli studi del Molise per iniziativa di chi scrive. Per un quadro iniziale delle collezioni da esso conservate si veda M. D'Alessio, *Il fondo dei quaderni di scuola del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università del Molise: una raccolta in corso*, in Meda, Montino, Sani (a cura di), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, cit., I.

grammi didattici elaborati da Fava, come è noto, doveva essere perseguito attraverso un tipo d'istruzione che aveva il suo fondamento proprio nell'insegnamento linguistico, cui si affiancavano quello religioso e quello dell'aritmetica<sup>6</sup>. Per favorire l'apprendimento linguistico unitario nelle scuole elementari i maestri erano invitati a contrastare il radicamento dei dialetti nel tessuto linguistico e ad usare metodi diversi in rapporto alla classe nella convinzione che il modello imitativo fosse alla base del processo educativo e d'istruzione dell'infanzia<sup>7</sup>. Come recitavano, poi, anche le istruzioni predisposte dal ministro Coppino nel 1867, che accompagnarono l'introduzione dei nuovi programmi per le scuole elementari – più ridotti, e per l'italiano, privi dell'analisi logica nelle classi inferiori – l'insegnante era sollecitato a:

[Far uso] sempre della lingua patria insegnando, ed obblighi con frequenti colloqui i giovanetti a fare altrettanto, e corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia. E ciò è da fare fino dal primo giorno che i fanciulli entrano nella prima classe; e delle voci del dialetto vuolsi far uso solo a necessaria dichiarazione delle parole italiane non ancora note agli alunni<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Vale la pena ricordare il passaggio intorno all'insegnamento linguistico espresso nelle *Istruzioni* emanate nel 1860, da cui emerge con evidenza la battaglia contro il dialetto: «Nel conversare poi coi suoi alunni egli abbia sempre davanti al pensiero che le sue parole hanno un'autorevole influenza sull'animo loro. Quindi, oltre a vegliare sulla convenienza d'ogni sua espressione, egli si abitui, nelle classi superiori particolarmente, a far uso della lingua italiana, a fine non solo di agevolare lo studio, ma di somministrare man mano ai giovinetti copia di voci e di modi di dire tanto necessaria alla composizione. Cosiffatta abitudine di parlare la buona lingua contribuirà eziandio non poco ad ingentilire l'animo de' giovinetti, divezzandoli, per quanto è fattibile, dalle frasi triviali che troppo spesso sogliono deturpare i dialetti» (*Istruzioni ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati. Decreto 15 settembre 1860, in Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale...*, Torino, Tipografia Seb. Franco e Figli, 1861, pp. 415-436).

<sup>7</sup> Così si offriva un ampio ventaglio di indicazioni; dagli esercizi graduati di sillabazione, alla spiegazione dei vocaboli letti; dalla formazione di lettere, sillabe e parole per imitazione, alla scrittura di parole dettate per via di sillabe semplici; dall'introduzione a partire dalla seconda classe della scrittura sotto dettatura, le regole ortografiche, gli esercizi graduati di calligrafia, gli elementi grammaticali come la cognizione della proposizione e de' suoi elementi; alle parti del discorso; la coniugazione dei verbi ausiliari e dei verbi regolari; gli esercizi di analisi grammaticale; brevi componimenti per imitazione; Nella quarta classe accanto alla esposizione delle regole grammaticali e delle loro eccezioni accompagnate dagli esercizi pratici; la costruzione regolare e irregolare; le figure grammaticali; le norme intorno ai principali generi di componimento; racconti morali e storici ritratti specialmente dalla storia patria; descrizioni; favole; lettere ed altre scritture di uso più comune. Intorno ai programmi ministeriali si vedano le osservazioni di: E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 11 e ss. Per il dibattito linguistico si vedano i riferimenti citati da: M. Catricalà, *L'italiano tra grammaticalità e testualizzazione. Il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Firenze, Accademia della Crusca, 1995, p. 28 e pp. 29-32.

<sup>8</sup> *Regio Decreto 10 ottobre 1867 «Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica nelle scuole elementari»*, in *Raccolta delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia, parte supplementare*, VII, Firenze, Stamperia Reale, 1867, pp. 399-410.

Al fine di ricondurre all'unità linguistica le varietà dialettali i maestri erano sollecitati ad agire in diverse direzioni, cercando di promuovere il disciplinamento della scrittura dei bambini soprattutto sul piano lessicale e sintattico. A partire da questa esigenza prioritaria, gli insegnanti imposero i registri linguistici di tipo letterario «una lingua affettata o nel senso dell'arcaismo o in quello del toscanesimo», attraverso lo strumento della nomenclatura e l'acquisizione di un lessico diverso da quello generalmente conosciuto dagli alunni e piuttosto distante dal parlato<sup>9</sup>. Il Molise, nonostante lo stato di grave arretratezza, non fu estraneo ai processi culturali e ai dibattiti che animano l'area nel periodo successivo l'Unità nazionale e, in particolare, intorno alla questione del rapporto fra lingua, scuola e società; gli intellettuali locali, che aderivano al movimento del moderatismo toscano, sostennero l'affermazione di una lingua viva, ed espressero riserve intorno all'insegnamento della grammatica<sup>10</sup>. Anche nelle scuole del Molise, però, si verifica quanto riscontrato da De Blasi più in generale: la diffusione di un insegnamento linguistico nella forma dell'italiano scolastico caratterizzata dalla «adozione di un lessico ricercato, insegnato il più delle volte a partire dalla repressione delle forme più spontanee e familiari»<sup>11</sup>. A suo avviso, attraverso l'italiano nelle scuole si mira a proporre «una norma esclusiva ed unica in sostituzione di un modo comune e quotidiano di esprimersi tanto scarsa era la spontaneità»<sup>12</sup>.

Anche nel solco del mutamento culturale seguito alla diffusione del positivismo l'istruzione e l'educazione linguistica mantennero una significativa priorità. Nelle *Istruzioni* ai programmi didattici per le scuole elementari del 1888 – firmate dal ministro Boselli, ma predisposte da Aristide Gabelli – nel quadro di un approccio che intendeva privilegiare l'acquisizione del metodo e l'osservazione, l'insegnamento della lingua era posto come uno degli strumenti fondamentali per sviluppare la “penetrazione” dell'intelligenza; si ribadiva l'importanza della correzione dei difetti di pronuncia che scaturivano dal dialetto

<sup>9</sup> Cfr. T. Poggi Salani, *Italiano a Milano a fine Ottocento a proposito del volumetto delle sorelle Errera*, in *Studi di lingua e letteratura lombarda offerti a Maurizio Vitale*, Vol. II, Pisa, Giardini Editori e Stampatori, 1983, pp. 925-998.

<sup>10</sup> Si è già avuto modo di sottolineare, in altre occasioni, come la questione dell'insegnamento linguistico costituì motivo di riflessione e di iniziative del locale ceto intellettuale come testimoniano le conferenze magistrali del 1870. Cfr. Barausse, *I mutamenti dell'italiano scolastico e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra otto e novecento*, cit.; D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, cit.

<sup>11</sup> De Blasi, *L'italiano nella scuola*, cit., p. 415. Anche Michele Cortelazzo per le scritture novecentesche ha rilevato «una lingua caratterizzata da una generale sostenutezza e da tratti morfologici arcaicizzanti» (M. Cortelazzo, *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*, in Becchi, Antonelli (a cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, cit., p. 246). La prevalenza della dimensione letteraria nell'insegnamento linguistico è stata rilevata anche da Trifone, *Italiano in Abruzzo dopo l'Unità: gli esercizi di lingua di Checchina*, cit., pp. 501-502.

<sup>12</sup> De Blasi, *L'italiano nella scuola*, cit., p. 414; si vedano pure le osservazioni di T. Poggi Salani, *Storia delle grammatiche*, in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, IV, Tübingen, Niemeyer 1988, pp. 774-786.

e si ricordava anche l'importanza della correzione dei compiti, da svolgere con grande attenzione. Si invitavano gli insegnanti a dare «qualche poco di analisi grammaticale» e «qualche po' di esercizi sui verbi», ma si ribadiva l'invito a bandire l'analisi logica e a seguire un insegnamento di tipo pratico. L'insegnamento della grammatica doveva comunque seguire la lettura ben intesa. I programmi suggerivano un uso largo della dettatura e degli esercizi di memoria; inoltre sancivano l'importanza degli esercizi di composizione ma condannavano il sistema della traccia («non converrà dettare la traccia ciò che avvezza l'allunno a non pensare colla propria testa, né abbandonarlo a se solo pretendendo da lui pensieri che non può avere»). Soprattutto si raccomandava di scegliere temi «per guisa che gli alunni non siano mai obbligati a scrivere di cose che non conoscono per esperienza loro»<sup>13</sup>. Nel 1894 il ministro Baccelli pur nel quadro di un complessivo sfoltimento dei programmi – più annunciato che reale – («Leggere, scrivere, far di conto, diventare galantuomo operoso fu ed è ancora il programma vivo del buon senso italiano») conservava alla lingua italiana un posto principale. Nel quadro della ripresa degli accenti nazionalistici propri della stagione crispina, l'insegnamento linguistico doveva essere animato da uno spiccato spirito nazionale. Accanto al ritorno della polemica contro i dialetti permaneva la scarsa considerazione verso la lingua parlata.

In questa fase si registrava un pieno recupero della grammatica che rischiava di essere caratterizzata da un insegnamento di tipo formale. Il peso dell'insegnamento grammaticale era maggiore rispetto ai programmi del 1888. Fra gli esercizi previsti per il corso inferiore erano ricompresi la lettura, la scrittura, la dettatura di parole e di proposizioni, le conversazioni dirette, gli esercizi di memoria, la scrittura per imitazione, gli esercizi di ortografia e interpunzione, l'avviamento allo studio della grammatica; fra quelli del corso superiore si aggiungevano la coniugazione dei verbi regolari e irregolari, e gli esercizi pratici per distinguere le parti variabili del discorso e quelle invariabili, nonché gli elementi della proposizione e l'idea generale del periodo; lo studio a memoria di prose e poesie scelte. Nelle istruzioni per gli esercizi del comporre alle condanne già esplicitate da Boselli aggiungevano quella della composizione per imitazione («giova solo a rendere pigre le facoltà inventive e a indebolire la volontà»)<sup>14</sup>.

Le indicazioni dei programmi trovarono un ostacolo sul versante della loro applicazione da parte degli insegnanti; il processo di unificazione linguistica incontrò notevoli difficoltà anche per le condizioni di arretratezza delle stesse pratiche didattiche. Indizi significativi sulla situazione reale del loro sviluppo nelle scuole molisane, nel corso dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, sull'ap-

<sup>13</sup> *Riforma dei programmi delle scuole elementari emanati con R.D. 5 settembre 1888, n. 5724*, in BUMPI, 1888, pp. 492-512.

<sup>14</sup> *Riforma dei programmi per le scuole elementari emanati con R.D. 29 novembre 1894, n. 525*, in BUMPI, 1894, pp. 1888-1916.

proccio dei maestri e delle maestre nell'insegnamento linguistico, ci sono forniti, almeno parzialmente, dalle relazioni che gli ispettori scolastici locali trasmettevano al ministero per far conoscere le condizioni della realtà scolastica a livello locale<sup>15</sup>. Nella relazione per l'anno scolastico 1886-'87 l'ispettore per il circondario di Isernia, Alfonso Mormile, ricordava che l'insegnamento della lingua costituiva la «prima e più assidua cura [...] quella che fornisce il materiale del pensiero, porgendo all'uomo il mezzo più efficace per manifestarsi»<sup>16</sup>. Ma al tempo stesso era costretto a segnalare la diffusione di pratiche arretrate come la scrittura per imitazione e nel suo programma di lavoro agli insegnanti richiamava le difficoltà per introdurre i necessari correttivi. Egli rimarcava la diffusione della pratica di far «scrivere sulla lavagna o sul quaderno, una filza di lettere, facendo sciupare il tempo nella noiosa scrittura per imitazione» e come non sempre avesse incontrato «l'armonia tanto necessaria» fra dettato e lettura. Mormile raccomandava di sviluppare con forte gradualità l'insegnamento di ciascuna vocale e consonante, il dettare «poco e spesso», il coinvolgimento degli alunni nella correzione, la segnatura sui quaderni degli errori stessi, l'introduzione di pratiche di scrittura funzionali alle esigenze della vita moderna:

Negli esercizi di composizione, ricordiamoci che la scuola è per la vita. Bando alla imitazione servile. Che il fanciullo sappia riprodurre ciò che pensa, ciò che vede, ciò che fa, quel che accade, le sue impressioni. E, nella scelta degli argomenti, si badi all'educazione del cuore, che dev'essere il compimento di tutta l'educazione della vita. Né si trascurino le scritture più rispondenti ai bisogni delle varie condizioni sociali: come a dire lettere, ricevute, fatturine di negoziante o artigiano, conti di famiglia, inventari, ecc. Nelle nostre scuole non guardiamo il fanciullo, qual è; ma quello che dovrà o potrà essere un dì, in grembo alla società<sup>17</sup>.

Per la composizione l'ispettore cercò di diffondere in quasi in tutte le scuole il metodo delle tracce «per invenzione», mentre non sempre e non in tutte le scuole si usava molta diligenza nella correzione dei componimenti degli alunni e dell'ortografia. In pochi utilizzavano il metodo delle lezioni di cose per

<sup>15</sup> Per quanto riguarda il territorio molisano sono state recuperate le relazioni svolte dagli ispettori dei tre circondari della provincia, Campobasso, Isernia e Larino per gli anni scolastici 1886-'87, 1887-'88 e 1893-'94. Proprio perché finalizzate a informare l'autorità ministeriale queste relazioni hanno bisogno di essere sottoposte a un vaglio critico che tenga conto delle finalità istituzionali dei resoconti.

<sup>16</sup> «I maestri bravi e volenterosi mi hanno fedelmente seguito, per gli altri di vecchio conio, e poco suscettibili di miglioramento, mi son dovuto contentare di poco e soprattutto ho dovuto rivolgere le mie cure all'insegnamento del leggere e dello scrivere che erano fatti in modo veramente deplorabile. Tuttavia, posso dire con franchezza che un passo anche è fatto: e son di credere che andando così, anche i mediocri potranno divenir migliori» (Relazione finale del R. Ispettorato scolastico del Circondario di Isernia per l'anno scolastico 1886-'87, in ACS, MPI, DGIPP, (1860-1896), b. 60.

<sup>17</sup> Circolare n. 2: «Programma didattico. Istruzioni» dell'Ispettorato scolastico del Circondario di Isernia (ottobre 1886), in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 60.

l'insegnamento linguistico<sup>18</sup> che passava, invece, per la trasmissione delle conoscenze grammaticali. Ma nelle pratiche didattiche per il corso inferiore non si faceva svolgere troppi esercizi di analisi grammaticale e si preferiva effettuare la correzione dei compiti e delle parole mal pronunciate direttamente a scuola; mentre risultava «bandito il libro di testo»: ad esso si preferiva l'uso del libro di lettura<sup>19</sup>. Mormile auspicava un insegnamento della grammatica di tipo più pratico non appesantito dall'uso del libro di testo che desiderava venisse riservato alle sole classi superiori:

Ho insistito perché l'insegnamento della grammatica fosse dato in modo facile e pratico senza libro di testo, e limitato alle cognizioni più importanti intorno alle parti del discorso. Ho visto esempi pratici sulla coniugazione dei verbi, regolari e irregolari che sieno, consigliando che tale esercizio si faccia ogni dì, fin dal 1° giorno di scuola senza aspettare che sieno insegnate prima le altre parti del discorso: esercizi che si cavano benissimo dal libro di lettura, dalla correzione del dettato o di altri compiti scolastici dalle lezioni di cose di tutte le occasioni. Che se il maestro abbia vaghezza di far mandare a memoria le più importanti definizioni di grammatica, che queste si facciano con una serie logica di esercizi, trovare alcune definizioni trovare dagli alunni medesimi e scrivere poscia su apposito quadernetto. Soltanto per le classi superiori ho permesso l'uso di qualche testo purché facile e non ingarbugliato di mille regolette d'eccezioni. Ho raccomandato che, secondo le occasioni offerte dal libro di lettura o da altro insegnamento si facessero raccolte di oggetti o di prodotti naturali e artificiali coi quali l'insegnamento riesce molto più utile e veramente dilettevole. Ma più di tutto ho insistito, e insisterò, sulle lezioni di cose fatte in via diretta, scegliendo gli oggetti più importanti nei tre regni della natura, intorno ai quali oggetti possono raggrupparsi le cognizioni più utili di storia naturale.

Le relazioni degli ispettori offrono uno spaccato che dimostra la piena consapevolezza del dibattito linguistico in corso e la necessità di un accomodamento in relazione alle esigenze poste dai programmi che Coppino aveva varato nel 1867 congiuntamente alla iniziale diffusione dei principi della didattica positivista:

La vecchia scuola va ripetendo: Grammatica, grammatica! La nuova scuola, per forza di reazione gridò: Via la grammatica! Seguaci né dell'una, né dell'altra, noi diremo: Tanta grammatica, quanto basti a far conoscere, nei modi più facili e razionali, le varie parti del discorso e l'uso di esse. L'insegnamento grammaticale può cominciare benissimo, fin dalla sezione inferiore della 1ª classe. Quando, nelle lezioni di cose, si fa dire il nome degli oggetti, se ne fanno scoprire le qualità, si formano i piccoli giudizi, si esprimono i diversi atti

<sup>18</sup> Relazione finale del R. Ispettorato Scolastico del Circondario di Isernia per l'anno scolastico 1887-'88, in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 60.

<sup>19</sup> «L'uso delle parole, del loro ufficio e dei legamenti e rapporti si fa conoscere per mezzo del libro di lettura, della correzione dei compiti e delle parole mal pronunciate in iscuola. La congiunzione dei verbi si fa praticamente per mezzo di proposizioni, soprattutto negli esercizi di lettura, e si fa cominciare nella sezione superiore (ora 2 classe). Dalla 2 elem[en]ta[re] (ora 3 classe) comincia un insegnamento ordinato delle parti del discorso, facendo ricavare dagli esempi le definizioni più semplici e le regole più comuni. Non si fa mai analisi grammaticale scritta, né troppa a voce. Nel corso superiore si segue l'ordine del testo», in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 60.



delle persone e degli animali: ecco la più bella occasione per discorrere di nomi, aggettivi, verbi, ecc. Ma, non è a dire, quanto si debba essere parchi nel fornire tali idee. Nel vostro programma didattico, dunque, quel posticino, serbato all'insegnamento grammaticale diretto, procurerete che sia ricolmo di un discreto numero di lezioni di cose: da cui, tratto tratto, caverete quel tanto di nozioni grammaticali, limitate all'età e all'intelligenza della scolaresca. Un insegnamento diretto si può dare, e sempre con certa parsimonia, nelle classi superiori. Ma si dia la maggior parte delle lezioni agli esercizi; si esponano con semplicità solo le più fondamentali regole della grammatica, deducendolo dai luoghi letti. Dell'analisi grammaticale si facciano solamente esercizi a voce, e si bandisca in massima la così detta analisi logica, di cui il facile abuso a null'altro riesce, che a tormentare, senza frutto la tenera età. Nel dare la conoscenza del periodo prescritta nella classe terza, gioverà che i maestri, astenendosi da ricerche troppo sottili sulla natura delle proposizioni e sul loro uso, stiensì contenti a far notare quale sia nel periodo la proposizione principale; come questa domini le altre, e come i periodi e le loro parti sieno distinti colla punteggiatura<sup>20</sup>.

Mormile sottolineava l'esistenza di pratiche didattiche fortemente differenziate in particolare fra quelle adottate nelle scuole regolari e quelle realizzate nelle scuole uniche, soprattutto rurali; in queste ultime la presenza di classi disomogenee e la scarsa assiduità nella frequenza non garantivano in un anno l'apprendimento della lettura per il cui insegnamento i maestri utilizzavano il «metodo fonico, e qualcuno il fono mimico, con risultati soddisfacenti»<sup>21</sup>. In poche scuole si seguiva il metodo o l'uso di indicare giorno per giorno sul giornale di classe il tratto del libro letto e spiegato. Per l'insegnamento della scrittura l'ispettore aveva «fatto rigare le lavagne» in tutte le scuole:

Si fanno esercizi, segnando sulla lavagna o sui quaderni le lettere, le sillabe, le parole, ecc. da imitare. Anzi mi è parso utile, anche dove si usano dei quaderni preparati di far alternare gli esercizi, ora copiando dalla lavagna ora dal libro, affinché la mano si avvezzi a fare da sé e bene.

L'educazione linguistica – e non solo – era fortemente associata all'uso del libro di lettura sulla cui scelta e diffusione, tuttavia, gli ispettori sono costretti ad intervenire frequentemente:

Ho raccomandato molto la scelta del libro di lettura dal quale dipende in gran parte la sorte di un insegnamento di lingua; ed ho procurato con lezioni pratiche, come mostrare si possa dar vita al libro di lettura intorno al quale si possono aggruppare gli altri insegnamenti di grammatica, di composizione, le lezioni di cose date per occasioni e più di tutto l'educazione morale che deve essere il compimento di ogni buona istruzione<sup>22</sup>.

Proprio la produzione e la circolazione dei libri di testo nell'area molisana nel trentennio postunitario consentono di appurare alcuni indizi intorno al

<sup>20</sup> Circolare n. 2 «Programma didattico. Istruzioni», cit.

<sup>21</sup> Relazione finale del R. Ispettorato Scolastico del Circondario di Isernia per l'anno scolastico 1887-'88, cit.

<sup>22</sup> Relazione finale del R. Ispettorato scolastico del Circondario di Isernia per l'anno scolastico 1886-'87, in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 60.

modello linguistico di riferimento per quella scrittura per imitazione lasciataci nei quaderni. In Molise dopo l'iniziale predominio dei libri piemontesi, accompagnato nei primi anni postunitari da una particolare attenzione ai sillabari e alla grammatica metodista, si registrò un forte "investimento" degli autori di libri di testo vicini al movimento del neo toscanesimo post manzoniano che esprimevano una via di compromesso con la tradizione, combinando il favore per la "lingua viva" con elementi linguistici più tradizionali<sup>23</sup>. Espressione di questo orientamento furono le iniziative editoriali di altri insegnanti e attivi promotori culturali come Nicola Maria Fruscella fautore della circolazione delle opere di Pietro Fanfani oltre che di Augusto Conti, Mauro Ricci, Temistocle Gradi; o quella di Ascenso Marinelli che nel 1894 compila il *Piccolo Dizionario grammaticale della lingua italiana ossia raccolta alfabetica di quasi tutte le nostre voci grammaticali dichiarate ed applicate secondo l'uso più corretto del parlare e dello scrivere italiano*, espressione proprio di quel moderatismo linguistico che intendeva coniugare, come è noto, l'uso vigente toscano con quello dei classici<sup>24</sup>.

Anche negli anni successivi al varo dei nuovi programmi predisposti da Boselli e da Baccelli, tuttavia, continuarono a manifestarsi diverse difficoltà e ordini di problemi sul piano locale in merito alla loro applicazione. L'ispettore per il circondario di Isernia, ad esempio, segnalava al ministero la mancata conoscenza, da parte di molti insegnanti, dei nuovi programmi governativi<sup>25</sup>. Poco diffuso, ad esempio, risultava l'insegnamento linguistico attraverso l'insegnamento oggettivo, il collegamento della nomenclatura a un procedimento di acquisizione graduale delle parole<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Per le indicazioni fornite dai prefetti relative ai libri di testo utilizzati nelle scuole molisane si rinvia a Barausse, *I mutamenti dell'italiano scolastico e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra otto e novecento*, cit.

<sup>24</sup> E.P. Maticoli, *Programma didattico per le scuole elementari*, Isernia, Tip. dei Fratelli De Matteis, 1883. Alcuni spunti su Maticoli e sugli altri autori "toscaneggianti" sono offerti da D'Alessio, *La circolazione in Molise di letture educative nell'ultimo trentennio dell'Ottocento*, cit., pp. 334-335.

<sup>25</sup> R. Ispettorato scolastico del Circondario di Isernia, *Relazione delle Scuole elementari per l'anno scolastico 1893-'94 del 15 novembre 1894*, in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 613 bis.

<sup>26</sup> «Visitando le scuole poi, non ho mancato di accertarmi se i maestri, avevano comprese ed attuate le mie istruzioni; ho dato altri schiarimenti; ho fatto io stesso delle lezioni; e in alcuni luoghi ho tenuto qualche conferenza agl'insegnanti di tutti i comuni di un mandamento. Con questi mezzi un certo miglioramento nei metodi c'è stato; e in parecchie scuole l'insegnamento s'è cominciato ad impartire con intendimento di giovare ai bisogni della vita domestica e delle arti e delle industrie locali. E le lezioni di cose si son fatte di preferenza sugli animali, sulle piante e sui minerali di ciascun comune; gli esercizi di aritmetica han trattato della compra, della vendita e del cambio dei prodotti del luogo; e gli argomenti per gli esercizi di composizione, oltre quelli ai quali s'è più sopra accennato, sono stati gli usi, i costumi del paese e pregiudizi più comuni nelle famiglie degli alunni ecc.» (*ibid.*).

## 2. L'insegnamento linguistico attraverso i quaderni e gli elaborati degli alunni molisani nella seconda metà dell'Ottocento

In questo contesto ancora particolarmente arretrato, dunque, si collocano le prime scritture infantili di carattere scolastico, utili per individuare e definire le forme dell'educazione linguistica prodotte in Molise sin dalla seconda metà dell'Ottocento<sup>27</sup>. Non in tutte le scuole si usavano “quaderni preparati”; tuttavia l'uso del quaderno sembrava registrare una maggiore diffusione nei tre circondari di Isernia, Campobasso, Larino, anche se non in maniera ancora del tutto omogenea. La crescita della diffusione dei quaderni scolastici va messa in relazione con la maggiore presenza nel secondo Ottocento di piccole realtà tipografiche come quella dei fratelli Colitti, Nuzzi e Jamiceli a Campobasso e ad Isernia o quella di Bastone ad Agnone; realtà che potevano assicurare la produzione e la circolazione del materiale di cancelleria in uso nelle scuole e che, anzi, trovavano in questo tipo di produzione un motivo di esistenza<sup>28</sup>.

In questa sede sono stati presi in considerazione alcuni quaderni e una serie di elaborati prodotti tra il 1882 ed il 1896-1902 nelle scuole del circondario di Isernia, soprattutto di Agnone, e del circondario di Campobasso, in particolare Lucito<sup>29</sup>. Sono quaderni appartenenti per lo più ad alunni della terza e della

<sup>27</sup> L'analisi dei quaderni e degli elaborati espressione delle scritture bambine di matrice molisana, è stata svolta con l'obiettivo di mettere in luce e verificare la presenza di alcuni tratti caratteristici dell'insegnamento linguistico come italiano scolastico. In tal senso è risultato utile un precedente lavoro svolto su un campione più ampio presentato da chi scrive al già ricordato Convegno internazionale di studi svoltosi a Macerata il 26-29 settembre 2007: *I mutamenti dell'italiano scolastico e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra otto e novecento*. Si veda anche D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, cit.

<sup>28</sup> Sullo sviluppo della realtà tipografico editoriale in Molise nel secondo Ottocento si rimanda a: *Tipografia, piccola editoria e cultura in Molise dall'Unità alla Seconda guerra mondiale*, cit. Sulle singole case editrici si vedano *ad indicem* le schede raccolte in G. Chiosso (dir.), *TESEO. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

<sup>29</sup> Il primo è un quaderno di componimenti del 1882 di Carolina Bonanni; il secondo, del 1888, è di Giuseppe Savasta, un alunno della III elementare delle scuole dell'Istituto-Convitto «Vittorino da Feltre». Il terzo quaderno apparteneva a Leonida Sciarretta, alunno della IV elementare dell'Istituto-Convitto «Vittorino da Feltre». L'istituto privato fu istituito nel 1881 per iniziativa di un maestro elementare, Francesco Bonanni, che volle provvedere a far nascere insieme alle scuole elementari una scuola tecnica e un ginnasio, destinati soprattutto ai figli degli artigiani e della borghesia liberale agnonese. Cfr. W.A. Douglass, *L'emigrazione in un paese dell'Italia meridionale. Agnone tra storia e antropologia*, Pisa, Giardini, 1984, p. 185. Gli elaborati, invece, sono in parte originali e in parte riprodotti dal giornalino «L'Emulazione». Il periodico d'istruzione e di educazione, organo dell'Istituto-Convitto «Vittorino da Feltre», a partire dal 1891 iniziò a pubblicare i temi realizzati non solo dagli alunni dell'istituto ma anche da quelli delle scuole municipali e del collegio per ragazze Convitto «Serafini», istituito nel 1884 da Cristina Serafini. L'uso di quest'ultima fonte implica qualche prudenza dal punto di vista metodologico, soprattutto per i testi sono ripresi direttamente dal periodico. I riferimenti posti in calce ai temi, che ribadiscono la fedeltà della riproduzione realizzata dai bambini, destano qualche perplessità. L'assenza totale di errori ortografici lascia piuttosto intendere una scrittura comunque corretta e, dunque, sorvegliata. Non è possibile escludere, insomma, una loro “revisione” da parte del maestro o del direttore della riv-

quarta classe elementare e risultano essere, parzialmente, il prodotto di quella didattica linguistica suggerita dai programmi ministeriali e attentamente vagliata dagli ispettori locali.

I quaderni e gli elaborati prodotti dagli allievi molisani rivelano come le pratiche di scrittura usate nelle scuole molisane fossero fortemente controllate dagli insegnanti. I registri linguistici utilizzati dagli allievi negli elaborati e nei testi dei temi o dei quaderni scolastici, sembrano riflettere in larga parte quella concezione imitativa della scrittura e dell'educazione dell'infanzia indicati dai primi programmi e segnalate proprio dagli ispettori. La scelta dei temi o delle composizioni è di varia tipologia: la letterina ai parenti o agli amici, le buone maniere, la narrazione di eventi, i temi di storia patria, i temi a tinta morale. Le scritture scolastiche che costituiscono la nostra fonte d'indagine sono contraddistinte e condizionate da prassi didattiche fortemente influenzate soprattutto dall'uso della lingua letteraria ma non solo. In riferimento allo stile letterario dei componimenti, si può certamente riscontrare l'influenza di «Cuore», nei quaderni prodotti nel periodo successivo al 1886; ma, in quelli precedenti e anche successivi, si possono riconoscere scritture ispirate a componimenti di altri autori e opere come quella di Carlo Lorenzini, che pure manifestano un significativo distacco da una scrittura fortemente letteraria e lontana dalla realtà<sup>30</sup>. Un tessuto di frasi e moduli "letterari" che, generalmente, trascendono l'esperienza reale dei bambini. Per questo periodo, è possibile fare un raffronto, ad esempio, fra temi aventi la stessa traccia: la riapertura delle scuole e il primo giorno di scuola. Il tema della scuola, come è noto, costituisce un *topos* significativo nei testi destinati all'infanzia della seconda metà dell'Ottocento; la scuola come fattore di progresso fu un tema che la vena narrativa di De Amicis riuscì ad allargare come ambito di interesse su cui si erano, fondamentalmente, misurati in pochi e soprattutto specialisti come pedagogisti, sociologi e politici, oltre che i maestri e le maestre<sup>31</sup>. Nel quaderno di Carolina B., il ritorno a scuola è rappresentato secondo il seguente stile:

sta prima della loro pubblicazione. Nonostante il carattere privatistico dell'istituto scolastico, si è ritenuto pertinente prendere in considerazione quaderni ed elaborati realizzati dagli alunni, molti dei quali sostennero gli esami di licenza presso scuole pubbliche e pertanto seguirono i programmi ministeriali previsti per le scuole statali. Un blocco di cinque quaderni, invece, proviene dalla raccolta di Demetrio De Rubertis: questi ultimi furono compilati fra il 1898 ed il 1902 nelle scuole di Lucito. Tutti i quaderni e gli elaborati a cui si è fatto riferimento sono conservati nel fondo «Quaderni scolastici» (F. QS) custodito presso il CeSIS dell'Università degli Studi del Molise.

<sup>30</sup> Cfr. i rilievi di P. Trifone, *Italiano in Abruzzo dopo l'Unità: gli esercizi di lingua di Checchina*, in *Scritti offerti a Raffaele Laporta*, Chieti, Vecchio Faggio, 1990, pp. 501-502.

<sup>31</sup> Sul contributo di De Amicis alla crescita di interesse intorno alla questione magistrale e scolastica da parte dei letterati si veda ora il contributo introduttivo di R. Sani, *Accanto ai maestri. Edmondo De Amicis, l'istruzione primaria e la questione magistrale* in E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro*, a cura di A. Ascenzi, P. Boero e R. Sani, De Ferrari, Genova 2007.

Finalmente! Dopo tre mesi di vacanza è giunto il giorno della riapertura della scuola. Ed ecco una turba di fanciulli e fanciulle, sui cui volti traspare la gioia, avviarsi lentamente. Io mi unisco ad essi ed entro nella scuola. Ciò che provo in questo momento non ve lo saprei descrivere! Rivedere la nostra cara direttrice, la maestra, le compagne; passare in una nuova classe, altro premio delle fatiche di un anno, tutti ispira un sentimento che invano mi proverei ad esprimere, e che solo può comprendere chi lo ha provato. E da oggi propongo di studiare, affinché alla fine dell'anno possa direttamente raccogliere il frutto delle mie fatiche. Così farò contenti dei genitori, e di superiori, e Dio mi premierà con le gioie sante che dà a coloro che posson dire a loro stessi d'aver sempre compiuto il proprio dovere<sup>32</sup>.

Giuseppe Savasta, invece, un bimbo di 8 o 9 anni di Agnone, nel 1888 fu fatto esercitare, forse sotto dettatura, su alcuni passi del libro «Cuore» di De Amicis:

Oggi è il primo giorno di scuola. Le vacanze passarono come un lampo. Siccome doveva andare ad iscrivermi per la terza elementare, così mia madre questa mattina mi ha condotto alla sezione Baretto. Io andavo a scuola di mala voglia ~~questa mattina~~. Le strade fornicolavano di gente e le due botteghe di librai erano piene di genitori che compravano ai loro ragazzi zaini, cartelle e quaderni. La porta della scuola era piena di gente, tanto che il bidello e la guardia civica duravano fatica a tener spiccia sgombra la porta. Vicino alla porta della scuola mi sentii toccare una spalla. Era il mio maestro di seconda che mi disse: Dunque, Enrico non ti vedro più. Io lo sapeva questo, eppure quelle parole a sentirle mi recarono dispiacere. Entrammo a gran fatica. ~~Con un'assai gente che portavano~~ I genitori conducevano i ragazzi per mano, i quali avevano il libretto di promozione *nell'altra* e si sentiva un cicalaggio che sembrava di entrare in un teatro<sup>33</sup>.

Il riferimento letterario alle opere di Collodi è, invece, evidente nello scritto presente in un quaderno del 1895 appartenuto a un bambino agnone, Leonida Sciarretta, alunno della quarta elementare dell'Istituto-Convitto «Vittorino da Feltre», che riprendeva passi come quello dal titolo «Quel che è fatto è reso», dal testo che – quasi certamente – era un suo libro di lettura, *Minuzzo* di Collodi:

Quel che è fatto è reso. Bisogna sapere che batti oggi, picchia domani, tutti i ragazzi di scuola cominciavano ad essere stufo di sentirsi offendere da Giannettino. Allora che cosa fecero? Si riunirono tutti i compagni di scuola per trovare un soprannome anche a Giannettino. E perché aveva quel ciuffo di capelli rossi sulla testa *pensavano* di chiamarlo Capirosso. Ieri mentre usciva dalla scuola si misero intorno e cominciarono a gridare e a fischiare. Ecco Capirosso! Evviva Capirosso! Fuori Capirosso! Tutto un tratto si rivolse ~~avanti~~ ai

<sup>32</sup> Quaderno di componimenti di Carolina Bonanni (1882), in CeSIS, F. QS.

<sup>33</sup> Quaderno di componimenti italiani di Giuseppe Savasta (Agnone, 10 dicembre 1888), *ibid.* D'ora in avanti, nel caso di elaborati degli alunni, le parti di testo ~~barrate~~ indicheranno le cancellazioni operate dal maestro e corrette con quelle susseguenti, in carattere *corsivo*. Le parti di testo in carattere corsivo non precedute da parti barrate, invece, saranno da intendersi come integrazioni del maestro; viceversa, le parti di testo barrate non succedute da parti in carattere corsivo saranno da intendersi come autocorrezioni dell'alunno.

suoi compagni, e ~~gli~~ loro disse. Perché mi chiamate Capirosso? Quello e un soprannome risposero i compagni. Rispose Giannettino non vi vergognate? Senti! risposero i compagni, sei stato tu ~~che ci molestava annoi a molestare noi~~. Basta, rispose Giannettino, se non mi date più quel soprannome io vi prometto di chiamarvi sempre col vostro nome ~~e voi e voi farete lo stesso a con me~~. Allora tutti i compagni risposero ~~disi di sì~~. Si ~~scampiarono scambiarono~~ una stretta di mano e rifatta la pace, se ne andarono ognuno per la sua strada<sup>34</sup>.

Le scelte stilistiche tipicamente scolastiche si rintracciano nei piani sia lessicale sia sintattico. Il disciplinamento della scrittura dal punto di vista linguistico lo si esercitava, come è già stato osservato, soprattutto su questi due ambiti. Ancora sul finire del secolo, infatti, risaltava la solida presenza e persistenza degli esercizi di nomenclatura che continuavano ad avere uno spazio privilegiato nelle prassi didattiche come rivelano i cinque quaderni (esercizi grammaticali, lavori di lingua, quaderno dei temi) prodotti da Demetrio De Rubertis<sup>35</sup>. Alcuni dei quaderni contengono gli esercizi delle parole composte, altri invece per l'apprendimento dei modi dei verbi declinati sull'espressione «Io temo Iddio, tu temi Iddio, lui teme Iddio»; o del tipo «Scrivete 20 nomi di persone; 20 nomi di animali; 20 nomi di città; venti nomi di piante; venti nomi di cose a vostro piacere; 20 nomi comuni; 20 nomi propri di persone, città, ecc.; 10 nomi collettivi»<sup>36</sup>.

Le scritture scolastiche prese in esame presentano numerosi esempi di conferma della distanza fra lo scritto ed il parlato. «Mia madre mi ha condotto, le strade formicolavano di gente, duravano fatica»; le correzioni del maestro indicavano chiaramente l'imposizione di un linguaggio poco usato. Modi di scrivere ben lontani dall'uso linguistico quotidiano e nei quali, peraltro, la correzione del maestro era ben attenta a correggere le forme dialettali. Ad esempio è indicativo che *spiccia* fosse corretto con *sgombra*; ancora più evidente l'imposizione nel caso della correzione di una espressione carica di dialettismo come «assai gente che portavano» con «I genitori conducevano»; l'uso della terza persona plurale *loro* per *gli*. Gli ipercorrettismi erano presenti in maniera significativa, soprattutto laddove si tendeva a sostituire le tipiche costruzioni di derivazione dialettale («tu che ci molestava annoi»).

Dall'analisi dei temi in nostro possesso, ricaviamo conferma della difficoltà di radicamento, nel campo linguistico, degli indirizzi manzoniani<sup>37</sup>. Il primo dei due temi riportati presenta un italiano piuttosto sostenuto, l'imitazione di

<sup>34</sup> Quaderno di componimenti italiani Leonida Sciarretta (Agnone, 9 novembre 1895), *ibid.*

<sup>35</sup> Quaderno degli esercizi di grammatica di Demetrio De Rubertis (16 dicembre 1900, 8 gennaio 1901), *ibid.*

<sup>36</sup> *Ibid.* (13 e 14 febbraio, 20 maggio 1901).

<sup>37</sup> Che il modello linguistico manzoniano fosse particolarmente difficile da seguire nella scuola postunitaria, dove l'esperienza didattica restava fortemente influenzata dalla lingua letteraria, è stato sottolineato in più di una circostanza. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, cit., p. 80; Poggi Salani, *Italiano a Milano a fine Ottocento: a proposito del volumetto delle sorelle Errera*, cit.

una lingua letteraria che passa attraverso espressioni come «la turba di fanciulli e di fanciulle»; un italiano dai toni certamente aulici (augelli-uccelli, ignota regione, sublime arcano, infinite memorie) rafforzati dall'uso di enfasi. Un orientamento che nei quaderni esaminati si esprime con una certa continuità almeno fino all'inizio del Novecento. Anche il tema svolto da Elvira Di Primio, un'alunna di quinta elementare della Scuola municipale di Agnone, presenta tratti significativi di italiano scolastico e forme affettate. La prima maestra, infatti, «desta[va] infinite memorie»; la maestra parlava «amorevolmente», «mi conduceva», «instillò nel mio cuore l'amore del buono, del bello, del vero»; una figura carica di impressioni nostalgiche «erano passati cinque anni che non vedevo quella cara creatura»<sup>38</sup>.

Le scelte stilistiche tipicamente scolastiche si ritrovano nell'uso del passato remoto mentre dal punto di vista morfologico possiamo spesso riscontrare un'altra delle caratteristiche individuate come tipiche dell'italiano scolastico; l'uso del *ciò* al posto di *questo* o *quello*: «Allora il maestro gli disse. Oh, se è vero ~~quello~~ *ciò* che tu dici ripetimi ~~quello~~ *ciò*» oppure «Scrivete una letterina alla mamma chiedendole *ciò* che più vi piace. Scrivete un lavoro di vostra scelta e dite tutto *ciò* che vi pare e piace». La lontananza delle forme adottate dalla lingua parlata è evidente in molti passaggi correttivi, come quello molto frequente in cui anziché scrivere «la madre non lo porta», il maestro preferiva «la madre non lo conduce mai»; oppure, invece di scrivere «mi dispiace», sceglieva «sto molto dispiaciuto»<sup>39</sup>.

Anche nella sintassi ci sono indicatori significativi dello scarto fra la lingua scritta e quella colloquiale, come rivelano i fenomeni grammaticali della lingua. Così, ad esempio, nell'uso dell'aggettivazione spesso anteposta al sostantivo («il suo bel volto», «i suoi grandi ed espressivi occhi celesti», «il suo lieto sorriso»). Con riguardo alle «belle campagne» o ai «belli uccelletti» nei temi di Leonida Sciarretta, sono altrettanto significative alcune correzioni o aggiunte del maestro che nella frase, probabilmente ritenuta troppo povera lessicalmente, introduceva il periodo «a vedere il mare pieno d'innumerevoli barchette e di pesciolini», nel quale faceva risaltare l'uso dei diminutivi<sup>40</sup>. Molto frequente, del resto, era l'uso di diminutivi come «vecchietto», «sorellina», «mammina». In altri temi accanto a ricche aggettivazioni come il «verdeggiante mantello», la «luce biancastra» è ricorrente l'utilizzo di costruzioni marcate e indirette, proprio a sottolineare la ricerca dell'enfasi e dello scarto dalla lingua parlata, attraverso le dislocazioni e le esclamazioni. Nelle composizioni prese in esame, le correzioni dell'insegnante lasciano trasparire alcune tipiche carat-

<sup>38</sup> *La mia prima maestra elementare*, «L'Emulazione», 1891, 4, p. 3.

<sup>39</sup> Tracce di tale tipo sono rinvenibili nei quaderni di Leonida Sciarretta, ma anche negli otto temi del 1891 riportati dal periodico «L'Emulazione» e analizzati da D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, cit., specialmente pp. 81-96.

<sup>40</sup> Quaderno di componimenti italiani di Leonida Sciarretta (20 novembre 1895), in CeSIS, F. QS.

teristiche della lingua di scuola che si proponeva: la preferenza accordata all'uso del passato remoto piuttosto che del passato prossimo («mi disse» anziché «mi ha detto»), oppure la scelta di forme affettate come nell'esempio seguente: «Nelle domeniche mi ~~portava~~ *conduceva* a mangiare a casa sua e ~~mi fece~~ *mi faceva* mangiare ~~tanti dolci~~ *tante cose*»<sup>41</sup>.

Come è tipico dei bambini alle prime fasi dell'apprendimento si possono cogliere diversi esempi di ipercorrettismo (come «io ando», «ho aprito»). Nei quaderni e nei temi presi in considerazione frequentissime sono le incertezze nell'uso della vocale finale. Ma sono presenti anche forme di ipercorrettismo sul piano fonetico, laddove gli effetti dei sostrati dialettali meridionali facevano sentire il loro peso nelle scritture infantili (la pronuncia con la sonora *nd* del nesso consonantico *nt*). Ulteriori aspetti caratteristici dovuti all'influenza del dialetto sono il frequente raddoppiamento della *g* intervocalica, o ipercorrettismi tipici del sud come «Caro amico io ti scrivo questi pochi richi», o ancora nell'uso di *nd* corretto in *nt*. Fenomeno tipico dell'influsso del dialetto molisano, come delle altre varietà regionali del sud, era l'oggetto preposizionale. Nei componimenti di Leonida Sciarretta si possono leggere espressioni del tipo: «tutto il giorno stava afflitto e pensava a voi»; oppure: «Io, cara mamma, mi ~~rivolg~~ *rivolgo* a voi». Come pure ai dialetti era imputabile l'uso dei riflessivi con l'ausiliare avere e, più in generale, la tendenza a rendere riflessivi i verbi. Nel passo che segue, tratto dal quaderno di Demetrio D., è possibile verificare l'uso e la scelta dell'ausiliare *essere* con la particella riflessiva *gli si* è:

[...] emigrare perché ~~il~~ *nel* luglio passato la grandine ~~aveva~~ *ha* devastato tutto la messe del suo campicello, ~~poi~~ gli si ~~era~~ è morta una bella mucca, l'orgoglio della stalla, e si ~~era~~ è incendiato uno mucchio di fieno<sup>42</sup>.

Altre forme dialettali incidono nella costruzione sintattica, come ad esempio in:

Così quel pastorello ha ~~potuto campare la sua famiglia~~ *ha potuto alleviare per un po' di giorni la miseria della sua famiglia*<sup>43</sup>.

Altrettanto frequenti, nelle correzioni dei maestri, erano la preferenza accordata a «il quale» e a «la quale» al posto di «che», o la tendenza a sostituire il «lui/lei» con la presenza del pronome anaforico di terza persona nelle forme di «essa», «ella», «egli» (come in ~~«Che fanno essi a vedere un povero vecchietto»~~)<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> *Ibid.*, 10 novembre 1895.

<sup>42</sup> Quaderno di lingua di Demetrio De Rubertis (21 gennaio 1901), *ibid.*

<sup>43</sup> Quaderno di componimenti italiani di Leonida Sciarretta (21 novembre 1895), *ibid.*

<sup>44</sup> Quaderno di componimenti italiani di Leonida Sciarretta e Quaderno di lingua di Demetrio De Rubertis, *ibid.*



### 3 *L'insegnamento linguistico e la scrittura come mezzi educativi*

Nelle scuole elementari per tutta la seconda metà dell'Ottocento l'insegnamento grammaticale e, più in generale, linguistico è strettamente associato alla trasmissione dei modelli educativi e valoriali veicolati dall'ideologia delle borghesie italiane, impegnate nella costruzione dell'edificio nazionale<sup>45</sup>. Le pratiche di scrittura scolastica sotto forma di temi, di esercizi in forma epistolare, di racconti, di composizioni, riprendono i contenuti etici e comportamentali borghesi intorno ai quali si costruisce anche il registro letterario. La stessa attenzione prestata alla pratica calligrafica assume un significato educativo molto importante. Attraverso l'esercizio della bella scrittura, infatti, nelle scuole elementari italiane si voleva perseguire l'obiettivo di infondere il senso della disciplina e del perfezionamento interiori<sup>46</sup>.

La scelta dei titoli degli elaborati operata dal maestro di Leonida e da altri insegnanti delle scuole di Agnone, i titoli degli esercizi di grammatica e di copiato assegnati dal maestro al bambino di Lucito, ci aiutano a comprendere meglio quanto le scritture educative di quel periodo costituissero strumenti per veicolare i valori dei ceti borghesi. La maggior parte di essi richiama l'obiettivo di infondere modelli educativi orientati ai buoni sentimenti e alle buone maniere secondo un approccio che ricorda molto l'edificazione dei comportamenti. La composizione dal titolo «Un fanciullo screanzato» vedeva come protagonista un bambino ritenuto scostumato perché in casa d'altri rompeva una statua raffigurante il re (l'esercizio aveva il fine di ammonire che «i fanciulli irrequieti sono sempre mal voluti da tutti»). Nei temi composti a cavallo tra fine e nuovo secolo, in maniera più accentuata si insisteva sull'associazione tra correttezza dei comportamenti e assenza del sentimento di colpa:

Il fanciullo che si è portato bene tutto il giorno e che non ha rimorsi, prende subito sonno e dorme tutta la notte. Entriamo in camera sua. Vedete? Le scarpe sono in bell'ordine sotto il letto, gli abiti piegati con garbo, stanno sopra una seggiola. Egli si è cambiato la camicia e l'ha deposta in fondo al letto. La mamma vi dirà che il suo bambino, prima di addormentarsi, ha recitato la preghiera e ha dato un bel bacio a lei. Guardate come dorme tranquillo!

<sup>45</sup> Sui modelli educativi trasmessi nei libri di lettura per le scuole elementari della seconda metà dell'Ottocento si veda: M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla Repubblica*, Milano, ISU-Università Cattolica, 2000.

<sup>46</sup> Davide Montino ha ricordato come i programmi del 1894 prescrivessero indicazioni precise ai maestri intorno all'importanza ed alla utilità dell'esercitazione calligrafica, nonché intorno ai rischi per la salute dei minori qualora non fossero state prese in seria considerazione le indicazioni relative alla postura, alla giusta distanza degli occhi ecc. D. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea*, Roma, Aracne, 2007. Per il ruolo della calligrafia nella scuola ottocentesca si veda F. Ascoli, *Il contributo della calligrafia nell'insegnamento della scrittura*, «Materiali di lavoro», 1992, 2-3, p. 175.

Il motivo del rispetto dei genitori e dell'autorità in genere, era piuttosto frequente. Così ad esempio a tale filone si richiamavano tracce come quelle sviluppate nel quaderno di Leonida Sciarretta «Che cosa fanno per te i tuoi genitori? Che cosa farai tu per ricompensarli?»; anche attraverso gli esercizi grammaticali si tentava di instillare il rispetto profondo per i genitori. Nel quaderno degli esercizi grammaticali di Demetrio De Rubertis, il bambino era sollecitato a declinare nei diversi tempi del modo indicativo la frase «Essere amoroso verso i genitori», oppure «Essere gentili verso i superiori»<sup>47</sup>.

Nei quaderni presi in esame si trovano frequentemente temi e composizioni che miravano a suscitare, attraverso il sentimento, il senso della pietà e l'esercizio della carità; una sorta di beneficenza laica che puntava molto sullo slancio affettivo come già notavano Bacigalupi e Fossati. Sono comuni episodi come «Raccontate una vostra buona azione», che vedeva al centro della narrazione il motivo classico del bambino che alla vista di un vecchietto cieco donava i soldi inizialmente impegnati per l'acquisto di un quaderno; o quello di «Faustino, buon fanciullo s'incontrò in un povero cieco seduto a pie d'una croce, che dimanda l'elemosina», o anche «Una lezione di carità», quella data da uno zio al nipotino infastidito della presenza di un povero questuante sulla soglia di una chiesa o il racconto del pastorello povero che salvava dall'annegamento un bambino, figlio di famiglia agiata, colpevole, peraltro, di aver mentito ai genitori; o, ancora, nel tema dal titolo «Raccontatemi una vostra cattiva azione e ditemi se ve ne siete pentiti» in cui il bambino si macchiava della responsabilità di aver molestato e aggredito un anziano con disturbi mentali e l'azione di ravvedimento che seguiva il ricordo dell'insegnamento morale del maestro («non dobbiamo molestare ~~ai~~ i vecchi e gli stroppi»); uno dei temi contenuti nel quaderno di Demetrio De Rubertis, esaltava il comportamento pietoso di Giulio, il protagonista, che nel visitare la sua balia, scopriva il grave ferimento del suo compagno di giochi dovuto a un colpo di fucile partito in modo accidentale. Il bambino ferito, ricoverato immediatamente in ospedale, era assistito da Giulio che attendeva gli esiti dell'intervento chirurgico a cui venne sottoposto il compagno, prima di rientrare a casa dove i genitori attendevano con ansia notizie del loro figlio. Ma dopo aver saputo le ragioni della momentanea scomparsa di Giulio, si rasserenarono immediatamente avvertendo una «grande consolazione». Il comportamento del bambino era motivo di compiacimento da parte dei genitori: «Giulio procurò un grande piacere ai genitori»<sup>48</sup>.

Il tema della pietà era svolto spesso nella forma epistolare, come nella lettera al «Caro cugino» nella quale il parente era invitato ad essere generoso ed a praticare l'elemosina nei confronti di un bambino caduto in disgrazia che «a

<sup>47</sup> Quaderno degli esercizi di grammatica di Demetrio De Rubertis (26 giugno 1900), in CeSIS, F. QS.

<sup>48</sup> Quaderno dei temi di Demetrio De Rubertis (31 gennaio 1902), in CeSIS, F. QS.

scuola viene tutto lacerato e morto di freddo perché non ~~tiene~~ *ha* abiti per rivestirsi; e le scarpe *sono* tutte rotte».

La pietà si esprimeva non solo nei confronti degli uomini ma anche nei riguardi degli animali come nel dettato dal titolo *Un povero malato* dove il protagonista della vicenda e del soccorso di cinque bambini era un fringuello<sup>49</sup>. Ma anche le stagioni rappresentavano l'occasione per sviluppare il motivo dell'atteggiamento pietoso nei confronti dei poveri. Nel tema dal titolo «L'inverno», infatti, il bambino scriveva come quella stagione fosse la più triste dell'anno per i più poveri: («[...] come fanno pietà quando laceri e languenti, stendono la mano al passante»; «Quale diversità fra il povero che soffre il freddo e la fame, ed il ricco che chiuso nel suo appartamento, bene riscaldato e adagiato nella soffice poltrona, non conosce i rigori della stagione [...]»)<sup>50</sup>.

Il furto o i danneggiamenti contro la proprietà privata costituivano dei motivi ricorrenti nei temi a sfondo moraleggiante presi in esame. Azioni alle quali veniva, più di una volta, fatto seguire il pentimento, seguito dalle immancabili lacrime. Così è descritta l'azione di aver mangiato frutta nel giardino di un'altra proprietà, che è al centro del tema «Pierino è un ragazzo discolo; non fa mai le cose a modo. Ieri gli successe un fatterello che lo ha fatto emendare»<sup>51</sup>.

Il tema dell'onestà veniva enfatizzato parallelamente al rispetto della famiglia e, in particolare, era associato all'esaltazione del ruolo paterno, come nel racconto in cui il bambino era l'autore del furto delle uova ai danni di una contadina; l'integrità morale del fanciullo era salvaguardata solo dal tempestivo e pronto intervento correttivo del genitore che consentiva al bambino di conservarsi «onesto per tutta la vita beneducendo la memoria del padre». Il motivo della esaltazione dell'onestà in contrapposizione al furto costituiva il contenuto del tema composto da un altro bambino molisano che accentuava il valore della proprietà privata. Nel quaderno dei temi di Demetrio De Rubertis ritroviamo, infatti, quello dal significativo titolo «La roba degli altri non è nostra». Il piano narrativo giocava sul contrasto fra la condizione sociale di povertà della famiglia di Gigi e il desiderio di ricchezza; un contrasto che sembrava portare il lettore a giustificare il gesto del piccolo protagonista, Gigi, inizialmente orientato a trattenere un portafoglio ritrovato casualmente per strada.

Dal punto di vista narrativo molto efficace era il contrasto fra l'allegria determinata dall'illusione di una facile ed immediata ricchezza e il tormento pensoso, accresciuto dal senso di colpa innestato nel bambino dalle parole del maestro, la vera guida spirituale. Il tema offre, peraltro, un indicatore significativo del mutamento del contesto culturale percepito in alcune aree rurali come quelle in cui viveva Demetrio. Era indicativa la scelta della mamma e del bambino di rivolgersi non tanto al parroco, punto di riferimento tradizionale

<sup>49</sup> Quaderno dei dettati di Demetrio De Rubertis (27 aprile 1900), *ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.* (8 gennaio 1902).

<sup>51</sup> Quaderno di componimenti italiani di Leonida Sciarretta (16 dicembre 1895), *ibid.*

anche nelle scritture educative prodotte dagli autori della prima generazione, ma alla direzione di un quotidiano di risonanza nazionale come poteva essere «Il Pungolo»:

Gigi è orfano di padre, e sua madre lavora da mane a sera per mantenere i suoi tre figli di cui Gigi è il maggiore. Abita con la mamma e i suoi fratellini, in una misera soffitta che prende luce da un'unica finestra. Una mattina d'inverno il povero Gigi, ritornando digiuno da scuola vide sulla via un rigonfio portafogli. Assicuratosi che nessuno gli badava, si chinò, lo raccolse e se lo nascose in tasca; indi a passo lesto si avviò a casa. Fece i gradini a tre a tre e quando arrivò in casa era tutto sconvolto. La mamma, vedendolo in quello stato, si inquietò, ma Gigi la rassicurò; e tratto di tasca il portamonete vi trovò entro un pacchetto di biglietti di banca. La mamma era rimasta stordita e non sapeva proferir sillaba, il ragazzo contò lentamente i biglietti e vide che ammontavano a cinque mila lire. Tutto felice ripeteva che erano diventati ricchi. Ma ad un tratto si ricordò delle parole del signor Maestro: la roba trovata non è nostra. Gigi divenne inquieto e penseroso; il dovere di restituirlo al proprio padrone lo tormentava. Lo disse alla mamma e d'accordo furono di parere di portare il portafogli alla direzione d'un giornale. Gigi, deciso, andò defilato alla direzione del Pungolo, perché si annunciasse che era stato rinvenuto il portafogli. Gli impiegati ed il Direttore rimasero stupefatti di tanta onestà; anzi quest'ultimo volle donargli una lira che, per il bambino in quel momento, rappresentava un vero patrimonio. Il giorno dopo un signore si presentò alla misera casetta di Gigi. Era il padrone del portafogli smarrito, il quale con un sorriso sulle labbra, porse a Gigi un biglietto da cento lire dicendo: Prendi questo è il premio della tua onestà. E mentre la mamma e Gigi, confusi, non trovavano modo di spicciare una sola parola di ringraziamento, quel signore se ne uscì<sup>52</sup>.

In alcuni quaderni, invece, la maggior parte delle tracce dei temi o dei copiati richiamava la vita quotidiana scolastica riprendendo moduli e temi deamicisiani o collodiani. Si trattava di un'educazione linguistica svolta, in larga parte, per imitazione dei testi tratti dal libro *Cuore* come nel caso del quaderno di Giuseppe Savastano («Il primo giorno di scuola», «Il nostro maestro», «I miei compagni», «Il piccolo patriotta padovano», «Il carbonaio e il signore», «Annunziate ad una persona di famiglia che vi state preparando per gli esami semestrali; ditegli in quali materie siete deboli, e che cosa farete per riuscire nella prova», «La festa scolastica», «Annunziate ad un compagno che il signore Ispettore è venuto a ispezionare la scuola; dite in quali materie siete stati interrogati e se avete fatto buona o cattiva figura. Chiudete dicendogli come passerete le vacanze»)<sup>53</sup>.

In tutti i quaderni presi in esame, tuttavia, la scuola costituiva motivo di edificazione e il maestro una figura cardine di riferimento dal punto di vista educativo, come ricordava Leonida Sciarretta nel suo quaderno:

Il maestro ci è caro, perché ~~ci insegna~~ *c'insegna* l'educazione, perché, se un giorno andiamo in qualche casa di signore ~~ci insegnano~~ *ci insegnano* a stare con educazione, e ~~secondo~~ *c'inse-*

<sup>52</sup> Il tema dal titolo «La roba degli altri non è nostra», del 31 gennaio 1902 è tratto dal Quaderno dei temi di D. De Rubertis, *ibid.*

<sup>53</sup> Quaderno di componimenti italiani di Giuseppe Savasta, *passim, ibid.*

gna ad essere obbedienti verso i genitori, e ~~versi verso~~ tutti. Il maestro per noi è come un padre, ci vuol bene, e ~~insegna le cose che quanto saremo grandi, possiamo diventare uomini istruiti~~ c'insegna tante belle cose. Tutti i ragazzi buoni vogliono bene ai maestri, come pure i maestri vogliono bene ~~loro a loro~~<sup>54</sup>.

Analogo il dettato contenuto nel quaderno degli esercizi di copiato di Demetrio dal titolo «La scuola»:

Tu ami, o fanciullo, la casa tua perché in casa vivono con te il babbo e la mamma, le sorelle e i fratelli; tu ami la casa tua, perché in casa passi le ore del riposo e della gioia. Ma devo anche amare la scuola. Il Maestro ti accoglie lietamente, come un buon padre; e se sei buono e bravo, i tuoi compagni ti considerano come un fratello. A scuola tu puoi procurare le gioie più belle ai tuoi genitori. Oh, come son contenti il babbo e la mamma, quando a scuola hai meritato la lode del Maestro! Poi fatto uomo, tu ricorderai chi ti ha insegnato ad essere operoso ed onesto; tu ripenserai ai giorni passati tra i tuoi compagni, studiando e imparando<sup>55</sup>.

Nel quaderno degli esercizi di grammatica di quarta elementare di Demetrio, gli esercizi erano finalizzati al corretto apprendimento della coniugazione dei verbi e venivano sviluppati su frasi che facevano un costante rinvio alla scuola ed al ruolo dell'insegnante. Quello svolto il 15 aprile del 1900 prevedeva che la frase da coniugare fosse «Nella scuola i giovinetti apprendono tante utili cognizioni, nella scuola imparano i giovinetti a divenire onesti e morigerati». Quello del 28 aprile doveva coniugare nei diversi tempi del modo indicativo l'espressione «Il maestro che ci ama come un padre merita tutto il nostro rispetto». E, successivamente, l'espressione da coniugare era «Avere il premio per essere assiduo alle lezioni» e «Amare la scuola»<sup>56</sup>. Del resto nel tema già citato dal titolo «La roba degli altri non è nostra» colpiva quel Maestro scritto con la maiuscola, forte richiamo morale dal sapore religioso, anche se secolarizzato, della figura del docente, secondo quel modello ideale di insegnante come missionario laico che molta parte del ceto liberale attribuiva al maestro elementare<sup>57</sup>.

Gli ideali della vita piccolo-borghese traspaiono con evidenza nelle tracce che tendevano a promuovere la laboriosità e il conservatorismo sociale. È possibile, infatti, rintracciare nei temi molti motivi che richiamavano la dimensione etica del lavoro e del sacrificio, intesa come esaltazione del senso del dovere. Così nel tema in cui Carlino doveva risolvere un problema difficile

<sup>54</sup> Quaderno di componimenti italiani di Leonida Sciarretta (Agnone, 24 gennaio 1896), *ibid.*

<sup>55</sup> Quaderno dei dettati di Demetrio De Rubertis, *ibid.*

<sup>56</sup> Quaderno degli esercizi di grammatica di Demetrio De Rubertis (Lucito, 15, 28 aprile, 5 e 8 luglio 1900), *ibid.*

<sup>57</sup> Cfr. C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-79. Sulla figura della maestra si veda anche S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 67-129.

oppure nell'altro dal titolo «Il fanciullo amante dello studio», che grazie alla sua abnegazione riusciva a conseguire il successo.

Nel quaderno di copiato di Demetrio è riportato un brano che mette bene in luce l'importanza del lavoro come fondamento etico comune a tutte le classi:

Chi ha voglia di lavorare, molto difficilmente si trova male. Col lavoro ci procuriamo il modo di provvedere quanto è necessario per vivere. Poveri e ricchi debbono lavorare. Ognuno deve imparare [sic!] un mestiere, una professione un'arte. I ricchi stessi debbono abilitarsi una professione, e per varie ragioni: prima di tutto, perché da un momento all'altro anche un ricco può trovarsi un bisogno, poi perché, esercitando una professione, o un'arte, non sta in ozio, e finalmente perché può esercitare l'arte e la professione un aiuto del prossimo. Io conosco un ricco che esercita la medicina. Ebbene, esso cura i malati poveri, e non si fa pagare, anzi paga egli le medicine. Conosco un altro signore ricchissimo, che fa l'avvocato, e che per carità si occupa degli interessi di tanta povera gente. Conosco poi una ricca signorina, che dipinge, e vende le pitture per fare delle opere di carità. Dunque, cari fanciulli, poveri o ricchi che siate, amate il lavoro<sup>58</sup>.

L'esaltazione delle virtù dell'operosità erano frequentemente associate ai temi legati al selfhelpismo di matrice anglosassone sviluppati in versione italiana. Nel quaderno di copiato di Demetrio c'è un brano in cui il protagonista dodicenne (Tullio Pallini) era spettatore di un dialogo fra due adulti sulla questione se fosse stata peggiore l'ignoranza o la miseria. Uno degli interlocutori non aveva dubbi nel ritenere peggiore l'ignoranza, fino a negare alla miseria un forte condizionamento nel successo scolastico. Alla domanda: «[...] ma non le pare che a chi è poverissimo manche [corretto in manchi] anche la maniera di apprendere?», l'altro interlocutore rispondeva con assoluta certezza: «Niente affatto! Un tempo potea dirsi così. Gli studi erano riserbati soltanto ai ricchi. Mancavano le scuole mancavano i maestri. Oggi non più, è questione di buona volontà. E con buona volontà anche in passato, anche nel medioevo, il povero poteva studiare e riuscire [...]». E al timido tentativo di contestazione dell'altro compagno di viaggio («Questo poi è vero fino a un certo punto»), il sicuro assertore del volontarismo come base del progresso e del successo precisava: «Ma allora lei non ricorda la vita degli uomini illustri! Il celebre pittore Michelangelo da Caravaggio non era che un figliolo di un manuale»<sup>59</sup>.

Gli stessi ideali si manifestavano anche in motivi meno ricorrenti ma non meno significativi come quelli legati all'amor di patria. Per Leonida significava soprattutto «crescere robusto, per fare il soldato, per difendere la patria col fucile alla mano». L'amore per la patria tornava in un altro quaderno dedicato alla raccolta degli esercizi di copiato di Demetrio De Rubertis, la cui copertina sembrava anticiparne il contenuto: essa rappresenta, infatti, un'immagine della battaglia d'Amba Alagi. L'amore per la patria passa, dunque, non solo

<sup>58</sup> Quaderno di copiato di Demetrio De Rubertis (Lucito, 7 novembre 1899), in CeSiS, F. QS.

<sup>59</sup> Ignoranza e miseria. Esercizio del Quaderno di copiato di D. De Rubertis (Lucito, 28 novembre 1899), *ibid.*

attraverso la rappresentazione delle imprese coloniali ma anche dei momenti dolorosi che hanno segnato le vicende coloniali stesse. La quarta di copertina descrive la difesa del «prode comandante» Toselli del 7 dicembre 1895 per concludere «Onore ai valorosi caduti di Alagi! Ma soprattutto al prode loro comandante il cui nome oggi ci è sacro, perché ha santificato la nostra sconfitta col suo eroico valore [...]». La lettura sulla colonia eritrea era anche l'occasione per il fanciullo di sviluppare domande («Ma è vero che in Africa il caldo è straordinario?») ed avere informazioni sulla città di Massaua, sul numero degli indigeni presenti e quello degli europei, sulle difficili condizioni della popolazione locale, che alimentavano la diffusione di luoghi comuni sulle popolazioni indigene: «A Massaua non c'è segno di vegetazione. Non si vede che cielo, mare e scogli. Il clima caldissimo, le fatiche, la cattiva nutrizione fanno sì che gl'indigeni invecchino presto. La loro ignoranza è fenomenale». Una descrizione drammatica delle condizioni climatiche, sociali e culturali dell'area per arrivare a sottolineare che «i pochi Europei hanno quasi trasformato Massaua. Essa ha ora le vie, la strada ferrata, i mercati, il Municipio, la Camera di Commercio, i tribunali, le scuole, l'ospedale»<sup>60</sup>.

Il contesto prevalentemente rurale in cui vivevano i bambini molisani protagonisti delle scritture scolastiche, rinvia a scritture che esprimevano precetti tipici di una società povera come «Non ispregare il pane» o che sono orientati a condannare pratiche che rischiavano di svilire il valore degli animali o, ancora, fundamentalmente finalizzati all'esigenza di alfabetizzare e civilizzare. Il valore della terra e dell'agricoltura erano ben espressi nel dettato svolto da Demetrio nell'anno in cui era iscritto alla seconda elementare:

Tutti gli uomini sono servi l'uno dell'altro perché s'aiutano scambievolmente [sic!]. La vanga, la zappa e tutti gli attrezzi rurali sono pregevoli quanto la penna, la spada e il combasso [sic!]. L'uomo istruito s'adopera a vantaggio dell'umalità [sic!], non è meno apprezzabile l'opera dell'agricoltura che provvede al sostamento di tutti. Amiano dunque l'arte nostra per modestia che sia; stimiamo tutti avvicienta [sic!]; lavoriamo tutti perché l'avvenire è degli [sic!] popoli lavoratori<sup>61</sup>.

Un altro genere che caratterizzava i componimenti e gli elaborati era quello orientato a illustrare i diversi tipi morali come «La vanerella», «Il fanciullo superbo»<sup>62</sup>. Ma in linea con quella che è stata definita la «pedagogia dei proverbi»<sup>63</sup>, non mancano, poi, tracce e temi riferiti a quei proverbi che ben sintetizzavano l'indirizzo educativo dai toni pur sempre moraleggianti; come

<sup>60</sup> Quaderno di copiato di D. De Rubertis (Lucito, 2 marzo 1900), *ibid.*

<sup>61</sup> Quaderno di copiato di D. De Rubertis (Lucito, 22 Novembre 1899), *ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*, *passim*.

<sup>63</sup> Sulla pedagogia dei proverbi, si vedano: Montino, *Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento*, cit., p. 635; e, soprattutto, Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla Repubblica*, cit.

«Meglio soli che mal accompagnati», oppure «L'apparenza inganna», tema sviluppato attraverso l'agire di una madre portata a stigmatizzare l'atteggiamento ritenuto superficiale ed esteriore di una delle due figlie. O ancora, «Il medico pietoso fa la piaga verminosa», «Chi semina raccoglie», «Ogni promessa fatta è un debito», «Parlare poco ascoltare molto»<sup>64</sup>.

Solitamente l'indirizzo educativo finalizzato all'acquisizione delle buone maniere e dei comportamenti sociali consoni all'etica borghese, era accompagnato dallo svolgimento di temi volti a suscitare il senso del pericolo e il timore di eventi negativi. Così nel quaderno di Leonida Sciarretta sono presenti diversi temi simili a quello dal titolo «Che cosa accade ad Enrico che non volle ascoltare i consigli buoni dei genitori e del maestro», in cui il bambino restava vittima dell'amputazione di una gamba per un incidente accaduto a seguito della disobbedienza nei confronti dei genitori. Oppure l'altro «Immaginate un bel raccontino dove sia dimostrato a quali brutte conseguenze conduce l'intemperanza». Anche il quaderno di Giuseppe Savasta contiene diverse tracce con titoli affini come «Una disgrazia, Scrivetegli ad un amico e dategli la grave sventura che è toccata ad una famiglia nobile»; testi destinati a suscitare il senso del pericolo e a sviluppare sentimenti e atteggiamenti di pietà, carità, rassegnazione<sup>65</sup>.

Nei quaderni prodotti tra fine Ottocento e primi Novecento, iniziano, però, a far capolino anche alcune tematiche di carattere realistico, secondo un gusto che riprendeva i moduli del verismo letterario: ad esempio, già si è ricordato il motivo dell'emigrazione riportato nel quaderno di Demetrio, correlato alla rappresentazione dei momenti quotidiani della vita rurale. Ma più in generale è ricorrente l'indulgere nelle descrizioni delle tristezze e delle tragedie del mondo popolare. I toni sepolcrali, fortemente persistenti, segnano ancora una parte significativa delle scritture, delle letture e della didattica della lingua. I titoli delle tracce svolte sono esemplificativi di una linea di tendenza che, come è stato sottolineato, affondava le sue radici nella mentalità collettiva italiana ottocentesca; che si ritrova in testi di Cesare Cantù e di molti altri scrittori per l'infanzia i quali sostenevano la necessità della presenza costante della morte nella vita quotidiana ed il suo valore nell'educazione dell'infanzia<sup>66</sup>.

La maggior parte dei temi, delle composizioni, dei dettati e degli esercizi grammaticali contenuti nei quaderni dei bambini molisani, in definitiva, presentavano una caratteristica predominante: quella di essere contrassegnati da un tono sostanzialmente patetico e rassegnato. Gli elaborati prodotti negli istituti scolastici ed educativi, come le stesse iniziative, sembrano iscriversi nella prospettiva ideologica del mantenimento dell'ordine sociale. I complessivi

<sup>64</sup> Quaderno dei temi di Demetrio De Rubertis (12 aprile 1902 e 12 luglio 1900), in CeSIS, F. QS.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> Cfr. M. Raicich, *La morte educante e l'infanzia dell'Ottocento*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Archivio Guido Izzi, Roma 2005, pp. 81-116.



richiami etici non erano molto diversi da quelli prospettati da uno degli esponenti più vicini alla borghesia liberale agnonese ottocentesca, Ascenzo Marinelli che in un libro dal titolo «Il buon esempio nel proprio paese» riportava le sue osservazioni circa il miglior comportamento delle diverse categorie sociali. E a proposito dei «galantuomini», cioè dei borghesi, scriveva:

Ecco perché in una società ben formata non possono mancare mai negl'individui, che la compongono, tutte quelle gradazioni e differenze, che osserviamo tra poveri e ricchi, tra plebei e nobili, tra analfabeti e letterati, tra contadini e borghesi, e via dicendo. Se non fosse così, la gran macchina sociale non si muoverebbe; e il progresso, il perfezionamento individuale e generale degli uomini non si attarderebbero giammai. Quantunque poi tra tante dissomiglianze, che vediamo in mezzo a noi, ce ne fosser di quelle, che oltre all'essere un risultato naturale del gener umano, sono altresì un fatto provvidenziale<sup>67</sup>.

Alberto Barausse  
Dipartimento di Scienze Umane Storiche e Sociali – S.U.S.S.  
Università degli Studi del Molise (Italy)  
barausse@unimol.it

<sup>67</sup> A. Marinelli, *Il buon esempio nel proprio paese*, Tip. De Angelis, Napoli 1882, p. 196; citato anche in Douglass, *L'emigrazione in paese dell'Italia meridionale*, cit., p. 181.



# New Sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union: textbooks and school exercise books (1945-1965)

Dorena Caroli

## *Introduction*

The teaching of history and of the Constitution constitutes one of the most complicated aspects of the school reforms started in the Soviet Union<sup>1</sup> from the October Revolution until the mid-60s<sup>2</sup>. It was a slow process of ideologization of school knowledge, which has been progressively reviewed after the fall of the Regime in 1991<sup>3</sup>.

This article is aimed at analyzing the evolution of the teaching of history and of the Constitution between 1945 and 1965, since this is a little investigated period to observe the de-Stalinization of the teaching of history and of the Constitution, that is of the revision process of textbooks.

\* I wish to express my gratitude to Ljudmila G. Kiseleva – former responsible of the reading room of the State Archive of the Russian Federation (GARF) in Moscow – who has given me the chance to examine her personal and brilliant collection of school exercise books of the '50s. I also thank Elena Poggi for the linguistic revision of the text.

<sup>1</sup> This article presents a part of a wider research project on the teaching of history and of the Constitution from 1917 to 1965.

<sup>2</sup> A.I. Stražev, *Prepodavanje istorii v sovjetskoj škole za 40 let (1917-1957)*, «Prepodavanje istorii v škole», 5, 1957, pp. 64-74; L.P. Buščik, *Očerki razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, Moskva, Izdanie APN, 1961; A. Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie. De la Révolution à nos jours*, Paris, L'Harmattan, 2005.

<sup>3</sup> V. Kaplan, *History Teaching in post-Soviet Russia: coping with antithetical traditions*, in B. Eklof, L.E. Holmes (eds.), *Educational reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects*, London and New York, Frank Cass, 2005, pp. 247-271.

The parallel analysis of history and of the Constitution – corresponding in European schools to the Civic Education, introduced to initiate citizens into their national rights and obligations – reveals some new aspects of the history of school disciplines and of their development. Firstly, during the '30s, the particular relationship between the different school disciplines has changed in the Soviet Union following the introduction of mass literacy and then the publication of the «Stalin Constitution» in 1936. The study of the Constitution's rights and obligations substituted Sociology indeed, which had been fundamental in the teaching of historical events in the '20s. Secondly, during the '30s, the creation of the Soviet national identity was aimed at instructing Soviet citizens in the process of formation of the Russian State itself and in the «rights and obligations» of a planned economic system.

The programs of these two school disciplines underwent a radical change compared to those of the interwar period, as for the structure of the programs – periodization of historical events – and for the theoretical concept underlying the textbooks. However, the rupture with the concept of Marxism-Leninism imposed by Stalin in 1934 did not occur immediately since some textbooks of the '30s-'40s remained in use – though with some changes – until 1958 mainly because of the spirit of patriotism which intertwined always more with the «cult of the war». The Second World War and the memory of the blood shed for the Fatherland – constituted a fundamental element for the construction of the national identity after the war, by justifying the defense of the values of the Communist Party.

The analysis of the de-Stalinization process of textbooks will be carried also thanks to the development of new sources – school exercises books – which will allow us to grasp some aspects of the didactic method of the Second post-war period, characterized by an attentive control by teachers of school exercise books and of pupils' level of learning.

This article is divided into four parts not only showing how the role of teaching these two disciplines has evolved on the basis of the debates published mainly on the Soviet review «Teaching History at School» (*Prepodavanje istorii v škole*) but also explaining the new criteria applied for to revision of manuals. The first part presents the first revision of all the history textbooks of primary and secondary school<sup>4</sup>, based on the famous «Observations Concerning the Outlines of Textbooks on the history of the U.S.S.R.» (*Zamečanija po povodu konspekta učebnika po istorii SSSR*) drawn up by I.V. Stalin, S.M. Kirov and A.A. Zhdanov (August 14<sup>th</sup>, 1934).

<sup>4</sup> From 1934 to 1958, the primary school – from the 1<sup>st</sup> to the 7<sup>th</sup> class – was called *nepol'naja srednaja škola*, i.e. incomplete school of 7 years, normally attended by students aged 7-14 years. The primary school (*načal'naja škola*) comprehended the classes from the 1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> and formed the «inferior level», while the last three classes formed the «superior level». The 8<sup>th</sup> class was added only in 1958. Later, the 9<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> classes were part of the veritable junior secondary school (*srednaja škola*).

The second part analyses the de-Stalinization process that textbooks underwent after the XX Congress of the Communist Party (1956). This analysis will be enriched by some extracts from the school exercise books by Ljudmila G. Kiseleva – former responsible of the reading room of the State Archive of the Russian Federation (*GARF*) in Moscow – who attended the Noginsk school (Moscow region) in the '50s and took careful notes during the lessons of history and Constitution. This collection assembles 10 school exercise books some of which have proven particularly useful for the present research – in particular those of the 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> class<sup>5</sup>.

The third part presents the renewed interest in local history – occurred after WWII – of Nikolaj P. Kuzin (1907-1982), foremost specialist in the didactics of history and pedagogue belonging to the Academy of Pedagogical Sciences. Particular attention is paid to the war stories written by his pupils of the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> class of Rzhev – a city in the North-West of the city of Moscow famous for the «Rzhev battle» carried out by Soviet forces against a German salient from January 8<sup>th</sup> 1942 to March 22<sup>nd</sup>, 1943), also known as the «Rzhev meat grinder» (*Rževskaja mjasorubka*) for the heavy human losses.

The fourth part deals with the teaching of the Constitution, which should form at the same time a Soviet citizen and a loyal worker in the planned system, aware of Soviet laws regulating the functioning of the Soviet society thanks to the de-Stalinization of justice.

This analysis shows that Stalin's textbooks aimed at forming a national consciousness had a tendency – from 1945 until 1965 – to attribute a fundamental role to the teaching of history and of the Constitution in the shaping of the Soviet supranational citizenship. Thus, the citizen was conceived in his/her productive function, ready to participate in the reconstruction and the economic development of the country, symbolizing the salvation of the whole Communism. Furthermore, after the victory on Nazism, the sacrifice for the Fatherland invoked by Stalin continued to be the main value taught to Soviet citizens in schools.

### 1. *Teaching the History after the Second World War*

To better understand the development of the teaching of history in the second post-war period, it is necessary to take into consideration the evolution of this discipline from the Revolution of 1917 to the Second World War, since this was a period marked by the deep cardinal changes of the Twenties and by «Stalin's Revolution» of the Thirties.

<sup>5</sup> A paper copy of these school exercise books is available at the «Centre of Documentation and Research on the History of School Textbooks and Children Literature» at the Faculty of Education of the University of Macerata.

After the October Revolution, the Soviet school pupils experienced the disappearing not only of the old Tsarist school textbooks but also of the school disciplines, which – starting from 1923-1924 – became «complexes» of learning-units concerning the different fields of the social sciences (*obščestvovedenie*) according to the conception of the historian Mikhail Pokrovsky<sup>6</sup>. The teaching of history should free itself of the Tsarist imperial patriotism which educated people to the values of the Tsarist autocracy, of the orthodox faith and to the patriarchal peasant family<sup>7</sup> in order to pass on the consciousness of the historical materialism to the working class. For the Bolshevik school, history should indeed become a means of introducing the «new Communist man» into the class struggle, which would conduct to the triumph of the proletarian revolutionary values also among non-Russian nationalities<sup>8</sup>.

In this phase, the teaching of history was inspired by the Marxist scholar Mikhail Pokrovsky – Deputy Commissar for Enlightenment<sup>9</sup> – who considered economic causes to be at the basis of historical changes<sup>10</sup>. At the end of the '20s, Pokrovsky was discredited since his conception was based on two postulates – the compromises between the Socialist economy and the rural world on the one hand and the denial of the role of the individual in Russian history on the other – which compromised both Stalin's economical policy and his role in history<sup>11</sup>.

With the emergence of Stalinism, the school was reformed in relation to the economic development of the country thanks to the re-introduction of school disciplines and of the so-called «stable textbooks», included history textbooks. In particular, on May 16<sup>th</sup>, 1934, the teaching of history and of the Constitution regained the statute of autonomous school disciplines. The teaching of the history of native and foreign countries was then introduced according to a linear principle which was applied until the fall of Communism in 1991<sup>12</sup>.

<sup>6</sup> L.E. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1991, pp. 61-62.

<sup>7</sup> J. Brooks, *When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1985, pp. 35-58.

<sup>8</sup> E.M. Balašov, *Škola v Rossijskom obščestve 1917-1927gg. Stanovlenie «novogo čeloveka»*, Sankt-Peterburg, Dmitrij Bulanin, 2003, pp. 19-30.

<sup>9</sup> Michail N. Pokrovsky (1868-1932) was an historian and a disciple of Vasilij O. Ključevskij (1841-1911). He joined the Bolsheviks in 1905 and after the Revolution he was Deputy Commissar for Enlightenment (*Komissar po Prosvěščėju*) from 1918 to 1932. From 1929 he was Director of the Institute of History and was elected at the Academy of Science. See S. Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organisation of Education and the Arts under Lunacharsky. October 1917-1921*, Cambridge London, Cambridge University Press, 1970; M.N. Pokrovskij, *Russkaja istorija v samom sžatom očerke (I i II ot drevnejšich vremen do konca XIX stoletija) s 3-mja kartami*, Moskva, Gosizdat, 1923, 6 ed.; Id., *Russkaja istorija v samom sžatom očerke. III. Dvatcatyj vek*, Moskva, Gosizdat, 1934.

<sup>10</sup> H. Asher, *The Rise, Fall, and Resurrection of M.N. Pokrovsky*, «Russian Review», 31 (1), 1972, pp. 49-63.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 52-53.

<sup>12</sup> L.P. Bučšik, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., p. 259; A.I. Stražev, *Nekotorye voprosy metodiki prepodavanija istorii*, cit., p. 71.

Therefore, Stalin charged some historians of the redaction of new textbooks on the basis of the famous «Observations Concerning the Outlines of Textbooks on the history of the U.S.S.R.» drawn up by I.V. Stalin, S.M. Kirov and A.A. Zhdanov<sup>13</sup> and on the basis of The Short Course of the History of the Communist Party of Russia [VKP (B)], written under the direction and with the immediate participation of Stalin himself<sup>14</sup>.

Among the authors of the first Marxist textbooks who agreed to the postulates of the «Observations» were Andrei Vasilievich Shestakov (1877-1941) – who redacted the textbook for the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> class<sup>15</sup> – and Anna Michailovna Pankratova (1897-1957) – a leading labor historian and academic administrator, in charge of the textbooks for the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class<sup>16</sup>.

These textbooks printed in the '30s presented a Marxist interpretation of history, which was abandoned or transformed in the historical sciences after the Fall of Communist Party in the former USSR<sup>17</sup>. For the lower level of primary school, «the teaching of history is presented as a means of ideological struggle, allowing to demonstrate the supremacy of the Socialist regime and of the Russian Revolution of 1917. The contrast between the “bourgeois revolution” and the “Socialist revolution” will remain the guiding line for almost other six decades»<sup>18</sup>. As for the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class, the three textbooks created by Pankratova presented the history of Russia in a chronological order, in

<sup>13</sup> L.P. Buščik, *Očerk razvitiya škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., p. 263.

<sup>14</sup> See M.V. Pundeff (ed.), *History in the U.S.S.R. Selected Readings*, San Francisco, Chandler (Hoover Institution Publications), 1967, pp. 150-164 (p. 147). Sergei Mironovich Kirov (1886-1934) – a revolutionary Bolshevik and Russian politician – became Head of the Party organization in Leningrad. He was murdered on the 1<sup>th</sup> of December 1934 and this episode started a series of Stalin's purges against old Bolsheviks off. Andrei Alexandrovich Zhdanov (1896-1948) became the All-Union Communist Party (B) leader in Leningrad after the murder of Sergei Kirov in 1934. From 1938 to 1947, he was Chairman of the RSFSR Supreme Soviet. In 1947, he organized the Cominform, designed to coordinate the Communist parties all over Europe.

<sup>15</sup> A.V. Sestakov, *Kak prepodavat' istoriju SSSR po novomu učebniku*, «Istoričeskij Žurnal», 9, 1937, pp. 76-86; L.P. Buščik, *Očerk razvitiya škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 261-262.

<sup>16</sup> Pankratova was born in Odessa where she studied. During the Civil War (1918-1920) she joined the Communist Party and carried out political activities in Ukraine. In 1925 she graduated in History at the Institute of the Red Professors (*Krasnaja Professura*). She studied the history of the Labor movement and of diplomacy. She was member of the Academy of Science of Belarus from 1940 and of the Academy of Pedagogical Sciences from 1944; she was also Professor at the State Institute of History (Moscow) and at the Academy of Social Science of the Executive Committee of the Communist Party. In 1952 she was elected Member of the Central Committee of the Communist Party. In 1953 she became editor in chief of the review «History Issues» (*Voprosy istorii*). For her biography, see R.E. Zelnik, *Perils of Pankratova. Some stories from the Annals of Soviet Historiography*, published by the Herbert J. Ellison Center for Russian East European, and Central Asian Studies, Washington, University of Washington, 2005, pp. 12-48.

<sup>17</sup> See for example V. Bezrogov, G. Makarewitch, *The world of adults and the world of children in present-day Russian early readings books (search for a family and an educational ideal in post-soviet Russia)*, HECL, II 1 (2007), pp. 17-34.

<sup>18</sup> A. Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, cit., p. 31.

relation on the one hand to the history of the European countries and on the other to the history of all the non-Russian populations within the Soviet Union in order to form a strong national identity thanks to the knowledge of Russia's heroic past.

These textbooks – adopted in every school of the country like the *Testo unico di Stato* in the Italian Fascist schools<sup>19</sup> – were based on showing the contrast between revolutions and on a supranational, all-state consciousness, which persisted for several decades, also thanks to the cultural patriotism of WWII, which had indeed a great impact on the teaching of history in the Soviet Union<sup>20</sup>.

First of all, the teaching of history was integrated with those topics which could mostly awaken to the patriotic consciousness Russians – who had demonstrated devotion and a spirit of sacrifice for their Fatherland throughout the centuries from the Napoleon's invasion to WWI. The decree on the «Measures for the improvement of the quality of teaching at school» – published on July 21<sup>st</sup>, 1941 that is a month after the German invasion – established that it was necessary «to educate a courageous generation, that would have all the knowledge required to defend its Fatherland», «to educate keen Soviet patriots ready to exchange books for guns to defend their Fatherland, to educate heroic combatants fighting for the honor, freedom and independence of their Fatherland», «to educate people to the heroic actions of our ancestors and of the contemporaries [...]»<sup>21</sup>. To that end, during the years of the war, School programs and textbooks aimed at teaching pupils the role of Russian people in the world history and Russian patriotism.

For the same reason, in 1942, the historian Pankratova urged teachers to justify the war against Germans in two ways. Firstly, she asked teachers to show the falsehoods of Nazi historians who believed that «the whole historical process was a worldwide process of diffusion of the German “Nordic” (Northern) race, doomed to by their same nature to rule over other races and populations»<sup>22</sup>. Secondly, Pankratova argued that the country was carrying on «a patriotic, redeeming and fair war» and that all their citizens including teachers wanted «to free the Soviet land from the German-Fascist scoundrels (*merzavcy*)»<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

<sup>20</sup> See also G.I. Allaberdina, *Izučenie istorii v školach strany v gody velikoj otečestvennoj vojny*, available at the url: <[http://mmj.ru/education\\_ahey.html?&article=519&cHash=5705d1136c](http://mmj.ru/education_ahey.html?&article=519&cHash=5705d1136c)> (last access: 1<sup>st</sup> July 2009).

<sup>21</sup> Buščik, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 316-317.

<sup>22</sup> A.M. Pankratova, *Prepodavanje istorii v srednej škole v dni Otečestvennoj vojny protiv germanskogo fašizma*, «Istoričeskij Žurnal», 5, 1942, pp. 145-152 (145).

<sup>23</sup> *Ibid.*



The heroism and self-denial shown by the Red Army and the Soviet Navy had been inherited by the historical struggles for freedom and independency of the Soviet people. As for the history of the Russian struggle against Germans, teachers had to choose the events of the «XII-XIII centuries, and in particular heroic episodes such as the Battle of the Ice (*Ledovoe poboišče*) in which the strategic abilities of one of the first Russian leaders – the hero of the Battle of the River Neva (1240), Prince Aleksandr J. Nevsky<sup>24</sup> – had emerged». Indeed, Pankratova also added that «in his fervent appeal to the Red Army and to the Soviet people during the parade of the Red Army – on November 7<sup>th</sup>, 1941 – Comrade Stalin mentioned Aleksandr Nevsky as first among others, as one of those who could serve as an example for high courage and heroism»<sup>25</sup>. Aleksandr Nevsky and other Russian heroic leaders became the symbols of the historical tradition – Dmitrij Donskoi, Kuz'ma Minin, Dmitrij Pozharsky, Aleksandr Suvorov, Michail Kutuzov – and Stalin suggested to follow their examples in such a particular period, when everyone became a protagonist of the «Big History»<sup>26</sup>.

Moreover, in the war context, several changes occurred since the teaching of history was anticipated to the 4<sup>th</sup> class so that the following reforms could reorganize the periodization of the history in order to improve the didactics of teaching: the study of WWII was introduced in the 4<sup>th</sup> class. Furthermore, starting from 1944-1945, the scholar age was fixed at 7 instead of 8, and the elementary course on the Soviet Union history was left only in the 4<sup>th</sup> class. The textbook by Shestakov for the 3<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> class of 1937 – considered too difficult – was substituted by the reading book *Our Fatherland* by M.N. Tichomirov and V.I. Lebedev. Similarly, in the 10<sup>th</sup> class the number of hours dedicated to the «defense against the Germans» was increased as well<sup>27</sup>.

In the Soviet Union – unlike what happened in Italy particular between 1946 and 1949, when all the Fascist textbooks were eliminated<sup>28</sup> – history school textbooks were submitted to an intensive revision process, which revealed an ideological change rather than the political wish to restore the statute of social science to history, since the Communist Party issued some instructions on the necessity to guarantee the hegemony (*gospodstvo*) of military patriotism, to strengthen the Party line in the Soviet science, in literature and in the art, and to increase their role in the Communist education of youth<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> A. Nevsky (1220-1263) defended the North-West of Russia from the Swedish and the Germans. He defeated the Swedish Army in the famous Battle of the Neva (1240).

<sup>25</sup> Pankratova, *Prepodavanje istorii SSSR v srednej škole v dni otečestvennoj vojny*, cit., p. 147.

<sup>26</sup> K. Klark, *The Soviet Novel. History as a Ritual*, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1981, pp. 136-141.

<sup>27</sup> Buščík, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 319-320; Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, cit., p. 33.

<sup>28</sup> For a comparison with the Italian post-war period, see: A. Ascenzi, *Education for democracy in textbooks: the case of history texts in Italian schools in the years following the Second World War*, «History of Education & Children's Literature», II, 1 (2007), pp. 173-194.

<sup>29</sup> Buščík, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 340-341.

The first step of the revision process of manuals was taken in 1947. The history textbook for the 4<sup>th</sup> class was the first to be modified because it did not provide the historical basis necessary for the study of the Russian literature, language and geography. The Academy of Pedagogical Sciences decided to replace this course with some episodes from the Russian history literature<sup>30</sup>.

Later, when in 1949 the length of the so called «incomplete school of 7 years» became compulsory, the programs of the other classes were reviewed as well. Also the teaching of history in the 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> class was reformed in order to drastically reduce Ancient and Medieval history and to introduce a brief course of Modern history of the Soviet Union. Since “incomplete” secondary school now represented an important phase of the general education, the study of history in the 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> class had to include the events of the second half of the XVII century and the history of foreign countries after the Medieval age. It was now unacceptable that history was still limited to the Ancient or Medieval period and that it was taught till the 7<sup>th</sup> class and also that pupils finished school with no knowledge of the history of the Soviet Union<sup>31</sup>.

In 1949, Pankratova published an article entitled *Against the Bourgeois Objective Spirit and Cosmopolitanism in the Historical Science and in the Teaching of History* in which she pointed out that the aim of the school was to form «Soviet patriots», completely devoted to Socialism<sup>32</sup>. This patriotism was translated into the teaching of history and also in a sort of cleansing of the Soviet historiography. In her article, Pankratova shared the criticism towards post-war Soviet historiography, which was based on the two postulates of the bourgeois historiography: the «Norman theory» of the foundation of the Russian State and the Eurasian theory. According to her, these two theories tried to sap the Russian national consciousness since the first theory aimed at showing «that Slavs were a lower race, unable to develop an independent nation and culture», while the second showed «that geography and history had separated Russia from Western Europe and its civilization, thus making Russian people ‘more Asiatic than European’»<sup>33</sup>.

Accordingly, in July 1950, the Ministry of Education of Russia decided to drastically reduce all the history textbooks in order to further extend the part dedicated to Modern and Contemporary history: the history textbook for the 4<sup>th</sup> class was reduced by 28%, the textbook on Ancient history for the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> class by 33% and that on the Mediaeval age for the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> class by 27.7%. However, the history textbook on Ancient history by A.V. Mishulin

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 349.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 349-350; Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, cit., p. 33.

<sup>32</sup> A.M. Pankratova, *Protiv buržuaznogo ob'ektivizma i kosmopolitizma v istoričeskoj nauke i prepodavanii istorii*, «Prepodavanje istorii v škole», 2, 1949, pp. 3-9.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 6.

was published unchanged, while in 1949, the textbook on Medieval history was reviewed by E.A. Kosminsky – a famous specialist in Medieval history – who presented Medieval Russian history by analyzing both the problem of Western and Southern Slavs and that of the peoples of the Soviet Union. Despite these changes, teachers complained about the preponderance of Ancient history and about the difficulties pupils had understanding the features of the different religions<sup>34</sup>.

These were the first steps of a change which would take place – although only partially – after 1955, that is after Stalin's death. During the All-Russian Teachers' Conference organized in December 1954, the Education Minister I.A. Kairov even quoted the famous decree of May 16<sup>th</sup>, 1934 «On the teaching of Civil History in the Schools of the Soviet Union» and on the function of the so-called «stable textbooks». During the conference, the publication of the history textbooks was decided, including that on the history of the Soviet Union for which a team – formed by A.M. Pankratova, L.V. Cherepnin, L.P. Buschik – was charged to redact all the three parts.

In 1954 and 1955 respectively, two textbooks of history of the Ancient world for the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> class written by S.I. Kovalev and F.P. Korovkin were printed in order to replace the textbook published by A.V. Mishulin. The textbook for the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> class by E.A. Kosminsky was revised and reduced<sup>35</sup>.

The textbooks for the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class – published under the supervision of Pankratova – had a different fate because of the historical debates aroused in 1955 at the X International Congress for Historical Sciences in Rome<sup>36</sup>. In the meanwhile, the textbooks for the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> class were published: in 1955, the first part of the textbook on Modern history for the 8<sup>th</sup> class (by A.V. Efimov) and the second part of that for the 9<sup>th</sup> class were re-elaborated by a team of historians – I.S. Galkin, M.I. Zubok, F.I. Notovich, V.M. Chvostov and A. Ja. Manusevich. The textbooks for the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> class both presented several inaccuracies and a new edition was required<sup>37</sup>.

In 1956, S.P. Alekseev and V.G. Karcov published the textbook «A reader of history of the Soviet Union» for the 4<sup>th</sup> class, which presented the main events of the Russian history divided in episodes and containing more illustrations and also a part presenting to homework exercises<sup>38</sup>.

<sup>34</sup> Buščik, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 351-352. See also Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, cit., pp. 34-35.

<sup>35</sup> S.I. Kovalev, *Istorija drevnego mira. Učebnik dlja 5-6<sup>^</sup> klassa*, Mosca, Učpedgiz, 1954; F.P. Korovkin, *Istorija drevnego mira. Učebnik dlja 5-6<sup>^</sup> klassov*, Moskva, Učpedgiz, 1957.

<sup>36</sup> Comitato Internazionale di Scienze Storiche, *Atti del 10. Congresso internazionale: Roma 4-11 settembre 1955*, edited by the Giunta Centrale per gli Studi storici, Roma, 1957.

<sup>37</sup> G.V. Zacharova i V.E. Stepanova, *Vserossijskoe soveščanie po Učebnikam*, «Prepodavanje istorii v škole», 3, 1955, pp. 119-126.

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 119-120.

2. *The Revision of the History Textbooks from the 8<sup>th</sup> to the 10<sup>th</sup> Class and the School Exercise Books of Ljudmila Gennad'evna Kiseleva (1955-1959)*

In 1956, the XX Congress of the Communist Party adopted the decree on the measures «On the Overcoming of the Cult of Personality and its Consequences», which represented the starting point for the revision of historical sciences and history textbooks in particular. Further measures were published on the renewal of historical sciences<sup>39</sup>.

Thanks to the new political course, from 1957, some new textbooks for the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class were published, more complex from the point of view of the content, as shows a comparison with the textbook of 1940, based on a rigoristic Marxist-Leninist analysis. Those textbooks for the 8<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> class were redacted by A.M. Pankratova, together with K.V. Basilevich, S.V. Bachrushin and A.V. Focht from September 1937 to 1940<sup>40</sup>. They included the events starting from Prehistory to 1939. The first volume for the 8<sup>th</sup> class included the history of the primitive structures in the whole Soviet area until the end of the Kingdom of the Tsar Aleksei Michailovich (XVII century). The second volume for the 9<sup>th</sup> class was consecrated to the history of the Russian State from Peter I the Great to the end of the XIX century. The third volume for the 10<sup>th</sup> class was consecrated to the history of the XX century, from 1905 until 1939<sup>41</sup>.

All the three volumes edited in 1940 presented the so-called «anti-Norman theory» of the formation of the Russian State, that is a nationalist conception denying the Norman influence in the development of the Russian State<sup>42</sup>. The authors linked the origin of the old word *Rus'* with the name of one of the Slav ancestry living in the South of the Slav territory and not with the ancestry of the Varangians having a Scandinavian origin. According to the author of the textbooks, the Russian State rose in the IX century thanks to the formation of the Russian tribal Principalities around the cities, where the Princes and of their guards (*družine*) used to live. Therefore, «the Trade Route from Varangians to the Grecs» was a sort of passage allowing rubbery rather than trade with Byzantium<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> Buščík, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 368-369.

<sup>40</sup> A. Pankratova, A. Focht, *Ob učebnikach istorii SSSR dlja srednej školy*, «Istoričeskij Žurnal», 11, 1940, pp. 117-122.

<sup>41</sup> Ju.V. Krasnova, *Učebnik po istorii SSSR dlja VIII-IX klassov srednej školy avtorskogo kollektiva pod rukovodstvom A.M. Pankratovoj, in Istorik i vremja. 20-50-e gody XX veka A.M. Pankratova*, Moskva, Izdatel'stvo Rossijskogo Universiteta Družby Narodov/Mosgorarchiv, 2000, pp. 139-149.

<sup>42</sup> See I. Sorlin, *Les traités de Byzance avec la Russie au Xe siècle*, «Cahiers du Monde russe et soviétique», 2, 1961, pp. 313-360; S. Franklin and S. Sheperd, *The Emergence of Rus', 750-1200*, London, Longman, 1996.

<sup>43</sup> Pankratova, Focht, *Ob učebnikach istorii SSSR dlja srednej školy*, cit., pp. 118-119.

The debate about the origin of the Russian State was surely one of the most controversial issues, but Pankratova has always supported the «anti-Norman theory», as did the historians who participated in the Congress of Rome of 1955<sup>44</sup>. Indeed, in 1954, under the supervision of Pankratova, L.P. Bushchik published the first part of the new textbook *The History of the Soviet Union for the 8<sup>th</sup> class of the junior secondary school* (re-published in 1957)<sup>45</sup>. The textbook by Bushchik presented several new aspects such as «the effort to abandon the outdated principle of the narration on the basis of Principalities and Tsars, and the focusing on the main phenomena and of the historical events and on their economical development». Bushchik let the decisive role of the masses in history emerge and presented «people as an active force supporting the Moscow policy, oriented to the unification of the Russian lands and to the demolition of the Tatar-Mongolian domination of the XV century, protesting against the oppression of the feudal serfdom and influencing the distribution of socio-political forces in the XVI century»<sup>46</sup>.

In 1958, under the supervision and with the collaboration of Pankratova, the textbooks for the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class on the history of the Soviet Union were published. The textbooks for the 9<sup>th</sup> class – also edited with the collaboration of K.V. Basil'evich – covered the period from the beginning of the XVIII to the end of XIX century. The textbook for the 10<sup>th</sup> class presented the period from the Russian Revolution of 1905 to the Second World War with a brief mention of the post-war period<sup>47</sup>.

These three manuals were organized on a concentric and chronological basis, proceeding towards the new organization of the school system. Indeed, the «Khrushchev reform» of March 9<sup>th</sup>, 1958 outlined a new revision of the school textbooks in the context of the reorganization of school disciplines. This reform divided the school into two levels: 8-year-compulsory school and two optional classes – the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup>. Therefore the history course for the 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> class was the subject of an important debate. Indeed, the reform established that the pupils who completed the 8<sup>th</sup> class should know not only the Ancient and Medieval history but also the main events of the foreign history of the period of capitalism as well as a minimum knowledge of the Russian history.

<sup>44</sup> See S.D. Rybakov comments, in Comitato Internazionale di Scienze storiche, *Atti del X Congresso internazionale*, cit., pp. 285-287.

<sup>45</sup> L.P. Buščik, *Istoria SSSR. Illustrirovannaja kniga dlja prepodavatelej 8. klassa srednej školy*. Pod red. i s pred. Akademika A.M. Pankratovoj, Moskva, Izdatel'stvo Akademii Pedagogičeskich Nauk, 1954.

<sup>46</sup> Buščik, *Očerki razvitiija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., p. 370; V.P. Lyscov, A.N. Moskalenko, A.G. Talova, *Učebnik prochodit proverku*, «Prepodavanje istorii v škole», 1, 1957, pp. 45-49 (see p. 46).

<sup>47</sup> See W.K. Medlin, *Analyses of Soviet History Textbooks Used in the Ten-Year School, Teaching in the social sciences and the Humanities in the U.S.S.R.*, Washington, D.C., U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Division of International Education, 1959, pp. 1-18 (see pp. 15-16).

History should be presented in a concentric way in order to provide the possibility to study some methodological and didactical issues in depths. Contemporary history was introduced in the 10<sup>th</sup> class in order to provide a complete knowledge of history to the pupils<sup>48</sup>.

In 1958 and 1959, there were several debates about the reform concerning the teaching of history and in particular about the provision of more information about Modern and Contemporary history of the foreign countries in the course of history of the Soviet Union for the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> class, in order to guarantee a minimum knowledge of the past of these countries but also to better understand the role of the Soviet Union in Modern and Contemporary history<sup>49</sup>.

The decree of October 8<sup>th</sup>, 1959 «On Some Changes in the Teaching of History at School» established that pupils had to be taught the episodes of the history of the Soviet Union in the 4<sup>th</sup> class; the elementary course on the Ancient world (72 hours) in the 5<sup>th</sup>; the elementary course on the Medieval Age (72 hours) in the 6<sup>th</sup>; the elementary course on the Soviet Union with important information on the social and institutional structure of the Soviet state and about Modern and Contemporary history of the foreign countries (respectively of 72 and 105 hours) in the 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> class; the systematic course on the history of the Soviet Union and on Modern and Contemporary history of foreign countries (180 hours) in the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class. Furthermore, the teaching of the Constitution was foreseen in the 11<sup>th</sup> class – which was not realized immediately but only later on – with information concerning civil, criminal and labor law, some other branches of Soviet law and the principles of the Constitution of the Republics<sup>50</sup>.

In other words, these measures modified the chronological and linear development of history in order to introduce three teaching phases: the teaching of the history of the Soviet Union in the 4<sup>th</sup> class, the elementary course from the 5<sup>th</sup> to the 8<sup>th</sup> class, and a systematic and more detailed course in the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class. The last two years of the junior secondary school were years of in-depth analysis<sup>51</sup>.

With the decree of February 23<sup>rd</sup>, 1960 «On the Concourse of the Best School Textbooks», the Ministry of the Russian Republic started the publication of new textbooks of history. The new textbooks had to be presented before March the 1<sup>st</sup>, 1961<sup>52</sup>. The new textbooks introduced a new periodiza-

<sup>48</sup> A.I. Stražev, *Nekotorye voprosy metodiki prepodavaniya istorii v svjazi so škol'noj reformoj*, «Prepodavanie istorii v škole», 1959, 2, pp. 34-41.

<sup>49</sup> Buščik, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 425-426.

<sup>50</sup> *Ibid.*, pp. 420-425. The Constitution of 1977 introduced the 10-year-compulsory education. See Medlin, *Analyses of Soviet History Textbooks Used in the Ten-Year School*, cit., pp. 1-18.

<sup>51</sup> This division is still used nowadays, see Tchernychev, *L'enseignement de l'histoire en Russie*, cit., p. 38.

<sup>52</sup> Buščik, *Očerk razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 427-428, 452-453.

tion of history, different from that of the past mainly in the junior secondary school, since they had to adapt both to the new programs and to the general renewal of historical sciences. Indeed, after the XXII Congress of the Party (1961) «Pokrovsky was again rehabilitated as a good Bolshevik although some caution remained about him as a historian»<sup>53</sup>.

From 1964-1965, oral and written tests were recommended – for instance using maps – or simply by asking pupils who would answer directly from their desks or at the blackboard because of the reduced length of secondary school. The oral or written test (*začet*) – always more common – was a sort of test about one wide theme or more limited ones<sup>54</sup>. This explains why in 1965, school exercise textbooks became always more important in order to stimulate the active learning of history – through the use of plans of different essays, chronological and synchronic tables, schemes<sup>55</sup>.

In order to better understand the way in which history was taught, it is useful to analyze the school exercise books by Ljudmila G. Kiseleva – former responsible of the reading room of the State Archive of the Russian Federation (GARF) in Moscow – who has granted us access to her rich collection of documents. Ljudmila was a pupil at the Noginsk school – in the Moscow region – and her exercise books demonstrate not only that she was a model pupil but also that her teacher thoroughly followed the new programs in the 7<sup>th</sup> (1955-56), 9<sup>th</sup> (1957-58) and 10<sup>th</sup> class (1958-59).

The 7<sup>th</sup> class exercise book contains the notes based on E.A. Kosminsky's textbook on Medieval history, from the Czechoslovakia during XII-XV centuries to the peasant war in Germany and to the France of the end of the XVI century. The nice calligraphy and the graphical schematization of events are so accurate that the teacher rewarded Ljudmila with a «5» (*pjaterka*) – the most desired mark by good pupils.

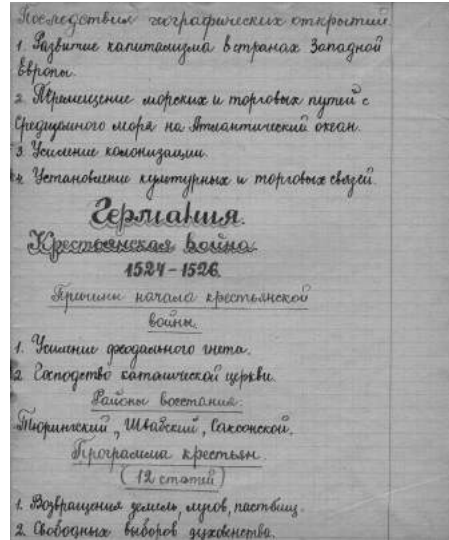
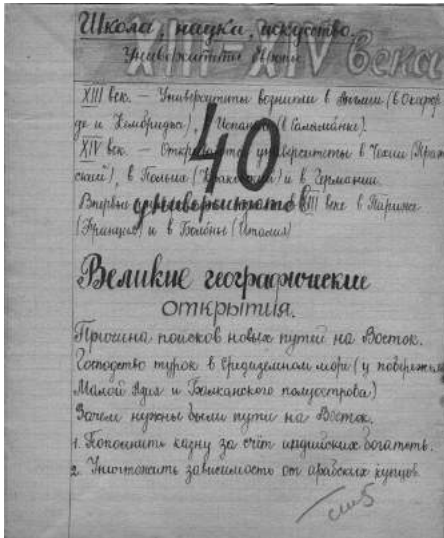
The school exercise books of the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class fully reflected the chronology of Pankratova's textbook, used in Soviet Union until 1963. The books for the 9<sup>th</sup> class presented indeed the topics such as the formation of the Russian empire from the beginning of the XVIII century until the Crimean war (1853-1856).

The school exercise book for the 10<sup>th</sup> class presented the years from 1900 to 1917.

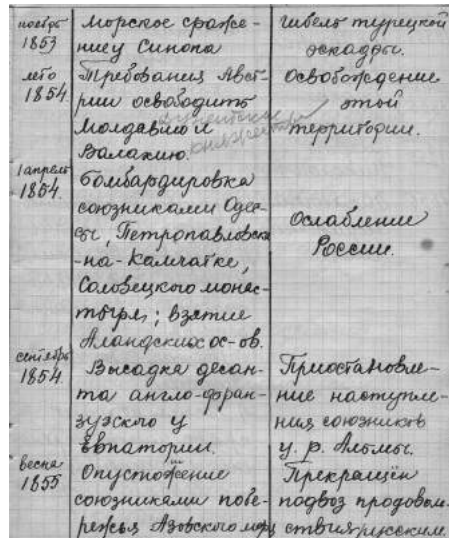
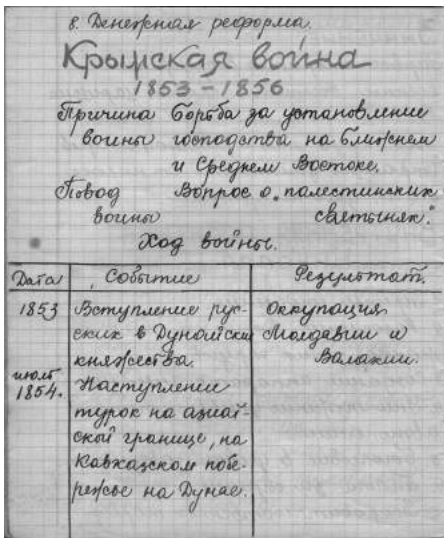
<sup>53</sup> Asher, *The Rise, Fall, and Resurrection of M.N. Pokrovsky*, cit., p. 57.

<sup>54</sup> P.S. Lejbengrub, *Izučenie istorii v IX klasse*, «Prepodavanje istorii v škole», 1, 1965, pp. 26-36.

<sup>55</sup> R.A. Abramovič, *Ispol'zovanie «tetradej dlja samostojatel'noj raboty po istorii*», «Prepodavanje istorii v škole», 6, 1965, pp. 66-68.



Figs. 1-2. School, Science and Art. The University in Europe. The Great Geographical Discoveries. Germany. The Peasant War (1524-1526).



Figs. 3-4. The Crimean War (1853-1856).



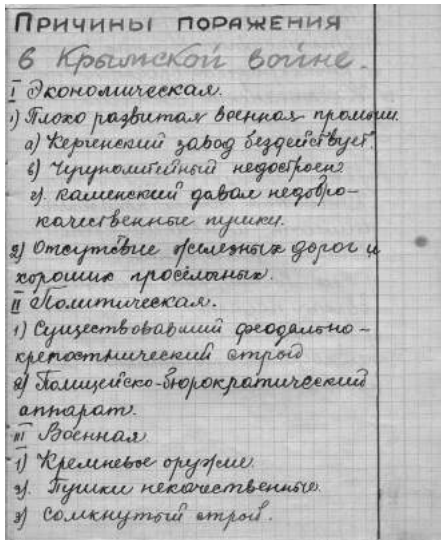


Fig. 5. Causes of the Crimean War.

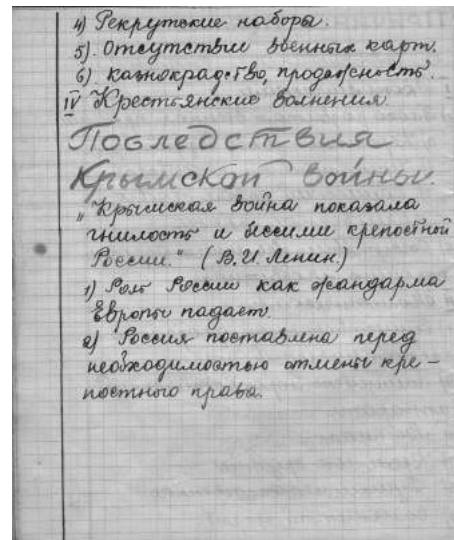


Fig. 6. Consequences of the Crimean War.

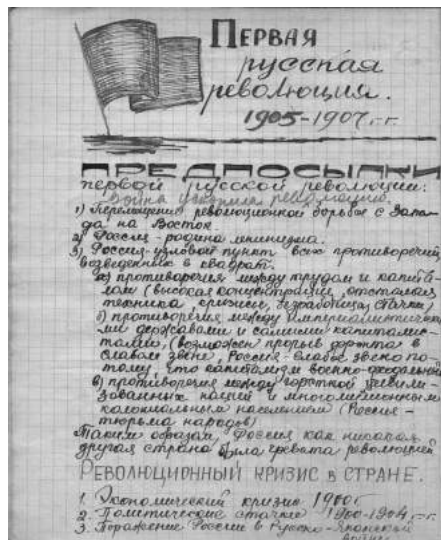


Fig. 7. The First Russian Revolution of 1905-1907. Preconditions of the First Russian Revolution. The Revolutionary Crisis in the Country.

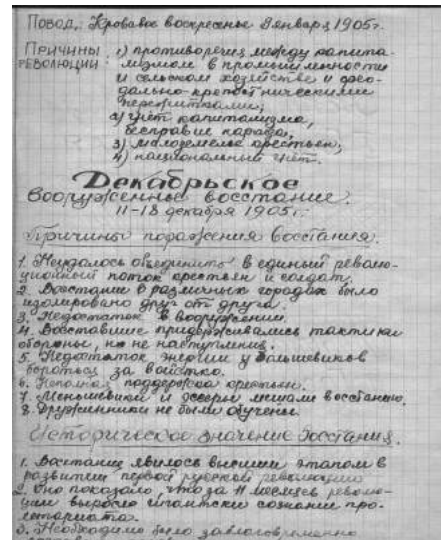


Fig. 8. The December Armed Insurrection.



Fig. 9. The Retreat of the Revolution.

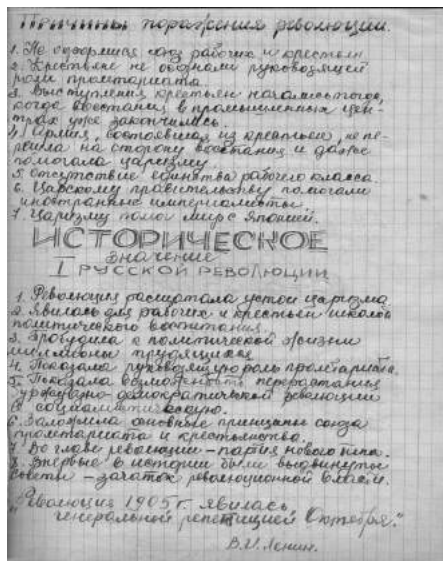


Fig. 10. The Historical Meaning of the First Russian Revolution.

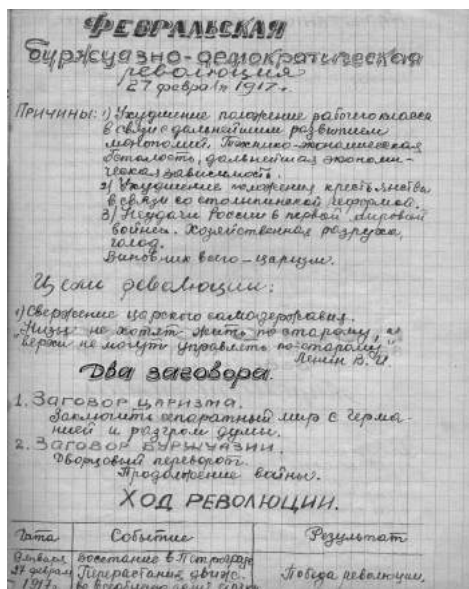
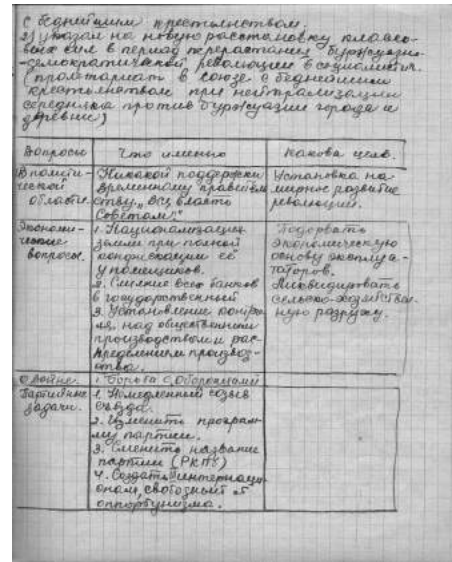
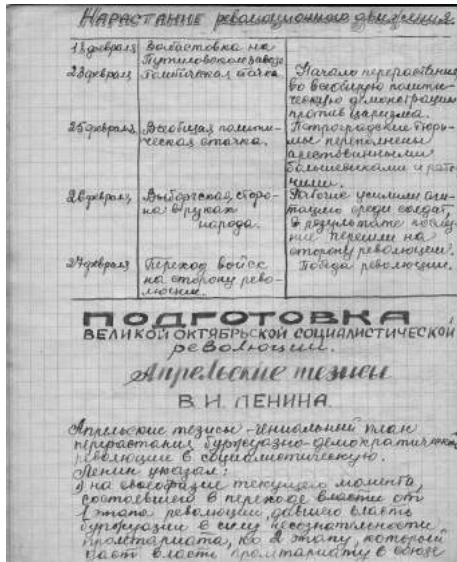


Fig. 11. The Bourgeois-Democratic Revolution of February 27th, 1917.



Figs. 12-13. *The Preparation of the Great Socialist Revolution. V.I. Lenin's April Theses.*

Ljudmila's school exercise textbooks – constantly awarded with a «5» – constitute a very precious source also for the 5-mark-assessment system introduced by the measures of January 10<sup>th</sup>, 1944. The school performance and the pupils' conduct were judged on the basis of a 5-mark scale, with «1» being the lowest and «5» the highest mark<sup>56</sup>.

### 3. Nikolaj P. Kuzin and the Didactics of Local History

Responsible for the re-discovery of local history was Nikolaj P. Kuzin (1907-1982) – main specialist in the didactics of history, pedagogue and member of the Academy of Pedagogical Sciences<sup>57</sup>. For Kuzin, ethnography was a very important discipline useful to renew the didactics of history following the

<sup>56</sup> *Postanovlenie Soveta Narodnyh Komissarov RSFSR N. 24 O vvedenii cifrovoj pjatiball'noj sistemy ocenki uspevaemosti i povedenija učasčichsja načal'noj, semiletnej i srednej školy*, «Sbornik prikazov i rasporjaženija Pravitel'stva», 4, 1944, p. 58.

<sup>57</sup> N.P. Kuzin (1907-1982) begun his pedagogical activity as Pioneer Chief in 1924. He was a secondary school teacher and graduated from the faculty of Pedagogy at the University of Moscow (MGU) in 1929. Between 1943 and 1966 he was engaged in the Communist Party activity and wrote some books on the methodology of history teaching. See his archive at the Academy of Pedagogical Science: Archiv Rao (*Rossijaskaja Akademija Obrazovanija*), Fond 130 (N.P. Kuzin), op. 1, delo (Act) 154 (*Materialy k dissertacii*).

spirit of patriotism. The study of ethnography was an extra-curricular activity for the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> class and had to get information from local museums. However the use of local sources revealed some contradictory aspects of the de-Stalinization of history.

In 1946 Kuzin published an article entitled *The Ethnographical Material in the Teaching of History at the Junior Secondary School* in which he outlined the great role of ethnographical activities in line with the Party politics<sup>58</sup>.

Starting from 1948, Kuzin consecrated himself to the study of the methodology of the teaching of Russian history from Peter I the Great to the development of capitalism in Tsarist Russia at the end of the XVIII century<sup>59</sup>. In 1962 Kuzin wrote a PhD thesis on local history<sup>60</sup>. During his research, he also collected some stories written by the pupils of the school of Rzhev – who were children during the German occupation<sup>61</sup> – which have not been included in the Ph.D. thesis because of the silence that had surrounded the events of WWII until the middle of the '50s<sup>62</sup>. As argued by Catherine Merridale in her recent book, in December 1941 «in the town of Rzhev there is a concentration camp with fifteen thousand captured Red Army soldiers in it and five thousand civilians [...]. They are holding them in unheated huts, and they feed them one or two frozen potatoes each a day. The Germans threw rotten meat and some bones through the barbed wire at the prisoners. This has made them ill. Every day 20-30 people are dying. The ones who are too ill to work are shot [...]»<sup>63</sup>.

The stories written by the children of Rhzev represent not only a precious source for «the war through children's eyes»<sup>64</sup>, but also a proof of the German atrocity and war crimes on children, which were judged only partially in the Nuremberg Trial of February 19<sup>th</sup>, 1946<sup>65</sup>.

<sup>58</sup> N.P. Kuzin, *Kraevedčeskij material v prepodavanii istorii v srednej škole*, «Prepodavanje istorii v škole», 3, 1946, pp. 75-64.

<sup>59</sup> N.P. Kuzin, *Razloženie krepostničestva i zaroždenie kapitalizma*, «Prepodavanje istorii v škole», 1, 1948, pp. 52-69.

<sup>60</sup> See the abstract of the thesis. N.P. Kuzin, *Metodika primenenija kraevedčeskogo istoričeskogo materiala v prepodavanii istorii SSSR v staršich klassach srednej školy. Avtoreferat dissertacii predstavlennoj na soiskanie učenoj stepeni kandidata pedagogičeskich nauk (po metodike istorii)*, Naučnyj rukovoditel', A.I. Stražev, Moskva, Naučno-Issledovatel'skij Institut metodov obučenija Akademii P.N. RSFSR/Sektor metodiki istorii, 1962.

<sup>61</sup> N.P. Kuzin, *Archiv Rao Fond 130*, op. 1, delo (Act) 265.

<sup>62</sup> Buščik, *Očerki razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., pp. 338-349.

<sup>63</sup> C. Merridale, *Ivan's War. The Red Army 1939-1945*, London, Faber and Faber, 2005, p. 123.

<sup>64</sup> Among the first works dealing with this topic, see: I. Grudzinska-Gross, Jan t. Gross, *War Through Children's Eyes. The Soviet Occupation of Poland and the Deportations, 1939-1941*. Foreword by Bruno Bettelheim. Transl. by R. Strom, D. Rivers, Stanford University, Stanford, Hoover Institution Press, 1981.

<sup>65</sup> For the analysis of some cases, see: F.W. Seidler, A.M. de Zayas (eds.), *Kriegsverbrechen in Europa und im Nahen Osten im 20. Jahrhundert*. Mit einem Kommentar zur Kriegsvölkerrecht von Prof. Dr. A. Steinkamm, Hamburg, Mittler, 2002, pp. 278-279.

In the eight stories chosen among thirty, three types of action accomplished by German during the occupation of Rzhev are explained: thefts, mistreatments and execution of civilians – children included. Children describe the scenes of atrocity in a particular way, describing the German enemy as *fric* (from the German nickname *Fritz*), ferocious beasts, damned dogs, dirty German, German bandits or scoundrels – all of these expression continued to be used after the war since hatred against the Germans was a constant mark of the patriotic education of the post-war period<sup>66</sup>.

We will now present the stories which describe violent acts, including executions. In the first story, A. Suchkova – 4<sup>th</sup> class – tells us «the shooting of a little 13-year-old girl»:

When we were evacuated by the Germans from Rzhev to the Smolensk region, we lived in the district of Cholmzharkov, in the village of Jakimov. In nearby villages, the Germans drove everyone out on the streets. This was also the fate of the inhabitants of our village. While they forced the people of our village out on the street, the Germans took up a little 13-year-old girl. She was ill. The soldiers dug a hole in the snow and threw the living girl in it. The girl shouted with terror. Then a German shot her<sup>67</sup>.

Also K. –1<sup>st</sup> class – describes «the shooting of two girls»:

[...] from the village Shestino of the Rzhev district, the Germans forced all the population out to clean the streets from the snow. When these bandits entered in the last *izba* [wooden peasant house], they found two girls aged of 10 and 12, who had remained at home. They sent them on the street for the cleaning too. Working as much as adults, children lost their forces, they were exhausted, but the Fascist bandits continued to force them, by menacing them with whips. At the end, the Germans took the exhausted girls at a certain distance from the street and they shot them. A wide surface of the snow-covered clearing was covered with some innocent victims' blood<sup>68</sup>.

This is the story of a 1<sup>st</sup> schoolyear-girl, who describes the shooting of a child named Volodija Rumjancev:

This happened in the village of Shandalovo in the district of Rzhev. The German bandits (*fašistkie bandity*) were lodged in the dormitory of an *izba*, together with the owners. In the middle of the night, Volodija – 8 years old – repeatedly asked his mother something. He even began to cry thus breaking the quiet the fascist brutes (*fašistkie izvergi*) required. The Germans (*fricy*), without even thinking about that, took the child, brought him in the bar-rack and killed him<sup>69</sup>.

<sup>66</sup> M. Rychlin, *Nemec na zakaz: obraz fašista v socrealizme*, in *Socrealističeskij kanon*. Pod red. H. Günther i E. Dobrenko, Sankt Peterburg, Gumanitarnoe Agentsvo/Akademičeskij proekt, pp. 815-829.

<sup>67</sup> N.P. Kuzin, Fund 130, op. 1, *delo* (Act) 265, ll. 6-7.

<sup>68</sup> *Ibid.*, l. 35.

<sup>69</sup> *Ibid.*, l. 28.

In the following stories, there are some cases of child mistreatments. In the first story, Nina – 6<sup>th</sup> class – wrote:

I was 13 when the Germans occupied Rzhev. They treated Soviet citizens in a very ferocious way. A German officer came at our place and informed us that four soldiers would come and live with us. No way to refuse. The soldiers arrived, they took two beds and chose the nicest crockery for themselves. Some days went by. One day the Marshal came and visited us. I was sitting in the kitchen. While he was going away, he saw me and – I don't know why – he stopped and looked straight in my face with his big colorless eyes. He looks like a barn owl, with his empty glance, but I did not look away and I stuck out my tongue. He widened his eyes even more and shouted «Ah, get out!» and started to slap me across my face with both hands. After that, he seized his collar and threw himself in the little room, where there was our bed and he left swearing and banging the door. I went to the garret and cried heavily for long: it hurt me so much, that that scoundrel behaved as he were the lord of the town, of my place, and could do whatever he wanted. I spent a long time in the garret, crying all my tears and cursing the enemies<sup>70</sup>.

As in the previous story, Kira – 1<sup>st</sup> class – wrote:

The revolting Fascists beat me with whips. My mother and I were at home, when the Germans arrived and told us we had to leave Rzhev. My mum tried to save time because she didn't know what to take away and we stayed a little longer in order to gather our stuff. Then Germans threw all our bundles in a corner of the room, took their whips and drove us out of the apartment. We had to go from Rzhev I to Rzhev II, and all way long those infamous bandits whipped us on the head. From that moment, I've always hated Germans deeply. The word «German» is for me the most damned word<sup>71</sup>.

Not only were children killed or mistreated, but they were also starved. In the following story, A. Gavrilova – 4<sup>th</sup> class – tells us how the Germans stole her and her family their bread:

This happened during the German occupation of our city. At our place, there lived an old aunt of mine – my mother's sister – with her three children. The oldest girl was 6 years old. Once my aunt brought home some little pieces of bread – gathered by begging – from the country, and put them in the kitchen cupboard. That same night, a German knocked at our door. We thought he had dragged to our place because he had seen our light so we covered it. «Open!» – the ferocious beast (*dikij zver'*) shouted behind the door. My mother and my aunt did not open. The German exploded and shouted even louder: «Open or I'll shoot». At that moment he broke the door and burst into the apartment as a devil. He went to the cupboard. He caught all the pieces of bread and run to the door. The children began to cry. Their mother threw herself against him and started to tear the bread up. But the German hit her on the head with his gun and run out on the street. The children cried even more. My aunt run after him and he shot in the air. She got frightened and went back home to her children. The children yelled for hunger and cried for a long time. They were hungry: they hadn't eaten since three days and nobody knew when and what they would eat

<sup>70</sup> *Ibid.*, ll. 40-40b.

<sup>71</sup> *Ibid.*, ll. 47-47b.

again. That cursed German (*fric*) hadn't even left them the crumbs. The hungry children died some days afterwards<sup>72</sup>.

Even Evgenija – 4<sup>th</sup> class – described a similar scene concerning hungry people:

When our soldiers came closer to the city of Rzhev, the Germans began to drive the whole civil population out. We had to walk several kilometers until we got to the station of Rozhdestveno, and then they packed us in some cold wagons. They moved us in cold trenches. We sat down, hungry. Many children died for the cold. Near the trenches, there were piles of people, dead of cold and hunger. They beat us if we didn't work. A lot of us got ill with typhus and died. In March, the Red Army freed Rzhev from the Fascist scoundrels (*fašistkie merzavcy*)<sup>73</sup>.

Valja – 1<sup>st</sup> class – wrote that in winter 1941, the Germans drove her family out of their house:

We were obliged to live in the nearby trench. One day, the Germans forced my mother and other women to work. My little sister and I, we were tremendously cold and we decided to go home, where there were the Germans (*fricy*), warming themselves with our stove. When we got there, there were no Germans inside. But after a while, a terrifying German started to shout that we should let the place neat the stove free. My sister and I, we hid in the corner, no intention of going away. But that terrifying bandit pulled us and flung us to the ground. I do not remember how we reached the humid and cold trench, but I know that my little sister died soon after this fact<sup>74</sup>.

In the other episodes, children wrote about the killing of a member of their family, or of partisans or of a civilian. Vladimir Ch. – 4<sup>th</sup> class – wrote about the theft of an old man's boots, who called the Germans «cursed dogs» (*prokljatye sobaki*)<sup>75</sup>. Galina G. – 4<sup>th</sup> class – wrote she was evacuated from Rzhev to Timoshino, and that she saw the shooting of Njura and of her 4-year-old daughter, because she did not want to hand her sewing machine to the Germans<sup>76</sup>.

These stories give us some examples of the German atrocity, which hit the civil population during the German occupation. In the post-war period the memory of the victims generated a «cult of war», which was an important aspect both of the feeling of national identity of Soviet people and of the patriotic consciousness of the new generation<sup>77</sup>.

The teaching of the history of the Second World War was introduced in the 10<sup>th</sup> class thank to the revision of the textbook occurred in 1958. As for didactics, some teachers suggested to use historical local sources such as war pro-

<sup>72</sup> *Ibid.*, ll. 23-23b.

<sup>73</sup> *Ibid.*, l. 37b.

<sup>74</sup> *Ibid.*, ll. 28b-29.

<sup>75</sup> *Ibid.*, ll. 11-11b.

<sup>76</sup> *Ibid.*, ll. 12-13.

<sup>77</sup> See for instance N. Tumarkin, *The living and the dead: the rise and fall of the cult of World War 2 in Russia*, New York, Basic Books, 1994.

paganda political posters and childhood recollections – which had displayed the hatred against the Germans during the war – which were now considered to be useful to teach people patriotism, internationalism and the love for the fellow people thanks to their emotional message<sup>78</sup>.

#### 4. *The Teaching of the Constitution and of the Soviet Law*

The analysis of the teaching of the Constitution reveals some new aspects of the formation of the Soviet citizen and of his/her Socialist consciousness. An evolution of this discipline has been observed, not only from the point of view of its content but also of the values it transferred. Indeed, while in the interwar period, pupils were taught the veritable Constitution, in the second post-war period, they were also taught the civil education in order to educate a new Soviet citizenship.

Published in 1922, the first Soviet Constitution was reviewed in 1924 and then in the summer 1936. As from 1937, the so-called «Stalin Constitution» was introduced as a school discipline in the 7<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> classes, although it was later taught only in the 7<sup>th</sup> class<sup>79</sup>.

After the introduction of the teaching of the Constitution in 1937, the course of social science was definitively abandoned because it was considered to be too redundant<sup>80</sup>. Through the teaching of the Stalin Constitution pupils should learn that «a real democratic spirit (*demokratizm*) was possible only in the country of triumphant Socialism, where there were the conditions for the global development of men [...]. The anti-religious and international education was intensified; a respect for the working man was instilled in – the Stalin human spirit – everyone; the education of a passionate love towards the Socialist Fatherland was consolidated as well as the hatred towards class enemies and the promptness to defend the Fatherland with all their forces»<sup>81</sup>.

After World War II, several jurists dedicated their studies to the methodology of the teaching of the Constitution, in order to more concretely teach the fundamental values of the Soviet citizenship. Among them V.A. Karpinsky affirmed that the Constitution was to be taught following an inductive method, in order to facilitate the assimilation of the abstract concepts of the Constitution on the basis of «concrete facts and examples given»<sup>82</sup>.

<sup>78</sup> A.P. Ostrovskij, *Izučenie temy «geroičeskaja bor'ba sovestkich partizan»*. *Iz opyta ispol'zovanija kraevedčeskogo materiala*, «Prepodavanie istorii v škole», 2, 1959, pp. 68-71.

<sup>79</sup> E.N. Medynskij, *Narodnoe obrazovanie v SSSR: k 30-letiju Velikoj Oktjabr'skoj socialističeskoj revoljucii*, Moskva, Gosudarstvennoe Učebno-pedagogičeskoe Izdatel'stvo, 1947, p. 21.

<sup>80</sup> Buščik, *Očerok razvitija škol'nogo i istoričeskogo obrazovanija v SSSR*, cit., p. 271.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> V.A. Karpinskij, *O metodike prepodavanija konstitucii*, «Prepodavanie istorii v škole», 5, 1947, pp. 77-85.



Among the teachers, some had indeed noticed that the study of the Constitution – following the inductive method – had raised the level of general learning because it helped pupils understand and meet civil rights. This method – based on concrete material – was aimed at making pupils aware of the double contrast between the old Tsarist regime and the new Soviet regime, and between the Soviet regime and the regime of the other capitalist States<sup>83</sup>. In 1949, M.P. Karev published the third edition of the textbook of the Constitution<sup>84</sup>, preserving the same values of the teaching of the history, that is patriotism, Communist consciousness which expressed itself in the military heroism of the army and of the work, the intransigence towards the enemies of Socialism, the devotion towards the Socialist Fatherland and finally the spirit of friendships between peoples<sup>85</sup>. However, the level of learning did not immediately raise because this subject was proven to have been neglected in the first '50s: the level of teaching was weak as well as the preparation of teachers, who did not follow the inductive method and thus did not get information from the current daily press or social life<sup>86</sup>.

Therefore, as had happened to the teaching of history from 1954-1955, the programs for the teaching of the Constitution were renewed because the teachers had to get examples from the current political and social life of Soviet Union and of the Foreign countries. The press had to be the main source for comparison of the happiness of the Soviet Union and the unhappiness of the other countries. This comparison – aimed at educating the Soviet citizen – was based first of all on the work, characterized in the Soviet Union by the typical discipline of a planned economy, while Capitalist countries were left in the hand of a disorganized market. Hence, Soviet citizens had to be educated to subordinate their personal interest to those of their country<sup>87</sup>.

Although the Constitution was definitely based on stereotypical messages illustrating the propaganda rather than the reality of the postwar reconstruction, it insisted on the educational function of the Constitution. Also in this case, the school exercise book which Ljudmila Gennad'evna Kiseleva held in 1955-1956 during the teaching of the Constitution course, represents a very precious source for the comprehension of the role of the teaching of the Constitution in the formation of the Soviet citizen. In the 7<sup>th</sup> class, Ljudmila was made to cut out images from newspapers and paste them in her school exercise book in order to better understand the principles of the Constitution.

<sup>83</sup> N.I. Socerdotov, *O nekotorych voprosach prepodavaniya konstitucii SSSR (Iz opyta raboty školy N. 26 g. Molotova)*, «Prepodavanie istorii v škole», 2, 1949, pp. 52-60.

<sup>84</sup> M.P. Karev, *Konstitucija SSSR. Posobie dlja srednej školy*, Moskva, Učpedgiz, 1949.

<sup>85</sup> G.P. Barinov, *Vospitanie sovetского patriotizma na urokach Konstitucii SSSR*, «Prepodavanie istorii v škole», 5, 1950, pp. 48-64.

<sup>86</sup> *Za dal'nejšee povyšenie kačestva prepodavaniya Konstitucii SSSR*, «Prepodavanie istorii v škole», 6, 1953, pp. 3-7.

<sup>87</sup> M.A. Eršova, *Ispol'zovanie periodičeskoj pečati na urokach Konstitucii SSSR*, Moskva, Učpedgiz, 1955.

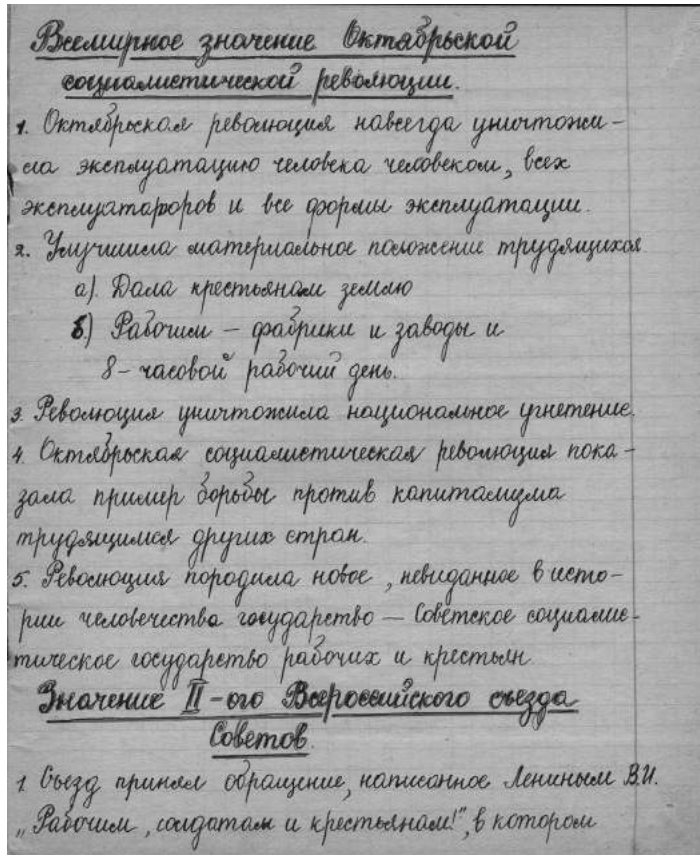


Fig. 14. The Worldwide Meaning of the October Socialist Revolution. The Meaning of the Second Congress of the Soviets.

задачи, что отныне вся власть принадлежит трудящимся массам.  
 2. Возду издали декреты - законы новой советской власти.

а) декрет о мире.  
 б) декрет о земле.  
 в) декрет об образовании рабоче-крестьянского правительства.

Мероприятия, проведенные советским государством в первые дни советской власти

1. Национализированы все средства производства

а) Национализировано все градоны, заводы, заводы, заводы.  
 б) Национализировано все крупные промышленные и торговые предприятия, а также железнодорожный и водный транспорт.  
 в) Национализировано все внешнее торговое

2. Введено всеобщее трудовое обязательство по борьбе с контрреволюцией

3. Создано все рабочее движение - профсоюз

Рабоче-Крестьянскую Красную Армию по борьбе с контрреволюцией и интервенцией

Советское государство - мощное оружие построения социализма в нашей стране

Задачи советского народа

1. Восстановить разрушенное войной хозяйство
2. Создать новую плановую промышленность.
3. Ввести новые формы крестьянского хозяйства в колхозы.

Политическая основа Советского Союза


Политическую основу Советского Союза составляет Советов депутатов трудящихся (статья 2)  
 Вся власть в нашей стране принадлежит трудящимся городам и деревням в лице Советов депутатов трудящихся (статья 3)

Figs. 15-16. The Measures carried out by the Soviet State in the first Days of the Soviet Government. The Soviet State – a Powerful Weapon for the Building of Socialism in our Country. The Political Basis of the Soviet State.

Труд

Труд в СССР - дело чести.  
 Труд в СССР является делом чести.

Кто не работает, тот не ест.



Труженица колхоза Тарас А. Д. Прохорова со своим урожаем, подготовленным к вывозу в колхозный склад.

Задания колхозникам	Инициативная группа	Воспитание колхозников	Современная колхозница
Активно участвовать в выполнении заданий колхоза и бригады	Создавать инициативные группы по выполнению заданий колхоза и бригады	Воспитывать колхозников в духе патриотизма, коллективизма и социализма	Воспитывать колхозников в духе патриотизма, коллективизма и социализма

В социалистическом обществе чести, доблести и геройства. Обязанности и дела чести каждого способного к труду гражданина...

От каждого по его способностям, каждому по его труду

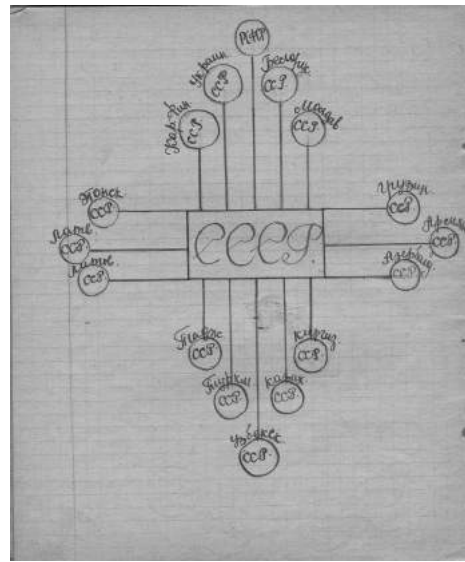
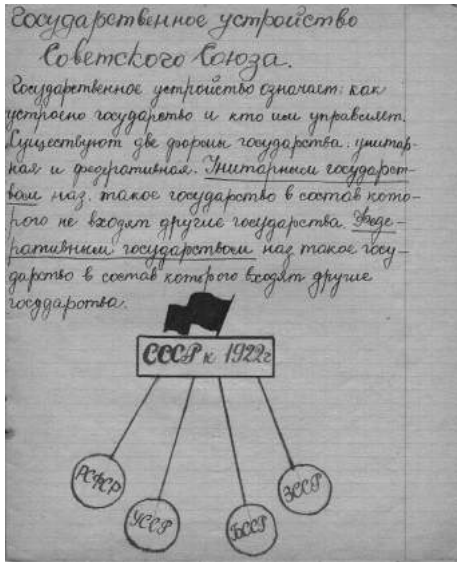


Служащий колхоза Егор Петров



Служащий колхоза Анна Петровна

Figs. 17-18. The Labor in the Socialist society.



Figs. 19-20. The State Structure of the Soviet Union.

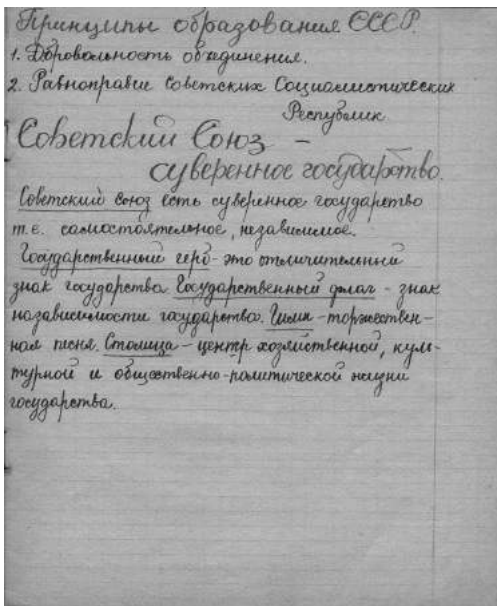


Fig. 21. The Causes of the Formation of the Soviet Union.  
The Soviet Union – a Sovereign State.

Following the school reform of 1958 – requiring the teachers to strengthen the link between school and society – the teaching of the Constitution was not longer foreseen in the 7<sup>th</sup> class but in the 10<sup>th</sup> in order to guarantee a better preparation of the pupils in the study of the main law of the Socialist State<sup>88</sup>. The course hours doubled from 17 per year in 1958-1959 to 33 in 1959-1960, thus allowing to also include the main federal laws of the Soviet Union (*Osnovnoj zakon Sojuza SSR*) and other juridical questions in order to educate the new generation to the new Soviet law resulting from the de-Stalinization of justice<sup>89</sup>. The increase in the number of hours dedicated to the Constitution has to be linked to the socio-economic reforms of Brezhnev, which originated not only a new ethic of work but also new social and cultural rules which had to characterize the de-Stalinization of justice<sup>90</sup>.

One of the most used textbooks for the teaching of the Constitution – published for the fourth time in 1965 – was aimed at teaching the citizen their duties, in particular the respect of a rigid discipline of labor necessary for the fulfilling of the planned economy. The textbook was divided into three parts and presented the Social welfare of the Soviet Union (first part), the regime and the State institution (second part), the citizen's duties (third part) and, eventually, the historical meaning of the Constitution<sup>91</sup>.

In particular, in the third part, the book underlined that the Soviet society strictly punished those who violated the work discipline: «idlers, habitual absentees and grabbers who attempt to put in their pocket more money for themselves and to give less to the State». Among the others was the duty to honestly behave and to respect the rules of the Socialist common life, which also translated in acts of heroism; the respect of children towards their parents and the members of their family; the duty to take care of and consolidate the Socialist property; the military service in the Red Army; eventually the defense of the Socialist Fatherland.

The list of the Soviet citizen's duties surely reflected the atmosphere of the Cold War since the Constitution argued that there was no worse crime and bigger shame for a citizen of the Soviet Union than failure to defend the Fatherland: «the Constitution indicates that treason to the Fatherland is punished with all the strictness of the law as the gravest crime»<sup>92</sup>.

<sup>88</sup> *Obrazovatel'no-vospitatel'noe značenie kursa Konstitucii SSSr v desjatom klasse*, «Prepodavanje istorii v škole», 4, 1958, pp. 3-8.

<sup>89</sup> The de-Stalinization of justice started in 1958 in order to attenuate the Stalin's repressive system and relaunch the Communist project of Society reconstruction after WWII, see A.P. Sergeev, *Iz opyta prepodavanija Konstitucii SSSR*, «Prepodavanje istorii v škole», 2, 1961, pp. 55-58 (see p. 55).

<sup>90</sup> See for exemple D. Caroli, *Le jugement moral des tribunaux des camarades (1959-1965)*, in *Recht im Sozialismus: Analysen zur Normdurchsetzung in osteuropäischen Nachkriegsgesellschaften (1944/45-1989)*, hrg. U. Falk and G. Bender, Frankfurt am Main, Klostermann, 1999, pp. 201-231.

<sup>91</sup> D.S. Karev, *Osnovnoj zakon sovetskogo socialističeskogo gosudarstva. Učebnoe posobie dlja 8 klassa*, Moskva, Izdatel'stvo Prosveščenie, 1965, 4 ed.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 76.

In conclusion, the analysis of the teaching of history and of the Constitution shows the limits of the post-war de-Stalinization process due from the one hand to the continuity of patriotic education supported by the «cult of war» and to the authors themselves, from the other, since they did not abandon the ideological theories of Marxism-Leninism even after Stalin's death. The veritable de-ideologization process was started only during the post-Soviet reforms. One of the most features of this process, which has accompanied the whole historiographic research, consists in the recovery of the social dimension of historical phenomena, of the everyday life, of social categories and oral history and by a way of writing history of the pupils themselves that placed «The Man in the XX Century»<sup>93</sup> at the core of historical research.

Dorena Caroli  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
dorena.caroli@unimc.it

<sup>93</sup> P. Agmon, *The study of history teaching in contemporary Russia: Background, trends and challenges*, in V. Kaplan, P. Agmon and L. Ermolaeva (eds.), *The Teaching of History in Contemporary Russia. Trends and Perspectives*, Tel Aviv University, The Cummings Center for Russian and East European Studies, 1999, pp. 13-21; R.W. Davies, *Sovetskaja istorija v eru El'cina*, in *Evropejskij opyt i prepodavanie istorii v postsovetsoj Rossii. Materialy iz cikla seminarov podderžka regional'nych innovacij v programmach i metodach prepodavanija istorii*, Moskva, Democracy Programme Tacis, Evropejskij Universitet (Moskva), Fond Feltrinelli (Milan), 1999, pp. 44-64.

# Pastoral care and Christian education in the second post-war Italy. The testimony of Don Lorenzo Milani

Roberto Sani

## *Premises*

I must confess that I accepted with a certain trepidation the invitation to present a paper on the figure of Don Lorenzo Milani and his *Esperienze pastorali* to this congress<sup>1</sup>, well aware of the great difficulty the historian faces when approaching a personality such as that of the prior of Barbiana, who was object, during his life – as Giovanni Miccoli already reminded us in 1980 –, «of great love and hate, figure of contradiction and discussion during a large part of his ministry», and also during the decades after his death. The danger of flattening his image, simplifying its contours by «hastily assimilating one or another of the enormous contrapositions that, at that time, distinguished [...] Italian society» as a consequence of the «public role of rupture and accusation that he had consciously assumed»<sup>2</sup>, is always present, even if the half-century that separates us from the Milani affair seems to have calmed, in part, the polemics and rending of that period.

<sup>1</sup> The current article reproduces the complete text, along with integrations and changes, of the paper presented at the International convention organized by the Faculty and Department of Education Sciences at the University of Macerata on the theme *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche* (Macerata, 6<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> November 2007).

<sup>2</sup> G. Miccoli, *Don Lorenzo Milani nella Chiesa del suo tempo*, in *Don Lorenzo Milani*, Atti del convegno di studi (Florence, 18<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> April 1980), Florence, Florence Council, 1981, pp. 26-50 (now also in Id., *Fra mito della cristianità e secolarizzazione. Studi sul rapporto chiesa-società nell'età contemporanea*, Casale Monferrato, Marietti, 1985, pp. 428-454).

It is true, however, that even today Don Milani's works, his answers to the religious and pastoral challenges of his day, provoke an immediate emotional involvement, a kind of direct call, with no middle ground, to either totally agree or disagree; and there is no doubt that all this increases the risk of forcing, «of undeserved assimilations, of unmotivated and false arrests» making it difficult to be a detached critic even though this must be the only true attitude for an authentic historical reconstruction.

As early as 1983, during an important conference at the Catholic University in Milan on *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Pietro Scoppola underlined the importance of placing Don Milani and his works in the correct historical context of his times: «This may seem an obvious choice as this is implicit in any historical research – he notes –; but it acquires sense and importance in front of today's tendency to use the category of *prophecy*, and, as far as Don Milani is concerned, in front of the tendency to a non-historical reading of his experience precisely because of its prophetic character»<sup>3</sup>.

As an emblematic example of a similar line of approach, Scoppola quotes Michele Ranchetti at the 1980 Florence symposium on Don Milani, a symposium which was destined to offer an enormous contribution to the world and works of the prior of Barbiana. The hypothesis of a “prophetic”, non-historical reading of his works had been explicitly put forward by Ranchetti, who, starting from the observation of the absence of any element of mediation in Don Milani, concluded by doubting that same possibility of historically placing his experience: «We are persuaded – wrote Ranchetti – that we are dealing with an ‘individual’, an ‘*accidens*’ who placed himself before the reality of his times as a meta-historical presence who, ignoring the interpretative categories of the culture of his times, was able to recuperate [...] premises, consequences and terms of a syllogism of absolute truth, unrelated to our or any other historical time»<sup>4</sup>.

After more than a quarter of a century, we must admit that the risk, indicated by Pietro Scoppola is still present and, here and there and which seems to reemerge in some recently published and well documented works. The reference to *prophecy* is still frequent nowadays, perhaps too frequent, and seems to authorize a lot of simplifications with the excuse of saving one the task of reading reality in its true and complex dynamisms. In the Catholic circle, besides, this reference to *prophecy*, runs the risk of re-proposing, in new forms, even unknowingly, the old integralist mentality that has for so long ignored, or judged inappropriate, the necessity of the cultural mediation between faith and society.

<sup>3</sup> P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, Atti del Convegno su «Chiesa, cultura e scuola in don Milani» twenty five years after the publication of *Esperienze pastorali* (Milan, 9<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> March 1983), Milan, Vita e Pensiero, 1983, pp. 3-4.

<sup>4</sup> M. Ranchetti, *Temi e problemi di una esperienza religiosa del nostro tempo*, in *Don Lorenzo Milani*, cit., p. 57.



There is also another risk to which the life and works of the Florentine priest have been and still are exposed, in spite of all the research and studies, some of which valuable and illuminating<sup>5</sup>, dedicated to them. I refer to the risk of ambiguous up-dating and improper manipulation of political or ecclesiastical character<sup>6</sup>. A non-critical reading of Don Milani could become, in fact, the flag for battles that were never his, making him an unknowing element of laceration among different ecclesiastical currents and feed radical as well as out of date prejudices, to the detriment of a reading that could offer critical elements of growth and maturity for all consciences and for the Church and Italian society as a whole.

In order to fully understand the meaning and importance of a work such as *Esperienze pastorali* and, more generally, to put in evidence the human and religious itinerary of the prior of Barbiana, we must, therefore, replace them inside that complex season for the Church and Italian society of the aftermath of the Second World War – in other words we must re-read them in the light of the particular socio-political and ecclesiastical-religious situation of the 1950's and early 1960's.

### 1. *Don Lorenzo Milani in the post Second World War Italian Church*

It must be said from the start that finding a niche for Don Lorenzo Milani in the panorama of the Italian Church from Pious XII to Paul VI is no easy matter due to the complexity of the man himself: his strong personality, the originality of his way of thinking and acting, his distance – if not isolation – from the political and ecclesiastical currents of the time make it difficult, if not impossible, to ascribe him to any one of them<sup>7</sup>. On the other hand, it is not easy to find in Don Milani any cultural or spiritual heritage other than the limited influences received during his years as a seminarist<sup>8</sup>, including some readings he effected during this period, to which I shall refer later.

<sup>5</sup> See M. Toschi, *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa. Documenti e studi*, Florence, Edizioni Polistampa, 1994; G. Battelli (ed.), *Lorenzo Milani. La parola ai poveri*, Fossano, Editrice Esperienze, 1996; D. Simeone, *Verso la scuola di Barbiana. L'esperienza pastorale e educativa di don Lorenzo Milani a S. Donato di Calenzano*, Verona, Il Segno, 1996; M. Lancisi, *Il segreto di don Milani*, Casale Monferrato, Piemme, 2002; G. Pecorini, *Il segreto di Barbiana, ovvero l'invenzione della scuola*, Bologna, EMI, 2005.

<sup>6</sup> See, for example, R. Berardi, *Lettera a una professoressa. Un mito degli anni Sessanta*, Milan, Shakespeare & Company, 1992; A. Santoni Rugiu, *Il buio della libertà. Storia di don Milani*, Rome, De Donato-Lerici, 2003.

<sup>7</sup> See A. Riccardi, *La Chiesa italiana fra Pio XII e Paolo VI*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 21.

<sup>8</sup> See L. Martini, *Il seminario fiorentino nella formazione di don Lorenzo Milani*, in *Don Lorenzo Milani*, cit., pp. 95-116.

A significant role in his way of being and working was undoubtedly played by his family roots and the education he received in his childhood and youth. Owing to this, Don Milani absorbed a tradition of middle class rationality – open, cultured, critical and cosmopolitan – which, as we will see later, profoundly influenced many of his choices and attitudes<sup>9</sup>.

Little or nothing can be observed under the voice of cultural influences and references to any kind of theological and spiritual traditions. Even towards the so-called *Catholic Progressivism* after the second World War, the young priest showed a certain detachment, in the sense that he was not accepted to what he defined in some Letters as «the left-wing Christian Freemasonry» and, more generally, to the political and ecclesiastical currents that characterized the Florentine and Italian Catholic world of the period. Ideally unattached to any school of thought, Don Milani lived in a detached way the debates and the controversies of the intellectual movement and the Catholic “avant-garde” of the 1950’s; the picture that we get of him from his letters is that of a priest totally absorbed in his religious and parochial duties<sup>10</sup>.

Ordained priest by Cardinal Elia Dalla Costa, 13th June 1947, and assigned as chaplain to San Donato of Calenzano, a large village near Prato, Don Lorenzo Milani began his ministry in a Church dominated by the figure of Pious XII, who had emerged from the war with great personal prestige, into the void left by the fall of the regime, and in a social context which had been deeply modified by fascism<sup>11</sup>.

Pious XII, as Andrea Riccardi reminds us, «from the bombing of S. Lorenzo in Rome where he had participated in the population’s suffering, had acquired an important almost symbolic place in the public opinion, thus inaugurating an intense relationship between the Pope and the masses. Mass media [...] had widened and spread the words and figure of the papacy that became a world *leader* after the confusion of the war». The pope was more present

<sup>9</sup> See Don Milani’s biography by N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Milan, Milano Libri Edizioni, 1974 (later published as: *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell’ultimo*, Milan, Rizzoli, 1993). See also B. Calati, *Bibbia e spiritualità in don Milani*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., pp. 110-123.

<sup>10</sup> See as regards the Milanian papers: L. Milani, *Lettere alla mamma*, ed. by A. Milani Compagnoni, Milan, 1973, pp. 108-109; N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani* (IV ediz.); M. Lancisi (ed.), ... e allora don Milani fondò una scuola. *Lettere da Barbiana e San Donato*, Rome, Coines, 1977; G. Melli (ed.), *Lettere in un’amicizia*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1977; M. Lancisi (ed.), *Dopo la «Lettera». Don Milani e la contestazione studentesca*, Bologna, Cappelli, 1980; L. Milani, *Alla mamma. Lettere 1943-1967*, ed. by G. Battelli, Genova, Marietti, 1990; G. Pecorini (ed.), *I Care ancora. Lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate*, Bologna, EMI, 2001; M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, Milan, Edizioni San Paolo, 2007 (first edition 1970). As regards unedited documentation: G. Battelli, *L’epistolario di don Lorenzo Milani. Inventario e regesto*, «Cristianesimo nella storia», 1980, 2, pp. 495-530.

<sup>11</sup> See A. Riccardi (ed.), *Pio XII*, Rome-Bari, Laterza, 1984; and Id. (ed.), *Le Chiese di Pio XII*, Rome-Bari, Laterza, 1986.

than his predecessors in Catholic public opinion and, with his teachings, took on the difficult task «of launching the Church's proposal with his words rather than with choices of government where he is, instead, dominated by prudence and continuity». His teaching was rich, almost an attempt to find a Christian solution to every problem that presented itself in social and civil life: «Around the words of the pope, the papal 'prophecy', the Church is called on to mobilize itself»<sup>12</sup>.

For the Italian bishops, the reference to the pope and to his initiative is innate to the spirituality and style of government. Under the papacy of pope Pious XII the deferment to the Holy See became more frequent<sup>13</sup>. The same *Azione Cattolica* (association of Italian Catholic laics), reformed in its statute by pope Pacelli, became more centralized and subordinate to the Holy See<sup>14</sup>.

The Jesuit, father Riccardo Lombardi, contributor of «La Civiltà Cattolica» and close collaborator of the pope in the post-war years, was one of the main interpreters of this appeal, on the part of Pious XII, for the centralization and mobilization of Catholic forces<sup>15</sup>. In a letter from 1950, Don Milani showed how he greatly esteemed father Lombardi, whom he welcomed, together with his confessor Don Raffaele Bensi and his seminar teacher Don Enrico Bartoletti, among those worthy of being listened to<sup>16</sup>. The Jesuit was, in fact, very present and appreciated among the Italian clerics; many letters from priests and bishops bear witness to the interest that surrounded the work of recognition, on a unitary and centralized base, of the Catholic forces which he had undertaken<sup>17</sup>.

The mobilization of the Catholic world in these years are continuous: after the massive involvement in the political elections of 18<sup>th</sup> April 1948, Pious XII inaugurated, in 1950, the Holy-Jubilee Year and, in 1954, the Marian Year, while father Lombardi in 1949 organized «the Goodness Crusade» and in

<sup>12</sup> A. Riccardi, *La Chiesa italiana fra Pio XII e Paolo VI*, cit., pp. 23-24.

<sup>13</sup> See R. Sani, *Vescovi e mobilitazione cattolica nell'età del centrismo*, in G. Rossini (ed.), *De Gasperi e l'età del centrismo (1947-1953)*, Rome, Edizioni Cinque Lune, 1984, pp. 517-531.

<sup>14</sup> See *Statuto dell'Azione Cattolica Italiana 1946*, Rome, Studium, 1962. On this centralization see: L. Ferrari, *Gli Statuti dell'Azione Cattolica del 1946*, «Italia Contemporanea», 1978, 1, pp. 52-74; A. Giovagnoli, *Le organizzazioni di massa d'Azione Cattolica*, in R. Ruffilli (ed.), *Cultura politica e partiti nell'età della Costituente. I. L'area liberal-democratica. Il mondo cattolico e la Democrazia Cristiana*, Bologna, Il Mulino, 1979, pp. 316-362.

<sup>15</sup> See R. Sani, *Mobilitazione e rinnovamento: la proposta religiosa di padre Lombardi*, in Id., «*La Civiltà Cattolica*» e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra (1945-1962), Brescia, Morcelliana, 1986, pp. 163-196; and G. Zizola, *Il microfono di Dio. Pio XII, padre Lombardi e i cattolici italiani*, Milan, Mondadori, 1990.

<sup>16</sup> N. Fallaci, *Dalla parte dell'ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, cit., pp. 86-87. As regards don Enrico Bartoletti, later bishop of Lucca and from 1972, general secretary of the Conferenza Episcopale Italiana, see *Un vescovo italiano del Concilio, Enrico Bartoletti 1916-1976*, Genova, Marietti, 1988.

<sup>17</sup> See R. Sani, *Vescovi e mobilitazione cattolica nell'età del centrismo*, pp. 517-531.

1952, in tune with the pope's appeal, created a Christian revival movement that, from Rome, was to spread throughout the world<sup>18</sup>.

This kind of Christian mobilization illustrates the Pacelli papacy's trend that favoured a Church that was strongly centralized and charismatic, that felt that it had new proposals for the new democratic society<sup>19</sup>; in particular, the style of the mobilization seems better suited to a society characterized by a conflict between two great movements, one Catholic and the other Communist, that developed in the climate of the cold war with the tones of a political struggle that merged into in a religious one<sup>20</sup>.

Pietro Scoppola notes that «in Pious XII there are new intuitions and affirmations: the strong accent on the value of the individual lays the basis to overcome the purely instrumental vision of democracy [...]; but there is also continuity in the fundamental design of a reconstruction of Christianity, design that implied the idea of a self-sufficient Catholic culture, able to define valid criteria for behavior in every branch of learning and in every operative field»<sup>21</sup>.

The so-called "second generation" of Christian Democrats – that is, those men who had supported, after the fall of Fascism, the newly born party of De Gasperi, becoming a significant part of the leading group, but who had not lived the political experience of the pre-fascist period – was near enough to this vision<sup>22</sup>.

Without doubt, the project that Scoppola has defined as Maritainian-Montinian was born from a careful study of the crisis of the 1930's and therefore it presented itself with distinctly new aspects; but «the *historical ideal of a new type of Christianity* – the formula with which Maritain expressed his idea of the project – always remained one of the foundations of that vision, a new Christianity seen as a feasible model, more or less perfect, and therefore a different historical reality from communism or capitalism – a third of the way between the two [...]. Overcoming the traditional indifference of Catholic thought towards political democracy and making of it the necessary and essential premises of every conquest of justice, De Gasperi surmounted the narrowness of early twentieth century social Catholicism. There was [...] a substantial complementariness of roles among the mobilization of the masses, led by the pope himself, the cultural con-

<sup>18</sup> See R. Sani, *Roma cattolica: un'idea per un rinnovamento su scala mondiale. La mobilitazione di Padre Lombardi*, «Humanitas», 1985, 1, pp. 59-87.

<sup>19</sup> See A. Riccardi, *La Chiesa di Pio XII, educatrice di uomini e di popoli, tra certezze e crisi*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 9-36.

<sup>20</sup> See A. Riccardi, *Il potere del papa da Pio XII a Paolo VI*, Rome-Bari, Laterza, 1988, pp. 80-110; and Id., *Il Vaticano e Mosca. 1940-1990*, Rome-Bari, Laterza, 1992, in particular the part dedicated to the Pacelli papacy.

<sup>21</sup> P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, cit., p. 9.

<sup>22</sup> See P. Scoppola, *Il progetto degli anni '30 fra realizzazioni e contraddizioni nel secondo dopoguerra*, in *L'idea di un progetto storico dagli anni '30 agli anni '80*, Rome, Studium, 1982, pp. 73-109. See also Id., *La proposta politica di De Gasperi*, Bologna, Il Mulino, 1988; Id., *Gli anni della Costituente fra politica e storia*, Bologna, Il Mulino, 1980.

tribution of the second generation, particularly evident in the compilation of the Constitution, and the political actions of the statesman from the Trento region»<sup>23</sup>.

But what were the results of this Catholic mobilization? And, in particular, just how aware of the evolution in the religious life of the country was the ecclesiastic hierarchy in the last years of the 1940's and the first years of the 1950's?

## 2. *The decline of the ideal of the "new Christianity": the Pacelli papacy, the secularization processes and the advent of the consumer society*

The need to create a «new Christian order» – expressed by Pious XII as early as his Christmas radio message in 1942<sup>24</sup> – was taken up again by the bishops in the postwar years and proposed as a real solution for the achievement of peace and justice in Italy. «We really believe in a Christian and moral restoration», wrote Mons. Nogara, Archbishop of Udine<sup>25</sup>. And the bishop of Faenza, Mons. Battaglia, summed up the principles on which the reconstruction of the country should be based: «These are the three roads to reconstruction: religion as the basis of private and public life; morality in our way of life, according to the Christian conception; justice and compassion, especially in social relations»<sup>26</sup>.

In this ideal Christian restoration, we have, on the one hand, the necessity of a religious rebirth, and, on the other, the need of a direct participation of Catholics in politics, for the defense of the Church and religion. Some drastic comments on the state of religion in the various dioceses come from numerous bishops: «Religion is partly ignored by the masses, duties perfunctorily performed or practiced only formally by the masses with no spirituality», wrote Mons. Nogara<sup>27</sup>. The Calabrian bishops complained about the religiousness of the people of the South which is only «external», and often mingled with «superstition»<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, cit., pp. 8-9.

<sup>24</sup> See F. Malgeri, *La Chiesa italiana e la guerra (1940-1945)*, Rome, Studium, 1980, pp. 119-124.

<sup>25</sup> Mons. G. Nogara, *Le basi della restaurazione cristiana. Lettera pastorale*, Udine, 1945.

<sup>26</sup> Mons. G. Battaglia, *Le vie della ricostruzione. Lettera pastorale*, Faenza, 1946.

<sup>27</sup> Mons. G. Nogara, *Le basi della restaurazione cristiana. Lettera pastorale*, cit.

<sup>28</sup> *Lettera collettiva dell'episcopato calabrese*, Cosenza, 1945.

<sup>29</sup> See for example Card. C. Salotti, *L'ora della tribolazione e l'ora della speranza. Lettera pastorale*, Palestrina, 1944; Mons. G. Battaglia, *Il Signore non è contento di noi. Lettera pastorale*, Faenza, 1944; *Doveri cattolici di fronte ai pericoli odierni. Lettera pastorale collettiva dell'episcopato della regione triveneta*, Venezia, 1945; Mons. G. Cazzani, *Veritatem facientes in charitate. Lettera pastorale*, Cremona, 1945; Card. C. Salotti, *Per la ricostruzione morale della Patria. Lettera pastorale*, Palestrina, 1945; Mons. C. Confalonieri, *Spirito di fede. Lettera pastorale*, L'Aquila, 1946; *I doveri dei cattolici nell'ora presente. Lettera collettiva dell'episcopato marchigiano*, Ancona, 1946; Mons. G. Nogara, *In vista della Costituzione. Lettera pastorale*, Udine, 1947; mons. E. Colli, *La guerra è la grande nemica (Pio XII). Lettera pastorale*, Parma, 1949.

These complaints are fairly generalized and shared by the entire Italian clergy and a series of proposals were made to help in a renewal of religious life<sup>29</sup>. The need for a re-intensification of Parish life to educate the population through «frequent well-prepared sermons on the word of God», and the choice of new forms of presence and testimony on the part of the clergy among the population, is expressed by the bishops of Abruzzo who reminded the clergy of their daily duty «to spiritually nourish their congregations»<sup>30</sup>. In the same way, Mons. Colli, Archbishop of Parma, at that time at the head of the Azione Cattolica, sustains that it is ignorance «of doctrine» on the part of those «who proffer themselves Christians» that is the real obstacle against the building of a «Christian society», and invited the clergy to mobilize in that direction<sup>31</sup>.

Along the same lines is the appeal to the clergy by Mons. Confalonieri, Archbishop of L'Aquila. He had been Pious XI's personal secretary, and represented, in the post-war years, a type of energetic and active bishop along the lines of pope Ratti. Confalonieri insists on «the compulsory teaching and study of the Christian Doctrine – in other words, the Catechism – for all, children and adults»<sup>32</sup>. Overcoming this ignorance in matters of basic faith, it was also very much wanted by the bishop of Vittorio Veneto, who saw it as a remedy against «that materialistic sense of life propagated by the new ideologies», against which often there was only «a wavering faith, as easy to put out as a candle, a faith that is so sleepy that even a thunderbolt could not wake up»<sup>33</sup>.

The need, denounced by the bishops, of a mobilization of the clergy and the people for a rebirth of the faith and religious life, is always closely linked – in the sense of a «Christian restoration» – to the mobilization of Catholics in the political and social life of the country. The 1946 elections for the Constituent Assembly, saw the Italian bishops involved in ensuring a constitution that was founded on Christian values and that defended the role of the Church in the country<sup>34</sup>. The importance of a massive Catholic participation in the elections was stressed by the archbishop of Florence, the Card. Dalla Costa who wrote: «There is no doubt about the Christian duty to block the destruction of family, civil and religious society which can only come about through the elections»<sup>35</sup>. The bishop of Cremona, Mons. Cazzani, after having underlined the importance of the decisions of the Constituent Assembly that was

<sup>30</sup> *Lettera collettiva dell'episcopato abruzzese al clero e al popolo delle rispettive diocesi*, L'Aquila, 1945.

<sup>31</sup> Mons. E. Colli, *Dove si va a finire? Lettera pastorale*, Parma, 1947.

<sup>32</sup> Mons. C. Confalonieri, *Rinnovamento spirituale. Lettera pastorale*, L'Aquila, 1947.

<sup>33</sup> Mons. G. Zaffonato, *State in fide et viriliter agite. Lettera pastorale*, Vittorio Veneto, 1947.

<sup>34</sup> See R. Sani, «*La Civiltà Cattolica*» e la politica italiana nel secondo dopoguerra (1945-1958), Milan, Vita & Pensiero, 2004, pp. 45-67.

<sup>35</sup> See Card. E. Dalla Costa, *Il voto: obbligo di coscienza per i cristiani*, «Bollettino Diocesano», Jan.-Feb. 1945.

about to be elected, warned that «not only the economic interests of a class or a party are involved, but the supreme interests of the nation itself»<sup>36</sup>.

Already in the pastorals of 1947 we can sense a certain disappointment towards the results of the mobilization supported by the Church and a Christian rebirth. Mons. Gilla Gremigni, archbishop of Teramo wrote: «We waited for the fall of Fascism and Nazism... with such anxiety and now, today, in practice, if not in theory, we find insult added to injury»<sup>37</sup>. For the bishop of Padua, in spite of the efforts of the Church, «many people still live in indifference and apathy as if the Church were something that doesn't concern them»<sup>38</sup>. These positions were symptoms of an awareness that was beginning to emerge among the bishops concerning the effective difficulty of finding an answer to the new problems and behavior that afflicted the masses in the post-war period<sup>39</sup>. These feelings and preoccupations which were, at the moment, barely perceptible, were to become much stronger in the 1950's.

The mobilization for the 1948 elections pushed these problems into the background at the time. The need for a great electoral performance was foremost in the mind of the Church and the bishops. «Faced with present conditions – wrote Mons. Mazzocco – no Christian may remain inert, passive, with folded arms, complain or even only pray to God to save us»<sup>40</sup>.

Many bishops were drastic and saw the elections as a clash between two civilizations life: the Christian and the Communist one<sup>41</sup>. In other hierarchic spheres, the invitation to electoral mobilization was based in less radical tones and more space was given over to a reflection on the country's problems. «Without judging our Constitution – wrote Mons. D'Avack, archbishop of Camerino – it is certainly true that in many cases it may be equally applied with excellent or disastrous results: it follows therefore that it should be applied by men who recognize themselves in the Church and Christian principles»<sup>42</sup>.

We find many different tones and attitudes in the documents of the Italian bishops: it is not always possible to offer a substantially united image of the

<sup>36</sup> Mons. G. Cazzani, *Supremo interesse e supremo diritto. Lettera pastorale*, Cremona, 1946. But see also: Mons. E. Colli, *Il dovere dell'ora presente*, Parma, 1946; Mons. G. Nogara, *In vista della Costituzione. Lettera pastorale*, cit.; Mons. G. Battaglia, *I diritti di Dio. Lettera pastorale*, Faenza, 1947.

<sup>37</sup> Mons. V. Gilla Gremigni, *Esame cristiano di parole abusate. Lettera pastorale*, Teramo, 1947

<sup>38</sup> Mons. C. Agostini, *Sentire con la Chiesa. Lettera pastorale*, Padua, 1947.

<sup>39</sup> See R. Sani, *Vescovi e mobilitazione cattolica nell'età del centrismo*, pp. 517-531.

<sup>40</sup> Mons. G. Mazzocco, *Nell'ora torbida che volge solo Dio può salvarci. Lettera pastorale*, Adria, 1948. But see also: Mons. C. Confalonieri, *Militi di Gesù Cristo. Lettera pastorale*, L'Aquila, 1948; Mons. G. Nogara, *Il lavoro. Lettera pastorale*, Udine, 1948.

<sup>41</sup> See S. Magister, *La politica vaticana e l'Italia 1943-1948*, Rome, Editori Riuniti, 1979, pp. 61-64; and above all G. Miccoli, *Chiesa, partito cattolico e società civile (1945-1975)*, in V. Castrovano (ed.), *L'Italia contemporanea 1945-1975*, Turin, Einaudi, 1976, pp. 191-252 (now also in G. Miccoli, *Fra mito della cristianità e secolarizzazione. Studi sul rapporto chiesa-società nell'età contemporanea*, cit., pp. 371-426).

<sup>42</sup> Mons. G. D'Avack, *Lettera pastorale*, Camerino, 1948. See also Mons. G. Angelucci, *Due parole al mio popolo. Lettera pastorale*, Città della Pieve, 1948.

Italian bishops, in close collaboration with the papacy and various Catholic organizations. It was certainly not a diversity of position towards pope Pacelli's policies but rather a kind of sensitivity which was not felt by all, due to a substantial lack of collective consultation as to the problems connected to it. The Italian bishops, numerous and often living in small, provincial dioceses, had not yet acquired any form of common policy, if we exclude a regional one (not always present) and contacts with the Roman Curia. The national episcopacy, without effective internal links, was sometimes even unaware of decisions made by the Roman Congregations. In answer to these differences (rather than divergences) the invitation «never to lose sight of the Papacy and the Pope»<sup>43</sup> made by Card. Dalla Costa, an influential cleric full of sense of autonomous responsibility on the part of the bishops, became very important.

Once again, in the 1948 pastoral documents, there is new vigor in the demand for more social justice, something which all Catholics were called upon to sustain. Mons. Nogara wrote «Peace that is not based on justice but on egoisms and antagonisms will never last long»<sup>44</sup>. Mons. Battaglia draws the attention of Faenza diocesis to the «hosts of disinherited and poor» urging action to achieve «social justice»<sup>45</sup>. Along with these calls for a concrete form of social justice after 18<sup>th</sup> April there are also indications for a growth of religious life, which is expressed in Mons. Perini's (archbishop of Fermo) pastoral: «We must go back to the rites with an active participation of the faithful... catechism for adults that is not a sermon but a lesson, clear, alive, close to their needs»<sup>46</sup>.

The victory of the Christian Democrats in the 1948 elections, if on the one hand averted the specter of communism, on the other, for the Italian bishops, left many problems unsolved which the Church and Catholics were called to face. The arrival, via the press and cinema, of new models of behavior totally different from those of our country (American, for example) made the bishops very worried. Mons. Allorio, bishop of Pavia, warned that, in spite of the Communist defeat «in religious, moral and social fields there is still danger: the alarm continues»<sup>47</sup>. Mons. Fares, bishop of Squillace and coadjutor bishop of Catanzaro, had the same preoccupations. For him we were facing «a real sense of bewilderment of conscience» produced by «the obscurity of religion» among people, and in the society<sup>48</sup>.

Mons. Confalonieri declared that new forms of apostolate and mobilization, with the coming Jubilee Holy Year, were needed to make Catholics «enter

<sup>43</sup> Card. E. Dalla Costa, *Stare in fide. Lettera pastorale*, Florence, 1948.

<sup>44</sup> Mons. G. Nogara, *Il lavoro. Lettera pastorale*, cit.

<sup>45</sup> Mons. G. Battaglia, *L'ora dell'azione. Lettera pastorale*, Faenza, 1948.

<sup>46</sup> Mons. N. Perini, *Religione del lunedì. Lettera pastorale*, Fermo, 1948.

<sup>47</sup> Mons. C. Allorio, *L'allarme continua. Lettera pastorale*, Pavia, 1949.

<sup>48</sup> Mons. A. Fares, *Messaggio pastorale*, Squillace, 1950.



the fight, under the banner of Christ». For him the mere «cult is not enough» and «the error of many is to think that religion is only a series of prayers, rites and ceremonies»<sup>49</sup>. The existence of «serious social injustices» and «persistent economic disequilibrium» – already denounced by the bishops in their 1948 pastorals – was the central theme of Mons. Colli's letter for Lent 1949. According to the archbishop of Parma, «too many misunderstandings and egoisms dominate the relations between the different classes»<sup>50</sup>; the Abruzzo episcopacy maintained that there was an urgent need for a «Christian press, good, former of consciences» to contrast the spread of «propaganda from the enemies of Christendom»<sup>51</sup>.

The mobilization for the «Great Return», launched in 1950, in occasion of the Holy Year, which in Pious XII's project should have marked the return of the faithful to the Church (we are in the period of the decree of excommunication for communists, promulgated by the Holy Office in 1949)<sup>52</sup>, was enthusiastically received by the bishops, but did not achieve the expected results<sup>53</sup>. The initiatives remained within the traditional areas of religious manifestations, not reaching those circles that move far from the Church<sup>54</sup>.

The administrative elections of 1951-'52 assumed, for the bishops, the value of a real test, not only for the success of the mobilization for the «Great Return» of 1950 but for the entire post-war pastoral efforts. «Nearly all of us – wrote Mons. Battaglia (bishop of Faenza, in the Romagna region), after the results of the administrative elections – who more, who less, thought that the situation in our rural areas had improved; instead social-communism is still strong. The surprise increases when you think that, in the past few years, great religious events have shaken all the classes of our society»<sup>55</sup>. Of the same opinion is the bishop of Reggio Emilia, for whom the masses, in spite of having shown a certain religious fervor «during the year of the diocesan Eucharistic Congress, in three years of pastoral visits, in two years of *peregrinatio Mariae*», are the same that today listen to Satan's emissaries, orators of hate, activists of Godless people»<sup>56</sup>.

<sup>49</sup> Mons. C. Confalonieri, *Apostolato cristiano. Lettera pastorale*, L'Aquila, 1949.

<sup>50</sup> Mons. E. Colli, *La guerra è la grande nemica (Pio XII). Lettera pastorale*, cit. But see also: Mons. G. Angrisani, *I fiori della Madonna. Lettera pastorale*, Casale, 1949.

<sup>51</sup> *Lettera collettiva dell'episcopato abruzzese sulla buona stampa*, L'Aquila, 1949.

<sup>52</sup> See G. Alberigo, *La condanna della collaborazione dei cattolici con i partiti comunisti (1949)*, «Concilium», 1975, 8, pp. 15-40.

<sup>53</sup> See R. Sani, *Un laboratorio politico e culturale: «La Civiltà Cattolica»*, in A. Riccardi (ed.), *Pio XII*, cit., pp. 409-436; Id., *Roma cattolica: un'idea per un rinnovamento su scala mondiale. La mobilitazione di Padre Lombardi*, cit., pp. 59-87. But see also: G. Martina, *La Chiesa in Italia negli ultimi trent'anni*, Rome, Studium, 1977, pp. 51-54; A. Riccardi, *Roma «città sacra»? Dalla Conciliazione all'operazione Sturzo*, Milan, Vita e Pensiero, 1979, pp. 351-357.

<sup>54</sup> See *Lettera pastorale collettiva dell'episcopato della regione triveneta*, Venezia, 1949; and Mons. P. Botto, *Prima lettera pastorale*, Chiavari, 1949.

<sup>55</sup> Mons. G. Battaglia, *Dopo le elezioni*, «Bollettino Diocesano», June 1951.

<sup>56</sup> Mons. B. Socche, *L'ora dell'unione e dell'impegno per tutti i cattolici. Lettera pastorale*, Reggio Emilia, 1952.

The strength of the left-wing parties – because of the close link between faith and politics present in the Christian Restoration project and supported by the same Pious XII – assumed the form of a failure on the pastoral level<sup>57</sup>. In this context, we must also consider the intensification of the polemics towards communism and, above all, the new relationship between the bishops and the Christian Democratic Party.

This same Catholic party was not immune to criticism in the way that it governed and handled dealings with the social-communist opposition. Perhaps the strongest accusation, coming as it did from Card. Schuster, was the most condemning: «When you allow communists to distribute to the masses about a million copies of the daily paper, when, with a false idea of democracy you allow the party to plot and organize against religion... it is hardly surprising that the government's social reforms and the Church's preaching pass almost unseen and unheard»<sup>58</sup>.

The archbishop of Milan's violent attack on the Christian Democratic Party (DC) and on the governing coalition was not an isolated one: «This reflection must make us realize – writes the archbishop of Parma, mons. Colli – that hoping to stop communism without reforming the liberal mentality... would be a utopia»<sup>59</sup>. Along the same lines, but in less aggressive tones, was Mons. Nogara, archbishop of Udine, who took up again the polemics towards secularization, which, according to him wanted «to exclude religion from public life»<sup>60</sup>.

The lack of any common reflection, on behalf of the bishops, did not permit, in the post-war years, the realization of a unitary pastoral project. It almost seemed as if, among the bishops, there was a minimum common opinion, imposed by the papacy, not without disagreements and contradictions, lost in the phrasing of the pastoral letters<sup>61</sup>. On this basis, it is impossible to launch a real analysis of the relations between the Church and the mass society, while with the awareness of this religious crisis, the suggestions for a simplification of the problems and contradictions of social reality become stronger<sup>62</sup>.

<sup>57</sup> See A. Riccardi, *Roma «città sacra»? Dalla Conciliazione all'operazione Sturzo*, cit., p. 381.

<sup>58</sup> Card. I. Schuster, *Discorso della I domenica di Avvento*, «Rivista Diocesana Milanese», 1953, 42, pp. 318-322.

<sup>59</sup> Mons. E. Colli, *Le dottrine alterate. Lettera pastorale*, Parma, 1952.

<sup>60</sup> Mons. G. Nogara, *Riforma dei costumi. Lettera pastorale*, Udine, 1951. But see also: Mons. N. Perini, *Collaborazione. Lettera pastorale*, Fermo 1951; Mons. B. Mangio, *Siate cristiani forti. Lettera pastorale*, Caserta, 1953; Mons. P. Capizzi, *Il Sacerdote. Lettera pastorale*, Caltagirone, 1953; Mons. G. Battaglia, *Le vie della pace. Lettera pastorale*, Faenza, 1953.

<sup>61</sup> See A. Riccardi, *Ambienti ecclesiastici romani e politica italiana negli anni del dopoguerra*, in G. Rossini (ed.), *Democrazia Cristiana e Costituente nella società italiana del dopoguerra. Bilancio storiografico e prospettiva di ricerca*, Rome, Edizioni Cinque Lune, 1980, 3 voll., I, pp. 263-320. But now see also Id., *Il «partito romano». Politica italiana, Chiesa cattolica e curia romana da Pio XII a Paolo VI*, Brescia, Morcelliana, 2007, in particular the *Postfazione* in the second edition, pp. 247-306.

<sup>62</sup> See P. Scoppola, *Le trasformazioni culturali e l'irrompere dell'«American way of life»*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, cit., pp. 476-494.

In this way, the communist threat became identified as the real obstacle for the Christian restoration: a great deal of the balance of the pastoral activity in the country seems to depend on the electoral success or failure of the Catholic party<sup>63</sup>.

In the wake of a general sense of delusion, the Italian bishops noted how the DC of De Gasperi had «lost in part its credibility with the electors»: this party, we read in the minutes of the reunion of the presidents of the Conciliar Conferences of Italy, held in Florence in January 1952, «gives the impression of wanting to remain a closed circle of élite»<sup>64</sup>. The responsibilities of the Christian Democrats, for the transformation of social and religious customs, seem to be many, even if felt in a generally confused way.

The bishops became aware of the profound changes in the same way of feeling and in the practical attitudes of the faithful, especially the younger ones. It was not only the changed relationship between the people and the clergy that worried the Church hierarchy. Even public opinion seemed to be animated by a different spirit: the press was more lay and anticlerical and seemed to be pervaded by an increasing immorality; more generally it would seem that the traditional respect for the Church and her principles had disappeared. Society appeared deeply changed and the paradox was that all this was happening in a historical moment, when for the first time since National unification, the Catholics were firmly in power in Italy.

But could we still call this a Catholic country? Enormous catholic energies were consumed in the great political battle for the 18<sup>th</sup> April 1948 (Don Milani was an eye-witness as can be seen in his letter to Pipetta)<sup>65</sup>; a battle, the outcome of which was to do so much religious good for the country. The mobilization of the Catholic masses ended with the political delegation to the leaders of the Christian Democrats and the mediation of De Gasperi. But had there been a Christian policy? This is the question, that at the beginning of the 1950's, was on everyone's lips.

### *3. Don Milani in the face of failure of the political mobilization of the Church of Pope Pius XII*

How did Don Lorenzo Milani live this complex situation? Well, he was not only uncritical towards this mobilization of Catholic forces, but he participated actively as can be seen from the well-known letter sent to his friend Gian

<sup>63</sup> See R. Sani, *Vescovi e mobilitazione cattolica nell'età del centrismo*, cit., pp. 517-531.

<sup>64</sup> The minutes of the reunion of the presidents of the Conferenze Conciliari d'Italia (Florence, 8<sup>th</sup>-10<sup>th</sup> January 1952) can be found in A. Riccardi, *La Chiesa italiana da Pio XII a Paolo VI*, cit., p. 30.

<sup>65</sup> See M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, cit., pp. 21-23.

Paolo Meucci, dated 21<sup>st</sup> June 1952, where he took up once again the themes of a conversation between himself and Meucci from the previous day.

Giovanni Miccoli has already analyzed well this letter, on which it is worthwhile, however, to pause to formulate some further and rapid observations. A certain disaffection towards the DC had already set in after the delusion of the 1948 elections, so it is interesting to note what importance Don Milani, in his letter to Meucci, still attributed to what he ironically called «God's Firm». As Miccoli comments, with this expression he did not mean only the Church as a theological and institutional entity, but the whole Catholic world, which in that moment meant «the Holy See, the hierarchy, the clergy, lay organizations, 'Christian party'; a well articulated and distinct whole, and together solidly organized, firmly united by a superior unit of command and discipline»<sup>66</sup>.

Don Milani thus wrote to Gian Paolo Meucci in June 1952:

Dear Gianni, yesterday you caused me a little sufferance because we poor country people take all the news that comes from the city as true. Nobody can dupe me with regard to the things concerning my people, but when it comes to city dwellers I depend on the informer who inspires me with the most trust. Yesterday I listened to you with complete trust, which lasted until about three minutes after your departure. Three minutes after you left I carefully examined the pile of idols that you had broken. You know that unfortunately I had broken idols, too. But yesterday was really too much. Until yesterday, for example, I had consoled my boys with the promise that the best part of the DC could be redeemed. I used to tell them that, with our votes, we could build a Christian party formed by trade-unionists and housewives. You insinuated, instead, that the CISL might have been penetrated by the USA. The ACLI, maneuvered by the clergy. Fanfani, conformism. La Pira, paternalism. ACI, shit. Pious XII, shit. De Gasperi, shit. «Now», shit. Dossetti, despair – no, perhaps something worse: Dossetti, unlimited esteem. But in this esteem for the man who found himself alone in the desert, almost an invitation for me to say *we are alone*. To feel that there are two or three of us on God's side, and all the rest in dirty betrayal. In this conclusion there is certainly the hand of Satan because he reserved 7,000 that did not bow to Baal [...]. That's why I say that yesterday you deceived me. But not deliberately, because you deceived yourself as well. I ask you now to come back as soon as you can, or else to write to me in order to make up for the harm you did: that is, to make a more precise examination of the value of men and things, from which results that, if "not" the Catholic optimism (equally satanic) of the young ACs, at least a little bit of hope is the sure, certain and statistically founded sign that we do not work alone in the desert but in God's Great Firm. Not contemplating our belly-buttons, but a sky full of promises, hopes, reality, certainties. I do not ask for your compassion [...]. I only ask you to seriously re-examine them (these judgments) because, if as I hope, not everything was thought over, you can re-build for me something good to tell my young people [...]. If Dossetti comes to Florence, please let me know. I don't take *a lot of* notice of these things because I am now withdrawn in my shell at S. Donato. I don't ask you for important friendships, plots, political sets, movements, profound discussions with

<sup>66</sup> G. Miccoli, *Don Lorenzo Milani nella Chiesa del suo tempo*, cit., pp. 430-434. But see also Id., *Chiesa, partito cattolico e società civile (1945-1975)*, in Id. (ed.), *Fra mito della cristianità e secolarizzazione. Studi sul rapporto chiesa-società nell'età contemporanea*, cit., pp. 371-427.

people who think like me, left-wing Christian masons, mutual admiration societies. I only ask you, if you have no firm evidence, not to destroy that link of hope I had with the Firm, that with which I had hoped to be no longer “an isolated and superior genius” but an intelligent little cog in God’s great machinery<sup>67</sup>.

The conversation and the friend’s opinions, to which the letter refers, already reflect the apprehension and feeling of crisis felt in many Catholic circles at the beginning of the 1950’s, in the face of the increasing failure of those hopes of social renewal and an adequate and coherent political struggle, that had been important elements in the mobilization of the 18<sup>th</sup> April 1948 and of the subsequent proposals. More directly, they were linked to the crisis and disbanding of the Dossetti group, after the entry of Amintore Fanfani in the VII De Gasperi government (July 1951) and to the resulting withdrawal of Giuseppe Dossetti from political life<sup>68</sup>, «a historical moment seemed irreparably lost, the denunciation of the weaknesses and inabilities of men seemed to absorb all other considerations»<sup>69</sup>.

The letter to Meucci does not underline only the essential agreement, on the part of Don Milani, with the articulations and prospective of Catholic intervention in those years; the term in which he expresses this necessity offer a precise clue to his own need «of a link, some way in which to solder his own daily work to a more ample, articulated and historically solid reality». In other words, it is the refusal, on the part of Don Milani, to feel that they are few and alone: «The pessimism of he who isolates himself appears just as satanic as the programmatically happy-go-lucky optimism of the young of GIAC»<sup>70</sup>.

The basic impression, however, is that the letter to Gian Paolo Meucci reflects the determination of a caesura in Don Lorenzo Milani’s life, both as man and priest, that connected to the dramatic failure of the hopes of a season which, at the beginning of the 1950’s, seems to have exhausted itself. From this moment on, in fact, his reaction becomes exclusively moral and can be summarized in the denouncement of what he considers the betrayal of a government that has, in his opinion, let itself be «bound hand and foot» by the oppressors of the poor.

<sup>67</sup> The letter is reproduced in M. Lancisi (ed.), ... *e allora don Milani fondò una scuola. Lettere da Barbiana e San Donato*, cit., pp. 124-126.

<sup>68</sup> See G. Baget Bozzo, *Il partito cristiano al potere. La DC di De Gasperi e di Dossetti 1945/1954*, Florence, Vallecchi, 1974, pp. 349-382; G. Campanini, *Fede e politica 1943-1951. La vicenda ideologica della sinistra DC*, Brescia, Morcelliana, 1976; P. Pombeni, *Il gruppo dossettiano e la fondazione della Democrazia cristiana italiana (1938-1948)*, Bologna, Il Mulino, 1979; Id., *Le «Cronache sociali» di Dossetti. Geografia di un movimento di opinione 1947-1951*, Florence, Vallecchi, 1976; G. Tassani, *La terza generazione. Da Dossetti a De Gasperi, tra Stato e rivoluzione*, Rome, Edizioni Lavoro, 1988; G. Trotta, *Giuseppe Dossetti. La rivoluzione nello Stato*, Florence, Camunia, 1996.

<sup>69</sup> G. Miccoli, *Don Lorenzo Milani nella Chiesa del suo tempo*, cit., p. 432.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 433.

His moral travail derives from the fact that he had «actively supported» such a government: «Don't tell me that the government is doing what it can, that it is better than nothing, that without it who knows where we might be» – he writes in his *Lettera a don Piero*, written between 1953 and 1954 and then published in *Esperienze Pastorali* –; talk like this is good for people «who live on this earth, for this earth». But «what greater tragedy for a priest could ever happen? To be free, to have the Sacraments, Parliament, the press, radio, churches, pulpits, schools and with all this abundance of divine and human resources, reap the fruit of being derided by the poor, hated by the weakest and loved by the strongest. To have the Church empty. To know that soon the faith of the poor will be done for»<sup>71</sup>.

In *Lettera a don Piero* we are struck by the re-emergence of the hypothesis – even if only to note the failure – of a wide mobilization of all the Catholic, religious and civil energies, for the construction of a new society. What was maturing in Don Milani, however, is a purely moral opinion, that never succeeded in crossing the threshold of a real, true political analysis, which was always an evaluation of the possible, connected therefore to the critical comprehension of reality. The lack of an authentically historical reading, that is of perspective, did not permit the Florentine clerk to see the signals of the labored advance of the Italian Catholicism in the democratic mass society. The need of a radical coherence seemed to push him, on the other hand, more and more towards a refusal of the political dimension rather than towards the direction of a search for alternate hypotheses of presence and more adequate interventions in the new situation<sup>72</sup>.

#### 4. *At the origin of the Esperienze Pastorali of don Lorenzo Milani*

Don Milani became prior of S. Andrea in Barbiana, an isolated village in the Mugello with fewer than 100 faithful, at the end of 1954, while part of the population of the Apennines was preparing to move in the opposite direction and the mountain parishes had begun to be short of priests<sup>73</sup>.

The socio-economic transformations and the first vigorous signals of the industrial and productive growth destined to characterize our country in the course of the decade, were beginning to be felt even in Barbiana: many families

<sup>71</sup> L. Milani, *Esperienze pastorali*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1958, pp. 464-465.

<sup>72</sup> See also the careful reflections formulated by P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, cit., p. 15.

<sup>73</sup> See A. Riccardi (ed.), *Le Chiese di Pio XII*, cit., pp. 3-117 and *passim*; G. Verucci, *La Chiesa nella società contemporanea. Dal primo dopoguerra al Concilio Vaticano II*, Rome-Bari, Laterza, 1988, pp. 204-323.

had the opportunity to leave the mountains, to move to the plains and find better paid jobs, and sometimes they were replaced by even poorer immigrants from the South. Thus, while Italy was developing and moving towards a more and more widespread prosperity, “the last ones” of Don Milani were destined to be eternal losers and the prior of Barbiana was determined to stay with them.

Don Milani did not compound into a unitarian, cultural design the values of justice and the rights of the conscience that are the foundations of democracy, he lived in conflict with them through the participation of the condition of his poor, his “last ones”: his experience «cannot be unified in an organic, cultural vision, but only in the continuous effort of participating in the life of these poor people», those whose condition of outcasts derived from material poverty and lack of education. This experience, as Pietro Scoppola has so rightly underlined, did not follow the development of the events that transform Italian society but broke away from it: «The movement of his reasoning is in some way the opposite of the reality of his times; in a society that is changing into an industrial one he makes his ascetical choice in favor of ‘the lowest’; the exile in Barbiana marks in this sense a fracture [...]. Don Milani does not pass from the idea of the new Christianity to the reforming culture that is rife among Catholics at the end of the 50’s and the next decade; but, under the spur of his ascetical tension, he abandons every historical project and remains, as to say, on what is the foundation of any civil or social renewal, on the value of man and supremacy of conscience»<sup>74</sup>.

It is in this context, through a long and complex elaboration, starting in S. Donato in 1953-’54 and ending in 1958, the year of its publication, that we can place the work *Esperienze pastorali* in which the Florentine priest described his experience as chaplain of S. Donato, and the impact with a world characterized, in the human and religious sphere, by great miseries and difficulties<sup>75</sup>.

The diminishing practice of religion and the inclination to reduce it to often only purely formal rituals, were the first things noted by Don Milani, who, while observing the local reality, often availed himself of unorthodox methods obtained from the sociological research.

From his observations of religious practice, his reflections lead him to a merciless investigation on the contents of the faith of his people in S. Donato, where the survival of habits and religious customs represented only the feeble trace of a historic faith, devoid of vitality; the remains of a Christianity reduced to a mere series of gestures and formulas.

<sup>74</sup> P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all’esperienza del centro-sinistra*, cit., pp. 16-17.

<sup>75</sup> On the genesis and the vicissitudes encountered by *Esperienze pastorali* see, in particular, M. Sorice (ed.), *A trent’anni da «Esperienze pastorali» di don Lorenzo Milani*, Atti del Convegno di Calenzano (16-17 Dicembre 1988), Milan, Franco Angeli, 1990; and M. Toschi, *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa. Documenti e studi*, cit.

Don Milani observed that, in the life of his practicing parishioners, religion was no longer a determining force and was deeply struck by this incoherence. He replied that many of the faithful's acts were guided by the iron law of conformism. He is also struck by the low level of education among his people, more among the agricultural workers than among the other workers; and this ignorance was all the more serious, when living in a society where, without a minimum level of education, you could not exercise your rights as a citizen, nor have a professional activity. He also noted that many families lived in totally inadequate houses, devoid of the essential services (water, electricity, bathrooms, etc.). Lastly, social injustices – in particular unemployment and juvenile exploitation – were manifested through the faces, the stories and the individual dramas of his young parishes.

With the realization of this state of affairs, Don Milani reached some conclusions that would find ample space in *Esperienze pastorali*. Facing the social injustices and the primary needs of his people, the priest could not just be a bystander, he had to act on behalf of the poor and to serve them not only out of Christian duty but also as a pastoral necessity, because the work of evangelization was seriously compromised by the existence of such conditions of injustice and marginality.

From a purely religious and pastoral point of view, the traditional methods, learnt in the seminary, seemed totally inadequate to him and sometimes even counter-productive. In particular, the traditional catechism class with children gave scarce results and many abandoned the class just at the age when they could be taught the fundamentals of the faith. Even recreational activities with the young, in the hope of keeping them close to the Church, did not have significant pastoral results; on the contrary, they provoked misunderstanding and ambiguity about the sense of faith and religious experience, both in who proposed, and in who was involved in them.

Lastly – and this is the real nucleus, the real basis of the reconstruction offered by Don Milani in *Esperienze pastorali* – were the people who had been un-Christianized for so long, even if this lack of a vivid faith was hidden under the form of a traditional religiousness and the rituality of religious duties. It was therefore necessary that the priest no longer had to consider himself the pastor of a Christian flock but as a missionary in *partibus infidelium*, and act as such.

Even from a strictly sacramental point of view in fact, Don Milani noted, the faithful were no longer faithful. The *Lettera dall'oltretomba riservata e segretissima ai missionari cinesi* from «a poor white priest at the end of the II millennium», placed in the appendix of the volume, expressed, in an almost apocalyptic way, the sensation of the end of a Christian society, of the Catholic world, even of the presence itself of the Church: Tuscany had become a land of mission for Chinese priests<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> See L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 437.



Several scholars have remarked on the profound influence a work such as the Abbot Godin's *France, pays de mission*?<sup>77</sup>, had on the young seminarist Lorenzo Milani. The work appeared in 1943, at the origin of the so-called *Missione di Parigi*<sup>78</sup> and was also about the experience in France of the worker-priests, narrated in a famous book – *Les saints vont en enfer* by Gilbert Cesbron<sup>79</sup> – of which Don Milani was an attentive and penetrating reader as is revealed in a letter to his mother dated 19<sup>th</sup> May 1952<sup>80</sup>.

Without doubt the theme of the “un-Christianization” of contemporary society and of the urgency of the problem of evangelization in the working-class world, as emerged from the debate in France, is the starting point for Don Milani's reflections<sup>81</sup>, which, because they stemmed from the authentic pastoral experience experienced in S. Donato, could not be generalized or labeled with abstract terms of sociology.

There is also, in *Esperienze Pastorali* an anti-middle-class vein that is not political but moral and, as has been underlined, «approaches the polemics of a Bloy or a Péguy, perhaps filtered through certain Florentine circles in the period between the wars, or even of a Mounier to whose magazine ‘Esprit’ don Milani was a subscriber during his years at S. Donato».

Milani's proposal was to re-unite culture and faith through the individual's conscience thus stimulating personal judgments that were the fruit of a maturing ‘I’. «With this appeal to culture, as the capacity of having a personal position towards the religious problem, Milani appears as a not last heir to religious humanism, and his proposal, situated as it is in a context of the agony of the rural civilization, finds space in that secular movement, which, according to Delumeau, in modern times, is directed towards the diffusion of a convinced Christianity»<sup>82</sup>; a faith that had as a presupposition its adherence in an awareness of conscience.

<sup>77</sup> See in particular É. Poulat, *Problemi e orientamenti della pastorale in Francia negli anni 1940-50*, in *Don Lorenzo Milani*, cit., pp. 162-167; G. Miccoli, *Don Lorenzo Milani nella Chiesa del suo tempo*, pp. 441-443; B. Bocchini Camaiani, *Chiesa e ambienti religiosi fiorentini negli anni '50*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 63.

<sup>78</sup> See G. Siefert, *La mission des prêtres-ouvriers. Les faits et les conséquences*, Paris, Éditions de l'Epi, 1963; É. Poulat, *Naissance des prêtres ouvriers*, Tournai-Paris, Casterman, 1965; J.-F. Six, *Cheminevements de la mission de France 1941-1966*, Paris, Éditions du Seuil, 1966; É. Poulat, *Une Église ébranlée. Changement, conflit et continuité de Pie XII à Jean-Paul II*, Tournai-Paris, Casterman, 1980; L. Augros, *De l'Église d'hier à l'Église de demain. L'aventure de la Mission de France*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1980; J. Vinatier, *Le Cardinal Liénart et la Mission de France*, Paris, Éditions du Centurion, 1978; Id., *Le Cardinal Suhard (1874-1949)*, Paris, Éditions du Centurion, 1983; É. Poulat, *Chiesa e mondo operaio. Il caso dei preti operai*, in A. Riccardi (ed.), *Pio XII*, cit., pp. 295-306.

<sup>79</sup> G. Cesbron, *Les saints vont en enfer*, Paris, Laffont, 1952 (Italian trans.: *I santi vanno all'inferno*, Milan, Longanesi, 1952).

<sup>80</sup> L. Milani, *Lettere alla mamma*, cit., pp. 108-109.

<sup>81</sup> See É. Poulat, *Problemi e orientamenti della pastorale in Francia negli anni 1940-50*, cit., pp. 162-167.

<sup>82</sup> A. Acerbi, *Cultura popolare e Parola in don Lorenzo Milani*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 129.

The school for the people was the principal instrument of the *ex novo* work of reconstruction of the religious dimension of consciences; a school, let it be clear, that freed the poor from their subjection to the middle-class culture, allowing them to aspire to the highest expressions of the human spirit and living them a sense of personal dignity. The concentration on civil as well as religious education practiced in Don Milani's «people school» in S. Donato and proposed in *Esperienze pastorali* as an alternative to a pastoral of «works» and «re-creators», can be placed, therefore, at the junction of the three great tensions in which can be summarized, according to Antonio Acerbi, the spiritual universe of the Florentine priest: «Bring justice to the poor, the far away near, the faithful to a personal religious experience». This is «the right instrument to obtain, once and for all, that there are 'coherent' Christians, that to the 'far away' the true face of the Church is revealed and that 'the most profound gifts of the workers' soul emerge'»<sup>83</sup>.

##### 5. *Genesis of a polemic and a condemnation: the publishing of Esperienze Pastorali*

The publication of *Esperienze pastorali* had a complicated *iter*. Important in this occasion was the work of Don Raffaele Bensi and Giorgio La Pira<sup>84</sup>. The latter, after the refusal of Mons. Giovanni Battista Montini (archbishop of Milan) to father David Maria Turoldo<sup>85</sup>, presented Don Milani's work to the archbishop of Camerino, Mons. Giuseppe D'Avack, who even wrote the preface<sup>86</sup>. Just as

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>84</sup> Don Lorenzo Milani to Giampaolo Meucci, December 1956: «Dear Gianni, for practical necessity I am obliged once again to refer to yours of 30<sup>th</sup> August. Necessary because yesterday I gave the book to Don Bensi, to give to La Pira so that he could add an accompanying letter and send it to the bishop of Camerino to ask him to write two lines of a preface or at least ecclesiastical permission to print it in Camerino (Editrice Fiorentina Tipografica Camerino). This complicated maneuver is what you and father David advised me and which I have only modified by involving don Bensi whom I hold in high regard because of his judgment, experience and knowledge of my personal problems with the Florentine curia. I'm sure that he will always be able to save me from unpleasant and unnecessary troubles» (*A Giampaolo Meucci, Barbiana, 12. 12. 1956*, in M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, cit., p. 88).

<sup>85</sup> «At first – wrote Neera Fallaci on father David M. Turoldo's testimony –, [don Milani] hoped for a few introductory words by the archbishop of Milan: Giovanni Battista Montini [...]. It was Raffaele Bensi's idea because he had met Montini in his youth and (at the time) still considered him an intimate friend. But it was impossible». And: «Father Turoldo had asked the archbishop of Milan not only for the imprimatur for *Esperienze pastorali* but also for a book by Maritain. At first, in fact, they thought of publishing don Milani's book at la Corsia dei Servi, at that time in collaboration with a small, independent publishing house» (N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, cit., pp. 246-247).

<sup>86</sup> «Then Bensi thought of the archbishop of Camerino, Mons. Giuseppe D'Avack: who, although not a progressist, certainly lived his sacerdotal experience according to the Gospel in the same way as Don Milani. Before giving his consent, D'Avack wanted to meet the author. And don Mila-

important appears to be the role of Don Bensi who, in August 1957, bypassing the normal procedures of the curia, acquired the *imprimatur* from Card. Elia Dalla Costa and the following *nihil obstat* from father Reginaldo Santilli<sup>87</sup>.

The book came out a few months later and immediately caused a lot of fuss, not only in the diocese of Florence but also all over the country, leading to ample discussion in the Catholic press and also in the national papers<sup>88</sup>.

With the help of a large archive of mostly inedited documents, a few years ago Massimo Toschi reconstructed in *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa*, the lengthy debate and the vicissitudes met by *Esperienze pastorali*<sup>89</sup>, closely examining the role played by Mons. Ermenegildo Florit, coadjutor of Card. Elia Dalla Costa, head of the archdiocese of Florence<sup>90</sup>, the conduct of the Vatican Secretariat of State, *in primis* of the then vice Mons. Angelo Dell'Acqua<sup>91</sup>, the origin of the harsh criticism formulated on the pages of famous clerical magazines such as «La Settimana del Clero», «Orientamenti Pastoralisti», and, above all «La Civiltà Cattolica»<sup>92</sup>, up to the decision taken on 10<sup>th</sup> December 1958 by the Sacred Congregation of the Holy Office to withdraw *Esperienze pastorali*<sup>93</sup>.

On 20<sup>th</sup> December «L'Osservatore Romano» published on its front page an article entitled *Esperienze pastorali*. It contained a severe criticism of Don Milani's work, accusing it of laxism and ideological compromise with communist doctrine. As regards the question of the *imprimatur*, it added: «We must realize that in granting ecclesiastical approval for the book, there had been a series of misunderstandings that had made an attentive examination of the book impossible».

The article concluded stressing: «We are informed that the Supreme Sacred Congregation of the Holy Office has ordered that Don Milani's book *Esperienze pastorali* be withdrawn from sale and that there be no second edition or translation. This decision is intended as a serious reminder to the sons of the Church, and in particular to priests, not to let themselves be seduced by daring

ni left for Camerino, accompanied by his spiritual director. The conversation was positive, because the archbishop agreed to write in *Esperienze pastorali*» (*ibid.*, p. 247).

<sup>87</sup> See the documented testimony offered by R. Santilli, *Memoria. La vicenda di «Esperienze pastorali» di don Lorenzo Milani*, «Vita sociale», 1976, 172, pp. 245-264.

<sup>88</sup> See G. Riccioni, *La stampa e don Milani*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1974.

<sup>89</sup> M. Toschi, *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa. Documenti e studi*, cit., pp. 41-64.

<sup>90</sup> On the pastoral government of card. Elia Dalla Costa in Florence and on the figure of mons. Ermenegildo Florit see: Mons. Ermenegildo Florit, *arcivescovo di Firenze*, in *La Pontificia Università Lateranense*, Rome, Libreria editrice PUL, 1963, pp. 150-151; B. Bocchini Camaiani, *Ricostruzione concordataria e processi di secolarizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1983; Id., *Chiesa e ambienti religiosi fiorentini negli anni '50*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., pp. 61-91.

<sup>91</sup> On mons. Angelo Dell'Acqua see A. Melloni (ed.), *Angelo Dell'Acqua. Prete, diplomatico e cardinale al cuore della politica vaticana (1903-1972)*, Bologna, Il Mulino, 2004.

<sup>92</sup> See T. Centi, *Le «Esperienze Pastorali» di un cappellano*, «La Settimana del Clero», 14 settembre 1958; F. Vallainc, *Lettera a padre Centi*, *ibid.*, 14 settembre 1958; A. Perego, *Le «Esperienze Pastorali» di don Lorenzo Milani*, «La Civiltà Cattolica», 20 settembre 1958, pp. 627-640; G. Ceriani, *Esperienze Pastorali*, «Orientamenti Pastoralisti», 1958, 4, pp. 70-79.

<sup>93</sup> See N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 268.

and dangerous novelties, that can insinuate their way into the souls of those least prepared to affront the difficult task of the apostolate in the social field»<sup>94</sup>.

As a matter of fact, *Esperienze pastorali* was a much more profound and incisive watershed than any of its detractors in Florence and Rome, who had worked for the withdrawal of the book, could have imagined.

From 22<sup>nd</sup> to 26<sup>th</sup> September the VIII Week of pastoral updating on the theme of *La comunità cristiana e i lontani*<sup>95</sup>, was held in Milan. There were many speakers of great standing including the archbishop of Milan Mons. Giovanni Battista Montini, the Card. of Bologna Giovanni Lercaro, the Oratorian Father Giulio Bevilacqua. Eighteen bishops were also present. *Esperienze pastorali* was not spoken about directly, even if Florit himself had thought that the congress would have been a good occasion to discuss it<sup>96</sup>. In his opening address, however, entitled *La carità della Chiesa verso i lontani*, Mons. Montini mentioned several of the themes present in the prior of Barbiana's book.

Although rather skeptical of those who, animated by «reverence towards 'the distant ones' [...], discover and denounce critically and often ironically all the possible faults of 'the near ones', the brothers of the faith» and although doubting the «goodness of heart of their method», which seems more destined to «spread a troubling and unedifying spirit» than to provoke a new pastoral sensitivity, the archbishop of Milan underlined how «the moral austerity of these critics is worth noticing», because it is a way of feeling and living the pastoral task that seemed best suited to the challenge of the new times.

After having underlined the urgency, for the Church, to get used to «the particular languages of the men of our time», regarding «the distant ones» Montini stated: «Orthodoxy creates 'the distant ones' and seems to exclude them from Christ's fold. But, except for the fact that around Christ's fold we find the paths and itineraries of the pastoral art, the good shepherd just does not stop in the fold because, when he sees that one of his flock is missing, he goes out to look for it. Orthodoxy does not calm his spirit if it is not accepted by everyone. Orthodoxy, which is, inevitably, separation and criticism for those who do not accept it, does not permit us to abandon those who have abandoned us: it does not justify inertia, does not create sufficiency and pride, does not remove pain of separation, the anxiety of waiting and searching. The boundaries of orthodoxy are not those of pastoral charity and love».

And, detaching himself from a still largely held conviction in Vatican and Episcopal circles, Montini added: «We must admit the fact that a large number

<sup>94</sup> *Esperienze Pastorali*, «L'Osservatore Romano», 20 dicembre 1958, p. 1.

<sup>95</sup> *La comunità cristiana e i lontani. Atti della VIII Settimana nazionale di aggiornamento pastorale (Milano, 22-26 settembre 1958)*, Milan, Centro di Orientamento Pastorale, 1959.

<sup>96</sup> See M. Toschi, *Don Lorenzo Milani e la sua Chiesa. Documenti e studi*, cit., p. 95.

of the faithful are unfaithful; that there are more 'distant' than 'near ones', and that pastoral influence is gradually shrinking»<sup>97</sup>.

This analysis, so far from the prevailing perception of most of the Italian clergy who still refer to «our good people»<sup>98</sup>, is extremely important. But it is also far from the convictions of Card. Giuseppe Pizzardo, secretary to the Holy Office, who, replying in 1959 to Card. Feltrin who had asked for second thoughts on the experiences of the worker priests so bluntly interrupted in 1954, wrote: «It is difficult to consider totally un-Christianized masses of men, many of whom have received the sacred and indelible mark of baptism. It is not possible to sacrifice the traditional concept of the priesthood to the evangelization of the working classes»<sup>99</sup>.

Don Lorenzo Milani's anxieties and worries were not expressions of an isolated personality, eccentric and too original. Different was his way of looking at things and at the chance of changing their course; different were his evaluations of how to work and about the implicit risk in making too strong or clamorous stands: «These are difficult times. Times in which not even prudence is enough – it must become astuteness», Montini had said to father David Maria Turollo when the latter asked him to write a preface for *Esperienze pastorali* – a request which was refused<sup>100</sup>.

As a matter of fact, times were changing more rapidly and more incisively than the prior of Barbiana had even imagined. In a conversation of December 1965, documented by Neera Fallaci in her rich and passionate biography of Don Milani, he affirms: «In the meantime, there has been the papacy of John XXIII, the Council and a development in our way of thinking, that today is galloping ahead much more quickly than in the past, not only inside the Church but also outside»; he then adds jokingly: «Well, today they even read my book in very backward convents, and the nuns consider it a spiritual reading»<sup>101</sup>. This point of view can also be found in a letter written the same year: «My book made a lot of clamor when it came out in 1958. Then, it was overtaken on the left by a Pope! What humiliation for a 'prophet'!»<sup>102</sup>.

<sup>97</sup> G.B. Montini, *La carità della Chiesa verso i lontani*, in *La comunità cristiana e i lontani. Atti della VIII Settimana nazionale di aggiornamento pastorale (Milano, 22-26 settembre 1958)*, cit., pp. 27-39 (published again in Id., *Discorsi sulla Chiesa*, Milan, Arcivescovado, 1962, pp. 45-61).

<sup>98</sup> See R. Sani, *Vescovi e mobilitazione cattolica nell'età del centrismo*, cit., pp. 517-531.

<sup>99</sup> The letter is quoted from É. Poulat, *Une Église ébranlée. Changement, conflit et continuité de Pie XII à Jean-Paul II*, cit., p. 143.

<sup>100</sup> N. Fallaci, *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, cit., p. 247.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 268.

<sup>102</sup> See letter dated Barbiana 10<sup>th</sup> March 1965, in M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, cit., pp. 247-248.

## 6. *Concerns and aspirations of a “pastor of souls”*

But what is the authentic sum of *Esperienze pastorali*? What is the human and priestly profile that this work gives us of Don Lorenzo Milani? Its reflections on religious life and his pastoral mission at S. Donato come not only from the critical sense of his middle-class rationalism but also from the profound awareness he had as a priest and pastor of souls.

At this point, it seems possible to affirm that, in Don Milani, there was a deeply rooted image of the traditional priesthood as the Council of Trent had defined it. If, indeed, there was an influencing line of spiritual tradition to identify in the prior of Barbiana, apart from the familiar one, the only thing that stands out is the great and complex tradition of the priesthood of Tridentine matrix, received in its development and later in re-elaborations and meditations through the teaching of the seminary<sup>103</sup>.

Literature on the priesthood of the Council of Trent and the confessional age, as Gilles-Gérard Meersseman has stressed referring to the reform of the clergy and the «new ideal of the curate» elaborated by the Council, had insisted on condemning the «functionalist spirit of catholic priests that had caused its decadence even before the Lutheran revolt»: «It is only by bestowing a higher ideal of the priesthood that the moral level of parish priests can be raised. And it is through a re-evaluation of the traditional doctrine of the sacrament of Holy Orders that the functions of the parish priest would have become more sacred than administrative. The curate-clerk, with his already scarce sense of responsibility towards ecclesiastical law, had to be replaced by a pastor who strongly felt his responsibility, in front of God, towards the souls and sacred things that had been entrusted to him [...]. Dogma, generator of compassion, had to inspire in the parish priests the respect for priestly dignity and re-animate their pastoral zeal»<sup>104</sup>.

Don Milani absorbed the image of the good pastor and good parish priest, as it is defined in this tradition. Mons. D’Avack, although not totally aware of the meaning and importance of the prior’s work, is on the same wavelength when he writes, in the preface to *Esperienze pastorali*, that «the priest is a mediator, an intermediator between God and men, representing men to God»<sup>105</sup>. There is a continuity in the idea of the good pastor in the concept of priesthood. But, in addition to this universe of signs and representations, Don Lorenzo Milani intensely lived the reality of the people who the parish priest

<sup>103</sup> See also A. Riccardi, *La Chiesa italiana da Pio XII a Paolo VI*, cit., pp. 46-48.

<sup>104</sup> G.-G. Meersseman, *Il tipo ideale di parroco secondo le riforma tridentina nelle sue fonti letterarie*, in *Il Concilio di Trento e la riforma tridentina. Atti del Convegno storico internazionale (Trento, 2-6 settembre 1963)*, Rome-Freiburg-Basel-Barcelona-Wien, Herder, 1965, 2 vols., I, pp. 27-44 (quotation at pp. 28-29).

<sup>105</sup> A. D’Avack, , *Prefazione*, in L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 25.

must serve as a pastor. And further: the parish priest, to whom the Council of Trent had given the suggestive name of «father of the poor», must know his people in order to be a father<sup>106</sup>.

But how is it possible, Don Milani asked himself, to talk to people about salvation when they do not even speak the same language? «The classic language of the answers of the faithful – notes Andrea Riccardi – was not enough for this traditional priest; fervor, processions, first Holy Communion, partaking of the sacraments...». At the same time, «the renewed language of the replies of the faithful, that of electoral consent or the participation in recreational activities organized by the parish, did not convince Don Milani. The electoral victories of the DC did not change the reality of a religious crisis and an unjust society that were such as to make him predict the end of Christianity in countries that had once been Christian. What was really important for Don Milani, the sacramental reality of the Church necessary for salvation, did not find adequate answers from the faithful, indeed it seemed to have been stroked by a general process of disaffection [...]. Don Lorenzo began to feel dissatisfied with the classic language of the faithful's replies, with that universal language of questions and answers that for such a long time had distinguished the Christian identity of the mountain and country people. But he did not believe in this Christian identity, whose contradictions are emerging more and more with the new industrial society and with the exodus to the city»<sup>107</sup>.

It is necessary, in this sense, to lay the foundations for the maturing of a new human and pastoral language, of new forms of communication and dialogue with the people: «The foundation of liturgical prayer – affirmed Don Milani in *Esperienze pastorali* – is the possession of Doctrine. The Foundation of Doctrine is (in my opinion) that minimum mastery of the language that should distinguish a man from a beast, but which a large part of these people does not have. Give me time to do things right, going back to Italian grammar and, in the space of twenty years, I'll fill the Church for you again. But this time with fervent men, prepared and coherent»<sup>108</sup>.

In front of the crisis in the classic and universal pastoral language you need to start from scratch with your own people to reconstruct a language for dialogue; and Don Lorenzo Milani's people were made up of those “poor”, those “last ones” who had no words, the ability to speak and, for this were «cut off»<sup>109</sup>.

When his bishop sent him to Calenzano and Barbina, Don Milani took «his role of pastor very seriously; he starts from the condition of these people to

<sup>106</sup> See R. Sani, *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Milan, Vita & Pensiero, 2003, pp. 13-14.

<sup>107</sup> A. Riccardi, *La Chiesa italiana da Pio XII a Paolo VI*, cit., pp. 48-49.

<sup>108</sup> L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., p. 88.

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 197.

conceive his task. His choice of the poor does not have ideological roots, but rather evangelical and pastoral ones»<sup>110</sup>. From this point of view, there is nothing ideological or political in Don Milani's actions and choices.

In 1952 he wrote to the editor of «Adesso», the magazine founded by Don Primo Mazzolari at that time under the editorship of Giulio Vaggi: «I am not interested if the poor gain advantages (this is of no importance for the advent of the Kingdom), it is important that men stop sinning and social injustice is not evil (for me as a priest) because it harms the poor but because it is a sin, offends God and delays the coming of His Kingdom»<sup>111</sup>. And in *Esperienze pastorali*, he noted that the rights of the poor were a problem that «in itself (however sacrosanct) is beyond my interests, which are only in the supernatural, but *per accidens* instead and because of a complex contingent of historical facts has embedded itself in my normal sacramental and catechistical apostolate, and is an obstacle»<sup>112</sup>. In his *Lettera a Don Piero*, he finally completely clarified his approach: «I want to lead my sons to heaven. I started out for this and even now only think of this. I don't want to make them lords. I don't want them to have more money. I'm not interested in trade union problems [...]. They can all die of hunger for what I care! They will all go to heaven. I have not forgotten the first Beatitude. It's always in front of my eyes. Yes, *Blessèd*, I believe it [...]. What have I, man of the Sacraments, intermediary between earth and heaven, got to do with the misdeeds of the powerful of the earth? Think of your soul, think of your salvation. Ask me for God's book, the Body of Christ, His Pardon»<sup>113</sup>.

In Don Milani «there is no camouflage among the poor, no theorizing about the superiority of the mountain or rural culture». The prior of Barbiana was aware of «his middle-class responsibility, to give words and certain instruments to those who are devoid of them». He did «not indulge in systematic analysis of the economic situation in Italy nor of the capitalistic development; his observations are always personal and fragmentary, suitable for those situations when he is at the side of his poor»<sup>114</sup>. Don Milani chose to be the shepherd of his poor flock, without desiring anything else.

An exception in the Italian Church of the 1950's and 1960's, Don Milani did not share in the search for global and conclusive syntheses, whether they be ecclesiastical or social and political: «His cultural production and his type of biography – as has been rightly underlined – are those of a pastor, albeit a singular one in his Church, for the scarcity of congregation and intensity of expe-

<sup>110</sup> A. Riccardi, *La Chiesa italiana da Pio XII a Paolo VI*, cit., p. 48.

<sup>111</sup> Letter to the editor of «Adesso», San Donato a Calenzano 25 luglio 1952, in M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, cit., p. 34.

<sup>112</sup> L. Milani, *Esperienze pastorali*, cit., pp. 443-444.

<sup>113</sup> *Ibid.*, pp. 457-458.

<sup>114</sup> A. Riccardi, *La Chiesa italiana da Pio XII a Paolo VI*, cit., pp. 51-52.



rience». It is, in fact, extremely difficult «to speak of a pastoral proposal of Don Milani, even the most a-systematic and dramatic, similar to that proposed by *abbé* Godin. In fact, any proposal dies with him, in the same way that Barbiana ends with him and seems to be well aware of this»<sup>115</sup>.

In this light, the singular figure of Don Lorenzo Milani does not lend itself to a systematic reading but rather to a necessary remediation on the singular existence of a believer, priest and pastor. The questions he put to the Church of his time was to recuperate the essence of religious and pastoral action in order to work in a country that was no longer Christian. He had a simple, precise, almost catechistic sense of the Church: «I will never rebel against the Church – he wrote in a letter dated October 1958, right in the middle of the polemics surrounding *Esperienze pastorali* – because several times a week I need to be pardoned for my sins and I would not know who to turn to if I were to leave the Church»<sup>116</sup>.

In Don Milani, the real and lacerating conflict in the name of the rights of that tiny portion of God's people, of whom he was father and pastor and in his own priestly ministry, was never second to his faith in the unity of the Church – a Church that was, in this way, better (and more authentically) served than by conformism.

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

<sup>115</sup> *Ibid.*, pp. 52-53.

<sup>116</sup> Letter to father Reginaldo Santilli, Barbiana, 10<sup>th</sup> October 1958, in M. Gesualdi (ed.), *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana. Nuova edizione con lettere inedite*, cit., p. 112.



# Alle origini della «scuola serena» Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca

Luca Montecchi

## 1. *Premessa*

Non ci fu visitatore della scuola autorizzato o no, che non si facesse un dovere di domandare, in primis, il Calendario. Diventò il polso della riforma. Se il Calendario andava bene tutto andava bene, lo spirito era salvo; ma se lasciava a desiderare, il demone della vecchia scuola non era stato ancora esorcizzato, e doveva certamente esser nascosto in qualche canuccio dell'aula<sup>1</sup>.

Queste parole, non prive di una sottile vena ironica, che Nazareno Padellaro scriveva nel 1927, a pochi anni dall'entrata in vigore della Riforma Gentile, testimoniano bene come il modello educativo della scuola della Montesca fosse diventato nel mondo scolastico e nel dibattito pedagogico nazionale, a partire dalla metà degli anni Venti, una sorta di emblema della scuola elementare italiana appena riformata. In effetti, la scuola rurale fondata nei primi anni del secolo da Alice Hallgarten e dal marito, il barone Leopoldo Franchetti, nella villa della Montesca, vicino a Città di Castello, che, come è noto, era stata una delle fonti di ispirazione che avevano guidato Giuseppe Lombardo Radice nella redazione dei nuovi programmi per la scuola elementare del 1923, era diventata un modello costante di riferimento all'interno di un dibattito a cui parteciparono pedagogisti, ispettori scolastici e maestri, al punto che uno dei suoi sussidi didattici, il cosiddetto «Calendario della Montesca», si era presto

<sup>1</sup> N. Padellaro, *Scuola fascista*, Roma, Libreria del Littorio, 1927, pp. 175-176.

trasformato nel simbolo della riforma stessa. La testimonianza di Padellaro è a questo riguardo paradigmatica e ci permette di capire il ruolo di emblema assunto agli occhi degli osservatori più attenti dalla scuola di Città di Castello, e in specie, dal Calendario monteschiano.

Tale constatazione, che il commento del pedagogista ci permette di fare, è alla base del presente studio. Lungi dal voler scrivere una storia della scuola della Montesca, cui peraltro recentemente sono state dedicate alcune ricerche che hanno permesso di fissare dei paletti in ordine alla sua fondazione e al suo sviluppo, in questa sede si intende ricostruire attraverso quali forme e modalità la suddetta istituzione educativa si affermò nell'immaginario pedagogico italiano primo-novecentesco<sup>2</sup>. Si tratta, cioè, di capire per quali itinerari, con quali mezzi e in quali tempi la scuola dei Franchetti divenne un modello studiato, celebrato, imitato e, talvolta, criticato dopo che Lombardo Radice la elesse – insieme ad altre scuole-modello come la Rinnovata di Milano e le scuole del Canton Ticino – ad emblema del rinnovamento scolastico. Da questo punto di vista gli studi recenti hanno dissodato il terreno, provando come la presenza alla Montesca di pedagogisti, educatori e filantropi italiani e stranieri o più semplicemente i contatti con essi – resi possibili dalla dinamica opera di Alice Franchetti – fu determinante al fine di conferire alla scuola un suo preciso indirizzo culturale e di introdurre in essa strumenti didattici che poi la caratterizzeranno anche in seguito. Basti pensare ai rapporti con la studiosa inglese del *Nature Study* Lucy Latter, Maria Montessori, Aurelia Jozs (fondatrice di una scuola professionale femminile a Niguarda), il filosofo e pedagogista tedesco Friedrich Wilhelm Foerster<sup>3</sup>.

Ma ad assicurare quella notorietà senza confronti di cui la Montesca godette negli anni in cui si colloca la testimonianza di Nazareno Padellaro, fu senza dubbio l'opera di propaganda attuata da Giuseppe Lombardo Radice quando egli, giunto ai vertici del Ministero della Pubblica Istruzione, fu chiamato a redigere i nuovi programmi per le scuole elementari<sup>4</sup>. Risulta evidente allora

<sup>2</sup> Lo studio più recente e aggiornato sulla Montesca è quello di S. Bucci, *La scuola della Montesca. Un centro educativo internazionale*, in P. Pezzino, A. Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Città di Castello, Petrucci, 2002, pp. 195-242. Sullo stesso argomento si vedano anche: voce "Montesca, scuola" curata da R. Titone, in *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, 4 voll., Torino, Editrice S.A.I.E., 1964, vol. III, pp. 341-344; V.U. Bistoni, *Grandezza e decadenza delle istituzioni Franchetti*, Città di Castello, Edimond, 1997; E. Zangarelli, *Leopoldo e Alice Franchetti: la scuola della Montesca*, Città di Castello, Prhemos-nuove idee editoriali, 1984.

<sup>3</sup> La ricostruzione della trama dei contatti instaurati da Alice con educatori e filantropi italiani e stranieri si trova in: R. Fossati, *Il lavoro culturale e la vita affettiva di Alice Hallgarten Franchetti*, in Pezzino e Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, cit., pp. 157-194.

<sup>4</sup> La bibliografia su Lombardo Radice è piuttosto vasta. Ci limitiamo a segnalare: I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La nuova Italia, 1954; R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Giuseppe Malipiero, Bologna, 1958; G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La nuova Italia, 1970; I. Picco (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979), 28-29-30 settembre 1979*, L'Aquila, Gallo Cedrone, 1980;

che, per evidenziare le ragioni che condussero alla ribalta la Montesca, si debba ricostruire il dibattito sorto intorno ad essa dopo che il pedagogo catanese ne illustrò le caratteristiche erigendola a modello di “scuola serena”, prototipo di quella scuola da lui vagheggiata fin dal 1913 nelle *Lezioni di Didattica*, opera nella quale l’infanzia, vista secondo una prospettiva di tipo romantico come stagione di creatività e spontaneità, trovava le sue manifestazioni attraverso le forme espressive ed artistiche.

Una delle due questioni che si intende, quindi, analizzare nel presente saggio è proprio questa: ricostruire l’opera di propaganda del modello educativo della Montesca attuata da Lombardo Radice, ben oltre il noto *Athena Fanciulla*, e di analizzare, contestualmente, la ricezione critica della proposta lombardiana da parte del mondo scolastico e pedagogico italiano del tempo. Si tratta, in altre parole, di ricostruire la rete di uomini di scuola che parteciparono a tale dibattito, analizzare le scelte e le prese di posizione da essi adottate e le relative argomentazioni addotte ogni qual volta essi affrontarono il tema rappresentato dalla Montesca. L’immagine che si ricava da questo tipo di analisi, oltre che essere sostanzialmente inedita e, quindi, fonte di arricchimento della lettura fin qui data della scuola umbra, è parimenti significativa anche in ordine allo studio della Riforma Gentile, in quanto aggiunge un tassello interessante alla ricostruzione dei dibattiti e, talora, delle polemiche che essa generò<sup>5</sup>.

Ma prima ancora di accingerci a compiere questo itinerario, ci si impone di ricostruire le tappe del rapporto che si instaurò tra Lombardo Radice e la Montesca, le relazioni che si crearono tra il pedagogo e Leopoldo Franchetti nonché le maestre, in particolare Maria Marchetti, lungo tutto il periodo che intercorre tra il primo viaggio nelle scuole umbre e la sua morte, avvenuta nel 1938. Si tratta di una questione poco nota, a causa – si crede – della scarsità di fonti archivistiche che avrebbero potuto permettere di ricostruire in modo puntuale forme e modi di quel legame<sup>6</sup>. Alla base di questa penuria sta la dispersione dell’archivio privato dei Franchetti, risalente agli anni successivi alla morte di Leopoldo, avvenuta nel 1917, e lamentata già nel 1938 dallo stesso Lombardo Radice che nell’aprile di quell’anno si era recato per l’ultima volta alla Montesca al fine di consultare alcuni libri della biblioteca dei baroni nonché le loro

G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «Didattica critica»?*, Firenze, La nuova Italia, 1983.

<sup>5</sup> Sulla riforma Gentile si tengano presenti i lavori di M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1980; *Opposizioni alla riforma Gentile*, 7, Torino, Quaderni del Centro studi “Carlo Trabucco”, 1985; G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime fascista (1922-1943)*, La nuova Italia, Firenze, 1996.

<sup>6</sup> In genere viene citato solo l’anno in cui Lombardo Radice arrivò alla Montesca, il 1915, com’è da egli stesso ricordato nei *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1922, p. 199.

carte private, desiderio quest'ultimo rimasto inesaudito proprio a causa del mancato ritrovamento dei loro documenti personali<sup>7</sup>. Né giovano di più le carte prodotte dalle scuole Franchetti, che recuperate e rese consultabili di recente, rappresentano sì uno straordinario patrimonio documentario, riferito però quasi esclusivamente alla didattica e all'amministrazione delle scuole stesse e quindi poco utili alla ricostruzione dei legami che si vennero ad instaurare tra il pedagogo catanese ed i Franchetti<sup>8</sup>. Lo stesso dicasi per gli unici due carteggi conosciuti di Alice, quelli con lo storico del francescanesimo Paul Sabatier e con la maestra e poi direttrice delle scuole della Montesca e di Rovigliano Maria Pasqui Marchetti, che, pubblicati di recente, hanno fornito elementi che si sono rivelati di primaria importanza per la ricostruzione dei primi anni della vita delle due scuole, ma di minore utilità per la presente indagine<sup>9</sup>.

Nonostante questa lacuna documentaria altri tipi di fonti, quali ad esempio le poche ma interessanti testimonianze conservate negli archivi di personalità che furono vicine a Lombardo Radice, permettono, se non di ricostruire minutamente i rapporti tra il pedagogo e la Montesca, per lo meno di fissare dei paletti e di mettere in sequenza alcuni elementi che nel complesso arricchiscono di dati la lettura che finora è stata data della scuola-modello umbra.

## 2. *L'incontro di Lombardo Radice con la Montesca*

Alla vigilia della prima visita di Lombardo Radice alla Montesca, la scuola fondata dai baroni Franchetti non aveva conquistato nel panorama pedagogico italiano quella notorietà che la contraddistinse in seguito. Fin dall'apertura delle due scuole, risalente nel 1901-1902, la conoscenza dell'esperienza che

<sup>7</sup> Rammaricatosi del mancato ritrovamento alla Montesca dell'archivio privato dei Franchetti, Lombardo Radice così si esprime in una lettera a Francesco Salimei, presidente dell'Opera Pia "Regina Margherita" di Roma, ente che gestiva le scuole umbre a partire dal 1917: «Molto facile è che anche il carteggio sia a Roma, in custodia dell'Opera Pia. Chi sa quante cose importanti se ne potrebbero desumere per illuminare le iniziative benefiche della Baronessa nel campo dell'educazione infantile, femminile, magistrale. Le voglio essere utile, mi dedicherei volentieri alla ricerca in questo campo, presso l'Opera Pia» (Lettera di Giuseppe Lombardo Radice al Presidente dell'Opera Pia "Regina Margherita" Francesco Salimei, 10 aprile 1938, in Archivio unico di deposito della Regione Umbria di Solomeo di Corciano (d'ora in avanti ARU), Fondo «Archivio Opera Pia Regina Margherita-Fondazione Franchetti di Città di Castello» – Subfondo «Scuole Franchetti» (d'ora in avanti ASF), *Carteggio amministrativo*, b. 55).

<sup>8</sup> Soprintendenza Archivistica per l'Umbria-Regione dell'Umbria, *L'archivio e la biblioteca dell'Opera Pia Regina Margherita di Roma-Fondazione Franchetti di Città di Castello 1866-1982. Inventario e catalogo*, a cura di D.S. Antonini, coordinamento scientifico di A.A. Fabiani e F. Tomassini, Città di Castello, Alfagrafica, 2005.

<sup>9</sup> R. Fossati, *Alice Hallgarten Franchetti e le sue iniziative alla Montesca*, «Fonti e Documenti», 16-17, (1987-1988), Urbino, pp. 269-347; M.L. Buseghin (a cura di), *Cara Marietta...: Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*, Città di Castello, Tela Umbra, 2002.

andava svolgendosi alla Montesca e a Rovigliano rimase sostanzialmente circoscritta alla cerchia di amici ed estimatori dei coniugi Franchetti, a loro accomunati dalla condivisione degli ideali umanitari e filantropici, e a quella straordinaria rete di contatti con uomini di cultura, educatori e pedagogisti che Alice Hallgarten era riuscita a stendere intorno alle sue iniziative.

Tra i nomi dei frequentatori della villa umbra e delle due scuole o, più semplicemente, di coloro i quali entrarono in contatto con la giovane moglie di Leopoldo Franchetti durante i suoi frequenti viaggi in giro per l'Europa e non solo, spiccano quelli di studiosi dai quali trasse suggerimenti, consigli e suggestioni utili ad attuare alla Montesca quel rinnovamento didattico promosso dalle cosiddette "scuole nuove". Se è vero che ciò permise alla scuola di Alice di divenire un centro educativo di livello internazionale, è altresì vero che quella esperienza rimase a lungo conosciuta da un numero esiguo di persone e pressoché ignota, almeno per un decennio, alla generalità dei maestri e soprattutto della scuola italiana. Infatti i primi passi compiuti da Alice e dalle sue maestre si collocavano al di fuori del perimetro della scuola "ufficiale" e per questo circondati inizialmente da un certo clima di diffidenza da parte delle istituzioni scolastiche<sup>10</sup>. Tale atteggiamento è ben documentato da una lettera del gennaio 1910 nella quale Alice constatando l'impossibilità ad esporre nella sezione "Pubblica Istruzione" i propri materiali scolastici alla Mostra didattica che si sarebbe tenuta poco dopo a Bruxelles, spronava Maria Marchetti a non curarsene ma a guardare piuttosto ai risultati da esse conseguiti e al loro valore intrinseco<sup>11</sup>.

La presenza alla Montesca di Maria Montessori, che nell'agosto 1909 vi tenne il suo primo corso di Pedagogia Scientifica ad un gruppo di maestre riunitesi a Città di Castello, e l'applicazione del metodo montessoriano a partire dall'anno scolastico 1909-'10, se per un verso permetteva alla scuola di Alice Franchetti di continuare a muoversi nel solco della sperimentazione didattica in sintonia con le teorie attivistiche del tempo, per un altro verso la poteva esporre alle critiche derivanti dagli ambienti ufficiali scolastici<sup>12</sup>. Si trattava di

<sup>10</sup> Le scuole della Montesca e di Rovigliano erano nate rispettivamente nel 1901 e nel 1902 come scuole private e dal 1907 furono dichiarate "a sgravio". I programmi delle scuole furono il risultato di una sorta di adattamento di quelli statali, sviluppando quegli elementi più rispondenti al carattere di scuola rurale, come lo studio delle piante e degli animali, dimostrando di godere fin da subito di un certo margine di autonomia didattica.

<sup>11</sup> La lettera in questione, datata 20 gennaio 1910, è riprodotta in M.L. Buseghin, *Cara Marietta...*, cit., p. 381: «Carissima, non sorprenderti se non esporremo sotto la "Pubblica Istruzione". Conosco troppo bene quel mondo ufficiale per avere a suo riguardo qualunque illusione. Loro cercano "i premi ecc.", noi la propagazione di una idea».

<sup>12</sup> Sul corso tenuto dalla Montessori si rinvia a: G. Santucci, *Il primo corso "Montessori" (Montesca, Città di Castello, settembre 1909)*, in *Atti dell'XI Congresso Internazionale Montessori, Roma, 26-28 settembre 1957*, Roma, Editrice Vita dell'Infanzia, 1958, pp. 325-332. Cfr. Bucci, *La scuola della Montesca. Un centro educativo internazionale*, in Pezzino, Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, cit., pp. 218-236.

un timore tutt'altro che remoto, che del resto Alice ebbe presente fin da quando decise di applicare il metodo della Montessori nelle sue due scuole, tanto da consigliare prudentemente alle sue collaboratrici di mantenere buoni rapporti con l'Ispettore Scolastico di Perugia e di avvisarlo in anticipo dell'intenzione di attuare il nuovo metodo per evitare che da lui potesse venire «la guerra in avvenire per l'attuazione dei nuovi programmi»<sup>13</sup>.

In realtà tali preoccupazioni furono superate come dimostrò la buona accoglienza che tanto l'Ispettore Scolastico quanto il Provveditore agli Studi di Perugia, Pasquale Papa, espressero in occasione delle conferenze alle maestre tenute dalla Montessori a Città di Castello in agosto, nonché in occasione del Corso di Psicologia Sperimentale applicato alla pedagogia, che il famoso neuropsichiatra infantile Sante De Sanctis tenne nel settembre dello stesso anno a Perugia, alla presenza della stessa Montessori, di cui ella fu collaboratrice<sup>14</sup>.

Le pubblicazioni del *Corso di Pedagogia Scientifica*, opuscolo che raccoglieva i testi delle conferenze tenute dalla pedagogista a Città di Castello, e del *Metodo di pedagogia scientifica*, contenente un deferente riconoscimento all'opera di mecenatismo dei coniugi Franchetti<sup>15</sup>, avvenute entrambe nel 1909, a cui si può aggiungere *L'autoeducazione nelle scuole elementari* del 1916 nella cui prefazione la Montessori ricordava l'azione di adattamento del metodo nelle scuole rurali da parte di Alice<sup>16</sup>, rappresentavano una prima forma di propaganda della Montesca presso il pubblico rappresentato da maestri e uomini di scuola, operazione che però non fu sufficiente da sola a far conoscere in modo approfondito la scuola umbra al di fuori dai confini delle rela-

<sup>13</sup> Si veda la lettera di Alice a Maria Marchetti del 14 aprile 1909 pubblicata in Buseghin, *Cara Marietta...*, cit., p. 346.

<sup>14</sup> Il secondo giorno delle conferenze, 2 agosto 1909, il Provveditore Papa lesse un discorso in cui lamentando come in Italia «la riverenza, la poesia, anzi la religione dell'infanzia» fosse stata poco sentita, salutava con favore un esempio che faceva eccezione come quello dei Franchetti (M. Montessori, *Corso di Pedagogia Scientifica*, Città di Castello, Società Tip. Editrice, 1909, cit., pp. 27-28). Il corso tenuto dal De Sanctis e organizzato dalla sezione perugina dell'Associazione nazionale per gli studi pedagogici, fu aperto il 12 settembre 1909 a Perugia. All'inaugurazione del ciclo di lezioni parteciparono, oltre alla Montessori, i baroni Leopoldo ed Alice Franchetti, il Provveditore Papa, nonché alcuni esponenti della borghesia e dell'aristocrazia umbra più sensibili al tema del miglioramento delle condizioni di vita dei ceti popolari, tra i quali il conte Eugenio Faina, fondatore di scuole rurali per i figli dei contadini. *L'inaugurazione del Corso di psicologia sperimentale*, «La Democrazia», 13 settembre 1909. Sulle scuole Faina si rinvia a: L. Montecchi, *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, «History of Education & Children's Literature», IV, 1 (2009), pp. 179-197.

<sup>15</sup> Come è ampiamente noto l'edizione del 1909 del *Metodo* era dedicata ad Alice e Leopoldo; nell'edizione del 1913 fu trasformata in un semplice richiamo alla memoria di Alice e nella edizione del 1926 scomparve del tutto ogni richiamo ai Franchetti, provocando l'intervento polemico di Lombardo Radice dalle colonne de «L'Educazione Nazionale». Cfr. R. Fossati, *Alice Hallgarten Franchetti e le sue iniziative alla Montesca*, cit., pp. 286-287. Si veda anche: M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Tipografia Lapi, 1909.

<sup>16</sup> M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Maglione e Strini, 1916, pp. XVII-XVIII.



zioni che la Hallgarten era riuscita a creare<sup>17</sup>. In altre parole, la Montesca rimase una realtà sconosciuta oltre che alla generalità dei maestri italiani, anche a larga parte del mondo scolastico ufficiale che solo a partire dalla metà degli anni Dieci comincerà a farne conoscenza, dopo quindi la morte di Alice Franchetti, avvenuta nell'ottobre 1911.

Una prima svolta, infatti, per quanto attiene l'opera di propaganda della Montesca si può collocare nel 1916 quando si verificarono più fatti.

In primo luogo, durante quell'anno il Direttore Generale dell'Istruzione Primaria, Antenore Cancellieri, visitava la Montesca, ottenendone una positiva impressione<sup>18</sup>.

In secondo luogo, nell'estate dello stesso anno apparve su «I diritti della scuola», la più diffusa e prestigiosa rivista magistrale del tempo, quello che si può considerare a tutti gli effetti il primo studio organico dedicato alle scuole fondate dai Franchetti, anteriore quindi a quello redatto da Lombardo Radice<sup>19</sup>. Autrice di tale lavoro non era una pedagogista, ma una studiosa di igiene e di economia domestica. Si trattava di Angelica Devito Tommasi, poliedrica figura di studiosa, esponente di quel femminismo socialmente impegnato primo novecentesco, di sentimenti socialisti, autrice di testi scolastici per le scuole elementari di economia domestica e di igiene nonché collaboratrice per un periodo della rivista magistrale diretta da Annibale Tona. Pubblicato in tre fascicoli tra il luglio e il settembre 1916, il suo studio dedicato alla Montesca affrontava molti nodi quali le origini della scuola, il suo funzionamento, le maestre<sup>20</sup>. Ma ciò che appare più interessante rilevare sono le sue osservazioni in relazione all'insegnamento, in merito al quale poté descrivere alcuni elementi che saranno qualche anno dopo diffusamente analizzati da Lombardo Radice. Ella descrisse con ammirazione il «diario meteorologico», il disegno quotidiano per mezzo del «Calendario della Montesca», il disegno del soggetto del mese, lo studio dell'evoluzione biologica dei semi in piante. Scriveva:

<sup>17</sup> In effetti il primo scritto avente per oggetto la Montesca fu un articolo apparso nel 1908 e quindi precedente alla pubblicazione del libro della Montessori. Questo articolo, insieme ed altri illustranti le opere di impegno sociale dei Franchetti, fu pubblicato in un periodico culturale locale, «Gioventù Nova», fondato da don Enrico Giovagnoli, dinamico sacerdote di Città di Castello, sostenitore delle correnti riformiste religiose e amico di Alice e Leopoldo. Tuttavia anche a causa della scarsa diffusione della rivista non si può considerare tale articolo come la prima forma di propaganda della scuola-modello della Montesca. Sui rapporti tra i Franchetti e il sacerdote si rinvia a: R. Grossi, *Alice Hallgarten Franchetti ed Enrico Giovagnoli*, in Pezzino e Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, cit., pp. 259-270.

<sup>18</sup> A. Devito Tommasi, *Le scuole della Montesca*, «I diritti della scuola», 15 settembre 1916.

<sup>19</sup> Su «I diritti della scuola» si vedano le informazioni riportate in: G. Chiosso, *La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo*, «History of Education & Children's Literature», III, 1 (2008), pp. 257-282.

<sup>20</sup> Lo studio fu pubblicato sui fascicoli de «I diritti della scuola» del 15 luglio, 15 agosto, 15 settembre 1916 con il titolo, *Le scuole della Montesca*. Nel corso del 1916 venne raccolto in un opuscolo stampato dalla Tipografia dell'Unione Editrice di Roma.

Si impara a leggere, scrivere, far di conti e comporre come in qualsiasi altra scuola, ma con tale scienza e genialità di metodi che anche l'ispettore più ortodosso resta ammirato della agilità, della dizione, dell'accento, della esattezza ortografica, della tenuta dei quaderni, e del gusto letterario che, a poco a poco, la scuola forma<sup>21</sup>.

Oltre allo studio della “natura vivente” e alle osservazioni dal vero, che in effetti costituivano l'asse portante dell'insegnamento della Montesca, veniva messo in rilievo dalla Devito Tommasi altri due elementi che innervavano la scuola umbra: il ricorso al disegno e l'alta poeticità di alcuni componimenti, due punti sui quali si soffermerà in maniera approfondita il pedagogo catanese<sup>22</sup>.

Dopo esserci soffermati sullo studio della Devito Tommasi che è degno di considerazione sia per il merito delle osservazioni fatte, sia perché esse furono le prime in ordine cronologico ad essere formulate, e tornando ad illustrare i tre accadimenti che nel 1916 si verificarono contribuendo alla divulgazione ad un pubblico più vasto del modello educativo della Montesca, non si può ignorare la partecipazione delle scuole dei Franchetti alla Mostra Didattica organizzata a Milano dall'Umanitaria tra il settembre e l'ottobre 1916. Il materiale didattico spedito nel capoluogo lombardo fu esposto nella sezione che la mostra dedicò alle scuole nuove, accompagnato da un *Catalogo ragionato degli oggetti esposti*, fatto stampare appositamente dal barone Leopoldo<sup>23</sup>. Inoltre lo stesso Franchetti partecipò al Convegno dell'educazione popolare che si svolse dal 29 ottobre al 1° novembre, in margine alla Mostra, e al quale presero parte numerosi rappresentanti politici e uomini di scuola, tra i quali il ministro della Pubblica Istruzione Ruffini, l'ex Direttore dell'Istruzione primaria Camillo Corradini, il filosofo Giovanni Vidari. Parimente interessante è rilevare che il barone Franchetti intervenne nella seduta pomeridiana del secondo giorno del convegno, esponendo, secondo quanto riportava la cronaca de «I diritti della scuola», il «metodo sperimentale e il metodo Montessori»<sup>24</sup>.

I tre eventi fin qui illustrati – la visita di Cancellieri, lo studio della Devito Tommasi, la partecipazione alla Mostra Didattica di Milano – stanno a dimostrare come, lentamente, il modello educativo della Montesca cominciasse a farsi strada nella scuola italiana, anche nei suoi ambienti più ufficiali, riuscendo a superare le diffidenze fino ad allora nutrite da ampi settori del mondo magistrale e pedagogico nei confronti delle “scuole nuove” e dei loro innova-

<sup>21</sup> A. Devito Tommasi, *Le scuole della Montesca*, «I diritti della scuola», 15 luglio 1916.

<sup>22</sup> Scriveva la studiosa milanese nell'articolo appena citato: «Ed ecco a prova, un piccolo dettato-componimento di prima classe dove non ho trovato un solo errore: “La sera i campi scintillano di lucciole. Sono belle e sembrano l'anima del grano che promette pane e tranquillità al contadino che riposa”... È un poema...!».

<sup>23</sup> *Catalogo ragionato degli oggetti esposti dalle scuole rurali private della Montesca e di Rovigliano vicino a Città di Castello (Umbria) nella tenuta del senatore Leopoldo Franchetti*, Città di Castello, Tip. Lapi, 1916.

<sup>24</sup> *Il convegno dell'educazione popolare in Milano*, «I diritti della scuola», 10 novembre 1916.

tivi metodi d'insegnamento<sup>25</sup>. Si trattava di una presa di coscienza che del resto la cultura pedagogica e scolastica andava acquisendo non solo nei riguardi della Montesca ma anche delle altre esperienze innovative che erano fiorite in Italia e non solo.

Ma di poco anteriore alla svolta del 1916, un accadimento che cambierà il destino della scuola dei Franchetti veniva a verificarsi. Si trattava della prima visita che Giuseppe Lombardo Radice compì alla Montesca, in presenza del barone Leopoldo, nell'ottobre 1915. Di grande interesse appaiono le modalità e le forme che portarono alla sua venuta a Città di Castello e che si inserivano in quel vivace e animato circolo culturale rappresentato dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), di cui Franchetti era presidente e Lombardo Radice consigliere fin dalla sua fondazione, avvenuta nel 1910<sup>26</sup>.

La frequentazione tra i due personaggi, quindi, non era nuova quando il pedagogista catanese arrivò alla Montesca. Non abbiamo, però, testimonianze che possano permettere di affermare che Lombardo Radice avesse avuto modo di conoscere Alice, che, come già ricordato, era morta nel 1911.

Non sorprende, dunque, constatare che molti intellettuali meridionalisti che gravitavano nell'orbita dell'ANIMI frequentassero nei primi anni Dieci la villa della Montesca, ospiti del barone. Uno di essi, Umberto Zanotti Bianco, che tanta parte avrà nella diffusione degli asili d'infanzia in Calabria, soggiornò più volte nella villa umbra ospite di Franchetti. Assiduo frequentare della stessa villa fu anche Gaetano Piacentini, segretario per molti anni dell'ANIMI e poi presidente dell'Opera contro l'analfabetismo<sup>27</sup>. Nel settembre 1915 anche Gaetano Salvemini visitava la residenza estiva e la scuola della Montesca. L'arrivo del più illustre rappresentante del meridionalismo fu di assoluta rilevanza ai fini del successivo incontro tra Lombardo Radice e la Montesca. Infatti, dopo essere rimasto folgorato dal sistema educativo che veniva applicato, Salvemi-

<sup>25</sup> Appare significativo al riguardo un commento, non firmato, della Mostra Didattica milanese del 1916 pubblicato in «I diritti della Scuola» del 10 novembre 1916: «Tra le più interessanti, anche se tra le più discusse, è la sezione che riguarda i vari tentativi di rinnovazione della scuola in Italia e all'estero: accanto alle nostre scuole all'aperto, alla scuola agricola di Niguarda (Milano), alla scuola della Montesca (Firenze), alla Scuola rinnovata della Ghisolfia (Milano), alle scuole e alle "Case dei bambini" della Montessori [...]».

<sup>26</sup> Sull'ANIMI si veda: G. Alatri, *Le scuole e l'azione cultura e sociale della Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia dalla fondazione alla caduta del Fascismo*, in «I problemi della pedagogia», XXXVI, novembre-dicembre 1990, pp. 561-582. Sull'opera svolta da Lombardo Radice in favore dell'istruzione dei ceti popolari meridionali si rinvia a: A. Gaudio, *Giuseppe Lombardo Radice, il Mezzogiorno e la lotta contro l'analfabetismo*, «Pedagogia e Vita», luglio-agosto 2004, pp. 62-74.

<sup>27</sup> Lombardo Radice considerò Piacentini, nella dedica al suo libro *Athena Fanciulla*, il «continuatore, tenacissimo, in ogni campo dell'opera sociale di Leopoldo Franchetti» nonché un osservatore «sin dalle origini, [del]l'esperienza educativa, che fu anche un grande atto di umana carità, di Alice Franchetti».

ni scrisse una lettera da Borgo San Sepolcro al pedagogo catanese in cui ne descriveva con entusiasmo le caratteristiche e nella quale lo invitava a recarsi di persona a visitare e studiare quella scuola modello. Scriveva Salvemini a Lombardo Radice:

C'è a due passi di qui, a Città di Castello, alla Montesca, una scuola popolare straordinaria, organizzata da uno spirito che non ha nulla da invidiare a quello dei più geniali educatori dell'umanità. Raccogliere giorno per giorno l'opera di un alunno, pubblicarne con poche parole di commento i lavoretti, e questo dal momento in cui è entrato nella scuola a sei anni a quello in cui ne è uscito a dodici, sarebbe un programma e una guida d'insegnamento di prim'ordine. Tu dovresti fare questo lavoro, venendo qui per alcuni giorni e portandoti via i documenti. Se vieni subito, cioè prima del 10 ottobre, ci troverai il Franchetti, a cui appartiene la Montesca, Zanotti Bianco e me, che è quanto dire. E se la Gemma non è lungi di qui, dovrebbe venire anche lei. Ci troverebbe per sé anche la Signora Luchaire<sup>28</sup>.

Lombardo Radice accettò l'invito e qualche giorno dopo si recò in visita alla Montesca. In una cartolina inviata il 10 ottobre alla moglie Gemma, egli la informava in modo telegrafico di quella visita che avrebbe svolto di lì a poche ore:

Ho dormito a S. Sepolcro. Pioggia a dirotto durante il viaggio e stamani Salvemini è in servizio; fra poco sarà libero e andremo alla Montesca. Domani visita alla scuola; poi ritorno. Baci alle bambine<sup>29</sup>.

Venuto a conoscenza tramite Zanotti Bianco, che Salvemini era riuscito a convincere Lombardo Radice a recarsi in visita alla Montesca, il barone Franchetti scrisse lo stesso 10 ottobre una cartolina di ringraziamento al meridionalista, invitando lui e gli altri «a prendere il tè alla Montesca oggi nell'unita automobile, e il prof. Lombardo Radice di portar seco la propria valigia per trattenersi alla Montesca e di dedicare alle scuole la giornata di domani e, spero, alla Montesca le giornate successive»<sup>30</sup>.

La visita durò due giorni durante i quali poté conoscere la scuola nelle due sedi della Montesca e di Rovigliano, apprezzarne le qualità e maturare l'idea di scrivere uno studio dedicato ad essa. In effetti, egli rimase colpito nell'aver trovato nella pratica applicati i suoi ideali educativi che ben aveva esposti pochi

<sup>28</sup> La lettera del 3 ottobre 1915 a Lombardo Radice è stata pubblicata in G. Salvemini, *Carteggio 1914-1920*, cit., pp. 204-205.

<sup>29</sup> Cartolina di Giuseppe Lombardo Radice a Gemma Harasim, 10 ottobre 1915, in Museo storico della didattica dell'Università degli Studi di Roma 3 (d'ora in avanti MSD), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in avanti AGLR).

<sup>30</sup> Cartolina di Leopoldo Franchetti a Salvemini, 10 ottobre 1915, in MSD, AGLR. La cartolina in questione non precisa il destinatario che viene indicato genericamente come «Caro amico». Pur trovandosi tra le carte di Lombardo Radice, essa non può essere stata inviata al pedagogo poiché egli viene citato come terza persona. Il destinatario deve essere Salvemini, che come provato agilmente altre fonti, fece da intermediario per rendere possibile la visita alla Montesca.

anni prima nelle *Lezioni di didattica*, opera pubblicata nel 1913 e nella quale egli aveva affermato l'esigenza di una scuola che intendesse superare le distanze che solitamente erano poste tra la scuola stessa e la vita, per immaginarla in funzione dei bisogni e delle capacità dell'infanzia. Tutto ciò è provato dalla lettera entusiasta che Lombardo Radice scrisse all'amico Giovanni Gentile pochi giorni dopo il suo arrivo alla Montesca:

Mi vi trattenni due giorni per studiare un po' le scuole che rappresentano una fusione di quel che di meglio la signora aveva osservato nei suoi viaggi per tutti i paesi d'Europa. Ci tornerò e farò una relazione: è cosa di una importanza massima. La Franchetti era una educatrice geniale, e come donna una santa; una creatura d'eccezione come lei non deve aver lavorato solo per la Montesca, e voglio riparare del mio meglio al danno della sua perdita. Ho portato via un ricco materiale di appunti dell'estinta fornitomi dal Franchetti, e una raccolta di compiti di scolari del primo giorno di scuola alla sesta classe. È commovente per me vedere in tutto realizzato in una scuola quello che ho scritto nella mia *Didattica*, da una donna di alto animo che aveva saputo crearsi le collaboratrici e investirle del suo santo entusiasmo<sup>31</sup>.

Lo studio della Montesca rimase un progetto destinato a non realizzarsi nell'immediato, anche a causa della guerra, durante la quale, come è noto, Lombardo Radice fu assai occupato nel servizio propaganda e assistenza dell'esercito italiano<sup>32</sup>. Ma fin dall'ottobre del 1915, all'epoca della visita umbra, egli mostrava di avere chiare le idee di cosa avrebbe dovuto fare non appena il conflitto bellico fosse terminato. Nella stessa lettera, infatti, progettava che «a guerra finita» avrebbe curato lo studio sulla Montesca e ripreso la pubblicazione dei «Nuovi doveri», «dedicandoli in gran parte alla formazione del maestro elementare». Inoltre non sottovalutava «il grosso problema delle scuole dei paesi conquistati e redenti da studiare e l'azione del governo dove da spronare dove da in vigilare».

In effetti fin dall'inizio del 1919 Lombardo Radice si concentrò sullo studio relativo alla Montesca, come testimonia l'appunto che l'amico Giuseppe Prezzolini annotò nel suo diario al termine di un incontro che i due ebbero il 13 gennaio:

Partito Lombardo dopo un'ora eccellente di compagnia in cui mi ha esposto il programma della «Scuola della Montesca» e l'azione per la scuola in generale per il dopoguerra<sup>33</sup>.

Poco dopo sollecitato ancora da Prezzolini ad illustrargli ciò che era sua intenzione realizzare da lì ai prossimi mesi, il pedagogista pur rispondendo di

<sup>31</sup> Lettera di Lombardo Radice a Gentile, 17 ottobre 1915, in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile di Roma.

<sup>32</sup> M. Simonetti, *Il servizio «P» al fronte*, in *Nel trentesimo anno della morte di Giuseppe Lombardo Radice*, «Riforma della Scuola», n. 8-9, XIV (1968).

<sup>33</sup> Diario I, annotazione del 13 gennaio 1919, in Biblioteca Cantonale di Lugano (d'ora in avanti BCL), Archivio Giuseppe Prezzolini (d'ora in avanti AGP).

non avere «un programma definitivo», spiegava di essere animato dall'idea di promuovere una «educazione nazionale» e, soprattutto, di voler «realizzare» alcune sue idee sul piano concreto, dopo anni di discussioni e di polemiche. Intendeva, cioè, privilegiare l'azione pratica e a questo riguardo la sua attenzione si focalizzava su quelle esperienze scolastiche innovative che, sorte autonomamente negli anni precedenti la guerra, potevano costituire un esempio a cui guardare per edificare la nuova scuola popolare e primaria italiana. Scriveva a questo proposito:

Farei sorgere un Ente autonomo per l'incoraggiamento alle iniziative libere in favore dell'educazione e sarei sicuro di riuscire a finanziarlo bene, perché possa operare<sup>34</sup>.

È chiaro che tale interesse era stimolato dalla conoscenza diretta della Montesca e dallo studio al quale proprio in quel momento si stava dedicando, come prova la stessa lettera del 4 febbraio 1919. Scriveva, infatti, a proposito delle pubblicazioni cui stava lavorando in quel momento:

Un altro lavoro sulla scuola dei contadini illustra la riforma Franchetti attuata, da più di dieci anni, nella scuola della Montesca. Anche questo ha bisogno di un corredo di illustrazioni non indifferente, delle quali molte a colori. Sarebbe un volume di 150 pagine di testo e 50-60 di illustrazioni varie fuori testo, e sarebbe pronto fra cinque o sei mesi<sup>35</sup>.

In realtà il libro a cui egli stava lavorando non vide la luce nei tempi previsti nella lettera a Prezzolini e bisognerà aspettare il 1925 per veder pubblicato *Athena Fanciulla*, in cui un'ampia parte sarà dedicata proprio alla Montesca.

A qualche anno prima risaliva, invece, la prima citazione fatta da Lombardo Radice della scuola umbra all'interno di uno dei suoi scritti. Nel 1921, infatti, sul giornale ticinese di cultura italiana, «L'Adula», il pedagogista siciliano pubblicava un articolo, stampato l'anno successivo nei *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, che aveva per oggetto la Montessori e nel quale per la prima volta accennava alla Montesca, ricordando la visita compiuta nel 1915, riconoscendo il ruolo svolto dai Franchetti come primi sostenitori dell'opera montessoriana e affermando di aver ricevuto dal barone Leopoldo abbondante materiale per «scrivere un volumetto sulla *nuova scuola rurale*, che completerò presto tornando sul posto»<sup>36</sup>.

Se è vero che bisognerà attendere il 1925 per veder pubblicata *Athena Fanciulla*, è altresì vero che Lombardo Radice non aveva mai interrotto i rapporti con la Montesca, neanche dopo la morte del barone Leopoldo, avvenuta nel 1917. All'indomani di questo tragico evento, infatti, egli scrisse un messaggio

<sup>34</sup> Lettera, Lombardo Radice a Prezzolini, 4 febbraio 1919, in BCL, AGP. Lettera pubblicata in Picco, *Militanti dell'ideale*, cit., pp. 180-181.

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> G. Lombardo Radice, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 199.

alla direttrice delle scuole, Maria Marchetti, la quale a sua volta rispose ringraziandolo per la sua lettera che recava «conforto e sollievo» e nella quale prometteva di continuare ad impegnarsi «con fede e amore» per portare avanti il lavoro iniziato da Alice<sup>37</sup>. Nel maggio 1918, quando Lombardo Radice era ancora occupato presso l'esercito e per la sua famiglia si era posto il problema di trovare un luogo adatto dove trascorrere le vacanze estive, il pedagogista suggerì alla moglie Gemma di scartare l'idea di un soggiorno a Marina di Pisa e di pensare ad altre località. Le consigliava tra le altre ipotesi, quella di «rinunciare al mare e portare le creature in campagna, a cura di sole e vita fisica intensa» e a questo proposito parlava della Montesca come luogo adatto alle loro esigenze considerando anche l'abbondanza di cibo che li avrebbero reperito, trovandosi in un periodo caratterizzato dalle ristrettezze economiche e dal difficile approvvigionamento degli alimenti che era imposto dallo stato di guerra<sup>38</sup>. A distanza di quasi un mese il problema non si era risolto come testimonia il carteggio tra i due coniugi. Il 10 giugno, infatti, Lombardo Radice tornava a scriverle parlando degli ostacoli trovati nella ricerca di un alloggio a causa dell'esodo dei profughi benestanti che dalle zone occupate del Friuli e del Veneto avevano affittato molte case disponibili per trascorrervi l'estate. Nella stessa lettera tornava a suggerire alla moglie di provare a cercare una casa a Città di Castello, cosa che in effetti fece poco dopo<sup>39</sup>. Tuttavia la Marchetti le rispondeva il 14 giugno che dopo aver «girato e chiesto a tutto il paese» non le era stato possibile trovare un alloggio che potesse fare al caso loro poiché occupato dai profughi<sup>40</sup>.

I rapporti di Lombardo Radice con la scuola della Montesca nella fase anteriore alla Riforma culminarono nell'estate 1920 con un lungo soggiorno che il pedagogista trascorse nella villa umbra tra il luglio e l'agosto di quell'anno, in compagnia della famiglia<sup>41</sup>. Fu durante tale periodo che egli venne coinvolto dall'Opera Pia «Regina Margherita» di Roma, ente cui spettava la gestione delle scuole dopo la morte del Franchetti, nella cerimonia di inaugurazione della «Casa delle Maestre», la nuova istituzione di beneficenza sorta grazie alle disposizioni testamentarie del barone e che consistenza nella realizzazione nella villa padro-

<sup>37</sup> Cartolina, Maria Marchetti a Lombardo Radice, 30 dicembre 1917, in MSD, AGLR.

<sup>38</sup> Scriveva Lombardo Radice: «Ed avrei in questo caso pensato alla Montesca, unico luogo dove troveresti con abbondanza latte, uova e forse anche carne e dove troveresti fraterna accoglienza dalla buona e semplice Marchetti». Lettera, Giuseppe Lombardo Radice a Gemma Harasim, 19 maggio 1918, in MSD, AGLR.

<sup>39</sup> Lettera, Giuseppe Lombardo Radice a Gemma Harasim, 10 giugno 1918, in MSD, AGLR.

<sup>40</sup> Lettera, Maria Marchetti a Gemma Harasim, 14 giugno 1918, in MSD, AGLR. Inoltre la Marchetti, venuta a conoscenza della candidatura di Lombardo Radice alle elezioni politiche del 1919, gli inviò una lettera augurandogli la sua elezione. (Lettera, Maria Marchetti a Lombardo Radice, 13 novembre 1919, in MSD, AGLR).

<sup>41</sup> Il ricordo della felice vacanza trascorsa alla Montesca rimase caro al pedagogista come dimostra la lettera alla figlia Laura scritta in occasione della sua ultima visita nella villa dei Franchetti, nel 1938: «[...] Ho riveduto con commozione i nostri luoghi della villeggiatura 1920. Baci Papà». (Cartolina, Giuseppe a Laura Lombardo Radice, 6 aprile 1938, in MSD, AGLR).

nale di una residenza dove le maestre avrebbero potuto trascorrere periodi di riposo e di vacanze in un luogo così altamente simbolico. Nel discorso che egli tenne di fronte alle autorità e alle maestre e che fu dato alle stampe nel 1922 nei *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Lombardo Radice per la prima volta si addentrava nell'illustrazione delle caratteristiche peculiari della Montesca, che facevano di essa un modello cui la scuola italiana doveva guardare:

Il segreto della scuola, così vivamente sentito, è questo: l'espressione grafica elevata alla stessa dignità e importanza della espressione linguistica. Qui il disegno integra sempre la parola, anzi la previene. Occhi attenti e vigile mano al ritrarre: voi immaginate quale interiorità interiore serietà e compostezza richiedono, come e quanto elevano lo spirito infantile, lieto della continua creatività sua. [...] Qui lo studio delle scienze assume un posto centrale. Ma non è studio di imparatucci o lettura di libri; è lettura diretta della natura; osservazione ottenuta dallo sviluppo delle piante e degli animali. Vera e propria scienza; cioè ingenua *esplorazione e scoperta* scientifica, in cui nulla è "insegnato", ma tutto è "trovato"<sup>42</sup>.

Si ritrovano in questa riflessione molti aspetti propri della visione pedagogica di Lombardo Radice, che contemplava la creazione di una scuola in cui lo spirito infantile potesse liberamente manifestarsi e la creatività non fosse ostacolata né soffocata dagli adulti, secondo il mito della "scuola serena" teorizzato dal pedagogista siciliano, vale a dire un «modello particolare di scuola nuova o attiva in cui al centro si trovano l'attività del bambino e il ritmo stesso del suo svolgimento spirituale, ma si trova anche il maestro come sollecitatore dell'impegno del bambino a sviluppare la sua vita spirituale e a creare le condizioni di lavoro tranquillo, intenso, gratificante. Gratificante proprio perché rispecchia i bisogni profondi del bambino, oltre che le forme del suo apprendere, che sono bisogni estetici e sociali»<sup>43</sup>.

### 3. La Montesca ed i programmi del 1923

Chiamato alla fine del 1922 da Giovanni Gentile a ricoprire la carica di Direttore Generale dell'Istruzione elementare, Lombardo Radice lavorò, come è noto, al rinnovamento della scuola primaria italiana redigendo, in particolare, i nuovi programmi per la scuola elementare che andavano a sostituire quelli emanati nel 1905<sup>44</sup>. Ispirati all'attualismo gentiliano, essi intendevano rap-

<sup>42</sup> Lombardo Radice, *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, cit., p. 218.

<sup>43</sup> Cfr. la voce curata da F. Cambi, *Lombardo-Radice Giuseppe*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 65, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2005, p. 541. Sulla "scuola serena" si veda anche: E. Sordina, *Il pensiero educativo di G. Lombardo Radice*, Roma, La Goliardica Editrice, 1980, pp. 37-47.

<sup>44</sup> I programmi furono emanati con l'Ordinanza Ministeriale dell'11 novembre 1923 in applicazione al R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185, «Bollettino del Ministero della Pubblica Istruzione», 1923, pp. 4590-4627.



presentare un taglio netto con il precettismo tardo-ottocentesco che ancora innervava la scuola italiana ed un superamento dei riti vuoti e pedanti che la caratterizzavano e contro i quali Lombardo Radice e gli altri idealisti avevano condotto la loro battaglia culturale nei primi due decenni del secolo. Alla base del nuovo programma fu posto, accanto ad alcuni temi di fondo – come la libertà dell'insegnamento, la comunione spirituale tra insegnante ed alunno, la didattica come ricerca attiva, l'apertura a tutte le esperienze, la sfiducia nei metodi preconfezionati –, l'ideale della spontaneità infantile, da conseguire attraverso la valorizzazione degli insegnamenti artistici, in particolare il disegno e il canto, ma anche la scrittura e la lettura. Grazie all'arte, infatti, era possibile ottenere, secondo la prospettiva idealistica, la liberazione dello spirito del fanciullo e l'affermazione della propria soggettività<sup>45</sup>.

Per quanto attiene al nostro caso, il riferimento alla Montecchia era presente in tre passi dei nuovi programmi. Il primo era contenuto nella parte dedicata al disegno laddove un paragrafo prescriveva per tutte le classi superiori alla seconda il «Calendario della Montecchia», sussidio didattico che nato nella scuola umbra veniva ora elevato a modello da imitare, «per stimolare la gara nel disegno, destando altresì un più vivo spirito di ricerca e di osservazione». Le indicazioni fornite dai programmi erano al riguardo piuttosto dettagliate: si precisava che dovesse essere «un grande foglio di carta ben consistente, diviso a matita, in molti grandi rettangoli» e nel quale «ogni giorno un alunno dei più destri nel disegno, col consenso dell'insegnante e per ordine di esso, staccherà il foglio e, appartandosi dai compagni, disegnerà dentro uno dei rettangoli, un oggettino di suo gusto, portato da lui a scuola, ovvero osservato nel venire a scuola». Il lavoro doveva essere datato e firmato dall'alunno e nel suo complesso esso doveva servire a testimoniare «il variare della natura circostante», e a tal fine venivano disegnati soggetti quali una bacca, un ramoscello, un fiore, un frutto, un rametto di gemme schiuse, ecc.<sup>46</sup>.

Dalla scuola dei Franchetti Lombardo Radice prese in prestito anche un altro esercizio che rappresentò una delle novità dei programmi: si trattava del «soggetto del mese», che nei programmi fu chiamato «componimento illustrato», esercizio fondato sull'osservazione diretta della natura che sarebbe culminata con dei disegni rappresentati il mutare dell'ambiente naturale e in una didascalia o legenda scritta che illustrasse il soggetto della rappresentazione

<sup>45</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1945)*, Firenze, La nuova Italia, 1990, pp. 90-92. Sulla storia dei programmi per la scuola elementare si vedano: I. Picco, *I programmi scolastici*, Milano, Viola, 1950; D. Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, «Riforma della Scuola», n. 12, 1964; F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1975*, Brescia, La Scuola, 1975; A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.

<sup>46</sup> Alcuni «Calendari della Montecchia» provenienti dalle scuole elementari di Siena e redatti negli anni Venti sono reperibili tra le carte del pedagogista siciliano: Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze, Archivio Giuseppe Lombardo Radice, *Scuole*, b. 69.

grafica. I nuovi programmi prescrivevano in terza la redazione del componimento illustrato mensile, in quarta del componimento illustrato annuale.

Infine, un riferimento alla scuola umbra era presente tra le norme che disciplinavano «gli esperimenti di differenziazioni didattiche», laddove si accordava in taluni casi la possibilità di effettuare «esperimenti di riforma» rispetto ai programmi ufficiali, sulla stregua di quanto le scuole modello come la Montesca e la Rinnovata avevano fatto negli anni precedenti con le loro sperimentazioni didattiche.

#### 4. Polemiche e plausi al modello educativo della Montesca

Quale accoglienza trovò la proposta lombardiana del modello educativo della Montesca nel mondo scolastico italiano? A questa domanda credo che si possa ragionevolmente rispondere distinguendo due aspetti strettamente legati uno all'altro eppure distinti: da una parte si colloca il modello pedagogico della scuola della Montesca, sul quale generalmente fu unanime il giudizio positivo espresso da pedagogisti di ogni profilo culturale; dall'altro lato, si collocano due esercizi nati in quella scuola, il componimento mensile ed annuale illustrato e soprattutto il cosiddetto «Calendario della Montesca», che i nuovi programmi del '23 introdussero nella scuola italiana suscitando dibattito in cui emersero giudizi positivi alternati a prese di posizioni apertamente polemiche.

Quanto alla prima delle due questioni, la buona accoglienza che la Montesca trovò tra gli uomini di scuola ed i pedagogisti fu trasversale alle correnti di pensiero e destinata a perdurare nel tempo. Anche l'ex ministro Luigi Credaro, che si mantenne su posizioni anti-idealiste erigendosi a principale critico dei programmi del '23, visitava nel maggio 1928 la scuola umbra ottenendone un'impressione positiva<sup>47</sup>.

Ma fu soprattutto la dinamica cerchia degli studiosi idealisti ad accrescere la fama di questa scuola, attraverso una rete di relazioni messa in piedi dalle riviste magistrali da essi dirette o a loro vicine e dai numerosi contatti che essi riuscirono a stabilire con numerose personalità sparse su tutta la penisola. Su tutti spicca la figura di Francesco Bettini, che senza esagerazioni, fu lo studio-

<sup>47</sup> Si veda la lettera che Credaro scrisse pochi giorni dopo la visita: «[...] Ci è grato testimoniarle la nostra ammirazione dinanzi agli esercizi mirabili eseguiti dai piccoli alunni della Montesca, esercizi altamente istruttivi per quanti intendono nella esperienza viva dai metodi ritrovare la verità degli asserti teorici espressi nelle aule universitarie». Lettera, Credaro al Provveditore Salimei, maggio 1928, in ARU, ASF, *carteggio amministrativo*, b. 55. Un resoconto della visita fu scritto dalla professoressa Benetti Brunelli che accompagnava Credaro: V. Benetti Brunelli, *La R. Scuola di Pedagogia di Roma alla Montesca*, «Rivista Pedagogica», giugno-luglio 1928, pp. 537-540. Della stessa autrice si veda pure: *Una delle guide spirituali de "La Montesca"*: Lucia Latter, «L'Educazione Nazionale», febbraio 1925, pp. 53-58.

so più attento della Montesca dopo Lombardo Radice, il quale sviluppò le sue osservazioni lungo un arco cronologico che si estendeva dai primi anni Venti, quando ricoprì l'incarico di ispettore scolastico a Perugia nel 1923-'24, e che giungeva sino alle soglie degli anni Cinquanta.

Fortemente debitore del pensiero del pedagogo catanese, il Bettini è uno dei cosiddetti "lombardiani", annoverato cioè in quella singolare e variegata schiera di ispettori scolastici, direttori didattici o scrittori per l'infanzia, che rimasero fedeli all'insegnamento del maestro anche dopo la sua morte<sup>48</sup>. Questa gli appariva, infatti, come un mirabile esempio di "scuola serena", in cui l'educazione estetica altro non era che «un mezzo atto a educare il fanciullo a esprimersi con chiarezza e precisione, con sicurezza e sincerità». In essa la creatività infantile aveva piena possibilità di esprimersi né veniva limitata dallo studio scientifico della natura che, lungi dall'essere condotto secondo i precetti del positivismo tardo-ottocentesco, di cui l'emblema era rappresentato dall'«esercitazione un po' meccanica, un po' parolaia, un po' vuota e del tutto inconcludente che aduggiava la scuola del così detto metodo sperimentale», permetteva invece di ravvivare l'insegnamento oggettivo<sup>49</sup>. Mostrando di recepire la concezione educativa lombardiana, Bettini poteva concludere che la Montesca era una

serena palestra di serie e feconda e gioiosa attività, allietata dal sorriso della natura e da quello dell'arte. E non persegue le manifestazioni artistiche per far dell'arte per l'arte o per allevare un popolo di pittori, di cantori, di novellieri, di commedianti; ma perché tutto ciò che è attività spontanea dell'uomo è creazione e per ciò è arte nel senso alto e nobile della parola, anche quando fa scienza invece di poesia<sup>50</sup>.

Un altro pedagogo, il pugliese Giovanni Modugno, recensendo *Athena Fanciulla* scriveva che «non senza commozione si leggono per esempio le pagine dedicate alla scuola della Montesca, la quale, già prima della riforma (non sarà mai ripetuto abbastanza per coloro che chiamano utopistici i nuovi programmi), ne aveva attuato vari punti importanti»<sup>51</sup>. La notorietà della Mon-

<sup>48</sup> È significativa al riguardo la lettera che Bettini scrisse pochi giorni dopo la morte di Lombardo Radice a Codignola in cui mostra chiaramente la sua fedeltà ideale al pedagogo siciliano: «Lombardo Radice è morto; e il drappello esiguo che ancora lo sentiva maestro, incitatore e guida, calerà nel silenzio disperso e dimenticato. Io non muterò di una linea». Lettera, Francesco Bettini a Ernesto Codignola, 3 settembre 1938, in Archivio Ernesto Codignola. Interessanti notizie sui «lombardiani» si possono trovare in: G. Chiosso, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», I, 1 (2006), pp. 127-139.

<sup>49</sup> F. Bettini, *La Montesca*, «I diritti della scuola», 7 giugno 1925.

<sup>50</sup> F. Bettini, *Spirito e forme alla Montesca*, «I diritti della scuola», 26 luglio 1925.

<sup>51</sup> G. Modugno, *Per la riforma interiore della scuola elementare e per l'attuazione dei nuovi programmi*, Venezia, La Nuova Italia, 1927. Il capitolo "Athena Fanciulla e gl'insegnamenti artistici" contenuto in tale libro, fu pubblicato nel fascicolo di agosto-settembre 1926 nel periodico «La Scuola di Puglia. Bollettino del R. Provveditorato agli studi di Bari».

tesca crebbe anche in seguito alla Mostra Didattica Nazionale, che si tenne a Firenze nella primavera del 1925 ed in occasione della quale le “scuole nuove” riscossero un notevole successo. Il pedagogista Giuseppe Giovanazzi che poco dopo fece confluire le sue osservazioni sulla mostra in un volume dall’emblematico titolo *Verso la scuola nuova*, si soffermò sulla Montesca, scrivendo che «la celebre scuola umbra si distingueva sopra tutte le altre per l’importanza data allo studio dell’ambiente»<sup>52</sup>.

Anche personaggi per così dire minori e poco noti, come alcuni ispettori scolastici o direttori didattici influenzati dall’attualismo gentiliano di cui condividevano i presupposti pedagogici, e che ruotavano nell’orbita del gruppo idealista o che più semplicemente ne condividevano le idee, lodarono lo spirito che informava la Montesca: tra questi Bruno Sestini, ispettore delle scuole rurali romagnole gestite dall’Ente di Cultura nonché legato personalmente ad Ernesto Codignola; Italo Ciaurro, prima maestro e dal 1916 direttore delle scuole comunali di Perugia, influenzato dall’attualismo gentiliano di cui fu un fervente sostenitore; l’ispettore scolastico Edoardo Predome, studioso del linguaggio grafico dei bambini a cui dedicò una Mostra tenutasi nel 1924 a Casal Monferrato ed in contatto epistolare con Lombardo Radice<sup>53</sup>. La notorietà conquistata dalla Montesca si manifestò anche nelle numerose visite che studiosi italiani e non, gruppi di maestre o di studentesse di istituti magistrali, fecero nella scuola di Città di Castello.

La seconda questione legata all’accoglienza nel mondo magistrale e pedagogico italiano della proposta lombardiana della Montesca, riguarda, come si diceva prima, il componimento mensile ed annuale illustrato ed, in specie, il «Calendario della Montesca». Quest’ultimo, infatti, se da un lato divenne l’emblema della nuova scuola elementare italiana, dall’altro lato non rappresentò sempre una novità ben accettata e adeguatamente recepita dalla generalità dei maestri. Infatti le indicazioni di Lombardo Radice riguardo i Calendari monteschiani suscitarono un dibattito di ampie proporzioni soprattutto nei primi anni della Riforma, a cui parteciparono personalità di provenienza culturale e percorsi professionali differenti. Si trattò di una discussione che alternò momenti di riflessione pacata e collaborativa a momenti di scontro polemico, in cui è possibile distinguere due diverse fasi: l’una, coincidente con i primi anni successivi alla Riforma, durante la quale furono molti gli studiosi, soprattutto di orientamento idealista, che si espressero in sostegno dell’utilità e del valore dei «Calendari della Montesca» e dei componimenti; l’altra fase, successiva alla fine degli anni Venti, in cui le voci favorevoli ai Calendari monteschiani rimasero poche e ristrette alla cerchia dei cosiddetti “lombardiani” di stretta fede, come il Bettini, mentre si fecero più rumorose le voci critiche da

<sup>52</sup> G. Giovanazzi, *Verso la nuova scuola italiana. Notizie e considerazioni sulla mostra didattica nazionale di Firenze*, Firenze, Bemporad, 1926.

<sup>53</sup> Si vedano le lettere di Predome a Lombardo Radice conservate in MSD, AGLR.

parte di uomini di scuola che pur avevano gravitato nell'orbita dell'idealismo ed erano stati influenzati dalla lezione di Lombardo Radice. Quest'opera di revisione critica trovava un suo sbocco finale con i nuovi programmi per la scuola elementare del 1934, con i quali veniva reso facoltativo, e non più obbligatorio, la pratica del «Calendario della Montesca»<sup>54</sup>.

Per ricostruire questo dibattito, di cui si sono appena descritte le tappe, bisogna partire più in generale dall'impreparazione e dalla confusione con cui i maestri italiani applicarono le novità contenute nella Riforma Gentile. Se è vero che le polemiche innescate dalla riforma più forti riguardarono la scuola secondaria e l'università<sup>55</sup>, per quanto atteneva alla scuola primaria i rilievi mossi riguardavano soprattutto i nuovi programmi per la scuola elementare. Come è noto le polemiche verterono soprattutto sull'introduzione dell'insegnamento religioso ma quello che a noi interessa in questa sede sono le critiche che si appuntarono anche sulle nuove disposizioni relative gli insegnamenti artistici, in specie il disegno, per l'alto valore formativo che ora veniva riconosciuto ad esso. Tale rivalutazione provocò interventi critici da parte di chi, in buona sostanza, sosteneva la tesi secondo la quale si voleva impropriamente fare dei bambini dei piccoli "artisti", avanzando nei loro confronti pretese esagerate, e danneggiando peraltro gli altri insegnamenti, quali la scrittura e la lettura, che venivano considerati molto più importanti<sup>56</sup>. Anche nei riguardi della scrittura, l'eliminazione dei componimenti di fantasia che le nuove norme avevano decretato, se da un lato venivano da taluni salutati positivamente in quanto ponevano fine ad esercizi ritenuti pedanti e retorici, dall'altro l'introduzione dei componimenti mensili ed annuali, presi in prestito dalla Montesca, diedero luogo a non pochi equivoci ed incomprensioni tra gli insegnanti.

In questa cornice si inseriva il dibattito, per la verità assai poco noto, intorno al «Calendario della Montesca» e al componimento mensile e annuale<sup>57</sup>. Onde superare le difficoltà, che peraltro apparvero subito evidenti tra i maestri nel dover applicare le prescrizioni sui Calendari, veniva pubblicata nel 1924 un'agile guida alla loro compilazione. L'autore era Gaetano Piacentini, dina-

<sup>54</sup> Va tuttavia osservato che anche Lombardo Radice si rese conto dei problemi emersi tra gli insegnanti ai quali veniva richiesta la redazione dei Calendari. Ma la causa di ciò era da lui attribuita alla scarsa attenzione con cui i maestri avevano letto i programmi e alla svogliatezza di molti di essi che non intendevano rinnovarsi. Di tale problema ne ebbe coscienza tanto da inviare il 20 febbraio 1925 una circolare ai maestri dell'Animi, di cui ormai si occupava dopo le dimissioni dal Ministero del giugno del '24, contenente nuove indicazioni da seguire per la compilazione dei Calendari. La circolare è riprodotta in G. Lombardo Radice, *La buona Messe*, Roma, Animi, 1926, pp. 85-87.

<sup>55</sup> E. De Fort, *La scuola elementare italiana dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Mulino, 1996, p. 377.

<sup>56</sup> Catarsi, *Storia dei programmi*, cit., pp. 90-91.

<sup>57</sup> Per quanto mi risulta solo il Bettini, profondo conoscitore della Montesca, accennò brevemente a tali polemiche nel volume *I programmi di studio per le scuole elementari dal 1860 al 1945*, Brescia, La Scuola, 1953, pp. 154-157.

mico dirigente dell'ANIMI, amico di Lombardo Radice nonché ammiratore dell'opera educativa di Alice Franchetti<sup>58</sup>. Piacentini pubblicò tale guida in due edizioni, la prima presso l'editore Vallecchi di Firenze, la seconda presso una tipografia di Tivoli. Consistente di sole 7 pagine e contenente 3 illustrazioni di Calendari, la guida di Piacentini aveva come principali destinatari i maestri ai quali venivano illustrate le modalità e le finalità del nuovo strumento didattico, del quale si salutava con soddisfazione l'introduzione nelle scuole italiane.

Il dibattito sulla Montesca e sugli strumenti didattici che la Riforma aveva introdotto nella scuola italiana, trovava la sua articolazione più compiuta tra il 1924 e il 1925, quando Lombardo Radice, al fine di divulgare la conoscenza delle "scuole nuove", pubblicò alcuni articoli apparsi sulla rivista da lui diretta, «L'Educazione Nazionale», o su altri periodici scolastici italiani nonché i volumi *Athena Fanciulla* e il *Linguaggio grafico dei fanciulli*. Apparivano in quel momento i suoi studi sulle scuole ticinesi, pubblicati sulle pagine de «L'Educazione Nazionale», de «L'Adula» e de «L'Educatore di Lugano», le sue riflessioni sulla Scuola Rinnovata dalle colonne del «Corriere delle Maestre», le sue analisi sul componimento nelle scuole di Gorizia pubblicato nel periodico «La scuola al confine». Non si trattava soltanto di un'opera di divulgazione delle scuole-modello fine a sé stessa, ma essa era oltremodo funzionale a mostrare agli scettici e ai dubbiosi commentatori dei nuovi programmi che le novità introdotte potevano essere applicate da tutti gli insegnanti dal momento che questa già da anni era una realtà consolidata in quei particolari ambienti formativi<sup>59</sup>.

Nello stesso periodo in cui apparvero gli articoli sulle altre realtà scolastiche innovative, Lombardo Radice pubblicava in diversi fascicoli su una delle principali riviste magistrali del tempo, il «Corriere delle maestre», lo studio intitolato *Della Montesca, della scienza dei fanciulli, dei compiti, del disegnare e di altre cose*, poi raccolto e pubblicato nel corso dello stesso anno nel ben noto *Athena Fanciulla*<sup>60</sup>. Nello stesso anno il pedagogista siciliano mandò in stampa un'altra sua fondamentale opera, *Il linguaggio grafico dei fanciulli*, studio

<sup>58</sup> Cfr. nota n. 20.

<sup>59</sup> A titolo di esempio si riportano i commenti polemici di Lombardo Radice nei confronti dei critici dei programmi. Chiamando in causa Annibale Tona che aveva affermato che i sostenitori della riforma andavano «spampanando e diluendo in amplificazioni sesquipedali i più modesti elementi della riforma e i più semplici prodotti della sua prima applicazione», il pedagogista scrisse che i suoi vari articoli illustranti le "scuole nuove" concernevano «esperienze didattiche anteriori alla riforma». E concludeva: «sulla attuazione della riforma abbiamo scritto pochissimo, facendo sempre le più ampie riserve; non abbiamo nulla amplificato né spampanato» (*Lieve inesattezza da correggere*, «L'Educazione Nazionale», giugno-luglio 1925, p. 78).

<sup>60</sup> G. Lombardo Radice, *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925. Il giornale diretto da Guido Fabiani ospitò alcuni articoli sul Calendario monteschiano, su cui si espressero dei giudizi positivi, da parte dei collaboratori Angelo Bronzino e Francesco Bianchi. Si veda: F. Bianchi, *Il disegno*, «Il Corriere delle Maestre», 15 febbraio 1925. Bronzino pubblicò nel 1929 un volume in cui descriveva positivamente i Calendari ed i componimenti illustrati. Cfr. A. Bronzini, *Nella vita di scuola. Alcuni momenti di scuola attiva*, Milano, Vallardi, pp. 23-33 e pp. 47-93.

dedicato al disegno infantile e alla sua importanza ai fini scolastici<sup>61</sup>. È noto che i due volumi dedicavano ampio spazio alla scuola della Montesca: in particolare nel primo veniva descritta l'esperienza educativa di Alice e Leopoldo Franchetti, i loro contatti con i rappresentanti del movimento delle scuole nuove, le finalità e gli strumenti didattici della scuola; nella seconda opera, invece, veniva descritto il «Calendario della Montesca» ed illustrate le sue caratteristiche.

L'ammirazione che Lombardo Radice manifestò nei riguardi della scuola fondata dai baroni Franchetti si concentrava soprattutto sul disegno, inteso ed applicato come mezzo atto allo studio e alla descrizione della natura circostante e delle sue modificazioni, secondo l'insegnamento di Lucy Latter a cui il pedagogo siciliano attribuiva l'introduzione nella scuola umbra del Calendario e dei soggetti del mese illustrati. L'interesse mostrato nei confronti del disegno così come era realizzato alla Montesca era tanto più grande, agli occhi di Lombardo Radice, poiché esso era concepito in funzione del linguaggio: in tal senso le brevissime didascalie poste sotto ai disegni, se in un primo momento potevano apparire sinonimo di aridità di espressioni e quindi destare dei dubbi, in realtà si dimostravano in linea con un'idea del disegno che eliminava la retorica che troppo spesso dominava negli scritti, secondo una concezione per cui «il disegno è il correttivo della retorica».

Analizzando poi i quaderni di un'alunna dalla prima alla quinta classe, che Lombardo Radice aveva portato via con sé in occasione del suo primo viaggio alla Montesca nel 1915, passava a esaminare i componimenti che, aventi per tema l'osservazione della natura o gli aspetti pratici della vita del contadino, avevano un carattere scientifico-pratico che ben si confaceva ad una scuola rurale. In tutto ciò egli vedeva un valore positivo e allo stesso tempo un limite. L'aspetto che apprezzava era che alla Montesca erano stati quasi completamente banditi i componimenti di fantasia in uso fino ad allora nella generalità delle scuole italiane ed oggetto di una polemica condotta da Lombardo Radice che li considerava esercizi retorici e pedanti, inibitori delle libertà creative dei fanciulli. Migliori gli apparivano gli esercizi che avevano per tema l'osservazione della natura o la pratica della corrispondenza. Il limite di questi esercizi, semmai, era dovuto alla predominanza dell'elemento pratico e logico. A questo proposito egli affermava che «il sentimento non è soffocato (tutt'altro)» ma tuttavia esso «non trova un posto negli scritti, se non quando vien da sé, ed è contenuto entro limiti, togliendo le parole inutili».

Tale aspetto appariva però comprensibile agli occhi di Lombardo Radice se si pensava che la Montesca era una scuola rurale e che la «gran virtù del contadino è il parlar poco, quasi il rispetto della parola, come cosa che non è da sprecare». È per tale motivo che gli esercizi della Montesca non furono introdotti nei pro-

<sup>61</sup> La seconda edizione del libro, con il titolo *La buona messe*, apparve nel 1926.

grammi del '23 tali e quali venivano svolti nella scuola umbra, ma essi furono parzialmente modificati, come ebbe cura di precisare Lombardo Radice:

I *Nuovi programmi*, del 1923, hanno eliminato il componimento retorico, più radicalmente forse della Montesca; il «soggetto del mese» che è alla Montesca limitato allo studio della natura, è diventato il *componimento mensile*, con amplissima libertà di scelta dei soggetti; il *calendario* è stato adottato tale e quale, consacrando ufficialmente il nome della Franchetti, ma offre più larga possibilità di sviluppi, perché il disegno-giuoco rivela, sin dalle prime classi, le menti infantili; la cronaca, che alla Montesca era ed è quasi esclusivamente registrazione di appunti delle osservazioni sulla natura e degli «esperimenti» relativi, è diventata il diario della *vita di scuola*, che può raccogliere tutto oltre ciò che fa la Montesca<sup>62</sup>.

Queste considerazioni si ritrovano in un altro passaggio di *Athena Fanciulla*, laddove si riscontrava che uno studio basato esclusivamente sulla natura poteva limitare il campo delle osservazioni dal vero, finendo per conferire ai lavori realizzati dai fanciulli un carattere «un po' troppo regolato», tipico dello spirito «un po' troppo anglo-sassone» della Franchetti e della Latter. Ciò faceva sì che il disegno della Montesca non diventasse «mai *disegno-giuoco* (scopritore della personalità del bambino)» ma che rimasse «sempre *disegno-commento* dello studio elementare della scienza, fatto sul vero»<sup>63</sup>. Si trattava di una constatazione critica che distingueva la Montesca da altre due esperienze educative studiate da Lombardo Radice e da lui richiamate, le scuole ticinesi di Muzzano e di Pila, dove invece i bambini gli apparivano «più artisti, senza esser meno sobri e 'rurali' di questi». Tuttavia queste considerazioni non intendevano svalutare la scuola dei Franchetti, che rimaneva pur sempre, per usare le parole di Lombardo Radice, «un ideal tipo di scuola *rurale*» e dove l'azione di Alice rappresentava un mirabile esempio per «i pigri educatori che cercano degli alibi».

La vena polemica con cui il pedagogista chiudeva la sua riflessione non era certo casuale ed era una prima risposta a quelle voci critiche che si erano affacciate avanzando dubbi e interrogativi sulle novità legate alla Montesca e, più in generale, alle novità introdotte con i programmi del 1923. Si pensi, per quanto attiene al nostro studio, all'intervento di Lombardo Radice in risposta alle critiche mosse in Senato e dalla stampa, non solo scolastica, alla riforma<sup>64</sup>.

<sup>62</sup> Lombardo Radice, *Athena Fanciulla*, cit., p. 60.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>64</sup> A tal proposito si segnala la presa di posizione che Nicola Festa, grecista e latinista nonché candidato del Partito Popolare alle elezioni della primavera del 1924, assunse con una serie di articoli pubblicati ne «Il Popolo» sul tema della politica scolastica. In uno di essi, dopo aver criticato la proclamata libertà dell'insegnamento contenuta nei nuovi programmi, attaccava il Calendario della Montesca: «Le nuove prescrizioni arrivano a disciplinare e regolare anche la parte che per definizione dovrebbe essere lasciata assolutamente libera: la ricreazione dei piccoli alunni della scuola primaria. Inoltre il maestro deve raccogliere e custodire gelosamente i pupazzetti e gli scarabocchi degli scolari, tener d'occhio il loro 'componimento annuale', e, se Dio vuole, badare al "Calendario della Montesca" (se qualcuno ignora questa geniale trovata legga l'istruzione nel citato Bollettino, pagina 4603). Nelle famiglie si sentono ogni giorno lamenti perché quest'anno i ragazzi tutto imparano fuorché a leggere e scrivere» (N. Festa, *Scuola e politica*, «Il Popolo», 27



Dalle colonne della sua rivista egli affermò che grazie ai nuovi componenti «il bimbo esplora il suo mondo» secondo quanto fatto nella «grande esperienza compiuta in venti anni nelle scuole create alla Montesca dal compianto Senatore Franchetti», e le cui basi poggiavano sui precedenti esperimenti didattici americani, inglesi e tedeschi risalenti alla fine dell'Ottocento<sup>65</sup>. Concetti analoghi si ritrovano in un articolo pubblicato ne «Il Rinnovamento scolastico» nel febbraio del '25, laddove egli rispondendo ad un critico commentatore dei programmi da lui chiamato con il nomignolo «piccolo dottor Cicci», scriveva che con l'introduzione del disegno nei piani di studio della scuola elementare, l'Italia recuperava un ritardo nei confronti degli altri paesi stranieri<sup>66</sup>. Nello stesso anno Lombardo Radice pubblicava in un volume illustrante le caratteristiche della riforma, una ricca bibliografia di libri ed articoli aventi per oggetto i nuovi programmi, ed in particolare, il disegno e il «Calendario della Montesca»<sup>67</sup>.

##### 5. Marcucci, Bettini, Predome, Padellaro: favorevoli e contrari al «Calendario della Montesca»

Uno degli esempi più emblematici ed interessanti del dibattito che si originò intorno alla proposta lombardiana della Montesca, ed in particolare del suo più appariscente derivato, vale a dire il «Calendario della Montesca», è la presa di posizione che Alessandro Marcucci assunse agli inizi del 1925. Si trattò di una polemica che non finì sulle colonne delle riviste magistrali ma che invece si svolse in forma epistolare<sup>68</sup>. Si trattava infatti di una lunghissima lettera nella quale il noto fondatore delle Scuole dell'Agro Romano, faceva conoscere all'amico «Peppino» tutte le sue riserve e i suoi dubbi a proposito delle indicazioni da lui date riguardo il disegno.

marzo 1924). Il commento non passò inosservato a Lombardo Radice che irritato scrisse di Festa: «Schernisce, senza conoscerlo, il Calendario della Montesca, che ha una letteratura di insigne valore (Latter, ad es., la più vigorosa prosecutrice di Fröebel). L'esagerazione si spiega, non si giustifica, pensando che si tratta dell'articolo preelettorale di un candidato politico» (G. Lombardo Radice, *Vita nuova della scuola del popolo. La Riforma della scuola elementare*, Palermo, Sandron, 1925, p. 225).

<sup>65</sup> «L'Educazione Nazionale», marzo 1925, p. 88.

<sup>66</sup> Scriveva il pedagogista: «Quel che ti è parso una speciosa trovata (il disegno, La Montesca, etc.) è roba vecchia, che ha i suoi bravi anni» (G. Lombardo Radice, *Il disegno nei nuovi programmi*, «Il Rinnovamento scolastico», 1° febbraio 1925).

<sup>67</sup> Si tratta del citato *Vita nuova della scuola del popolo. La Riforma della scuola elementare*.

<sup>68</sup> Su Alessandro Marcucci si rinvia alla recente biografia di G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Milano, Unicopli, 2006. La lettera in questione, datata 9 febbraio 1925, è conservata in MSD, AGLR, è quasi interamente riprodotta nel predetto volume, pp. 113-116.

Le riflessioni del Marcucci erano scaturite, come egli stesso affermava, dalla lettura del *Linguaggio grafico dei fanciulli*. Il tono polemico che percorre tutta la lettera è evidente fin dall'*incipit*: «Vedendo 100 e 100 e 100 Calendari della Montesca!». Dopo tale premessa, Marcucci passava subito al cuore della sua riflessione: egli accusava i maestri della mancata comprensione dello spirito che aveva informato la Riforma Gentile, i quali grossolanamente erano stati più attenti ad applicare la lettera delle disposizioni normative piuttosto che a coglierne lo spirito che vivificava quelle norme. Ciò era l'esatto contrario di quanto avveniva in quelle scuole che erano divenute modello per le moderne teorie attivistiche che da anni vi si sperimentavano e alle quali la Riforma intendeva ispirarsi. A questo proposito Marcucci scriveva che:

I Maestri della Montesca, della Ghisolfa, delle Case dei Bambini, del Canton Ticino, comprendevano nello spirito e nella lettera il valore del disegno; vi erano stati cresciuti e vi sapevano e vi fanno crescere i loro alunni; cioè: sanno essi disegnare, o meglio: sanno intervenire consapevolmente (non da presuntuosi pseudo-artisti) a valutare, a guidare, a giudicare l'esercizio dei loro alunni; sanno inquadrare il disegno in tutta l'azione educativa della loro scuola, cioè sono dei veri tecnici; tecnici non nel senso artistico, ma nel senso didattico<sup>69</sup>.

Allo stesso tempo il fondatore delle Scuole dell'Agro romano giudicava positivamente la rivalutazione del disegno operata da Lombardo Radice nei programmi della scuola elementare. Il problema nasceva allora dall'incapacità degli insegnanti, i quali:

inesperti ed ignavi (trascuriamo le eccezioni) si son dati a far copiare i modelli idioti e turbatori dei giornalotti scolastici o qualsiasi altro disegno o a far disegnare spontaneamente: unicamente spontaneamente i loro alunni, non sapendo intervenire a guidare, a far affermare, a rivolgere ad un fine utile alla vita individuale e collettiva questa salutare tendenza del bambino a disegnare<sup>70</sup>.

Dopo aver affermato che anch'egli andava meditando sulla Montesca «da 7 o 8 anni», Marcucci si scostava dall'interpretazione che Lombardo Radice avevano dato dei Calendari monteschiani, e finiva per fornire egli stesso una sua personale lettura di quei sussidi didattici sulla scorta di quanto aveva potuto vedere nelle due scuole umbre.

La critica di Marcucci verteva in buona sostanza sulle prescrizioni date agli insegnanti con le quali si proibiva loro di intervenire sui fanciulli intenti a realizzare i propri disegni. Tale visione, che derivava dall'idealismo filosofico che informando i programmi del 1923 aveva negato ogni intervento del maestro sul bambino al fine di non soffocare la spontaneità e l'originalità, era stata, secondo Marcucci, applicata con estremismo dai maestri, i quali si erano attenuti alla lettera dei programmi e avevano fatto sì che si assegnasse

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

il predominio al disegno spontaneo, generalmente interpretato come quello della fantasia e del ricordo, con scarsissimo ritorno alla osservazione per far meglio, in quanto senza la voce e il consiglio e la critica di chi vede più giusto (il Maestro), si dà al fanciullo che disegna la sensazione di aver fatto cosa perfetta<sup>71</sup>.

Per Marcucci, dunque, risultava fondamentale l'intervento del maestro che doveva essere «continuo e rivolto ad un fine», contrariamente a quanto invece avveniva nella prassi comune. Annotava con disappunto a questo riguardo che «nei disegni di tutti o quasi le scuole d'Italia (tanto Calendari che quaderni) il Maestro non apparisce mai. Lascia fare!!!». Tuttavia il fondatore delle scuole dell'Agro romano si guardava dal rischio che le indicazioni da egli stesso auspiccate avrebbero potuto svilire quella spontaneità infantile che era pur necessario stimolare, e per questo subito dopo precisava che l'intervento del maestro dovesse essere mirato e ben ponderato. Scriveva infatti che era necessario un intervento «avveduto, sapiente, graduale del Maestro».

Su una posizione radicalmente diversa rispetto a quella di Marcucci si collocava il "lombardiano" Francesco Bettini. Dinamico ispettore scolastico, cofondatore della rivista «La nostra scuola» e prolifico pubblicista nei maggiori periodici scolastici del tempo nonché fortunato scrittore per l'infanzia, egli fu un convinto assertore dell'orientamento culturale e pedagogico dell'idealismo prima e dopo la Riforma Gentile, in particolare del pensiero educativo di Lombardo Radice. Bettini intervenne per la prima volta nel dibattito sul «Calendario della Montesca» dalle colonne de «I diritti della scuola», dove pubblicò tra il giugno ed l'agosto del 1925 ben sette articoli di approfondimento attinenti alla scuola umbra<sup>72</sup>. Lo studio prendeva spunto dalla recente Mostra Didattica Nazionale che si era tenuta a Firenze e nella quale la Montesca aveva esposto il proprio materiale nel padiglione dei Boboli, ottenendo il gran premio per la qualità della propria didattica. Dopo aver descritto sommariamente le altre scuole-modello che erano presenti all'esposizione, come la scuola Rinnovata della Ghisolfa, il corso integrativo di Cotignola, le scuole rurali Faina, Bettini arriva a trattare della Montesca verso la quale mostrò una grandissima attenzione, analoga a quella che peraltro egli riscontrò in larga parte dei visitatori della mostra fiorentina tra i quali vi poté constatare un interesse ed una curiosità accresciuti dalla fama che stava conquistando la scuola dei Franchetti e che era dovuta al «fatto di essere isolata, di avere un catalogo ragionato degli oggetti esposti, di aver avuto l'onore di una particolare menzione nei nuovi programmi e la fortuna di essere stata illustrata da Giuseppe Lombardo Radice»<sup>73</sup>.

Lo studio di Bettini non tralasciava nessun particolare degno di nota e descriveva le esperienze botaniche, gli orticelli, la biblioteca, il museo didatti-

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> Gli articoli di Bettini apparvero in «I diritti della scuola», nei fascicoli del 7 giugno, 14 giugno, 21 giugno, 28 giugno, 12 luglio, 26 luglio, 15 agosto 1925.

<sup>73</sup> F. Bettini, *Alcune scuole-tipo alla Mostra di Firenze*, «I diritti della scuola», 31 maggio 1925.

co, le escursioni, le osservazioni metereologiche, il componimento mensile ed annuale illustrato fino ad arrivare al Calendario. Egli sosteneva che il disegno applicato alla Montesca non aveva «scopi artistici, ma *naturalistici* o scientifici, e direi quasi, morali e religiosi, come lo studio della natura di cui fa parte; non serve per dar modo ai fanciulli di sostituire sgorbi e ideogrammi a parole, espressioni grafiche a pensieri più esplicitamente formulati; non è insomma il *primo linguaggio scritto dell'infanzia*, ma la prova di una osservazione»<sup>74</sup>. Una concezione ed una pratica del disegno del genere incarnavano fedelmente lo spirito della riforma. Scriveva ancora Bettini:

La scuola resta anche col disegno fedele allo spirito che la informa; accosta l'anima del fanciullo agli esseri che la circondano; gliene fa ascoltare la voce; scoprire le leggi che ne governano i rapporti; ammirare la bellezze delle forme; intendere l'amore che ne disciplina le sorti, gustare la poesia della vita<sup>75</sup>.

In questo quadro, i «Calendari della Montesca» costituivano un valido strumento didattico al fine del raggiungimento di quegli obiettivi e le critiche mosse nei loro confronti erano semmai il frutto di un fraintendimento che aveva finito per trasformare il Calendario in oggetto di esibizione fine a se stesso, come accadeva spesso quando le maestre per «appagare la piccola vanità decorativa» facevano di essi dei cartelloni, di tutte le forme (a quadro, a soffietto, a quaderno, a cartolina, su cartone, ecc.), «terribilmente colorati appesi alle pareti della scuola».

Quasi in contemporanea con gli interventi apparsi sulla rivista di Annibale Tona, Bettini pubblicò un altro articolo avente per oggetto i Calendari monteschiani nel bollettino del Provveditorato della Toscana, dove era giunto nel 1924 come ispettore capo. Le incomprensioni e le errate interpretazioni che la generalità dei maestri avevano dato di tale strumento didattico erano le motivazioni dichiarate con cui egli presentava questo nuovo intervento in cui ribadiva che il fine del Calendario fosse quello di destare lo spirito di ricerca e di osservazione nei bambini: «la fatica grande è la ricerca di ciò che vi si deve disegnare»<sup>76</sup>.

Un giudizio altamente positivo sul Calendario monteschiano giungeva nei primi mesi successivi alla Riforma anche dall'Ispettore scolastico di Casale Monferrato, Edoardo Predome. Si era egli distinto nel panorama educativo nazionale tanto da attirare l'attenzione di Lombardo Radice per il suo dinamismo e per l'acuto interesse dimostrato nei confronti del linguaggio grafico

<sup>74</sup> F. Bettini, *La Montesca*, «I diritti della scuola», 14 giugno 1925.

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> F. Bettini, *Il Calendario della Montesca*, «La Scuola Toscana. Bollettino del R. Provveditorato di Firenze», agosto 1924, pp. 60-70. Bettini ripubblicherà alcune sue osservazioni sulla Montesca in due volumi: *Vita di scuole rurali. Piccolo mondo sereno*, Brescia, La Scuola, 1936; Id., *La scuola della Montesca*, Brescia, La Scuola, 1953.

dei fanciulli, che lo aveva portato ad intraprendere uno studio sul disegno e ad organizzare una Mostra Didattica che si tenne nel 1924 nella città piemontese<sup>77</sup>. Una parte rilevante dell'esposizione fu dedicata ai Calendari, di cui ne furono esposti moltissimi esemplari (oltre 500), e intorno ad essi fu stimolata la «discussione tra Insegnanti, Direttori e Ispettori; sì che nella sua genesi la mostra dei ragazzi alimentò il fervore della discussione dei Maestri». In effetti, anche Predome sosteneva l'idea presente nel pensiero educativo lombardiano, che il Calendario potesse diventare uno strumento in grado di stimolare lo spirito infantile a manifestarsi, rivelando «i gusti, i caratteri, i *tic* personali, le liete bizzarrie degli spiriti fanciulleschi, che ci consentono una completa conoscenza degli scolari»<sup>78</sup>.

Nell'orbita del gruppo idealista si collocava un altro intervento a favore del Calendario monteschiano, quello di Bruno Sestini. Ispettore scolastico alle dipendenze dell'Ente di Cultura e vicino alle posizioni di Codignola, Sestini dedicava nel 1926 un articolo al Calendario in cui non poteva fare a meno di constatare le errate applicazioni dei programmi da parte degli insegnanti, ai quali raccomandava di intendere tale esercizio come uno strumento di ricerca e, allo stesso tempo, come un mezzo capace di favorire la comunione con la natura. Le maestre, invece, il più delle volte non avevano compreso il significato dei Calendari, riducendoli a semplici esercizi di disegno in cui ad essere rappresentati erano oggetti che nulla o poco avevano a che fare con la natura. In realtà, sosteneva Sestini, ancor prima del disegno veniva un «antecedente spirituale» che era rappresentato dalla «ricerca della natura viva», grazie alla quale i «frammenti di vita» raccolti potevano entrare in classe ed essere, per così dire, interiorizzati dai bambini che solo così potevano sentire che «tutto è Vita, Vita nella Vita, la minore nella maggiore e tutto entro lo Spirito di Dio»<sup>79</sup>.

Nonostante queste prese di posizioni in favore del Calendario monteschiano le critiche che erano apparse fin dai primi tempi si fecero sempre più intense, anche da parte di chi pochi anni prima aveva approvato le novità della Riforma Gentile ed i programmi del '23. Era il caso di Nazareno Padellaro il quale nel 1927 scagliò un veemente attacco al «Calendario della Montesca» che polemicamente chiamò il «Calendario della Menzogna»<sup>80</sup>. Il motivo di tale definizione era dovuta alla non sincerità con cui essi venivano realizzati dai maestri, i quali spesso intervenivano in prima persona per renderli estetica-

<sup>77</sup> Predome inviò all'inizio del 1925 al pedagogista siciliano i disegni proiettati durante la conferenza da egli tenuta in occasione delle mostre, nel settembre del '24. Oltre ai disegni, spedì anche 20 Calendari della Montesca. (Lettera, Edoardo Predome a Giuseppe Lombardo Radice, 6 febbraio 1925, in MSD, AGLR).

<sup>78</sup> E. Predome, *Quello che ha insegnato la mostra dei disegni dei nostri ragazzi (a proposito della Mostra didattica di Casal Monferrato)*, «Bollettino del R. Provveditorato agli studi di Torino», ottobre-novembre 1924.

<sup>79</sup> B. Sestini, *Il «Calendario della Montesca»*, «La nuova scuola italiana», 7 marzo 1926.

<sup>80</sup> Padellaro, *Scuola fascista*, cit., pp. 173-186.

mente più belli. Inoltre Padellaro constatava polemicamente che il Calendario era finito per diventare l'emblema dei nuovi programmi a causa dell'eccessiva enfasi che con cui era stato giudicato. Scriveva a questo proposito:

Tutti a richiederlo, ad esaminarlo; diagnosi, prognosi, cura: il maestro finì con il convincersi che il segreto della riforma stava in quel rettangolo (a proposito dev'essere un rettangolo o un quadrato?) di carta, che diventò definitorio come un'epigrafe<sup>81</sup>.

Oltre all'improprio intervento dei maestri che rendeva fallaci i Calendari, Padellaro criticava anche il fatto che a lungo essi erano stati considerati come esercizi attinenti al disegno, mentre a lui apparivano come più legati all'insegnamento delle scienze.

Sulla stessa linea d'onda di Padellaro e per certi versi ancor più critico, si collocava l'ispettore scolastico nonché direttore delle pagine di *Didattica* de «I diritti della scuola», Giorgio Gabrielli. Nonostante che egli avesse difeso in modo pressoché incondizionato i nuovi programmi per la scuola elementare durante i primi anni della riforma e condiviso l'impostazione data da Lombardo Radice di cui si professò un profondo ammiratore, nel 1929 Gabrielli attaccava il Calendario monteschiano in modo piuttosto violento. Facendo propria l'espressione di Padellaro del «Calendario della Menzogna», egli sostenne che se questo dovesse essere «quella cosa ipocrita ed inutile che tutti conosciamo, allora cento volte meglio non farne nulla!»<sup>82</sup>. Dopo aver affermato di essere convinto «della sua relativa inutilità in nove casi su dieci», egli si lanciava polemicamente in un attacco virulento contro il sussidio didattico nato alla Montesca:

quando la finiremo di svenire davanti a un disegno qualsiasi e di gridare al miracolo dinanzi a qualsiasi pupazzo, ci accorgeremo che il fumo che ci ha annebbiato la vista, e che di cinquanta alunni disegnatori, solo due o tre un giorno trarranno profitto di questa abilità. Il calendario della Montesca o si fa secondo lo spirito e il metodo della scuola fondata da Alice Franchetti, o è meglio non farlo; ed è per questo che io preferisco che non sia fatto: tempo perduto in meno, da dedicare a più proficue occupazioni. Mi sono spiegato?<sup>83</sup>

I commenti di Padellaro e Gabrielli danno il senso della misura di come ormai il Calendario monteschiano, dopo una prima fase in cui era stato elevato a modello e difeso dalle iniziali critiche che si erano appuntate su di esso, subì una svalutazione sul piano del dibattito pedagogico, ma che forse era già stata preceduta nel campo della pratica didattica da un analogo trattamento da parte della generalità dei maestri italiani, che non avevano bene compreso il significato di questo strumento didattico e le modalità attraverso le quali realizzarlo. In tale quadro allora ben si giustificava la scelta compiuta dalla Com-

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>82</sup> Il direttore, *Consulenza didattica*, «I diritti della scuola», 22 dicembre 1929.

<sup>83</sup> *Ibid.*

missione che nel 1934 revisionò i programmi per la scuola elementare e che per quanto atteneva l'insegnamento del disegno rese facoltativo, e non più obbligatorio, l'uso del «Calendario della Montesca», limitandolo alla sola classe quinta<sup>84</sup>.

Quello che era stato uno dei simboli più appariscenti dei programmi del 1923 cadeva, dopo un decennio durante il quale esso fu oggetto di attenzione, di celebrazione e di polemica. Nonostante ciò per Lombardo Radice non veniva meno quella linfa vitale che la scuola della Montesca riusciva ancora a produrre, nonostante le difficoltà in cui si trovava e la mancanza di una guida ideale come Alice. Questo pensò l'ormai anziano pedagogista quando nell'aprile 1938 tornò per l'ultima volta in Umbria. Il motivo della sua visita era quella di consultare i libri della biblioteca dei Franchetti e il carteggio privato dei baroni al fine di allestire una nuova ristampa di *Athena Fanciulla*, desiderio che rimase inasaudito a causa del sopraggiungere della morte che lo colpì il 16 agosto di quell'anno. Pur non reperendo l'archivio dei due coniugi, egli trovò «moltissimi dei libri cui la Baronessa Franchetti si era ispirata per realizzare la sua geniale iniziativa didattica» che gli avrebbero offerto un «ottimo spunto» per condurre a termine il lavoro che si era proposto di fare. In quell'occasione visitò di nuovo le scuole della Montesca e di Rovigliano traendo motivo di ritenere che esse portavano avanti degnamente il lavoro iniziato da Alice. Scriveva a questo proposito al Presidente dell'Opera Pia «Regina Margherita», Francesco Salimei:

mi è parso doveroso visitare una per una tutte le classi, così alla Montesca come a Rovigliano. Mi sono trattenuto a lungo e ho preferito far scuola per entrare nell'intimità dei fanciulli. Così ho capito di più come vivono queste scuole. Ti posso assicurare che la tradizione buona della Franchetti è sempre attiva e che le scuole dell'Opera Pia sono degne dell'ideale che tu persegui. Ottime. Ieri, poi, ho adunato le maestre e le ho intrattenute a lungo per indicare loro che cosa possono fare di nuovo; ho ascoltato i loro quesiti; ho risposto esaurientemente. Mi è parso che la conferenza sia stata utile<sup>85</sup>.

Lo stesso giudizio Lombardo Radice lo esprimeva alla figlia Laura in una lettera inviata durante il soggiorno alla Montesca:

Ieri ho visitato le antiche care scolette della Montesca. Sono sempre vive sebbene la riverenza per la tradizione potesse far pensare che agisse da «cristallizzatore»<sup>86</sup>.

<sup>84</sup> Tale decisione fu apprezzata anche da Giovanazzi che la giudicava «assai opportuna». Si noti la differente posizione che egli espresse nel 1926 sul Calendario, giudicato allora come un mezzo adatto ad interpretare lo spirito dei nuovi programmi del '23. Cfr. Giovanazzi, *Verso la scuola nuova*, cit., pp. 21-23.

<sup>85</sup> Cartolina, Giuseppe Lombardo Radice a Francesco Salimei, 8 aprile 1938, in ARU, ASE, *Carteggio amministrativo*, b. 55.

<sup>86</sup> Cartolina, Giuseppe Lombardo Radice alla figlia Laura, 6 aprile 1938 in MSD, AGLR.

Con la morte del pedagogista le scuole della Montesca e di Rovigliano ed, in particolare, la direttrice Maria Marchetti perdevano un punto di riferimento che per circa venti anni era stata una sorta di guida spirituale, dopo la scomparsa di Alice. Il «buon papà», come lo definì la Marchetti, era stato un faro che con le sue visite o le sue lettere aveva dato conforto nei momenti di sfiducia nonché consigli e suggerimenti pratici per la didattica<sup>87</sup>. La morte di Lombardo Radice, a cui seguì il sopraggiungere della guerra, decretarono il calo di attenzione che aveva interessato la Montesca. Come ricordava la Marchetti, a partire dal 1923 «fu un succedersi di visite di insegnanti italiani stranieri e la stampa scolastica di vari paesi si occupò di queste scuole che ebbero un periodo fiorente che proseguì [...] fino al 1940-'41»<sup>88</sup>. Una delle ultime visite, avvenuta nel 1942, fu quella del Ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, il quale arrivava alla Montesca dopo una nutrita schiera di esponenti del Regime che nel corso del Ventennio si erano recati alla Montesca, non solo per rendere omaggio ad una scuola prestigiosa ma forse anche nell'ottica della valorizzazione di quelle scuole-modello rurali alle quali richiamarsi, in modo più o meno strumentale, al fine di creare la nuova scuola rurale italiana, secondo un progetto che il governo fascista portò avanti dalla fine degli anni Venti, contestualmente alla campagna per la ruralizzazione della società. Dopo la svolta autoritaria, infatti, molte furono le voci che si levarono chiedendo non solo una scuola per i figli dei contadini più aderente alla vita rurale, ai suoi ritmi ed ai suoi problemi – come era avvenuto fin dal primo dopoguerra –, ma che fosse anche ideologicamente in sintonia con il nuovo corso politico instaurato dal Regime. In tale contesto l'affermazione del cosiddetto “mito della terra” diffuso attraverso vari strumenti (giornali, pubblicistica, mezzi di informazione) trovava nella scuola rurale uno dei terreni fertili più adatti perché esso potesse crescere e svilupparsi tra i bambini<sup>89</sup>. Si tratta di un campo di indagine che appare ricco di spunti interessanti e meritevole di essere indagato, anche per mettere in luce in quale misura e attraverso quali modalità il Fascismo cercò di utilizzare la notorietà di alcune scuole rurali modello per costruire la propria scuola per i figli dei contadini.

Il dopoguerra vedeva la Montesca riprendere le sue attività scolastiche che sarebbero proseguite tra grandi difficoltà (problemi economici che colpivano gli stipendi delle maestre e drastico calo degli iscritti a seguito dell'esodo dalle campagne) fino ai primissimi anni Ottanta, ma ormai la situazione era profondamente cambiata: i programmi del 1945 eliminarono ogni riferimento alla

<sup>87</sup> Lettera, Maria Marchetti a Gemma Harasim, 13 aprile 1938, in MSD, AGLR.

<sup>88</sup> Relazione di Maria Marchetti conservata in ARU, ASF e riprodotta in: Buseghin, *Cara Marietta...*, cit., p. 491.

<sup>89</sup> Sull'ideologia ruralista si rinvia a: P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Mulino, 1985, pp. 300-309.



scuola umbra, compreso il famoso Calendario. Se ancora per qualche anno la Montesca richiamò una certa attenzione tra gli insegnanti e il personale della scuola, questo era ormai l'effetto di un eco che andava progressivamente scemando.

Luca Montecchi  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
l.montecchi@libero.it



# La tri-complessità di Edgar Morin: la vita, il pensiero e la ricezione

Cristina Pasqualini

Edgar Morin, come altri autorevoli pensatori contemporanei<sup>1</sup>, presenta tutte le caratteristiche della poliedricità e, per molti aspetti, dell'interstizialità<sup>2</sup>. Coerentemente con le logiche della complessità, Morin ha sempre rifiutato un tipo di appartenenza esclusiva a un ambito disciplinare, rifuggendo dalle etichette e soprattutto da quella di sociologo *tout-court*. Nelle lunghe conversazioni raccolte nel volume *Io, Edgar Morin*<sup>3</sup>, egli ha più volte ribadito che lo sguardo sociologico gli deriva dalla formazione, in quanto i suoi primi studi e ricerche hanno avuto questa matrice. In realtà il percorso intellettuale di Morin, pur tessuto insieme da una logica complessa e non improvvisata, si snoda attraverso fasi anche molto differenti tra loro, che lo fanno apparire a volte un filosofo, altre uno scienziato, altre un pedagogista, un politologo, uno storico, un antropologo, uno studioso dei linguaggi comunicativi. Ma sempre un interprete attento dello spirito del tempo e delle sue trasformazioni. Non a caso, Giovanni Reale<sup>4</sup> – uno dei maggiori filosofi italiani del Novecento – lo defini-

<sup>1</sup> Restando in Francia, si pensi ad esempio a studiosi come Michel de Certeau e Michel Maffesoli. Si veda F. Introini, C. Pasqualini, *Aprirsi all'inatteso: la sorpresa in Michel de Certeau e Edgar Morin*, in G. Gasparini (a cura di), *Le piccole cose. Interstizi e teoria della vita quotidiana*, Milano, Guerini, 2004, pp. 67-98.

<sup>2</sup> Per approfondimenti sul significato di interstizialità, cfr. G. Gasparini, *La poesia*, in E. Morin, C. Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 195-206; Id., *Interstizi e universi paralleli. Una lettura insolita della vita quotidiana*, Milano, Apogeo, 2007.

<sup>3</sup> E. Morin, C. Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*, cit.

<sup>4</sup> G. Reale, *L'uomo, vi dico cos'è*, «Il Sole 24 Ore», domenica, 29 dicembre 2002.

sce come uno dei personaggi più prestigiosi non solo nell'ambito della cultura francese, ma della cultura europea in generale. Spesso si parla infatti di lui come di un sociologo, ma tale termine nei suoi confronti è piuttosto riduttivo, in quanto egli ha una statura di filosofo a tutto tondo.

Da parte sua, Morin ama definirsi semplicemente Direttore di ricerca al Cnrs di Parigi. Anche se non disdegna essere considerato un pensatore, non ha la presunzione di definirsi tale. Non si sente un maestro e quando lo chiamano così ha istintivamente la stessa reazione dello scrittore francese Georges Courteline, che quando un ammiratore gli diceva maestro lui rispondeva: «mi tratta da vecchio cretino». Ancora oggi Morin si trova nella sezione di Sociologia del Cnrs – dove dice di voler restare per tutta la vita –, anche se la maggior parte delle sue ricerche e approfondimenti non sono strettamente sociologici, ma al contempo filosofici, antropologici, storici, psicologici e politici. Sono semplicemente lavori multidisciplinari.

La figura dell'intellettuale tradizionale è quella in cui Morin meglio si identifica proprio perché, nel tentativo di superare la frammentazione dei saperi e delle conoscenze, si sforza di affrontare i problemi umani, morali, filosofici e politici in modo apparentemente non specialistico, con piglio divulgativo e a volte anche militante. Un pensatore planetario, un'umanista planetario – così lo ha definito Alain Touraine, in occasione dei suoi ottanta anni festeggiati all'Unesco di Parigi. Uomo di grande respiro intellettuale, Morin in realtà è molto più di quanto ama definirsi. Sappiamo infatti che egli ha ricoperto e ricopre tuttora prestigiosi ruoli all'interno del panorama culturale e scientifico internazionale: oltre a essere direttore emerito di ricerca al Cnrs di Parigi per la sezione scienze umane e sociali, Morin è anche presidente dell'Agence européenne pour la Culture dell'Unesco di Parigi, direttore del CETSAP (Centre d'Études Transdisciplinaires – Sociologie, Antropologie, Politique) associato all'École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi, Presidente dell'Association pour la Pensée Complexe, membro fondatore dell'Académie de la Latinité, co-direttore della Rivista «Communications» e Presidente della Multiversidad Mundo Real Edgar Morin in Messico. In questi ultimi anni, Morin ha promosso e sostenuto a livello internazionale numerose iniziative, tra cui, in Italia, la costituzione del Ce.R.Co. (Centro di Ricerca sull'Antropologia e l'Epistemologia della Complessità) presso l'Università degli Studi di Bergamo e del Centro Studi di Filosofia della Complessità Edgar Morin presso l'Università di Messina. Come è noto, le sue collaborazioni si estendono ben oltre l'Italia, riscuotendo significativi consensi non solo in Europa ma anche nel resto del mondo (America Latina, Messico, Spagna, Cina, ecc.).

Più che in altri studiosi, in Morin sono particolarmente evidenti le contaminazioni tra vissuto e riflessione scientifica. *L'uomo Morin* presenta infatti delle forti connessioni con *l'uomo di Morin*<sup>5</sup>, ovvero la vita – intesa come for-

<sup>5</sup> C. Pasqualini, *Complessità e identità umana. L'uomo Morin-l'uomo di Morin*, in A. De Simone (a cura di), *Identità, spazio e vita quotidiana*, Urbino, QuattroVenti, 2005, pp. 249-284.

mazione, origini religiose e culturali, esperienze – lo orienta e lo conduce a teorizzare un modello antropologico, in cui egli si riconosce e che, sostanzialmente, lo rappresenta. Ripercorrere retrospettivamente alcuni eventi particolarmente significativi, attraverso la lettura dei diari e degli scritti autobiografici<sup>6</sup>, consente allora di illuminare le ragioni della centralità, nella sua ricerca, della questione dell'identità umana e di cogliere la peculiarità del suo approccio. Quella di Morin è una storia di vita complessa, intrisa di esperienze legate a vicende molto diverse tra loro – la percezione della sua nascita come evento eccezionale, “un miracolo” rispetto alla morte prospettata dai medici; le sue radici ebraiche; il forte legame con il Mediterraneo e l'America Latina; la perdita prematura e inaspettata della madre durante l'infanzia con relativi sensi di colpa e profonda disperazione tenuti nascosti per anni; le alterne vicende politiche legate alla Seconda Guerra Mondiale; l'esperienza della Resistenza contro il nazismo prima e contro lo stalinismo dopo; la Guerra Fredda; il crollo del Muro di Berlino; il conflitto nei Balcani e i terribili fatti dell'11 settembre 2001 –, che segnano la sua biografia e lo indirizzano nel porre la questione della complessità come approccio allo studio dei problemi socio-antropologici. La comprensione della condizione umana presuppone l'adozione di una strategia di pensiero “reticolare”, che si muove “rizomaticamente” per connessioni e non per riduzioni<sup>7</sup>.

Restituire Edgar Morin non è pertanto cosa facile, in quanto si ha a che fare non solo con una biografia complessa, ma anche con un pensiero e una ricezione di quest'ultimo altrettanto complessi. In qualche modo si deve fare i conti con una tri-complessità, così come recita il titolo di questo contributo.

### 1. *Dall'epistemologia all'educazione: un percorso non banale*

L'interesse di Edgar Morin per l'epistemologia, così come le conseguenti implicazioni educative, appaiono evidenti sin dagli anni Settanta. Così come appare subito evidente il modo, del tutto peculiare, con cui egli si appresta ad affrontare tali interessi. È necessario pertanto ricordare l'evento che condusse Morin alla svolta epistemologica: nel 1970, un soggiorno al Salk Institute for Biological Studies, a La Jolla, in California, su invito di John Hunt e Jonas

<sup>6</sup> C. Pasqualini, *Complessità, narrazione e agire quotidiano. Morin secondo Morin*, in A. De Simone, F. D'Andrea (a cura di), *La vita che c'è. Teorie dell'agire quotidiano*, vol. 1, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 211-246.

<sup>7</sup> Nel volume *Io, Edgar Morin*, il pensatore francese – nella forma del dialogo – ha voluto ripercorrere con la sottoscritta le principali tappe del suo pensiero, il quale si presenta inevitabilmente interconnesso alla vita, oltre che ai principali avvenimenti della storia contemporanea. Per una disamina completa di queste questioni si rimanda pertanto al volume Morin, Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*, cit.

Salks<sup>8</sup>. Tornato studente, al Salk Institute Morin approfondisce e si entusiasma alle ricerche svolte da Norbert Wiener, Jacques Monod, Anthony Wilden, Gregory Bateson e altri scienziati. Si avvicina pertanto allo studio dei fondamenti biologici umani, in relazione agli aspetti antropologici, storici e sociali, di cui si era occupato sin allora. Alla base della svolta epistemologica, che si concretizza nel 1971 di ritorno dalla California, ritroviamo la convinzione moriniana di connettere le scienze del vivente, la ricerca biologica più avanzata con la teoria dell'informazione, con la cibernetica, con la teoria dei sistemi e, non da ultimo, con l'antropologia.

Profondamente arricchito dall'esperienza californiana – e per molti aspetti destabilizzato in quelle che erano state sino ad allora le sue certezze –, Morin denuncia i rischi del riduzionismo conoscitivo, o meglio, di ogni forma di riduzionismo. Oramai consapevole dei limiti e degli effetti dannosi che un pensiero riduzionista e frammentato può generare e, soprattutto, in risposta al dominio incontrastato di cui ha goduto questo pensiero nella modernità, egli propone *in primis* una riforma del pensiero e del modo di conoscere<sup>9</sup>. Propone un pensiero/metodo conoscitivo complessi<sup>10</sup>, ossia capaci di connettere i saperi, di creare sinergie, di aprirsi al confronto interdisciplinare, di sorprendersi dinanzi all'inatteso. Un nuovo paradigma sembra alquanto urgente, a maggior ragione se si prendono in esame e si vuole cogliere il senso delle recenti accelerazioni trasformative, delle inaspettate e “sorprendenti” metamorfosi che hanno interessato i sistemi naturali e sociali, così come l'identità umana. Abbiamo bisogno di nuove chiavi interpretative per comprendere la direzione, la portata e il senso dei cambiamenti in atto. Assumere che i paradigmi interpretativi, che erano stati pensati per la modernità, non riescono più a “spiegare” la complessità del reale, significa non accontentarsi del noto e dell'atteso, in una prospettiva riduzionistica, ma cercare di de-codificare il presente, la vita quotidiana e i problemi globali con nuovi occhiali, i quali dovrebbero aiutarci proprio a cogliere quanto non siamo ancora abituati a vedere, quanto non siamo soliti riconoscere perché non classificabile nelle nostre categorie interpretative.

Leggere i fenomeni umani e sociali con una mente riformata, secondo la prospettiva della complessità, costituisce una sfida che vale la pena affrontare, poichè un'intelligenza cieca – così la definisce Morin – produce conoscenze mutilate e parziali. Se la realtà è complessa, è un non-senso pensare di conoscerla adattando scorciatoie e strategie riduzionistiche. È intrinsecamente impossibile semplificare ciò che è complesso. Come osserva Morin, ogni atto conoscitivo, ogni conoscenza ha dei limiti, di cui dobbiamo tenere conto, imparando a convivere quotidianamente con l'errore e l'illusione:

<sup>8</sup> E. Morin, *Diario di California*, Bergamo, Moretti & Vitali, 1993.

<sup>9</sup> Per approfondimenti, cfr. A. Anselmo, *Edgar Morin. Dal riduzionismo alla Complessità*, Messina, Armando Siciliano Editore, 2000; Id., *Edgar Morin e gli scienziati contemporanei*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.

<sup>10</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.

Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella dell'ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza. [...] Una delle principali conseguenze di queste due apparenti sconfitte, in realtà vere e proprie conquiste della mente umana, è di metterci in condizioni di affrontare le incertezze e più globalmente il destino incerto di ciascun individuo e di tutta l'umanità. Conviene far convergere più insegnamenti, mobilitare più scienze e discipline, per imparare ad affrontare l'incertezza<sup>11</sup>.

Se, da un lato, la preoccupazione moriniana è di natura epistemologica, dall'altro, egli elegge come oggetto di studio prioritario l'uomo, l'identità umana. Morin è fautore di un'antropologia complessa, di un'antropologia globale – contenuta in nuce nell'opera *Il paradigma perduto* del 1973<sup>12</sup> e successivamente sviluppata nei sei tomi de *La Méthode*<sup>13</sup> –, ovvero di un nuovo umanesimo<sup>14</sup>. *L'unité de l'homme* – per riprendere il titolo della nota trilogia scritta da Morin negli anni Settanta con la collaborazione dello scienziato biologo molecolare italiano Massimo Piattelli Palmarini<sup>15</sup> – è un esempio concreto di come scienze differenti possono dare un contributo serio alla conoscenza dell'uomo, inteso, quest'ultimo, come sintesi di elementi naturali e culturali.

Negli anni Settanta, nell'*Introduzione generale – Lo spirito della valle* – all'opera *La Méthode*, Morin scriveva:

L'Università ci insegna precisamente una tale rinuncia. La Scuola della Ricerca è una Scuola del Lutto. Ogni neofita che entra nella Ricerca si vede imporre la rinuncia fondamentale alla conoscenza. Lo si convince che l'epoca dei Pico della Mirandola è passata da tre secoli, che ormai è impossibile costituirsi una visione dell'uomo e del mondo insieme. Dovrà quindi dedicare tutta la sua intelligenza ad accrescere quel sapere determinato. Ormai specialista, il ricercatore si vede offrire il possesso esclusivo di un frammento del rompicapo la cui visione globale deve sfuggire a tutti e a ognuno<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 55-56.

<sup>12</sup> E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Milano, Feltrinelli, 1974.

<sup>13</sup> Per quanto concerne *Il Metodo*, a partire dagli anni Settanta ad oggi, Morin ha scritto sei tomi così distinti: *La Méthode I. La Nature de la Nature*, 1977; *La Méthode II. La Vie de la Vie*, 1980; *La Méthode III. La connaissance de la connaissance*, 1986; *La Méthode IV. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, 1991; *La Méthode V. L'Humanité de l'humanité. L'identité humaine*, 2001; *Ethique. La Méthode 6*, 2004.

Attraverso *Il Metodo* è possibile ripercorre l'avventura epistemologica, sociologica e antropologica moriniana. Mentre i primi due volumi raccordano l'interrogazione dell'umano a quella del mondo fisico e del mondo vivente, il terzo e il quarto trattano delle possibilità e dei limiti della nostra conoscenza, legando antropologia ed epistemologia. Infine, mentre il quinto volume rappresenta una sintesi articolata ed argomentata sul tema dell'identità umana, il sesto è dedicato a sviluppare un progetto di etica complessa.

<sup>14</sup> Morin prospetta, infatti, l'avvento di un nuovo umanesimo, in cui il sapere scientifico e il sapere delle scienze umane imparino a dialogare e a fecondarsi a vicenda.

<sup>15</sup> E. Morin, M. Piattelli-Palmarini, *L'Unité de l'homme*, Paris, Seuil, 1974.

<sup>16</sup> E. Morin, *Il Metodo 1. La natura della natura*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 7.

Lottare contro la Scuola del Lutto significa per Morin far dialogare tra loro la biologia, la fisica, l'antropologia, la pedagogia, la psicologia, la sociologia e la filosofia. Questo è assolutamente indispensabile perché l'uomo è al contempo sia natura che cultura, sia *sapiens* che *demens*, è una trinità intesa come individuo-società-specie; è una trinità di ragione-affettività e pulsione. Insomma, l'uomo è un'unità complessa, una *unitas multiplex*, definibile e definita nella dialettica tra unità e diversità e, anche per questo, necessita di un metodo conoscitivo complesso, in cui complesso significa appunto tessere insieme.

## 2. Le sfide ri-formatrici nella società contemporanea

Quello appena delineato è in estrema sintesi il cammino che ha condotto Morin, a partire dalla fine degli anni Novanta, a scendere in campo e a confrontarsi in maniera sempre più esplicita, diretta e focalizzata sui temi della formazione, collaborando, tra l'altro, a numerosi progetti promossi dall'Unesco e dal Ministero dell'Istruzione francese. Tra i prodotti più significativi di questa riflessione possiamo ricordare la trilogia *La testa ben fatta* (2000), *Relier les connaissances* (1999) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001)<sup>17</sup>. Tre volumi che hanno riscosso grande consenso nella comunità scientifica internazionale. Infatti, l'attività ri-formatrice moriniana non è rimasta circoscritta alla Francia, ma si è estesa progressivamente a gran parte dell'Europa, trovando terreno fertile anche in America Latina, in Spagna, in Cina e soprattutto in Messico.

Proprio a Hermosillo, in Messico, Morin ha inaugurato nel 2004 la *Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*<sup>18</sup>, università che si ispira integralmente alla sua lezione, contenuta soprattutto nei volumi *La Méthode* e in *Scienza con coscienza* (1987)<sup>19</sup>. Più nello specifico, la *Multiversidad Mundo Real* è nata da una iniziativa guidata da Ruben Reynaga Valdez e da un gruppo di intellettuali di grande sensibilità e cultura. Sin dalla sua fondazione si è proposta come obiettivo quello di concretizzare un'offerta educativa differenziata, mediante una formazione umanistica elaborata *ad hoc* e supervisionata da un Consiglio Scientifico Internazionale, formato da membri appartenenti all'Association pur la Pensée Complexe e dunque strettamente in sintonia con le idee di Morin<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit.; Id., *Relier les connaissances*, Seuil, Paris, 1999; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

<sup>18</sup> Per maggiori informazioni, si consultino i siti: <<http://www.multiversidadreal.org>>; <<http://www.edgarmorin.com>> (ultimo accesso: 10 luglio 2009).

<sup>19</sup> E. Morin, *Scienza con coscienza*, Milano, Franco Angeli, 1987.

<sup>20</sup> Il Consiglio Accademico Scientifico Internazionale è composto da studiosi appartenenti a diverse università nel mondo. Tra gli altri ricordiamo: Mauro Ceruti, Giuseppe Gembillo, Mauro Maldonato, Sergio Manghi (Italia); Alfonso Montuori (Stati Uniti); Edgard Assis Carvalho (Brasi-



Se Morin arriva all'educazione attraverso l'epistemologia, è anche vero che questo cammino si snoda attraverso oltre trent'anni di riflessione. Ma analizziamo nel dettaglio quale è stato il percorso – strategico e non di certo programmatico – realizzato da Morin. Prima presa di “coscienza”: il nostro modo di pensare e di conoscere è parziale e impedisce di cogliere la complessità del reale. Seconda presa di “coscienza”: da parte sua, il sistema formativo – a tutti i livelli, dalla scuola primaria all'università – contribuisce a alimentare e riprodurre una conoscenza parziale e settoriale. Si può pertanto concludere che il modo di conoscere è malato, così come è malato il modo di pensare e di insegnare. Di qui la necessità e l'urgenza di una triplice riforma. Questa è la *liason* tra conoscenza e formazione, tra epistemologia e educazione, *liason* evidenziata non solo da Morin in molti suoi lavori (in particolare nel volume *La testa ben fatta*), ma anche da Bocchi e Ceruti in *Educazione e globalizzazione*<sup>21</sup>. Non solo, così come accade per le riforme in genere, anche queste faranno fatica ad attecchire e a subentrare al sistema in vigore: saranno pochi, saranno pionieri coloro che sposeranno questa causa, spesso incompresi e osteggiati, ma solo per questa strada si potrà giungere al cambiamento<sup>22</sup>.

Un pensiero complesso, che opera per connessioni e non per riduzioni, ha bisogno di essere educato. Di qui l'esigenza imprescindibile di legare la riforma del pensiero alla riforma del sistema formativo, come due processi che concorrono alla produzione di una conoscenza pertinente, contestualizzata e interdisciplinare. Sono proprio i cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni – coincidenti con l'avvento della globalizzazione, ovvero con quella che Morin chiama era planetaria – a porci delle sfide complesse, che possono essere affrontate adeguatamente solo con un pensiero riformato e, pertanto, complesso. Detto con altre parole, a problemi complessi occorrono soluzioni altrettanto complesse e multidimensionali. Al contrario, secondo Morin, spesso accade che:

più i problemi divengono multidimensionali e più si è incapaci di pensare la loro multidimensionalità; più la crisi progredisce, più progredisce l'incapacità a pensare la crisi; più i problemi diventano planetari, più essi diventano impensati. Un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili<sup>23</sup>.

le); Gustavo López Ospina (Ecuador); Humberto Maturana (Cile); Raúl Domingo Motta (Argentina); Emilio Roger Ciurana (Spagna).

<sup>21</sup> G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Prefazione di E. Morin, Milano, Raffaello Cortina, 2004.

<sup>22</sup> Scrive Morin: «È in questo senso che possiamo rispondere alla domanda posta da Karl Marx in una delle sue tesi su Feuerbach: “Chi educerà gli educatori?” Ci sarà una minoranza di educatori animati dalla fede nella necessità di riformare il pensiero e di rigenerare l'insegnamento. Saranno educatori che hanno già in sé il senso della loro missione. Le trasformazioni sono sempre difficili da accettare ma bisogna sapere cominciare e l'inizio non può che essere deviante e marginale» (Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 105). Per approfondimenti, cfr. C. Pasqualini, *Ordine/Disordine: epistemologie della complessità. Note su Heinz von Foerster e Edgar Morin*, «Studi e Ricerche», n. 5/6, gennaio/dicembre 2000, pp. 43-66; E. Morin, *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*, Intervista a cura di A. Martini, Roma, EdUP, 1999; S. De Siena, *La sfida globale di Edgar Morin*, Lecce, Besa, 2002.

<sup>23</sup> Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 7.

Il sapere, adeguandosi pericolosamente alle logiche accademiche, se da un lato si è iper-specializzato dall'altro si è anche frammentato. Ecco allora che con il passare del tempo è venuta progressivamente meno la sua unitarietà. Dal canto loro, le istituzioni scolastiche hanno contribuito alla riproduzione di un sapere parcellizzato in quanto, sin dalla scuola dell'obbligo, si insegna a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline e a considerare i problemi da una sola prospettiva. In realtà, più che insegnare a ridurre la complessità, operazione tra le altre cose impossibile da realizzare, sarebbe necessario connettere le conoscenze, puntando sull'inatteso, sul disordine, come elementi imprescindibili e complementari alla stessa idea di ordine.

La sfida più complessa, a cui i sistemi formativi sono sottoposti, a cui devono saper rispondere e a cui non possono più sottrarsi, consiste appunto nell'imparare a legare i saperi e le conoscenze, così come insegna Morin nel volume *Relier les connaissances*. Occorre pertanto connettere i saperi, attraverso una riforma del pensiero – una riforma paradigmatica e non tanto programmatica – che riguarda la capacità di organizzare le conoscenze. In questo cammino di riforma, la “nascente” scienza delle reti – nello specifico studiosi come Barabasi, Buchanan e Johnson<sup>24</sup> – ha contribuito in maniera significativa in questi ultimi anni a ripensare la conoscenza e il suo modo di organizzarsi. La conoscenza non procede infatti per accumulazione, così come si era creduto per decenni, assumendo una forma piramidale, piuttosto incrementa secondo una struttura reticolare. Di certo la scienza delle reti ha fatto propria la lezione degli studiosi della complessità e, *in primis*, di Edgar Morin e rappresenta uno dei primi esiti tangibili della riforma in atto<sup>25</sup>.

Se la riforma del pensiero e la riforma dell'insegnamento vanno lette insieme, la sfida delle sfide per Morin può essere riassunta come segue: «La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento»<sup>26</sup>. Il risultato di una riforma del pensiero, che proviene e conduce alla riforma dell'insegnamento, fa proprio il principio di Montaigne secondo il quale «è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena». Occorre insegnare e imparare a districarsi nella complessità sviluppando un pensiero che sia in grado di connettere i saperi, di contestualizzare i problemi. E ciò può avvenire concretamente anche attraverso la formazione di mappe cognitive flessibili, come direbbero gli stessi Bocchi e Ceruti:

La posta in gioco è quella di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della sco-

<sup>24</sup> A. Barabasi Lászlò, *Link. La scienza delle reti*, Torino, Einaudi, 2004; M. Buchanan, *Nexus*, Milano, Mondadori, 2004; S. Johnson, *La nuova scienza dei sistemi emergenti*, Milano, Garzanti, 2005.

<sup>25</sup> F. Introini, *Comunicazione come partecipazione. Tecnologia, rete e mutamento socio-politico*, Milano, Vita e Pensiero, 2007; F. Introini, C. Pasqualini, *Complessità*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>26</sup> Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 13.

perta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. L'attenzione dovrebbe vertere certo sulla ristrutturazione delle conoscenze in quanto oggetto di studio, ma anche sulla riflessione intorno alle dinamiche della conoscenza in quanto processo<sup>27</sup>.

Non solo: alla complessità del periodo storico attuale è necessario rispondere, da un lato, con la formazione di mappe cognitive flessibili e, dall'altro, con la costituzione e assunzione di identità altrettanto flessibili e reversibili. Potremmo dire allora: riforma del pensiero e del pensarsi, riforma del modo di pensare e del modo di pensarsi. Ri-scoprirsi identità costitutivamente complesse<sup>28</sup>, in cambiamento, anche attraverso la costruzione di mappe cognitive flessibili, non è più un'opportunità, un'opzione, un'alternativa possibile, ma una reale esigenza, in quanto tutto si trasforma quotidianamente e nulla è dato una volta per tutte. L'unica certezza diviene paradossalmente l'incertezza (conoscitiva ed esistenziale), a cui si può tuttavia trovare una risposta assolutamente non rinunciataria. Acquisire una *forma mentis* flessibile, così come una identità reversibile significa privilegiare una logica strategica piuttosto che programmatica, una logica che si muove per emergenze e, per utilizzare il linguaggio di Michel de Certeau, tatticamente.

Se la preoccupazione principale della modernità era sostanzialmente la ricerca delle certezze e dell'ordine – declinata, da un lato, nell'esigenza di produrre un sapere forte e inattaccabile (le famose certezze cartesiane) e, dall'altro, nella assunzione di ruoli sociali stabili, di una identità sociale definita, strutturata, funzionale e conforme alle aspettative e attese del sistema sociale stesso (Émile Durkheim, Talcott Parsons) –, oggi, per far fronte alle sfide della complessità, agli individui è richiesto di costruire, organizzare e modellare le proprie conoscenze e la propria identità *in itinere*, le quali di certo non sono date una volta per tutte<sup>29</sup>. L'*Homo complexus* contemporaneo non procede più per certezze ma per incertezze, da cui tenta di trarre profitto e insegnamento:

la strategia elabora uno scenario di azione esaminando le certezze e le incertezze della situazione, le probabilità e le improbabilità. Lo scenario può e deve essere modificato secondo le informazioni raccolte, i casi, i contrattempi o le sorti favorevoli incontrate strada facendo. Possiamo, nelle nostre strategie, utilizzare piccole sequenze programmate, ma, in un ambiente instabile e incerto, si impone la strategia. [...] La strategia può e deve effettuare compromessi<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 5.

<sup>28</sup> E. Morin, C. Pasqualini, *Ri-scoprirsi identità complesse*, «Studi di Sociologia», n. 4, 2005, pp. 411-419.

<sup>29</sup> Questo processo è particolarmente evidente nei più giovani: cfr. C. Pasqualini, *Adolescenti nella società complessa*, Prefazione di E. Morin, Milano, Franco Angeli, 2005.

<sup>30</sup> Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit., p. 93.

Tutto riconduce all'idea di incertezza e di flessibilità, sia per quanto riguarda la formazione delle mappe cognitive sia per i processi di costruzione identitaria. Non solo: siamo incapaci di prevedere a lungo termine e siamo sempre più immersi in una complessità globale di cui non riusciamo a prendere pienamente coscienza e a cui non sappiamo trovare una giusta ed efficace risposta<sup>31</sup>. Non possiamo nascondere che il “potere” dell'azione individuale si è considerevolmente ridotto, nel senso che sempre più spesso siamo spettatori inermi, incapaci di far valere i nostri pensieri, di far giungere la nostra voce a coloro che decidono anche per noi. Morin ha particolarmente a cuore la questione della nascita di una coscienza planetaria, di una coscienza terrestre consapevole di abitare la Terra-Patria<sup>32</sup>, in cui gli individui percepiscano di essere accomunati da un destino comune, in quanto esposti agli stessi rischi che sono quelli del terrorismo, della minaccia nucleare ed ecologica. Morin scriveva con preoccupazione queste riflessioni già agli inizi degli anni Novanta<sup>33</sup>, forte dell'esperienza di Chernobyl. Riflessioni che suonano ancora più preoccupanti e reali, rilette alla luce di alcuni tragici eventi come, ad esempio, l'11 settembre 2001.

Se siamo tutti interconnessi dall'incertezza, se il rischio diviene globale, la nostra risposta non può mancare e deve essere anch'essa globale e non individuale. Nel volume *L'identità umana* (2002)<sup>34</sup>, Morin descrive in maniera efficace il processo di mondializzazione, il quale procede da sempre attraverso due eliche contrapposte “eticamente”: la prima – decisamente più forte e ricorrente storicamente – fondata sul profitto e sullo sfruttamento e la seconda – più debole e meno diffusa – fondata sull'emancipazione e i diritti umani. Su questa seconda elica occorre ancora adoperarsi molto e, ancora una volta, la risposta avrà senso se e solo se sarà globale<sup>35</sup>, se e solo se proverrà da individui a loro volta riformati nel modo di conoscere e di pensare, ovvero capaci di percepirsi responsabilmente<sup>36</sup> interconnessi agli altri.

<sup>31</sup> G. Bocchi, M. Ceruti, *Introduzione. La sfida della complessità nell'età globale*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Bruno Mondadori, 2007, pp. VII-XXII.

<sup>32</sup> Nel volume *Terra-Patria*, Morin sottolinea che la Terra è dell'uomo, che non deve dominarla ma abitarla, curarla e rispettarla: «Ciascuno di noi viene dalla Terra, è della Terra, è sulla Terra. Apparteniamo alla Terra che ci appartiene» (E. Morin, A.B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994, p. 187).

<sup>33</sup> Morin, Kern, *Terra-Patria*, cit.

<sup>34</sup> E. Morin, *Il Metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

<sup>35</sup> Si veda: E. Morin, R. Motta, È.R. Ciurana, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2004; E. Morin, *L'anno I dell'era Ecologica*, Roma, Armando Editore, 2007.

<sup>36</sup> Per approfondimenti, cfr. V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

### 3. *Edgar Morin: come, quando, quanto e perché?*

Se è vero che Edgar Morin è un pensatore a 360 gradi – un sociologo, un filosofo, uno studioso di cinema e della cultura di massa, un esperto dei processi formativi, un lettore attento delle principali trasformazioni socio-culturali e politiche contemporanee – è anche vero che molto spesso di Morin si conosce solo un aspetto, un tratto, alcune implicazioni relative ad una o un'altra disciplina. Questo accade perché Edgar Morin con le sue riflessioni ha aperto numerosi filoni di ricerca, ha influenzato campi e settori disciplinari diversi. Non solo, la sua lezione è stata recepita in questi anni dalla sociologia, dalla filosofia, dalle scienze della formazione e della comunicazione, così come dalla stessa biologia con modalità e tempistiche differenti.

Se da un lato l'impostazione epistemologica moriniana di “rottura” nei confronti delle logiche formative/accademiche imperanti – che molto spesso spingono la frammentazione dei saperi, l'iper-specializzazione, il riduzionismo e la semplificazione – ha fatto sì che non ricoprisse alcun insegnamento ufficiale a Parigi, dall'altro sappiamo che Morin ha insegnato in tutto il mondo, ha dialogato con i massimi esponenti contemporanei di discipline diverse – ricordiamo ad esempio Prigogine, von Foerster, Maturana, Varela, Piaget, Laborit, Atlan.

Tutto ha un prezzo. Il suo essere un pensatore libero, eclettico e per molti aspetti fuori dagli schemi accademici, gli ha procurato non poche difficoltà, talvolta incomprensione e isolamento. Per questo motivo Morin ha scelto volutamente di lavorare al Cnrs di Parigi, eletto come luogo ideale, dove al suo interno ha potuto usufruire di grande autonomia e libertà, di tempi e di spazi adeguati per condurre le sue ricerche, molte delle quali interdisciplinari.

Potremmo allora discutere a lungo su come, quando, quanto e perché il pensiero moriniano è stato recepito all'interno delle varie discipline, ma soprattutto all'interno dei vari Paesi. Mentre infatti nei Paesi Latini, il suo pensiero sembra aver trovato un terreno piuttosto fertile – si pensi in particolar modo all'Italia, alla Spagna e al Messico –, negli Stati Uniti Morin è stato studiato e tradotto poco e quel poco solo in tempi più recenti, grazie soprattutto al lavoro di Alfonso Montuori. Restando in Italia, è doveroso ricordare quanto hanno fatto, con entusiasmo e ininterrottamente negli ultimi trent'anni, alcuni studiosi per la diffusione del pensiero moriniano. Proprio a partire dagli anni Ottanta, una nuova comunità di pensiero e di cuore stava nascendo, ovvero aveva inizio l'amicizia tra Morin e un gruppo di intellettuali italiani: Mauro Ceruti, Gianluca Bocchi, Sergio Manghi e Oscar Nicolaus. Un gruppo di studiosi che sappiamo essere attualmente i suoi più vicini discepoli, anche se Morin sostiene di non aver mai avuto dei veri discepoli. Come ricorda egli stesso:

Io non ho mai avuto alcun insegnamento in Francia. Ho tenuto dei corsi in alcuni Paesi stranieri. Non sono come un professore che ha discepoli, che può coltivare i suoi discepo-

li e il suo giardino disciplinare. In questi anni ho più che altro disseminato le mie idee in varie parti del mondo, lavorando con varie categorie professionali, con accademici e non. Di certo la persona che sento più vicina, più prossima a me, è Mauro Ceruti. È evidente<sup>37</sup>.

A partire proprio dagli anni Ottanta, Morin e i suoi collaboratori più prossimi hanno realizzato in Italia e in molti altri Paesi una vera e propria rete di iniziative. Come non ricordare, ad esempio, il congresso internazionale del 1984, tenutosi alla Casa della cultura di Milano, i cui atti sono contenuti nel noto volume curato da Bocchi e Ceruti, *La sfida della complessità*<sup>38</sup>. Un volume che ha rappresentato per anni, e continua ancora a rappresentare, il manifesto della complessità<sup>39</sup>.

Potremmo allora concludere che a partire dagli anni Settanta, è diventato pressoché impossibile per la maggior parte dei cultori delle scienze sociali così come delle scienze naturali non incontrare Edgar Morin nei propri percorsi di studi, nelle proprie ricerche. Morin è diventato appunto un riferimento imprescindibile, un autore che non si può fare a meno di interrogare. Ciò che fa di Morin una voce così nota all'interno della comunità scientifica internazionale è la prensilità del suo pensiero, ovvero la molteplicità dei temi, degli argomenti e delle questioni che ha affrontato, connettendo sempre discipline differenti. Studiosi di settori disciplinari distanti tra loro leggono, studiano, dialogano con Morin, ciascuno per scopi e interessi diversi.

Tuttavia, la produzione intellettuale di Morin è talmente vasta e apparentemente eterogenea che probabilmente la maggior parte di noi ne ha approfondito una parte, magari quella più vicina alle proprie inclinazioni e ai propri settori disciplinari. Ecco allora che gli studiosi di cinema e della cultura di massa conoscono soprattutto il primo Morin (quello de *L'uomo o il cinema immaginario; Lo spirito del tempo*)<sup>40</sup>, i filosofi il Morin de *La Méthode*, mentre gli educatori e i pedagogisti l'ultimo Morin, quello degli anni Novanta, ovvero quello della riforma del pensiero e dell'insegnamento (*La testa ben fatta; I sette saperi necessari all'educazione del futuro*).

Potremmo allora concludere che ciò di cui si ha più bisogno oggi non è tanto e solamente una promozione del pensiero di questo illustre studioso contemporaneo, piuttosto una riunificazione dei suoi insegnamenti da parte della stessa comunità scientifica. Quest'ultima dovrebbe infatti comprendere che la riflessione moriniana – articolata in più di sessanta anni e in oltre cinquanta opere – è sì eterogenea ma anche intimamente connessa da un progetto com-

<sup>37</sup> Morin, Pasqualini, *Io, Edgar Morin. Una Storia di vita*, cit., p. 122.

<sup>38</sup> G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.

<sup>39</sup> Di qui il senso della recente riedizione del volume, per le edizioni Bruno Mondadori (2007), venti anni dopo la prima edizione. Il volume è arricchito da una nuova *Introduzione* di Gianluca Bocchi e Mauro Ceruti, che provano a fare un primo bilancio, o meglio, un ri-lancio della complessità e della sua sfida, che resta appunto ancora tale.

<sup>40</sup> E. Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Feltrinelli, 1982; Id., *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002.

plesso. Quello che propongo pertanto è di imparare a leggere la produzione scientifica moriniana nella sua complessità, nella sua globalità, perché gli approdi del suo camminare non sono casuali, anche se, come ama dire Morin, riprendendo una famosa frase di Machado: «camminante non c'è via, la via si fa con l'andare».

Cristina Pasqualini  
Dipartimento di Sociologia  
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)  
cristina.pasqualini@unicatt.it





*Sources  
and Documents*



Fonti  
e Documenti



# L'insegnamento della storia nelle scuole elementari post unitarie in una relazione di Pietro Dazzi

Anna Ascenzi

È qui edita per la prima volta in appendice la relazione sui *Libri di storia per le classi elementari*<sup>1</sup> predisposta nel 1875 dallo studioso toscano e scrittore per la scuola e per l'infanzia Pietro Dazzi<sup>2</sup> su istanza del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) a seguito della richiesta formulata dal ministro Ruggero Bonghi.

In una lettera inviata al vicepresidente del CSPI il 30 gennaio dello stesso anno, infatti, il responsabile della Minerva, aveva posto l'accento su una serie

<sup>1</sup> Si tratta della relazione: Pietro Dazzi, *Libri di storia per le classi elementari* (1875), in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, I Serie 1849-1903, Atti posteriormente versati, busta 5, fasc. 7: *Libri di testo. Relazioni, giudizi e corrispondenza*.

<sup>2</sup> Pietro Dazzi (1837-1896), filologo, letterato e autore prolifico di libri di testo e di altre letture per le scuole elementari e popolari, fu membro dal 1875 dell'Accademia della Crusca e collaborò alla stesura del *Vocabolario della lingua italiana*. Nel 1867 diede vita alla "Società delle Scuole del popolo" di Firenze. Collaboratore assiduo di giornali scolastici e di riviste per l'infanzia e per l'educazione del secondo Ottocento, per l'editore Paggi di Firenze diresse la celebre collana "Biblioteca scolastica", inaugurata nel 1857. Tra le sue opere più note e diffuse per la scuola ricordiamo: *Racconti storici di Pietro Thouar per la prima volta raccolti ad uso della gioventù italiana da Pietro Dazzi*, Firenze, Paggi, 1869; *Il primo libro della bambina, composto da Pietro Dazzi*, Firenze, Paggi, 1877; *Il secondo libro della bambina, composto da Pietro Dazzi*, Firenze, Paggi, 1877; *Il bambino. Primo libro di lettura, composto da Pietro Dazzi*, Firenze, Paggi, 1886; *Terzo libro di lettura per le fanciulle, composto da Pietro Dazzi*, Firenze, Paggi, 1886; *L'amico degli Asili. Libricino di lettura per le classi infantili, con un'aggiunta di alcuni esercizi ginnastici*, Torino, Paravia, 1891.

di incongruenze e di contraddizioni che caratterizzavano gli indirizzi e le scelte ministeriali in ordine alla delicata e complessa questione delle adozioni dei libri di testo e della manualistica nelle scuole italiane:

È talmente cresciuto da parecchi anni in qua il numero dei libri di testo – affermava Ruggero Bonghi –, che si vanno diffondendo per tutte le nostre scuole, e massime per quelle elementari, che codesto Consiglio ha giudicato non esser utile più, né opportuno, esaminarli tutti, come costumava in prima, ed ha pensato di riserbarsi soltanto la revisione d'è più notevoli, affine di dare poi, o di negare a ciascuno di essi la propria approvazione. In seguito a ciò fu concessa ai Consigli Provinciali Scolastici la facoltà di scegliere per le scuole comprese nella loro rispettiva giurisdizione quei libri di testo che venissero reputati migliori. Un provvedimento simile può esser tenuto per buono sotto un aspetto particolare, poiché è da supporre che i Consigli Scolastici scelgano per le proprie scuole dei libri, che siano più acconci alle condizioni dell'agricoltura, del commercio, delle industrie, delle consuetudini, del grado d'incivilimento e della moralità dei luoghi. D'altra parte però è lecito dubitare che non tutti i Consigli Scolastici, quali sono ora composti, abbiano la piena competenza che a ciò sarebbe necessaria, oltre che talvolta essi si troveranno annoiati e stanchi delle raccomandazioni, e sollecitazioni non sempre discrete, né sempre ragionevoli degli scrittori di tali e tante operette.

Gli esiti del sistema di valutazione introdotto negli anni precedenti, a detta del ministro della Pubblica Istruzione, si erano rivelati solo in parte adeguati alle necessità della scuola e soddisfacenti sotto il profilo della qualità – e della quantità – dei testi adottati:

Frattanto è accaduto – notava al riguardo Bonghi –, che la libertà della scelta lasciata sinora ai Consigli Provinciali Scolastici ha dato luogo ad una grande varietà di libri di testo da poter essere usati nelle scuole elementari dello Stato [...]. Come il Consiglio Superiore può ricavare dai prospetti che stimo utile inviargli qui inclusi, nelle province del Regno sono già indicati per le scuole elementari 72 sillabari di altrettanti autori diversi, 65 grammatiche, 56 aritmetiche, 52 geografie, 27 storie sacre, 31 storie patrie, 22 serie di modelli calligrafici, e la bellezza poi di 121 libri di lettura, i quali non si devono intendere come ripartiti per classi, sebbene semplicemente secondo i compilatori di ciascuno di essi. Ripartendoli per classi si otterrebbe un numero tre volte maggiore per ogni libro.

Stante la situazione delineata, era necessario, secondo il responsabile della Minerva, procedere a un esame più rigoroso dei libri di lettura e dei manualetti in uso nelle scuole elementari del Regno, anche al fine di evitare non solo la proliferazione di opere di scarso valore culturale e didattico, ma anche che il vaglio di tali prodotti fosse esercitato senza le necessarie garanzie di competenza e autonomia di giudizio:

In tale stato di cose – notava ancora Bonghi – io sono di credere, che il Consiglio Superiore possa innanzi tutto proporsi di esaminare questo quesito. Posto che i libri di testo delle scuole primarie servano come di guida ai nostri maestri nella prova dell'educazione, la troppa varietà di essi aiuta efficacemente, oppure in qualunque modo contrasta agli intendimenti del Governo nella educazione dei fanciulli? [...] Sarebbe certo male il precluder la via alla produzione di nuovi testi, non lasciando campo ad entrar nelle scuole, che a pochis-

simi anteriormente fissati. Ma bisogna poi spalancarne le porte a tutti senza maggior cautela di quella che si è avuta sinora? Ho già convenuto, che la varietà dei libri di testo potrebbe tornare per sé stessa praticamente proficua alle nostre scuole. Ma pensiamo noi star sicuri che tutti gli autori nel comporre i testi siano mossi più da un sentimento profondo e generoso di amore per i giovinetti, e dal vivo desiderio di promuover l'incremento dei buoni studi e della feconda educazione popolare, che da una brama sollecita di subiti guadagni? Risolta questa quistione generale, resta che i libri adoperati al presente siano esaminati sotto tre principali aspetti: semplicità, schiettezza e proprietà di dettato; metodo di esposizione; estensione e varietà delle materie esposte. Non tutti i libri che invio, parranno al Consiglio ottimi rispetto alla forma; alla quale per altro non si dee badar meno che alla sostanza, poiché questa non può star bene senza quella.

Sulla base delle considerazioni sopra ricordate, il ministro sollecitava il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione a procedere ad una revisione degli elenchi di libri di testo predisposti dai Consigli Scolastici Provinciali per le scuole elementari, attraverso l'analisi delle opere maggiormente diffuse:

Tutti questi fatti e tutte queste ragioni mi hanno indotto a pregare codesto onorevole Consiglio di esaminare i libri di testo al presente adoperati nelle scuole elementari del Regno, libri che a tal fine ho acquistato, e trasmetto alla S.V. Ill.ma. Compiuto un tale esame il Consiglio sia cortese di significarmi: Primo, sino a qual termine possa esser accordata quind'innanzi dai Consigli Scolastici Provinciali ai maestri la libertà nella scelta dei libri di testo. Secondo, quanti e quali di questi libri per la forma, per il metodo e per gl'intendimenti educativi dal lato religioso, morale e civile, meritino di essere approvati, e quali no. Terzo, se nella prima e nella seconda classe delle scuole elementari sia necessario un libro di testo per l'insegnamento della Grammatica, dell'Aritmetica, e della Religione, oppure se, visti i termini dei programmi relativi a quelle materie, non possa a ciò esser sufficiente la viva voce del Maestro. Quarto, quali libri di testo creda il Consiglio assolutamente necessari per lo insegnamento delle più gravi materie nelle due classi superiori, a seconda dei programmi governativi approvati con decreto regio del 10 Ottobre 1867, e tenute anche presenti le istruzioni che vi sono annesse. Il Consiglio si potrà, quando gli paia, far coadiuvare da apposite Commissioni nella preparazione e nello studio delle quistioni; e in questo caso indicherà al Ministero le persone che gli paiano più adatte a comporle<sup>3</sup>.

La relazione sui *Libri di storia per le classi elementari* predisposta dallo studioso toscano forniva un quadro sufficientemente articolato dei manuali di storia e delle cosiddette «letture storiche» maggiormente diffusi, alla metà degli anni Settanta, nelle scuole elementari del Regno. I testi in essa richiamati riflettevano peraltro i mutamenti sopravvenuti nel corso del primo quindicennio post unitario.

Per quel che concerne la circolazione, le caratteristiche e gli orientamenti di fondo dei libri di storia utilizzati nelle scuole elementari dopo il 1861, infatti, è possibile distinguere due diverse fasi. La prima, che coincide grosso modo

<sup>3</sup> Il ministro Ruggero Bonghi al vicepresidente del Consiglio Superiore di Pubblica Istruzione, 30 gennaio 1875, n. 868 – *Libri di testo nelle scuole elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», febbraio 1875, II, pp. 262-264.

con gli anni immediatamente successivi alla costituzione del Regno d'Italia, registra innanzi tutto la ripresa di testi già in uso nelle scuole degli Stati preunitari, taluni dei quali, ristampati con le modifiche e gli adattamenti richiesti dai programmi didattici del 1860, conobbero una notevole fortuna nei circuiti scolastici almeno fino alla metà degli anni Settanta. È il caso, ad esempio, di una serie di compendi e manuali di storia già in uso nelle scuole del Regno di Sardegna e riproposti anch'essi sul mercato scolastico nazionale dopo il 1861. Intendiamo riferirci, in primo luogo, alla *Storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai giorni nostri* di don Giovanni Bosco, pubblicato nel 1855, nonché ai *Racconti storici raccolti e ridotti ad uso delle scuole elementari superiori* (1852) di Giovanni Remigio Pelleri, e a *La storia d'Italia raccontata ai giovinetti* (1855) di Giuseppe La Farina.

A questi, a partire dal 1861, si affiancarono una serie di manuali e raccolte di letture e racconti di storia patria redatti da una nuova generazione di scrittori per la scuola di area piemontese, lombarda e toscana (insegnanti, direttori didattici, ispettori ecc.) e caratterizzati, sotto il profilo dell'impostazione didattica e dell'articolazione dei contenuti, da una maggiore aderenza ai programmi per la scuola elementare promulgati l'anno precedente dal ministro Mamiani. Per quel che concerne le opere stampate a Torino e in Piemonte, debbono essere ricordati il compendio *Dell'uomo e de' suoi doveri coll'aggiunta di alcuni fatti più notevoli della storia nazionale ad uso della quarta classe elementare*, pubblicato nel 1861 dal sacerdote alessandrino Giovanni Scavia; la raccolta di *Biografie e racconti della storia italiana per le scuole elementari* dell'insegnante primario Giuseppe Amosso, edito a Biella nel 1864; e il *Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie ad uso speciale delle scuole elementari* di Antonino Parato, uscito nel 1865 per i tipi di Paravia e destinato ad incontrare una notevole fortuna, come testimoniano le 37 edizioni raggruppate nell'arco di un trentennio.

Altrettanto ricco e articolato si presenta il panorama dei testi di storia per le scuole elementari dati alle stampe, in questo stesso periodo, a Milano e in Lombardia. Tra le opere che riscossero maggiori consensi presso i maestri si segnalano: il *Compendio di storia patria ad uso delle scuole del Regno* (1861) di Matteo Gatta, la *Storia d'Italia compendiate per la gioventù* (1861) di Giovanni Viscardini, le *Narrazioni storiche pel popolo italiano e per le scuole* (1861) di Giuseppe Revere, la *Storia patria fino a' nostri giorni ad uso delle scuole d'Italia* (1861) di Giuseppe Banfi, la *Storia d'Italia ne' suoi patimenti e nelle sue glorie raccontata ad uso delle Scuole e del Popolo* (1861) di Ignazio Cantù, la *Storia della Real Casa di Savoia, narrata per brevi biografie* (1864) di Francesco Gallo; infine, le «sezioni» o i «capitoli» dedicati ai *Racconti di storia patria* contenuti nei libri di lettura per gli alunni delle scuole elementari inferiori e superiori redatti da scrittori quali Giulio Tarra, Cesare Cantù, Luigi Alessandro Parravicini, Paolo De Paoli, Antonio Stoppani, Felicità Morandi e Pasquale Fornari, per citare solo i più noti.

Nell'ambito della più circoscritta produzione scolastica di area toscana, infine, vanno ricordati la *Storia d'Italia per uso delle scuole elementare superiori* di Giuseppe Gherardi, edita a Livorno nel 1861 per i tipi della stamperia Leoncini, e il *Compendio della storia d'Italia per uso delle scuole* dell'insegnante Luigi Sforzosi, pubblicato nel 1861 dall'editore fiorentino Barbèra e più volte riedito, con integrazioni e aggiornamenti, fino alla fine del secolo.

Una pur rapida messa a fuoco delle caratteristiche di fondo dei manuali di storia per le scuole elementari editi all'indomani dell'unificazione nazionale deve prendere le mosse, necessariamente, dal tipo d'impostazione conferita alla ricostruzione del passato e dalla periodizzazione adottata. Per quel che concerne il primo aspetto, si riscontra la netta prevalenza di una struttura narrativa fondata essenzialmente sulla presentazione di rapidi profili biografici dei personaggi più rappresentativi e sull'illustrazione, anch'essa estremamente succinta e a carattere anedddotico, delle vicende e degli avvenimenti più rilevanti delle diverse epoche. In quei casi, assai meno frequenti, nei quali l'impronta *événementielle* dei «racconti della storia nazionale» cede il posto a un «compendio della storia patria» fondato in modo esclusivo su una serie di sintetiche biografie dei protagonisti, un'elementare struttura cronologica introduce e precisa il quadro degli avvenimenti.

Per quanto attiene alla periodizzazione adottata, nella maggior parte dei testi per le scuole elementari la narrazione delle vicende della storia nazionale si arresta al momento della proclamazione del Regno d'Italia (1861).

È opportuno altresì sottolineare come gran parte della produzione manualistica per le scuole elementari di questa fase fosse ispirata a una visione fondamentalmente moderata della recente storia nazionale, in sintonia, del resto, con quanto avveniva sul versante storiografico. L'interpretazione moderata delle vicende nazionali e, più in particolare, la centralità conferita al ruolo di Casa Savoia nella realizzazione del processo di unificazione della penisola furono riproposte nelle pagine dei più diffusi libri di storia in uso nelle scuole italiane dei primi anni Sessanta. È il caso, ad esempio, del già ricordato *Piccolo compendio della storia d'Italia* di Antonino Parato, la cui lettura in chiave moderata e "sabaudista" della storia nazionale, largamente avvertibile nella presentazione delle origini della dinastia dei Savoia e nella narrazione delle gesta dei suoi esponenti più significativi, trovava particolare sviluppo nella ricostruzione delle vicende storiche più recenti.

Sulla stessa linea interpretativa, si poneva il «Compendio di storia patria» inserito dal sacerdote milanese Giulio Tarra nelle sue note e fortunate *Letture graduate al fanciullo italiano*, senza dubbio uno dei libri di lettura maggiormente diffusi nelle scuole elementari italiane dell'Ottocento. Nella sua breve, ma interessante sintesi della storia della penisola dai suoi primi abitanti fino all'unificazione nazionale, il Tarra, esponente di rilievo del cattolicesimo moderato lombardo, offriva una ricostruzione delle vicende risorgimentali tutta incentrata sull'opera svolta da Vittorio Emanuele II e dal suo primo ministro

Camillo Benso conte di Cavour, nella quale non solo era omesso qualsivoglia riferimento alle iniziative insurrezionali dei seguaci di Mazzini, ma erano anche fortemente ridimensionati il ruolo di Garibaldi e la stessa impresa dei Mille nell'Italia meridionale del 1860.

Una seconda fase, per quel che concerne la produzione di manuali e compendi di storia civile e nazionale per la scuola elementare, è quella compresa tra la seconda metà degli anni Sessanta e la fine del decennio seguente. Sul piano generale, oltre a registrare la sostanziale "tenuta" sul mercato scolastico di taluni dei libri di testo editi nel periodo precedente, la nuova fase si caratterizza per il sensibile aumento del numero di compendi e manuali di storia dati alle stampe e per la comparsa di una serie di testi pubblicati da stamperie e imprese editoriali a carattere locale distribuite sull'intero territorio nazionale e non più solamente nel triangolo Piemonte/Lombardia/Toscana. Tra il 1865 e il 1880, a questo riguardo, le pubblicazioni per l'insegnamento della storia nelle scuole elementari (manuali, compendi, racconti, sommari, «letture» ecc.) raggiungono, complessivamente, il rispettabile numero di 317<sup>4</sup>.

Tra i testi più significativi e diffusi di questa seconda fase, si segnala innanzi tutto l'operetta *Cento racconti di storia patria ad uso delle scuole elementari e tecniche*, dell'insegnante Raffaele Altavilla, la quale, pubblicata a Milano per i tipi di Agnelli nel 1865, riscosse una notevole fortuna nelle scuole primarie del Napoletano e della Sicilia, tanto che fu ristampata più volte, fino alla fine degli anni Ottanta. Alla realtà scolastica meridionale erano anche destinati il *Piccolo compendio della storia d'Italia ad uso delle scuole elementari, ginnasiali e tecniche* del prof. Giuseppe Vago, pubblicato dall'editore Morano nel 1867 e ristampato pressoché ogni anno fino al 1881; la *Istoria d'Italia raccontata al popolo* dell'ispettore scolastico Carmelo Pardi, edito a Palermo nel 1867; infine, il *Breve cenno della storia d'Italia*, dato alle stampe una prima volta nel 1869 dall'insegnante palermitano Federico Ruggiero presso la Tip. Giliberti e riproposto poi, nel 1873, in una versione più ampia e aggiornata, con il titolo *Piccolo compendio della storia d'Italia ad uso delle scuole elementari*.

Assai variegata risulta essere anche la manualistica destinata a circolare nelle diverse realtà scolastiche dell'Italia centrale. È il caso ad esempio della *Storia d'Italia ad uso delle scuole elementari* del docente e cultore di studi storici Celestino Bianchi, de *I fatti della storia raccontati a scuola* dell'insegnante ginnasiale Silvio Pacini e della *Storia patria per la scuole elementari* di Giuseppe Falorsi, editi rispettivamente dalle case editrici fiorentine Barbèra, Paggi e Sansoni, i primi due nel 1869 e il terzo nel 1874. È anche il caso del *Compendietto di storia italiana ad uso delle scuole popolari* del prof. Francesco Bertolini,

<sup>4</sup> Al riguardo, si rinvia al *Repertorio dei manuali di storia per le scuole elementari e secondarie* posto in appendice a A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita & Pensiero, 2004, pp. 393-606.



uscito presso Vallardi nel 1871 con il titolo *Compendio di storia italiana scritto con metodo biografico, ad uso delle scuole elementari e normali*; e, soprattutto, degli *Scelti racconti di storia patria* dell'insegnante bolognese Alessandro Graziani, edito da Zanichelli nel 1875.

Tra i testi che ebbero un'ampia circolazione non solo a livello locale e regionale, ma un po' in tutta la penisola debbono essere segnalati la *Breve storia d'Italia (anno 476-1869) per le famiglie e per le scuole* di Luigi Schiaparelli, data alle stampe nel 1867 dalla casa editrice Vaccarino di Torino; *La vita dell'Italia narrata agli alunni delle scuole ed alle famiglie* di Ulisse Poggi, apparsa nel 1869 per i tipi dello stampatore milanese Agnelli; i *Fatti principali della storia nazionale, ossia compendio della storia d'Italia dalla fondazione di Roma ai nostri giorni* di Andrea Covino, edito da Paravia nel 1871 e approdato in poco più di un decennio alla 13ª edizione; e, infine, le *Nozioni di geografia e storia nazionale*, pubblicate nel 1875 presso la Tip. Longo di Treviso dall'insegnante Marcello Zaglia.

Per quel che attiene alle caratteristiche dei manuali di storia ad uso delle scuole elementari editi tra il 1865 e il 1880 merita, innanzi tutto, di essere segnalato il graduale spostamento del *terminus ad quem* della narrazione degli eventi nazionali: dal compimento del processo di unificazione della penisola (1861) fino alla terza guerra d'Indipendenza e all'annessione del Veneto (1866), poi fino alla proclamazione di Roma capitale del Regno d'Italia (1870).

Riguardo all'interpretazione data alle vicende italiane, con particolare riferimento all'esperienza risorgimentale e agli esordi del nuovo Stato unitario, nella manualistica apparsa in questo periodo è possibile riscontrare il graduale superamento dell'ottica moderata e dinastica che aveva contrassegnato i testi di storia della fase precedente e, per converso, l'apertura – soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, in concomitanza con l'avvento al governo della Sinistra di Depretis – a una concezione del Risorgimento nazionale maggiormente attenta al ruolo giocato dalle correnti democratiche e, in particolare, alla dimensione nazional-popolare del processo di unificazione della penisola. In questi libri di testo cominciava a prendere forma un'immagine del Risorgimento, «semplificata e 'mitologica', ma non priva di una sua efficacia laica e patriottica», la quale faceva perno su «un composito pantheon di padri della patria, di episodi gloriosi, di detti e gesti eroici»: un'immagine la cui edificazione si sarebbe completata solo sul finire del secolo XIX<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani (a cura di), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo, 1985, pp. 139-140. Ma si vedano ora: A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit.; e Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

La relazione sui *Libri di storia per le classi elementari* predisposta nel 1875 da Pietro Dazzi non si sofferma, se non marginalmente, sull'impostazione ideologica e storiografica dei libri di testo esaminati. Il suo approccio appare squisitamente metodologico e didattico, e, per altri versi, volto a valutare, preliminarmente, limiti e potenzialità formative dell'insegnamento della storia, così come veniva veicolato dai manuali maggiormente in uso nelle scuole elementari.

Dalla pacata e lucida riflessione dello studioso e scrittore toscano emerge un quadro indubbiamente problematico riguardo alla stessa opportunità ed efficacia di un insegnamento storico formalizzato nel corso di studi elementari, al di là, se si vuole, della qualità e rispondenza metodologica o meno, sotto il profilo dei contenuti e della forma, dei libri di testo utilizzati all'uopo. In effetti, Dazzi aveva buon gioco nel segnalare come, rispetto alle disposizioni stabilite dalla legge Casati del 1859 e alle indicazioni contenute nei programmi di studio per le diverse classi del ciclo elementare emanati l'anno successivo dal ministro della Pubblica Istruzione Terenzio Mamiani (1860)<sup>6</sup>, nel corso del primo quindicennio postunitario l'insegnamento della storia (principalmente della cosiddetta *storia patria*) fosse venuto via via ad assumere – nell'ambito del curriculum della scuola primaria ed elementare – un ruolo di gran lunga più rilevante e incisivo, fino a presupporre l'adozione di uno specifico manuale o di un'apposita raccolta di «letture» per l'approfondimento della materia.

In realtà, assai più che le puntuali considerazioni di carattere psicologico e metodologico-didattico espresse da Pietro Dazzi in ordine al valore formativo di un insegnamento complesso come quello storico (per non parlare degli strumenti, ovvero dei manuali destinati a veicolare i contenuti e ad agevolare l'apprendimento su tale versante), sulle scelte ministeriali e sullo stesso operato dei maestri e delle scuole primarie erano destinati ad esercitare il loro peso ben altre istanze e preoccupazioni: *in primis* quelle di natura ideologica e politica. La storia fu investita, all'indomani dell'unificazione del Paese, dell'arduo e ambizioso ufficio di *Fare gli italiani*, attraverso la costruzione di una “memoria comune” (una sorta di «autobiografia della nazione», per dirla con Antonio Gramsci) e la determinazione di un patrimonio di valori e di “esempi” tratti dalla storia patria e destinati a definire il “carattere” o, per usare una categoria più moderna, l’“identità” degli italiani.

Così, se lo studioso e scrittore toscano poteva in buona coscienza affermare:

Non è possibile che i fanciulli raccapezzino alcunché nel racconto conciso e slegato di avvenimenti di cui, per di più, non possono intendere, come già detto, le cagioni, e che sono

<sup>6</sup> *Programmi per la scuola elementare, annessi al Regolamento 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861.

presentati alla memoria loro, nulla più nulla meno, che con la rapidità e la comprensione delle figure della lanterna magica; o per dir meglio, che ai loro occhi appaiono come tanti casi tutti staccati tra loro, e senza niuna relazione, appunto come le croci, le colonne, i monumenti di un cimitero. E davvero cosa morta è la storia, se si debba insegnare in questa guisa ed a chi non ha ancora le attitudini necessarie a studiarla.

È pur vero che ben altre erano le priorità di natura ideologico-politica e culturale che, fin dalle origini, avevano ispirato e continuavano ad ispirare la classe dirigente postunitaria e la *pedagogia nazionale* che ne determinava gli indirizzi e le scelte in materia scolastica. Le riassumeva efficacemente l'*Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D. 15 settembre 1860*, redatta dall'ispettore generale degli studi tecnici e primari e delle scuole normali Angelo Fava, e pubblicata con la circolare ministeriale del 26 novembre 1860.

L'*Istruzione* redatta dal Fava identificava chiaramente la «storia nazionale» con la storia dei sovrani sabaudi, specie laddove precisava che l'insegnamento storico avrebbe dovuto contribuire a fornire ai fanciulli «una prima idea della storia nazionale», attraverso lo studio «dell'origine della R. Casa di Savoia; la lega Lombarda; le gesta principali di Amedeo V, VI, VII, VIII, di Emanuele Filiberto, di Carlo Emanuele I, di Vittorio Amedeo II, del Principe Eugenio, di Carlo Emanuele III; di Carlo Alberto e di Vittorio Emanuele II». Alla storia dinastica di Casa Savoia avrebbe dovuto essere associata anche la conoscenza di «alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano, o meritano di essere in particolar modo ricordati in ciascuna città e provincia d'Italia».

Anche per l'insegnamento della storia, come per quello delle altre discipline, era compito del maestro del corso superiore «ordinare e schierare alcun poco tutte le cognizioni già acquisite», in quanto, nelle classi precedenti, «molti fatti di storia patria saranno già stati proposti o come esercizi di memoria o come argomenti di composizione». Si può notare, dunque, che nelle prime classi elementari, pur non essendo stabilito un vero e proprio insegnamento storico, era prevista la possibilità di introdurre talune letture ed esercitazioni attinenti ai principali fatti della storia nazionale. Negli «Avvertimenti Generali» annessi all'*Istruzione* del Fava, si affermava al riguardo che «anche dalle cognizioni più semplici può il Maestro trarre argomento per dichiarare e rafforzare qualche ottimo precetto morale [...], qualche regola opportuna al vivere civile, ed ispirare così ai suoi alunni il sentimento del dovere, l'amore alla patria»<sup>7</sup>.

Ciò attesta l'importanza attribuita fin dalla costituzione dello Stato unitario all'insegnamento della storia patria nelle scuole elementari, ai fini della for-

<sup>7</sup> A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D. 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, cit., pp. 415-436.

mazione civile e della promozione del sentimento nazionale nelle nuove generazioni. Un obiettivo, come si è già avuto modo di notare, che si poneva in stretta continuità con quello perseguito dalla classe dirigente liberale piemontese fin dalla metà degli anni Cinquanta<sup>8</sup>.

In un contesto nel quale sembravano giungere a compimento le aspirazioni risorgimentali per la realizzazione dell'unificazione della penisola, l'insegnamento della storia avrebbe dovuto concorrere, dunque, a fornire agli allievi non solamente un'istruzione di base adattata all'età e ai bisogni dei medesimi e un ausilio alla formazione etico-civile, ma anche una salda coscienza nazionale. Al riguardo, notava ancora il Fava:

Finalmente parlando del dovere che tutti gli altri [doveri] sociali abbraccia, vale a dire dell'obbligo di amare e servire la patria, quella civile società alla quale ci stringono l'origine e la lingua, le comuni leggi e gli interessi, le memorie e le speranze, mostrerà il maestro come l'amor di patria non debba consistere in vuote aspirazioni o in calde parole, e molto meno nelle vanterie o nel disprezzo delle altre nazioni, ma sì in atti di operosa virtù e di abnegazione; e come per esser fruttuoso esso debba avere il suo fondamento nei sentimenti più nobili dell'animo e nell'osservanza delle leggi morali e civili<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> *Istruzione ai Maestri delle Scuole elementari [circa il] Modo di svolgere i Programmi approvati col Regio Decreto 29 ottobre 1856*, in *Raccolta di leggi, decreti, circolari ed altre provvidenze de' magistrati ed uffizi*, Torino, Speirani, 1849 ss., XX, pp. 1040-1043.

<sup>9</sup> A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D. 15 settembre 1860*, cit., p. 426.

## Appendice

### Libri di storia per le classi elementari\*

Eccellenza,

delle varie storie che dalla cortese fiducia dell'I.S.V., mi furono date ad esaminare, alcune portano subito nel frontespizio la loro sentenza, e si manifestano inopportune alle scuole elementari, avendole gli autori apprestate per le scuole Tecniche, Ginnasiali, Normali e Magistrali. Tali sono:

- Il nuovo Compendio di Storia d'Italia di Eugenio Comba.
- Le biografie compilate da Savina Fabricius.
- Le Nozioni di Storia Antica, Greca e Moderna di Pietro Ravasio.
- I Fatti della Storia Italiana raccontati a scuola da Silvio Pacini.
- Il compendio di Storia Patria di Ercole Ricotti.
- La Breve Storia d'Italia di Luigi Schiaparelli.
- Le Biografie e Racconti e La Storia Nazionale pubblicati dall'Editore Amosso.

E quando anche gli Autori non avessero dichiarato d'aver apprestate le loro operette per le Scuole Secondarie, a dimostrarle inopportune per le classi elementari, basterebbe la più superficiale lettura delle medesime.

Non così forse le Storie di Silvio Pacini, le quali per la semplicità spontanea e per la chiarezza dell'esposizione, anche alle Scuole Elementari si potrebbero adottare, quando non riuscisse impossibile di compendiarle nel corso di un anno lo studio d'un'opera che è stata scritta per involgersi in un triennio.

Né il sommario della Storia d'Italia di Cesare Balbo, lavoro per eccellenza sintetico, né la Storia Popolare d'Italia di Oscar Pio, in cinque volumi di ottocento pagine l'uno, possono davvero proporsi per le Scuole Elementari e Popolari italiane.

I Racconti Storici di Pietro Thouar offrono utile lettura agli alunni delle quarte classi elementari, ma non studiano un periodo storico, né potrebbero quindi servire come libro di testo allo Studio della Storia.

Le Storie Patrie scritte con l'intendimento, anche se non l'hanno dichiarato gli autori, di poter servir pure alle classi elementari sono le seguenti:

- Storia d'Italia nei suoi patimenti e nelle sue glorie, raccontata da Ignazio Cantù.
- Fatti Principali della Storia Nazionale, ossia Compendio breve e popolare della Storia d'Italia dalla Fondazione di Roma ai nostri giorni del Prof.re A. Covino.
- Storia Patria dal principio sino ai nostri tempi narrata ai giovanetti da Giuseppe La Farina.
- Piccolo Compendio della Storia d'Italia esposta per Biografie contenente la Storia Romana, del Medio evo e Moderna, ad uso delle scuole primarie Superiori e delle Scuole Popolari del Regno per Antonino Parato.

\* Pietro Dazzi, *Libri di storia per le classi elementari* (1875), in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, I Serie 1849-1903, Atti posteriormente versati, busta 5, fasc. 7: *Libri di testo. Relazioni, giudizi e corrispondenza.*

– La Storia Romana dettata per biografie in servizio degli alunni delle scuole Ginnasiali, Tecniche, Normali ed Elementare da Cesare Parrini.

– La Vita dell'Italia narrata alle scuole e alle famiglie da Ulisse Paggi.

– Piccolo Compendio della Storia d'Italia dei tempi antichi, di mezzo e moderni, ad uso delle scuole elementari, ginnasiali e tecniche per Giuseppe Vago.

Ma prima di esporre il mio parere circa la opportunità di adottare tali operette come libri di testo nelle classi elementari, sento il bisogno di manifestare un mio dubbio; ed è questo: si può insegnare agli alunni delle Classi elementari la Storia? Io non credo. La Storia è, tra le morali, scienza la cui studio richiede riflessione e meditazione: d'altra parte il racconto degli avvenimenti dalle origini di Roma ai tempi nostri, è così lungo e complesso da non potersi fare, nemmeno per brevissimi cenni, in un anno.

Abbiamo da una parte la immaturità del giudizio nell'alunno, e dall'altra una disciplina ampia, vasta, difficile da apprendere.

Raccontare i fatti principali della Storia Italiana al fanciullo è inutile, quando esso né può intendere le cagioni e le ragioni; è inutile quando questi fatti non si possono esporre che come isolati, e non già nel loro processo storico e co' naturali legami.

L'insegnamento della Storia fatto così a pezzi e brani non svolge nel fanciullo niuna delle facoltà della sua mente, mentre invece gli affatica la memoria, gli oscura l'intelletto, gli offusca il raziocinio.

L'insegnamento elementare deve proporsi di avvezzare il fanciullo alla osservazione e alla riflessione, deve rafforzare le facoltà della mente di lui, ma un insegnamento di fatti slegati, un'enumerazione di cose intese a mezzo o non intese punto, un affastello di nomi, di casi, di date, senza che l'alunno ne possa cavare costrutto, pone all'intelligenza dei fanciulli una insidia e non un aiuto.

Perciò la legge sulla istruzione pubblica, se ben mi ricordo, non statù per le classi elementari l'insegnamento della Storia. E i programmi uniti al vedere data dal Decreto del 15 Novembre 1860 si limitano a consigliare la lettura di qualche racconto di Storia patria.

Che dire ora di questi componimenti e Manuali che in cento, in novanta, in settanta pagine, pretendono di riabbracciare un periodo storico di tanti secoli? Certo non è possibile che i fanciulli raccapezzino alcunché nel racconto conciso e slegato di avvenimenti di cui, per di più, non possono intendere, come già detto, le cagioni, e che sono presentati alla memoria loro, nulla più nulla meno, che con la rapidità e la comprensione delle figure della lanterna magica; o per dir meglio, che ai loro occhi appaiono come tanti casi tutti staccati tra loro, e senza niuna relazione, appunto come le croci, le colonne, i monumenti di un cimitero.

E davvero cosa morta è la storia, se si debba insegnare in questa guisa ed a chi non ha ancora le attitudini necessarie a studiarla.

È perché appare manifesto come la luce meridiana, che in un anno non può svolgersi la storia delle tre grandi epoche in cui ormai si puode divider la Storia, si potrebbe muovere un altro dubbio. Si dovrà nella Quarta Classe elementare insegnare la Storia Antica, la Medievale e la Moderna?

Ma questa questione è troppo complessa, e non è qui il luogo per risolverla; e perciò vengo a notare alcune cose che sono di speciale nelle operette enumerate di sopra, avvertendo che tutte hanno per necessità i difetti capitali testé lamentati.

I due compendi del Covino e del Vago, i quali credono di potere per gli alunni delle Classi Secondarie e per quelli delle elementari render comuni gli Studi Storici, si manifestano, se non altro per questo, disadatti. Credere che un libro di testo possa adoprarsi tanto dal fanciullo della Scuola Tecnica o del Ginnasio, è un errore grossolano. Sebbene l'opera del Covino appaia migliore di quella del Vago, tuttavia né l'una né l'altra potrebbero utilmente usarsi, sì per la stringatezza del dire, sì per l'aridità del racconto.

La Storia d'Italia di Ignazio Cantù mentre in modo anche per fanciulli facile accenna le distinzioni tra la leggenda e la verità storica nelle origini di Roma, è peraltro dettata in forma troppo elevata, e la narrazione è rapidamente fugace.

La Storia Patria del Fornari è in stile così tronco, e i fatti sono sì crudamente accennati, che stanca chi ha pure l'abito del leggere storie, né quindi si adatta alle gracili intelligenze dei bambini.

La Storia Romana del La Farina è operetta facile e piana. Essa si porge copiosa di fatti e di considerazioni intelligibili anche dai fanciulli; onde se nelle Scuole Elementari fosse da insegnare la storia romana, questo libretto bene sarebbe da adoperarsi.

Non così la Storia d'Italia dello stesso autore, la cui narrazione pare risenta non poco della complicità dei fatti che ne sono il soggetto.

Non in lingua sempre corretta è il Compendio della Storia d'Italia di Antonino Parato: l'autore che, cacciatosi nel lungo tema, è costretto a trattare, per esempio, in nove versi, della famosa questione delle investiture, ci fornisce una riprova della impossibilità di compilare un buon Compendio Storico per le Scuole Primarie.

Il Signor Cesare Parrini ha dettata la Storia Romana per biografie; esso ha immaginato un libro da potere usarsi tanto nelle scuole ginnasiali, tecniche e normali quanto nelle elementari: le biografie per tutte le note, sono copiose solo per le classi secondarie. Ed a questo punto dirò che forse per biografie qualcosa di storia si può insegnare anche nelle classi elementari; ma a ciò occorrerebbe che il maestro sapesse riepilogare a voce con chiarezza e semplicità i periodi storici in cui compariscono gli uomini che appunto si celebrano. Questa è però cosa di somma difficoltà, né so quanti sarebbero i maestri elementari che potessero riuscire a fare un riepilogo veramente profittevole agli alunni.

Del resto per tornare alle biografie del Signor Parrini dico che egli mentre ha mostrato esattezza storica e diligenza in tutto, tocca di cose e adopra vocaboli un po' difficili a intendersi in una classe elementare; e lo stesso difetto mi par di trovare anche nella vita dell'Italia di Ulisse Poggi, lavoro peraltro in ogni parte pregevolissimo.

Così, se si toglia la storia romana di Giuseppe La Farina, nessuna delle operette esaminate pare da adottarsi come libro di testo nelle scuole elementari. E come infatti è possibile trovare un compendio di storia che sia adatto a tali scuole, quando mi par provato che si oppongono difficoltà quasi insuperabili all'insegnamento storico nelle medesime?

Se la Storia non può insegnarsi nelle classi elementari, riesce naturalmente impossibile di preparare un libro opportuno; e la mia conclusione altro non è che necessaria conseguenza dei principi che, così alla peggio, come sapevo, ho esposti.

Ma prima di terminare ringrazio l'eccellenza Vostra della benevolenza che volle dimostrarmi, invitandomi a dire il mio povero parere sulle operette che rinvio; e domando scusa se lutti domestici, una fiera malattia e più di tutto la pochezza del sapere e delle forze m'impedirono di corrispondere come avrei voluto alla fiducia della S.V.

E frattanto ho l'onore di professarmi con riverenza ed ossequio profondi.

Devot.mo Servitore  
Pietro Dazzi

Anna Ascenzi  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
ascenzi@unimc.it





*Critical Reviews  
and Bibliography*



**Rassegne critiche  
e Bibliografia**



*Critical Reviews* / Rassegne critiche



# La Zanichelli dal 1959 al 2009: un monumento all'educazione civile degli italiani

Gianfranco Tortorelli

La pubblicazione del volume di Federico Enriques *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia* deve essere salutato dagli studiosi di storia dell'editoria (e non solo perché rappresenta un importante contributo alla storia della cultura italiana e accompagna il lettore nel cambiamento sociale, economico, istituzionale di Bologna e del suo comparto industriale) come un lavoro originale e di ampio respiro. L'originalità risulta subito evidente scorrendo l'indice e riflettendo sugli intenti e le proposte avanzate dall'autore<sup>1</sup>. Sotto questo aspetto se Enriques non è il primo a ripercorrere da protagonista le vicende della casa editrice nella quale a lungo ha lavorato ricoprendo gli incarichi più impegnativi e prestigiosi, è doveroso sottolineare come i precedenti tentativi abbiano sempre privilegiato più i ricordi personali, gli incontri autorevoli, i rapporti specifici tra editore e autore – scegliendo la forma letteraria del discorso, dello scambio di lettere o l'intervista – che la ricostruzione puntuale di fatti e avvenimenti. La peculiarità di questo lavoro di Enriques è invece il tentativo di affidare a un importante protagonista di quella storia il compito di mettere in evidenza, seguire e ricostruire dall'interno tutti quegli elementi capa-

<sup>1</sup> F. Enriques, *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia*, Bologna, il Mulino, 2008. Il volume venne presentato a Bologna l'11 dicembre 2008 da Ugo Berti Arnoaldi, Gian Arturo Ferrari, Gianni Sofri, Pierluigi Stefanini. Pochi giorni prima erano apparsi l'articolo di Paolo Di Stefano, *Il castello Zanichelli: Pazzaglia "sdolcinato"*, *Calvino si censura* e l'intervista di Piero Di Domenico, *Cinquant'anni di carta*, il primo sul «Corriere della Sera» del 2 dicembre 2008, il secondo sul «Corriere di Bologna» del 7 dicembre 2008.

ci di mostrare le peculiarità di un'industria editoriale. Peculiarità che non si arrestano all'analisi dei meccanismi industriali della casa editrice, ma introducono e fanno partecipare il lettore alla storia dell'editoria scolastica e del suo mercato.

Non a caso il taglio e il risultato della ricerca hanno consigliato di collocare il volume nella collana *Storie di imprese* dell'editore il Mulino, piuttosto che accostarlo a libri più vicini a storie letterarie e della cultura. L'indice, la prefazione e l'introduzione danno ragione a questa scelta e ne chiariscono le motivazioni. L'indice risulta molto analitico e ricorda nella sua composizione non pochi volumi per le scuole editi da Zanichelli. I capitoli, suddivisi sempre in numerosi paragrafi che scompongono e approfondiscono i temi trattati, conducono il lettore al cuore del lavoro della casa editrice bolognese aprendo anche ampie finestre sull'intero ciclo produttivo dell'editoria scolastica. Partendo dalla ricerca e dalla tipologia dell'autore per lo scolastico e proseguendo con i cambiamenti della grafica, l'analisi della produzione industriale e della amministrazione interna. L'importante capitolo dedicato alla redazione, affidato a Umberto Tasca, sembra regolare requisiti e funzioni della casa editrice, ma offre anche un percorso per affrontare l'analisi della produzione industriale: dallo spinoso tema delle adozioni alla vendita dei volumi, dalla distribuzione all'amministrazione. L'interesse per i volumi non viene riservato solo a quelli più fortunati, anche se naturalmente ad alcuni di essi per la rilevanza avuta nel panorama didattico e per la fortuna nelle vendite è dedicata un'attenzione particolare, ma si prendono in considerazione anche campi di ricerca nei quali la Zanichelli può vantare una lunga tradizione. Non solo quindi un'editoria scolastica rivolta alle elementari e alle scuole superiori, dove peraltro la casa editrice bolognese ha da sempre un ruolo da leader, ma anche una presenza significativa nei libri per l'università, nei libri giuridici, nella varia.

Il contributo di Enriquez non dimentica di inserire la storia della Zanichelli in un quadro più ampio richiamando continuamente i cambiamenti dello scenario internazionale e il confronto sempre innovativo e stimolante con gli altri editori italiani. Il capitolo *Colleghi e concorrenti* è, a questo proposito, un vero gioiello di concretezza, conoscenza del mercato, attenzione verso la politica delle acquisizioni e la più generale visione dell'Associazione italiana editori. Nell'ultima parte del libro l'autore non dimentica di fare avvicinare ancora di più il lettore al lavoro e alle persone fornendo un'accurata sintesi di storia materiale e storia sociale dove, con ricchezza di particolari, viene descritta la storica sede di via Irnerio e quindi la sua vita interna: l'uso degli spazi, i rapporti di lavoro, le retribuzioni, la conflittualità, ma anche gli apporti positivi del sindacato, la nascita di una mutua interna. Una strada da percorrere per arrivare all'ultimo capitolo, *Usi e costumi*, nel quale ci possiamo rendere conto quanto Federico Enriquez abbia riflettuto sui cambiamenti della società italiana e su come questi cambiamenti siano entrati nella sua azienda a partire dagli anni sessanta del secondo dopoguerra. Le notizie, le linee di tendenza, i grafi-

ci, le preferenze e gli abbandoni sulle modalità di lavoro, sui mezzi di trasporto usati, sull'abbigliamento, sull'abitudine – e poi la proibizione – al fumo, sull'impiego del tempo libero e la scelta delle vacanze (con una *scheda* di Irene Enriques) non sono mai lasciate ai numeri delle statistiche, ma fanno trasparire una calda partecipazione agli stili di vita di operai, impiegati, collaboratori.

Le fonti scelte, la prefazione e l'introduzione scritte da Enriques confermano la volontà dell'autore di scrivere non «la storia consueta di un editore», ma una storia corale dove «molto più che di libri si parla di persone, di modi di procedere, di modi di lavorare, di tecniche produttive»<sup>2</sup>. Non a caso le fonti utilizzate non si fermano a quelle canoniche – i libri pubblicati dalla casa editrice, i cataloghi, i volumi di storia dell'editoria – ma si allargano ai bilanci, ai verbali, alle relazioni per le riunioni annuali dei dirigenti e a quelle per il consiglio d'azienda, alle statistiche commerciali e di produzione, alla contabilità generale. A tutti questi apporti che rendono evidente al lettore le impalcature, il vetro, il cemento e l'acciaio sui quali si regge un catalogo storico lungo centocinquant'anni. Un uso delle fonti che non tiene a distanza il ricordo, ma al contrario lo ingloba, lo valorizza, aprendo delle finestre e attingendo a un bagaglio personale di esperienze vissute, di incontri, di piccoli e grandi avvenimenti. La richiesta di collaborazione a molte persone della casa editrice – si vedano l'ottavo capitolo del volume, *La redazione*, affidato alla competenza di Umberto Tasca e le testimonianze di Pier Francesco Bernardi, Giuseppe Giovannella, Laura Lisci, Vittorio Ornelli, Paolo Tignone su aspetti specifici del lavoro editoriale, ma anche sulla continuità e il lascito delle generazioni precedenti – si lega alla riflessione di Enriques sul lavoro dell'editore. È dal contatto quotidiano con i problemi e dal confronto con i collaboratori che ad Enriques si chiarisce il compito dell'editore<sup>3</sup>. Non a caso la dedica del volume è per il padre e Umberto Tasca, due persone che in momenti e modi diversi lo aiutarono non tanto a «fare direttamente, ma convincere altri a fare». Proprio questa peculiarità e sensibilità porteranno l'autore a scrivere una storia «che si interessa, più che a quanto vedono gli spettatori sul palcoscenico, a quello che avviene dietro le quinte», ma, al contrario di quanto pensa lo stesso Enriques, saranno proprio queste caratteristiche a offrire un'analisi acuta su ciò che avveniva “attorno” alla casa editrice e al mondo del libro. La scolarizzazione di massa, il cambiamento dei rapporti di lavoro, le rivoluzioni tecnologiche, gli andamenti demografici e i flussi migratori, l'evoluzione della città e degli stili di vita, non risultano argomenti giustapposti se non addirittura esterni all'andamento dei capitoli scaturendo proprio dai problemi legati allo sviluppo e alle difficoltà dell'editoria scolastica, snodo fondamentale nella storia culturale e sociale di ogni nazione.

Se questi sono solo gli intenti dell'autore e le linee introduttive del volume, per valorizzare a pieno le novità di questa ricerca converrà partire dai

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. XIX.

<sup>3</sup> «Ho lavorato alla casa editrice Zanichelli dal 1960 al 2006. Non mi è mai piaciuto definirmi 'editore', soprattutto perché non mi era chiaro che cosa fosse, o facesse, un editore. L'ho capito dopo più di quarant'anni di lavoro», *ibid.*, p. VII.

tentativi precedenti e dagli apporti succedutisi nel tempo. Anche attraverso lo scorrere dei titoli si potrà verificare come le nuove prospettive storiografiche abbiano arricchito una nuova e più ampia lettura delle fonti alle quali comunque la casa editrice bolognese aveva dedicato, con discrezione, una attenzione costante.

Il carteggio Zanichelli per gli anni 1859-1916 – del quale si ignoravano tempo e modalità di acquisizione da parte della Biblioteca Comunale dell'Archiginnasio, ma sembrava donato da Cesare Zanichelli per l'opera di persuasione svolta da Albano Sorbelli<sup>4</sup> – se pure introvabile per molto tempo, per poi ricomparire nel 1957 dopo tenaci e pazienti indagini dell'allora direttore Alberto Serra-Zanetti, diventerà uno strumento prezioso per i ricercatori di storia della cultura e dell'editoria che anche di recente sono tornati a interrogare con nuove e più mirate domande la corrispondenza (purtroppo solo in entrata) tra autori e casa editrice<sup>5</sup>. Accanto al carteggio si devono citare altre fonti di primaria importanza alle quali la casa editrice ha dedicato negli anni discreta e tenace attenzione: la biblioteca e il catalogo storico. Nella prima sono radunati per anno e in ordine alfabetico quasi tutti i volumi pubblicati dal 1859 al 1939 – la produzione successiva è stata collocata in altri locali –, mentre per il secondo bisogna parlare di cataloghi storici al plurale<sup>6</sup>. Come ha sottolineato Enriques queste fonti non solo hanno richiesto un apposito lavoro che ha coinvolto dirigenti e funzionari della casa editrice, ma hanno influenzato, arricchito, completato anche il recupero successivo della memoria scritta. Tanto da fare scrivere a Federico Enriques che *Castelli di carte* potrebbe essere letto anche come «una premessa (lunga) o un'appendice al catalogo storico della casa editrice». Se infatti il contributo di Enriques arriva al temine di una complessa e articolata riflessione svolta sul campo non vi è dubbio che si ricolleggi alla terza edizione del catalogo storico, lavoro portato avanti con abnegazione da Laura Lisci e dalla solerte collaborazione di Maddalena Giordani. In questo contesto non soltanto si estendono le fonti, sino ad arrivare al 2008, ma si recuperano anche tutte quelle tipologie di volumi, e si pensi soltanto alla vastissima produzione scolastica, rimaste fuori dai precedenti tentativi. Pur con tutte le lacune, imprecisioni e difficoltà di pubblicazione i cataloghi storici dimostrano la consapevolezza da parte della casa editrice di seguire con attenzione anche la specificità di un percorso editoriale che verrà precisando nel tempo le linee guida della propria

<sup>4</sup> A. Scardovi, *Il carteggio Zanichelli presso la Biblioteca Comunale dell'Archiginnasio*, «L'Archiginnasio», LXXV, 1980, pp. 303-362.

<sup>5</sup> Le ulteriori ricerche effettuate, su segnalazione di Torquato Barbieri, hanno consentito di appurare che il nucleo principale del carteggio (16 cartoni) risulta acquistato nel 1931 dal Comune di Bologna insieme a più di 500 autografi di Carducci. Cfr. A. Scardovi, *Sulla provenienza del carteggio Zanichelli: una precisazione*, «L'Archiginnasio», LXXVI, 1981, pp. 61-63.

<sup>6</sup> Sui cataloghi storici, pubblicati in occasione e con modalità diverse, si veda quanto ne scrive lo stesso Zanichelli nella sua *scheda* in *Castelli di carta*, cit., pp. XXVI-XXVII.



storia<sup>7</sup>. Non a caso Enriques paragonando il catalogo di una casa editrice ad una catena di montagne avvicinerà quello Zanichelli all'Appennino dove i picchi non sono isolati ma appartengono a «un filone continuo»<sup>8</sup>. Come nella moderna archeologia l'oggetto osservato ha trovato una nuova dimensione nello studio dell'alto e del basso, dei monumenti e degli utensili, così l'ultimo catalogo, consultabile esclusivamente on-line, sembra avere abolito le distanze e «aver cancellato le diseguaglianze» non inseguendo «il grande autore, il grande libro, ma presentando un panorama di tutti i libri pubblicati: dall'enciclopedia all'opuscolo, da premio Nobel al *free-climber*»<sup>9</sup>.

Gli studi sulla Zanichelli non potevano non tenere conto di questo continuo e costante allargamento delle fonti così come del panorama storiografico, politico e culturale nel quale le ricerche si collocavano. Più che a studi di insieme per molto tempo le ricerche si indirizzeranno in due direzioni: verso un recupero erudito del rapporto tra gli autori e l'editore e in una indagine prevalentemente collocata nell'Ottocento, valorizzando l'apporto data da Nicola Zanichelli al Risorgimento prima e all'unità d'Italia e alla costruzione di una cultura nazionale poi. Centrale risulterà in questi lavori la figura di Carducci. La possibilità di consultare le carte raccolte in Casa Carducci e la pubblicazione dell'edizione nazionale favoriranno una lettura prevalentemente centrata sul ruolo del poeta capace da una parte di inserire la casa editrice nel mondo accademico della città, dall'altra di proiettarla su uno sfondo nazionale. Tra i tanti articoli di giornali, pubblicazioni di lettere, spigolature e ricordi, i saggi di Francesco Flora e di Giovanni Spadolini possono riassumere bene

<sup>7</sup> Il primo catalogo storico fu pubblicato nel 1959, in occasione del centenario della casa editrice, cfr. *Le edizioni Zanichelli 1859-1959*, 1: 1859-1905, Bologna, Zanichelli, 1959. Il volume conteneva uno scritto di Domenico Zanichelli, *La libreria di Nicola Zanichelli*, già apparso sulla «Nuova Antologia» del 16 aprile 1906 e le prefazioni di Giovanni Enriques e Ezio Della Monica. Nell'intervento di Della Monica non si tacevano le difficoltà incontrate e le lacune da colmare, accogliendo in anticipo segnalazioni e integrazioni. Per ragioni diverse, e ancora oggi non chiarite, a questo volume non fecero seguito il secondo e il terzo volume che avrebbero dovuto coprire i periodi dal 1906 al 1930 e dal 1931 sino al 1959.

<sup>8</sup> Cfr. la presentazione di Federico Enriques a *Le edizioni Zanichelli 1859-1939*, Bologna, Zanichelli, 1984. Questo volume conteneva dal punto di vista catalografico, rispetto al precedente catalogo, l'aggiunta degli anni fino al 1939, l'aggiunta di dieci pagine di *Addenda e corrigenda*, un indice dei nomi degli autori e dei collaboratori. Per quanto riguarda invece l'apparato storico il catalogo del 1984, a parte la presentazione di Enriques pp. V-VII, conteneva contributi già editi o conosciuti: Domenico Zanichelli, *La libreria di Nicola Zanichelli*, «Nuova Antologia», 16 aprile 1906 e Mario Pazzaglia, *Una vita per la cultura: Nicola Zanichelli* che ripresentava, senza aggiunte, il testo della conferenza tenuta il 18 ottobre 1984 presso la Famèia bulgnèisa.

<sup>9</sup> Il catalogo che arriva sino al 2008 è consultabile, anche per ovvi problemi di costi, esclusivamente on-line ed ha alle spalle un lungo lavoro iniziato nel 2001. Comprende circa 15.000 volumi, cioè tutti i titoli pubblicati, descritti in modo completo, mentre per circa 5.000 opere, le più importanti, «sono raccolte ulteriori informazioni, le cui fonti principali sono l'archivio lettere, l'archivio recensioni, i verbali dei comitati editoriali e gli stessi volumi», cfr. Enriques, *Castelli di carte*, cit., p. XXVII.

questa stagione di studi in cui la libreria sotto al Pavaglione diventava «simbolo di una superiore conciliazione dei valori, di un aperto incontro fra le idee, di una feconda dialettica fra tesi anche diverse ma cementate da alcuni punti fermi»<sup>10</sup>.

Bisognerà attendere una nuova stagione di studi, che rinnoverà l'approccio alla storia della cultura e degli intellettuali, per assistere ad una ripresa di interesse sulla Zanichelli. Seguendo le indicazioni di Eugenio Garin il catalogo di un editore diveniva uno strumento importante non solo per indagare la storia della casa editrice, ma anche per riflettere sui filoni e gli aspetti diversi e contrastanti che ne costituirono l'originalità. In questi lavori rimaneva in secondo piano l'indagine sulle caratteristiche economiche dell'editoria e vi era poca dimestichezza nel definire i vari passaggi della produzione industriale, ma comunque era stata prodotta una censura e una innovazione. Si pensi alle numerose ricerche sulla figura di Federigo Enriques, portati avanti da Raffaella Simili, Ornella Pompeo Faracovi, Ugo Fabietti<sup>11</sup>, e ai due saggi di Brunella Dalla Casa e Anna Maria Tagliavini che per la prima volta in modo organico, nell'ambito di un convegno dedicato al rapporto tra editoria e università a Bologna<sup>12</sup>, iniziavano a scandagliare la storia societaria nel difficile e complesso periodo tra le due guerre. Si precisavano i rapporti tra editore e autori, si approfondiva quel tenace, ma non soffocante, legame che legherà Zanichelli a Bologna<sup>13</sup>. L'ampio e documentato contributo di Lorenzo Cantatore, studiando la fortunata antologia *Letture italiane* edita in tre volumi per la prima volta da Zanichelli nel 1883, ne metteva in evidenza le qualità di laboratorio e si apriva alla questione dei libri di testo, alle commissioni giudicatrici, ai generi, autori e opere dominanti nell'Ottocento<sup>14</sup>,

<sup>10</sup> G. Spadolini, *Una casa editrice nella storia d'Italia*, discorso pronunciato per il centenario della Zanichelli e pubblicato in occasioni diverse, poi in volumetto, Bologna, Zanichelli, 1959. F. Flora, *La cultura a Bologna nel Risorgimento*, «Bollettino del Museo del Risorgimento», 1960, pp. 257-333, relazione tenuta al Convegno di studi sul Risorgimento a Bologna e nell'Emilia, 27-29 febbraio 1960.

<sup>11</sup> Sia Simili che Pompeo Faracovi hanno curato convegni e ripubblicato testi di Enriques dove il rapporto con la casa editrice bolognese è sempre presente. In questa prospettiva si veda anche U. Fabietti, *Enriques, l'editoria e la Zanichelli*, in O. Pompeo Faracovi (a cura di), *Federigo Enriques. Approssimazione e verità*, Livorno, Belforte, 1982, pp. 110-115.

<sup>12</sup> B. Dalla Casa, *La società anonima Nicola Zanichelli: un'impresa editoriale fra le due guerre* e A.M. Tagliavini, *Intellettuali e scelte editoriali: il catalogo Zanichelli fra le due guerre*, in A. Berselli (a cura di), *Editoria e Università a Bologna tra Ottocento e Novecento*, Atti del 5° Convegno, Bologna, 26-27 gennaio 1990, Bologna, Comune di Bologna-Istituto per la Storia di Bologna, 1991, pp. 89-117 e 119-139.

<sup>13</sup> Si veda la *scheda*, sintetica ma illuminante, *Zanichelli e Bologna* in Enriques, *Castelli di carte*, cit., pp. 2-3, dove sono registrati i punti di forza di questo sodalizio, ma anche i tanti apporti di intellettuali, uomini d'affari, operatori esterni. Un sodalizio di cui si può seguire l'evoluzione anche nei cambiamenti della dicitura Zanichelli-Bologna riportata in frontespizio e spesso sulla costa fino agli anni sessanta e poi a poco a poco abbandonata.

<sup>14</sup> L. Cantatore, *«Scelta ordinata e annotata»*. *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999.

mentre il complesso dei saggi di Gianfranco Tortorelli oltre a soffermarsi su aspetti specifici del lavoro di Nicola Zanichelli, come ad esempio la sua battaglia contro le contraffazioni combattuta all'interno dell'Associazione degli editori e in violente dispute sulla stampa con i colleghi meridionali<sup>15</sup>, si impegnava a riportare l'attenzione degli studiosi sulla storia della casa editrice bolognese<sup>16</sup>. Proprio la nuova stagione ci aveva stimolato a riaprire il catalogo della Zanichelli e a frequentare nuovamente le carte conservate (e non sempre consultate) negli archivi, richiamando l'attenzione sulla produzione scientifica e sul ruolo sostenuto nella politica editoriale da autori meno importanti ma molto diffusi. E se il saggio su Salvatore Muzzi avrebbe potuto segnalare la necessità di occuparsi con maggiore continuità e profondità di alcune tipologie di intellettuali, migliore fortuna hanno avuto le sollecitazioni sull'editoria scientifica. Si pensi al contributo di Massimo Evangelisti sull'esame quantitativo dei libri scientifici editi da Zanichelli e ai lavori di Sandra Linguerrì che sottolineano con efficacia come l'attività di Eugenio Rignano o Federigo Enriques non si limitasse alla consulenza e alla segnalazione di autori e opere, ma fosse coinvolta in un aiuto costante e pratico a favore della casa editrice bolognese<sup>17</sup>.

Questa attività di ricerca, fatta di apporti e sensibilità diverse, non poteva non produrre uno spostamento in avanti dei limiti e delle conoscenze sulla Zanichelli e approdare alla prima storia completa sull'attività del suo fondatore. La monografia di Loretta De Franceschi ha avuto il merito di recepire le sollecitazioni degli ultimi tempi, affrontando in modo organico la produzione editoriale nei periodi modenese e bolognese, ma sottolineando anche altri aspetti egualmente incisivi: l'analisi dei cataloghi commerciali e il confronto con quello degli altri editori, il problema delle contraffazioni, le collane con le loro traduzioni e riedizioni, le caratteristiche bibliologiche dei volumi<sup>18</sup>. L'ul-

<sup>15</sup> G. Tortorelli, «È meglio guarire che restare sempre infermicci»: geremiadi di Nicola Zanichelli sul commercio librario e sulle contraffazioni, «Bollettino del Museo del Risorgimento», LI-LII, 2006-2007, pp. 11-28. L'intero fascicolo è dedicato al tema *Bologna e l'editoria nazionale dopo l'Unità: temi e confronti*.

<sup>16</sup> I lavori riguardanti la Zanichelli sono ora compresi in G. Tortorelli, *Il torchio e le torri. Editoria e cultura a Bologna dall'Unità al secondo dopoguerra*, Bologna, Pendragon, 2006.

<sup>17</sup> M. Evangelisti, *Il catalogo scientifico della casa editrice Zanichelli tra il 1851 e il 1939: un esame quantitativo*, in *Editoria e lettura a Bologna tra Ottocento e Novecento. Studi e catalogo del Fondo di Storia dell'editoria dell'Istituto Gramsci Emilia Romagna*, Bologna, Provincia di Bologna-Istituto Gramsci Emilia Romagna, 1999, pp. 39-90; S. Linguerrì, *Al servizio della scienza: l'attività editoriale di Eugenio Rignano e Federigo Enriques dal 1907 alle leggi razziali*, «Storia in Lombardia», XXII, 2002, 1, pp. 97-147; Ead., *La grande festa della scienza: Eugenio Rignano e Federigo Enriques. Lettere*, Milano, Franco Angeli, 2005, con numerose lettere di Enriques e Rignano a esponenti di primo piano della Zanichelli: da Oliviero Franchi e Alberto Dallolio a Cesare Zanichelli, Ezio Della Monica e all'editore Enrico Bemporad.

<sup>18</sup> L. De Franceschi, *Nicola Zanichelli libraio tipografo editore (1843-1884)*, prefazione di G. Montecchi, Milano, Franco Angeli, 2004. Su questo volume cfr. G. Tortorelli, «Siamo in Italia e siamo piccoli ancora in molte cose»: l'Ottocento editoriale di Nicola Zanichelli, «Scrinia. Rivista di archivistica, paleografia, diplomatica e scienze storiche», III, 2006, 1, pp. 19-28.

timo capitolo, dedicato alla scomparsa di Nicola Zanichelli e alle conseguenze nella casa editrice, sembra anticipare i difficili anni della direzione affidata a Cesare Zanichelli a cui la stessa De Franceschi ha poi dedicato un apposito saggio<sup>19</sup>. Un periodo complesso e difficile di passaggio e riassetamento per l'intera editoria italiana sul quale la De Franceschi si sofferma con osservazioni pertinenti cogliendo luci e ombre di una produzione che alternerà in rapida successione elementi innovativi a momenti di stanchezza e confusione<sup>20</sup>. Attraverso queste pagine si chiariscono meglio i nuovi assetti societari, con l'entrata in gioco di nuovi e potenti soci come Treves e Bemporad<sup>21</sup>, e l'emergere di figure professionali. Aldo Tampellini, Oliviero Franchi, Alberto Dallolio si affiancano (non senza qualche contrasto) a Federigo Enriques, Eugenio Rignano, Augusto Righi, costringendo a un doloroso ripiegamento Cesare Zanichelli, ma dimostrando anche una vitalità intellettuale e una volontà di affermazione che torneranno utili durante il regime fascista<sup>22</sup>.

Questo insieme di lavori, che ha portato il limite della ricostruzione storica ai primi venti anni del Novecento, non poteva non rinnovare l'attenzione anche verso il settore scolastico della casa editrice bolognese. Un comparto al quale la Zanichelli aveva dedicato sin dagli esordi una specifica attenzione curando i rapporti con insegnanti, docenti universitari, politiche ministeriali. Prima di diventare nel secondo dopoguerra l'esclusiva produzione editoriale lo scolastico convivrà a lungo con la saggistica di alta cultura, con la varia, con volumi legati agli avvenimenti storici e letterari del tempo, ma sottolineerà anche il lavoro tenace della casa editrice per conquistare nuove e importanti fette di mercato affinando il prodotto nel testo, nella grafica, nella curatela. A queste problematiche ha iniziato da tempo a rivolgere l'attenzione Mirella D'Ascenzo che, forte di una specifica conoscenza

<sup>19</sup> L. De Franceschi, *La Società Anonima per Azioni "Nicola Zanichelli": dalla costituzione alla fine della prima guerra mondiale (1906-1918)*, «Bollettino del Museo del Risorgimento», LI-LII, 2006-2007, pp. 29-72.

<sup>20</sup> Si vedano nel saggio le indicazioni sulle nuove collane scientifiche, sui contatti con altri editori e l'apertura (non sempre fortunata) di sedi e librerie in altre città. E accanto a questo dinamismo si leggano le pagine sulla rinnovata attenzione della Zanichelli verso il pubblico colto e specialistico, popolare e femminile, dove De Franceschi si sofferma cogliendo anche la necessità degli studiosi di riflettere con maggiore attenzione sulla produzione editoriale legata ad avvenimenti storici importanti come le cause della prima guerra mondiale e il dopoguerra.

<sup>21</sup> Un ulteriore arricchimento degli studi sulla Zanichelli verrà anche dalle storie della Bemporad e della Treves che per un periodo incrociarono il loro cammino con quello della casa editrice bolognese. Per la Bemporad notizie in questo senso in T. Wakefield, *Ascesa e crisi della Bemporad (1918-1930)*, «La Fabbrica del Libro», VIII, 2002, 1, pp. 14-18; L. Cappelli, *Le edizioni Bemporad 1889-1938*, «La Fabbrica del Libro», XI, 2005, 2, pp. 35-40; C.I. Salvati (a cura di), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, percorso iconografico e inserto fuori testo con tavole a colori a cura di Aldo Cecconi, Firenze, Giunti, 2007.

<sup>22</sup> Numerosi accenni alla Zanichelli durante il regime fascista in M. Galfrè, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005 e G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», VII, 2004, 3, pp. 411-434.

della storia scolastica bolognese, ha saputo con i suoi lavori allargare il discorso ai molteplici percorsi del libro per la scuola<sup>23</sup>.

Con il consueto tratto attento, cortese e poco amante della ribalta, anche dall'interno della casa editrice si sono fatte sentire voci sollecite ad una ricostruzione sfaccettata delle vicende editoriali. Pur con evidenti tratti di originalità e autonomia si può affermare che questi ricordi portino il segno della memoria condivisa capace di ritrovarsi nel percorso aziendale e in una tensione civile legata al clima e agli anni della Resistenza. Riflessioni e momenti si collegano e rinviano a una storia più generale attraversata da generazioni diverse: Giovanni Enriques, Franco Fini, Luciano Marisaldi<sup>24</sup>. A questo percorso si sono aggiunti la linfa vitale delle carte, dei discorsi, delle prefazioni e degli interventi che la casa editrice ha raccolto e riordinato per rendere omaggio al lavoro di Delfino Insolera e il bel ritratto di Giovanni Enriques scritto da Gianni Sofri<sup>25</sup>. Lo stesso Federico Enriques in modi e tempi diversi aggiungerà testimonianze e interventi in grado di arricchire il grado di conoscenze intorno alla casa editrice. Si pensi al pezzo *Delfino Insolera e la Zanichelli* dove, come sempre, più che seguire biograficamente le vicende di Insolera si preferiva andare al cuore dei problemi mettendo in evidenza l'innovazione, lo stacco, la genialità di un progetto<sup>26</sup>, o alle pagine ben calibrate sul ruolo della Zanichelli nel rapporto con la città di Bologna e la sua università<sup>27</sup>. Un

<sup>23</sup> M. D'Ascenzo, *Bologna in età liberare. tipografie vecchie e nuove e la casa editrice Zanichelli*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 147-180; Ead., *L'editoria scolastica a Bologna: da Zanichelli a Cappelli*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola tra Otto e Novecento: la tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del Convegno Firenze 21-22 febbraio 2003, Firenze, Pagnini, 2004, pp. 233-248; Ead., *Editoria, scuola e società a Bologna nel primo Novecento*, «Bollettino del Museo del Risorgimento», LI-LII, 2006-2007, pp. 73-98; Ead., la voce sulla Zanichelli in *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 641-647.

<sup>24</sup> G. Enriques, *Via d'Azeglio '57*, Bologna, Zanichelli, 1983; F. Fini, *Il secondo libro della memoria*, 1992; L. Marisaldi, *Trent'anni di libri... fatti con i piedi*, Bologna, Pendragon, 2008.

<sup>25</sup> D. Insolera, *Come spiegare il mondo. Raccolta di scritti*, a cura di C. Capello, N. Petazzini, E. Rondoni, V. Rossi, F. Strada, G. Venturi, Bologna, Zanichelli, 1997, con scritti di Federico Enriques, Nino Petazzini, Claudio Pavone, Eugenio Riccomini, Michele Ranchetti, Gianni Sofri. Il testo di Enriques appare ora anche in *Castelli di carte*, cit., pp. 515-518; G. Sofri, *Giovanni Enriques, un ricordo*, Bologna, Zanichelli, 1991.

<sup>26</sup> Racchiudendo il percorso di Insolera Federico Enriques scriveva: «Riconsiderando, ormai ad anni di distanza, il suo progetto editoriale, gli aspetti che colpiscono sono l'ampiezza, la sistematicità, la rapidità con cui fu realizzato e la persistenza nel tempo (in molti casi fino ad oggi) dei rami del catalogo da lui piantati e fatti germogliare. Per certi aspetti la sua impresa può essere paragonata, nel mondo dell'editoria italiana, all'esperienza dell'Einaudi: in comune vi era, senza dubbio, la consapevolezza che la casa editrice può e deve essere centro autonomo e per certi aspetti concorrenziale, rispetto all'università», in Insolera, *Come spiegare il mondo*, cit., p. 19. Nello stesso intervento altre precisazioni importanti erano dedicate al progetto di Insolera di introdurre in Italia «una cultura scientifica soprattutto nella scuola, ma anche al di fuori di essa», alla cura nella produzione dei libri scolastici, alla forma grafica «al servizio di una impostazione pedagogica», alla qualità delle traduzioni.

<sup>27</sup> F. Enriques, *L'Università di Bologna e la Zanichelli: un fruttuoso intreccio*, in W. Tega (a cura di), *Lo Studio e la città. Bologna 1888-1988*, Bologna, Nuova Alfa Editoriale, 1987, pp. 411-

rapporto mai assoluto, e quindi asfittico, ma impostato ad uno scambio proficuo di idee e di esperienze. Anche nelle partecipazioni a convegni e iniziative più fortemente connotate da un impegno politico Enriques farà valere una giusta distanza che gli permetterà di ribadire la vocazione democratica sua e della casa editrice, sempre collocandola in uno scenario più ampio dove non si smarriva il senso e l'opportunità di richiamare problemi concreti<sup>28</sup>. La concisione dei dati e la stringatezza delle definizioni verranno messe a disposizione di una descrizione sempre chiara delle trasformazioni più urgenti e incisive di tutta l'editoria: dalla definizione di cosa sia un editore alla varietà di prodotti che produce, dalle ragioni del fenomeno delle concentrazioni (e dai vantaggi e svantaggi che ne seguono) ai motivi di preoccupazione che minacciano la qualità interna al prodotto e la qualità del lavoro dell'intera casa editrice<sup>29</sup>.

Questi interessanti spunti, frutto di una lunga e attenta riflessione sul campo, trovano una completa sistemazione nel volume *Castelli di carte* che, tra i tanti meriti, ha a anche quello di fornire al lettore per la prima volta una analisi documentata del lavoro di una casa editrice scolastica e del mercato in cui si trova ad operare. Una costante della Zanichelli sarà la cura nella formazione del gruppo dirigente che si avvicenderà nei vari settori coniugando estro e autonomia con un forte spirito di squadra. Da Ezio Della Monica a Giovanni Enriques – del quale giustamente il figlio Federico sottolinea le capacità innovative e organizzative sin dall'esordio della sua attività editoriale con la promozione di una «enciclopedia intelligente» come *AZ Panorama* e con il coinvolgimento di intellettuali come Italo Calvino<sup>30</sup> – da Giordano Morellini a Francesco Calzolari a Gino Gatteschi, che si pas-

413. Poi riprodotto, con alcuni tagli e con il titolo *Università e Zanichelli: dalla parte della casa editrice*, «Saecularia nona», 1989, 8, pp. 62-65. Già in questi due articoli erano anticipate alcune costanti, poi riprese nel volume *Castelli di carte*, del rapporto con l'università: «la Zanichelli può essere considerata per molti versi come una ricaduta nella vita civile (nazionale più che municipale) dell'Università. Ha sempre però rifiutato il ruolo di mero strumento di servizio interno al mondo universitario (ha sempre rifiutato in concreto la logica della dispensa e della monografia a scopo esclusivamente concorsuale). La Casa editrice ha cercato invece di essere, se ci si passa l'espressione, un braccio secolare dell'università, interpretando con grande autonomia questo ruolo».

<sup>28</sup> Si rilegga l'intervento al convegno: G. Giovagnoli, E. Grassi, P. Leoni, P. Maldini (a cura di), *Per una editoria democratica*, Atti del Convegno di Rimini 7-9 giugno 1974, Rimini-Firenze, Lega per una editoria democratica-Guaraldi, 1975, pp. 94-102, dove, più che abbandonarsi alle polemiche sull'abolizione dei libri di testo, si coglievano le potenzialità di rinnovamento per l'editoria scolastica scaturite da questo dibattito, sottolineando anche come proprio questo settore fosse «la prova del fatto che la pluralità di informazione è condizione necessaria sì, ma non sufficiente per la presenza di buoni prodotti culturali». Ma si veda anche per un ulteriore svolgimento di questi (e altri) punti, a dieci anni di distanza, F. Enriques, *Trent'anni di editoria scolastica*, in *Il destino del libro. Editoria e cultura in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1984, pp. 55-61. Queste pagine sono state poi riprodotte in *Castelli di carte*, cit., pp. 531-538.

<sup>29</sup> F. Enriques, M. Dogliotti, *Genere: impresa; specie: editoriale, ovvero Note di editoria comparata*, in L. Clerici, B. Falcetto (a cura di), *Calvino e l'editoria*, Milano, Marcos Y Marcos, 1993, pp. 223-234.

<sup>30</sup> Cfr. la scheda *AZ Panorama: la scommessa di un'enciclopedia intelligente*, in *Castelli di carte*, cit., pp. 11-12. Su questa opera, che aveva «fortissimi elementi originali», nei contenuti, nella grafica, nella

sarono il testimone nella direzione commerciale tra gli anni ottanta e l'inizio del 2001, da Umberto Tasca a Giuseppe Ferrari nella direzione editoriale, da Mauro Stanghellini a Giovanni Santi nell'ufficio produzione, dallo stesso Federico Enriques alla figlia Irene che da tempo svolgeva un compito di cerniera fra direzione editoriale e commerciale. Passaggi di consegne sui quali Zanichelli ha sempre cercato di favorire sviluppi di carriere interne dove l'assegnazione delle mansioni non risulta rigida e burocratica. Se «ciascun attore svolge un po' più di una parte in commedia e a ciascuno sono affidate parti che sono o sembrano a lui più congeniali», colpiscono anche la fiducia e gli spazi di autonomia lasciati dalla casa editrice ai direttori di settore. Scorrendo l'indice dei nomi si può facilmente notare comunque come la frequenza delle citazioni riguardanti Delfino Insolera, Miro Dogliotti, Umberto Tasca e Gianni Sofri indichi l'importanza del loro ruolo in casa editrice e il peso attribuito da Federico Enriques nella sua storia<sup>31</sup>. Presenze tanto significative da rappresentare nella vita della Zanichelli un prima e un dopo la loro entrata e poi uscita di scena, con delle peculiarità di lavoro e di interessi, non disgiunte da personalità ben caratterizzate, che diverranno autentiche svolte nella produzione del libro come nella sua distribuzione<sup>32</sup>. I ripetuti riferimenti al lungo e sfaccettato contributo di Gianni Sofri, un intellettuale capace di farsi tramite intelligente tra la casa editrice bolognese, il mondo universitario e la scuola, sottolineano anche quanto la Zanichelli abbia puntato sull'innovazione dei contenuti e sulla ricerca di autori seri e affidabili capaci di spostare in avanti la didattica scientifica<sup>33</sup>. Un lavoro lungo e faticoso premiato dalla favorevole accoglienza degli inse-

integrazione fra testo e immagine e che si giovava di collaboratori di talento (oltre ai curatori di sezione Giovanni Enriques, Enrico Castelnuovo, Arsenio Frugoni, Franco Fortini, Delfino Insolera, Ludovico Giulio, vanno almeno segnalati i capitoli e le voci di Gianni Sofri, Vittorio Sereni, Italo Calvino, Giulio Carlo Argan, Antonio Lepeschy) sono anche da vedere gli accenni di G. Sofri, *Giovanni Enriques: un ricordo*, cit., pp. 10-12 e di Alessandra Cimmino nella voce su Giovanni Enriques in *Dizionario biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1993, pp. 788-792.

Sulla collaborazione di Calvino all'antologia per la scuola media *La lettura*, pubblicata agli inizi del 1969 da Zanichelli, si veda quanto ne scrivono Federico Enriques nel suo volume, e Isa Bezzerà Violante, che partecipò al progetto, "*La lettura*": *Calvino e un'antologia per la scuola media inferiore*, in *Calvino e l'editoria*, cit., pp. 83-84.

<sup>31</sup> Si leggano i paragrafi *Capisaldi della politica editoriale di Delfino Insolera e Insolera lascia la Zanichelli* (nel capitolo 1960-1970, pp. 20-25). Per Tasca i paragrafi *Un architetto in Zanichelli e Stima e affetto, fumo e Apple* (nel capitolo 1993-2001, pp. 55-59) dove sono contenuti anche i ricordi affettuosi e sentiti di Federico Enriques. Accanto alla sua ricostruzione Enriques lascia la parola agli stessi Insolera e Tasca che ricordano momenti importanti del loro lavoro: dalla lezione di Albe Steiner (sul suo lavoro anche alla Zanichelli cfr. *Albe Steiner: comunicazione visiva*, Firenze, Fratelli Alinari I.d.E.A., 1977 e Anna Steiner, *Albe Steiner*, Mantova, Corraini, 2006), alla storia della fortuna del *Corso di scienze* di Claudio Gori Giorgi, alla scheda di Umberto Tasca per un decalogo di istruzioni grafiche.

<sup>32</sup> Scrive Enriques: «Delfino Insolera non trascurava certo il modo di fare libri, ma era soprattutto interessato a *quali libri fare*: l'affermazione della cultura scientifica era per lui una missione. Tasca non era certo indifferente al contenuto dei libri, sapeva benissimo distinguere fra cose intelligenti e sciocchezze, però privilegiava il *come realizzare i volumi*: il progetto veniva prima dei singoli contenuti. Ma 'progetto' non era termine vuoto o retorico: era una guida stringente ai modi di espressione (testo, pretesto e illustrazioni) e soprattutto ai rapporti fra le varie parti», in *Castelli di carte*, cit., p. 55.

<sup>33</sup> Sul ruolo di Sofri, oltre ai tanti riferimenti sparsi, sono da vedere in *Castelli di carte* il paragrafo

gnanti e dalle tirature di quei «monumenti dell'editoria» – *Storia* di Silvio Paolucci, *Geografia* di Bruno Cornaglia, *Educazione artistica*, di Francesco Sergio Bersi, *Antologia della letteratura italiana* di Mario Pazzaglia, *Storia* di Augusto Camera e Renato Fabietti (su questi ultimi due volumi la *scheda* e i ricordi di Enriques nel suo volume, pp. 174-177), *Biologia* di Helena Curtis, per citarne solo alcuni ed escludendo analoghi successi per la chimica, le lingue straniere, la fisica – che saranno ritenuti tali per le alte tirature e la presenza in catalogo, ricevendo nuova vita da una costante e mirata opera di aggiornamento. La cura con la quale la casa editrice segue l'intero ciclo di un libro, l'assistenza offerta all'autore, il rapporto novità/ristampe, l'adeguamento alle norme ministeriali, sono punti rilevanti sui quali il libro di Enriques si sofferma ripetutamente, anche per evidenziare il ruolo importante delle donne tra gli autori e nella organizzazione della casa editrice<sup>34</sup>.

I capitoli centrali di *Castelli di carte* seguono con autorevole competenza i diversi aspetti della produzione industriale applicata allo scolastico e le differenze che contraddistinguono alcune specifiche linee di edizione. Si leggano nel primo caso i capitoli sull'adozione, sulle vendite, sulla spedizione e distribuzione, sull'amministrazione, nel secondo l'attenzione portata alle opere di consultazione – con l'incarico di primo piano affidato a Lorenzo Enriques<sup>35</sup> –, ai libri per l'università, alla varia, ai libri giuridici<sup>36</sup>.

Gianfranco Tortorelli  
Dipartimento di Discipline Storiche  
Università di Bologna  
gianfranc.tortorelli@unibo.it

*La Geografia di Sofri e gli altri libri per la scuola media* e la scheda *Gianni Sofri*, pp. 36 e pp. 165-171. Nella scheda si annovera Sofri «fra le più importanti persone che hanno contribuito alla storia della Zanichelli dell'ultimo mezzo secolo», con Miro Dogliotti e Bruno Brentani il solo ad avere lavorato con tre generazioni di Enriques. Nella sua lunga presenza in casa editrice (già nel 1960 con il suo maestro Ettore Passerin D'Entrèves aveva pubblicato il manuale *Gli ultimi quarant'anni*) ricoprirà i ruoli di autore, redattore, curatore di riviste interne e di inchieste fra redazione e marketing.

<sup>34</sup> Sulla presenza femminile nel mondo librario, dalle case editrici alle librerie, e sul peso crescente delle donne soprattutto nelle realtà medio-piccole sarebbe da avviare una ricerca più approfondita dei pur meritori articoli di giornali e riviste, cfr. Cristina Taglietti, *Editoria, prove di potere rosa*, «Corriere della Sera», 21 dicembre 2008.

<sup>35</sup> Cfr. il paragrafo *Lorenzo Enriques lessicografo sul campo*, pp. 321-322, ma tutto il capitolo dedicato alle opere di consultazione è importante per capire il ruolo centrale occupato dalla Zanichelli in questo settore. Si legga anche l'intervista *Tutte le parole del mondo. Incontro con Lorenzo Enriques*, Alice.it. Il libro nella rete.

<sup>36</sup> Si vedano i capitoli *Libri per l'università (e non solo)* dove sono analizzati anche i motivi di un successo solo parziale in questo settore, *I libri giuridici e La «varia»*, pp. 337-400. Più in generale, ma a completamento del discorso svolto da Enriques, cfr. L. Mascilli Migliorini, *Editoria, università, editoria universitaria*, «La Fabbrica del Libro», V, 1999, 2, pp. 2-5; *Editoria storica ed Università*, «Contemporanea», VII, 2004, 3, pp. 443-460, con interventi dei rappresentanti le case editrici, Carocci, il Mulino, Bruno Mondadori, Giunti, Donzelli; M.P. Casalena, *I libri di storia contemporanea in Italia, 2001-2002. Editori, luoghi, temi*, «Annale SISSCO», IV, 2003, pp. 105-140.



## *Forum / Discussioni*



# Aportiana

Simonetta Polenghi

Negli ultimi dieci anni la figura di Ferrante Aporti, con i suoi asili per l'infanzia, è stata oggetto di rinnovato interesse storiografico. Nel 1999 Cristina Sideri, allieva di Franco Della Peruta, ha dedicato al sacerdote un'ampia e analitica biografia, per la quale si è avvalsa di una ricca e inedita documentazione archivistica<sup>1</sup>. Nello stesso anno, la rivista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» ha dedicato la sezione monografica a «Aporti e gli asili in Italia», ospitando articoli della medesima Sideri, di J.-N. Luc, autore di importanti studi sugli asili francesi<sup>2</sup>, di R. Poletto sul primo asilo aportiano in Piemonte, di M. Piseri sugli asili nel cremonese, di A. Gaudio su quelli livornesi, di F. Sani su quelli fiorentini, di I. Serra su quelli sardi, e di R.S. Di Pol sul froebelismo in Italia. Dal 2004 il Comune nata-

<sup>1</sup> C. Sideri, *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*, Milano, F. Angeli, 1999. Ella aveva già pubblicato, con A. Agazzi e F. Della Peruta, *Ferrante Aporti e San Martino dall'Argine: tradizione e innovazione nelle scelte educative di un borgo rurale lombardo*, Milano, F. Angeli, 1985, e aveva curato il catalogo della mostra *Ferrante Aporti e gli asili nel Risorgimento, mostra documentaria: Casa del Mantegna, 30 novembre-15 dicembre 1991*, Comune di S. Martino dall'Argine, Provincia di Mantova; Istituto provinciale per la storia del movimento di liberazione nel Mantovano, Mantova, Publi-Paolini, 1991.

<sup>2</sup> J.-N. Luc, *La Petite enfance à l'école. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. Textes officiels relatifs aux salles d'asile et aux écoles maternelles, présentés et annotés*, Paris, Economica, 1982; Id., *I primi asili infantili e l'invenzione del bambino*, in *Storia dell'Infanzia*, a cura di E. Becchi, D. Julia, Vol. 2. *Dal settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1996, pp. 282-306; Id., *L'Invention du jeune enfant au XIX<sup>e</sup> siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

le di Aporti ha dedicato annualmente all'illustre suo cittadino una giornata di studi, sotto la guida di Cristina Sideri<sup>3</sup>.

L'interesse per l'educatore ha registrato un significativo aumento nel 2008, anno del 150° anniversario della sua morte. Convegni si sono tenuti ancora a S. Martino dell'Argine e poi a Torino. Nel 2009 le celebrazioni aportiane sono proseguite a Cremona e a Brescia. Sempre nel 2008 Maurizio Piseri, che già aveva dedicato alcuni studi alla storia della scuola e dell'alfabetizzazione in area lombarda, e cremonese in particolare, tra Sette e Ottocento, ha presentato un nuovo libro, con il quale si è prefisso di superare l'interpretazione corrente sull'Aporti<sup>4</sup>. L'autore, infatti, da un lato radica fortemente Aporti nell'ambiente cremonese, sul quale spende parecchie pagine, ricostruendone la situazione economica, sociale e culturale, diffondendosi anche sulle tensioni interne al cattolicesimo della zona, venato di giansenismo; dall'altro connette Aporti a un vasto movimento di riforma religiosa e pedagogica, dalle Scuole di dottrina cristiana alla legislazione scolastica teresio-giuseppina, da S. Carlo Borromeo a Francke. Se Piseri si conferma attento conoscitore delle vicende cremonesi – si vedano le pagine che dedica a Isidoro Bianchi, ad esempio – meno convincente, invece, appare la sua opera di revisionismo storiografico.

Egli, correttamente, salda gli asili aportiani alla scuola elementare, impiantata in Lombardia già negli anni teresiani, e giuseppini in particolare, e fortemente potenziata nell'età napoleonica: l'asilo era concepito da Aporti come istituto educativo propedeutico alla scuola elementare, per il quale il sacerdote pensava a un'estensione dell'obbligo, che la legislazione asburgica aveva pionieristicamente introdotto per la scuola di base. È indubbio che Aporti apprezzasse il sistema scolastico austriaco, che egli ben conosceva, in quanto direttore didattico della scuola elementare maggiore di Cremona. Tuttavia, l'interpretazione di Piseri va oltre questo dato, fino a sostenere che la didattica e la pedagogia dell'Aporti fossero direttamente radicate in quelle del Felbiger, l'abate agostiniano cui Maria Teresa aveva affidato la riforma della scuola elementare, autore, oltre che della legge scolastica del 1774, anche di numerosi testi per gli scolari, nonché di manuali per i maestri, imposti in tutto l'Impero asburgico. A Felbiger, come è noto, si deve l'introduzione nelle aree imperiali del metodo normale e della didattica letteral-tabellare, che egli aveva mutuato dalla scuola pietista di Berlino di Hähn e Hecker. Sulla base di alcuni testi, nei quali Aporti raccomanda l'uso delle tabelle, e in virtù di una comparazione tra il metodo analitico-dimostrativo dell'Aporti e quello tabellare, nonché delle numerose attestazioni di lode tributate dal sacerdote lombardo a Maria Teresa e Giuseppe II, Piseri evince la continuità ideologica e pedagogica tra il san-

<sup>3</sup> Si vedano gli atti delle Giornate di studio, dal 2004 al 2007, a cura di C. Sideri, L. Tonini, per i tipi di Sometti, Mantova, 2005-2008.

<sup>4</sup> M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008.

martinese e il Felbiger, ma pure colloca il primo nell'alveo del giurisdizionalismo e del giuseppinismo, nonché del giansenismo, assai diffuso nel Cremonese. Questa operazione di revisionismo, che contesta fortemente l'afflato nazionale degli asili aportiani, e che ancora Aporti a un contesto politico e pedagogico risalente a mezzo secolo prima, risulta però metodologicamente infondata e apre una serie di problemi.

In particolare, non spiega perché l'Aporti avesse scelto il Felbiger, dato che il metodo normale originario era stato contestato con forza negli anni giuseppini (in Lombardia anche da padre Soave), sino alla sua modifica, con l'abolizione delle tabelle. Appare davvero poco credibile che Aporti, che ben conosceva la pedagogia austriaca, usasse una didattica ormai sorpassata da cinquant'anni. La realtà, piuttosto, è che il metodo tabellare aveva la funzione di mnemotecnica, ed era considerato nell'Austria di Francesco II adatto a bambini ancora in età prescolare, il cui intelletto non era ancora abbastanza sviluppato da reggere appieno la didattica erotematica o socratica, invece applicata nelle elementari. Inoltre, la nomenclatura e il metodo analitico erano prassi, tanto da essere in uso nei libri austriaci per le scuole elementari negli anni della Restaurazione. Larga parte del metodo aportiano era infatti ripresa dal Wertheimer, che qui non è invece nemmeno citato, in spregio all'affermazione stessa dell'Aporti, il quale riconobbe il suo debito verso il filantropo ebreo viennese<sup>5</sup>. Quest'ultimo aveva tradotto nel 1826, integrandolo, il testo di Samuel Wilderspin sulle *Infant School*, dal quale Aporti trasse ispirazione, e aveva aperto nel 1830 il primo asilo a Vienna. L'importanza di Joseph Wertheimer è stata, del resto, messa in luce a suo tempo da Angiolo Gambaro<sup>6</sup>, autorevole storico cattolico, liquidato troppo sbrigativamente dal giovane studioso nelle pagine introduttive e non assimilato, tanto che in bibliografia mancano alcuni suoi lavori fondamentali sull'Aporti. Inoltre, non viene considerata l'affermazione del sacerdote, che sottolineava come il metodo analitico e la nomenclatura fossero applicati nella didattica per i sordomuti: una esplicita indicazione didattica che meriterebbe di essere sviscerata, anche alla luce dei recenti studi, pure italiani, di storia dell'educazione dei sordi. Qui basti ricordare che Aporti fece aprire, tra il 1828 e il 1829, e inizialmente diresse lo Stabilimento dei sordomuti di Cremona, e che l'Istituto per sordomuti di Vienna, voluto da Giuseppe II, dopo l'iniziale adozione della didattica dei segni di de L'Épée, usava un metodo misto, applicando anche l'oralismo di Heinicke e assegnando un ruolo centrale alla nomenclatura, all'indicazione e alla definizione di oggetti e concetti.

<sup>5</sup> Lettera di Aporti a Wertheimer, Cremona, 29 gennaio 1830, in F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, vol. I, Torino, Chiantore, 1944, pp. 193-198.

<sup>6</sup> Gambaro più volte ricorda e discute l'imnflusso di Wilderspin e Wertheimer, cfr. almeno: A. Gambaro, *Ferrante Aporti nella storia dell'educazione e del Risorgimento*, in A. Gambaro, G. Calò, A. Agazzi, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*, Brescia, centro didattico nazionale per la scuola materna, 1962, pp. 11-47

Ma è la conoscenza del pensiero di Felbiger stesso ad essere, in questo volume, oltremodo lacunosa e di seconda mano, dato che Piseri non cita direttamente l'educatore della Slesia (alcune delle cui opere sono state peraltro tradotte in italiano in un utile volume di Mario Gecchele)<sup>7</sup>, né si avvale della bibliografia austriaca, ma nemmeno ricorda l'unico lavoro italiano sul Felbiger<sup>8</sup>, che tuttavia utilizza, riassumendolo alle pp.145-147. Piseri si limita ad usare, in modo stavolta esplicito, l'importante volume in lingua inglese del Melton<sup>9</sup>, peraltro ben noto agli specialisti, al contrario di quanto l'autore afferma a p. 8. Appare anche strano il mancato riferimento ai due importanti volumi, di autori vari, sui problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento<sup>10</sup>. La conoscenza solo indiretta del Felbiger comporta alcuni errori di valutazione. Si vedano, ad esempio, le pp. 207-208, dove per due volte la logica dell'abate agostiniano è definita cartesiana, laddove invece, più precisamente, si sarebbe dovuto ricordare Christian Wolff, la cui logica formale è stata già indicata dalla critica come una matrice importante della pedagogia felbigeriana.

Nel progetto di riforma degli studi di teologia del 1818, Aporti indicò come pedagogista da leggere Genovesi e non Felbiger, e così ancora nel *Metodo per adoperare fruttuosamente l'abecedario e sillabario ad uso dell'infanzia* del 1838. Egualmente, negli *Elementi di pedagogia* del 1847, oltre a menzionare la didattica tabellare, Aporti si rifece ancora al Genovesi, esprimendo apprezzamento per questo intellettuale, fautore di un sistema scolastico gestito dallo Stato, che presentava indubbe tangenze con la riforma attuate nell'Austria teresiana (estensione dell'istruzione di base alla popolazione rurale e popolare, formazione dei maestri, superamento del modello gesuitico della *Ratio*, apertura alla cultura e alla metodologia tecnico-scientifica). Genovesi era un autore italiano: non c'è quindi bisogno, per l'Aporti, di riallacciarsi al pietismo nord-europeo, che influì invece sul Felbiger, peraltro attento difensore dell'ortodossia cattolica. Piseri, invece, insiste in questa derivazione e nel mostrare le affinità di Aporti con il settecentesco Isidoro Bianchi, accanto a pertinenti analogie tra i due, si lascia andare a questa affermazione: «è opportuno tenere nel debito conto l'assidua frequentazione degli ambienti pietisti della Germania settentrionale e della Danimarca. È in questi ambienti [...] che entrambi maturano l'idea della centralità dell'educazione pubblica nella formazione

<sup>7</sup> M. Gecchele, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000.

<sup>8</sup> S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, «Annali di storia della educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, 8, pp. 245-268.

<sup>9</sup> J. Van Horn Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge etc., CUP, 1988.

<sup>10</sup> In particolare il vol. I, sull'educazione elementare: P. Brotto, V. Mazzucchelli, C. Rossi Ichino, E. Venturini, *Problemi scolastici ed educativi della Lombardia del primo ottocento*, Milano, SugarCo, 1977.

etico-sociale del cittadino» (p. 72). Ma per Aporti, che in vita sua non si recò più a nord di Vienna, sarebbe sufficiente e corretto, appunto, richiamarsi al Genovesi.

Anche circa l'importanza della lingua italiana, se sicuramente Aporti era mosso da istanze pastorali, al fine di diffondere la conoscenza dei contenuti di fede presso i fedeli, come afferma Piseri<sup>11</sup>, non va dimenticato che a Vienna il sacerdote aveva molto sofferto della pretesa inferiorità culturale italiana ed è fuori di dubbio che la sua insistenza sulla necessità dell'apprendimento infantile della lingua italiana costituisse, di fatto, un elemento di identità nazionale. Alla lingua e alla religione cattolica, infatti, Aporti attribuiva la funzione di elementi di coesione nazionale.

Grave appare soprattutto la lacuna in merito agli studi compiuti dall'Aporti a Vienna, tra il 1817 e il 1819, particolarmente in un lavoro che si prefigge, sin dal titolo, di collocare Aporti all'interno di un panorama europeo. Piseri afferma (pp. 75-76) «a tutt'oggi sappiamo poco degli studi dell'educatore al Theresianum di Vienna – è difficile dire se l'approccio al cameralismo dell'abate è diretto oppure mediato dagli ideali riformatori dell'ultimo quarto di secolo del Settecento». In realtà, già l'attento studio di Cristina Sideri<sup>12</sup> aveva messo in luce diversi punti interessanti, in merito a quel biennio, e il lettore si aspetta, da una ricerca che intende illustrare la matrice austriaca della pedagogia aportiana, che gli elementi portati dall'ampia e documentata biografia della Sideri siano approfonditi, laddove invece non sono minimamente presi in considerazione da Piseri. Questi non tratta dell'importante rinnovamento religioso in atto a Vienna dopo la stagione giuseppina e le sue ripercussioni in campo pedagogico. Aporti studiò nel prestigioso Collegio St. Augustin, voluto da Francesco II dietro ispirazione di Jakob Frint, per formare i migliori sacerdoti dell'Impero, nell'ottica di una moralizzazione complessiva della società. Piseri, però, ignora completamente la figura di Frint e dedica poche righe a quella di Michael Leonhard, suoi maestri a Vienna nel Collegio, che non era il Theresianum<sup>13</sup> (errore proprio peraltro di tutti gli studiosi dell'Aporti, dal Gambaro in poi, e anche in Austria compiuto originariamente da Wotke e quindi anche da Engelbrecht). Al Leonhard si devono i

<sup>11</sup> Il tema della preghiera e della liturgia in lingua volgare risaliva alla Riforma cattolica, ben prima del giansenismo e dei Lumi, e comunque appare poco conforme alla storia, nonché alla dottrina della Chiesa, la definizione di Messa tridentina che si trova a p. 225: «Durante il Concilio di Trento si era affermata la posizione che vedeva nella eucaristia non un rito in memoria del sacrificio di Cristo bensì un sacrificio che si opera indipendentemente dalla disposizione degli uomini. Di conseguenza, poco importava che nessuno la capisse, bastava che la intendesse il prete: garante della comprensione e titolare della fede». Non si vede, infatti, come la Chiesa potrebbe approvare una eresia protestante. Tacciare sbrigativamente di oscurantismo la liturgia latina tradizionale appare giudizio (o pregiudizio) "etico", più che storiografico.

<sup>12</sup> C. Sideri, *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*, cit.

<sup>13</sup> Sul quale si veda E. Guglia, *Das Theresianum in Wien, Vergangenheit und Gegenwart*, Wien, Schroll, 1912, posseduto da almeno tre biblioteche lombarde.

due testi di catechetica pure imposti da Vienna nel Lombardo-Veneto come nelle altre aree imperiali. Piseri osserva di sfuggita (p. 150) che «l'opera del Leohnard segnava una rottura con la tradizione catechistica fondata sulla memoria (incluso anche Felbiger)», ma evita di affrontare la questione del suo influsso su Aporti, che contraddirebbe la tesi di un Aporti felbigeriano. A Frint si deve, come detto, l'erezione del collegio St. Augustin, per la formazione di una figura di sacerdote colto, studioso, di costumi integerrimi e di fede salda, fedele al Papa, ma pure all'Imperatore<sup>14</sup>, che potesse essere fulcro di un rinnovamento religioso ed etico in grado di moralizzare ed educare la società, nell'ottica di un'alleanza trono-altare di tipo etico-civile, che corrisponde all'ideale dell'Aporti e che sostiene la sua fiducia dapprima negli Asburgo, poi brevemente in Pio IX, quindi in Carlo Alberto. Sarebbe stato sufficiente usare le pagine che la Sideri ha scritto, compulsando le lettere dell'Aporti da Vienna, nonché i resoconti inviati da Frint al vescovo Omobono Offredi, per delineare un quadro assai più complesso rispetto a quello di un preteso Aporti settecentesco.

Se si fosse soffermato sull'importanza che Aporti attribuisce allo studio della storia sacra e sulla didattica della stessa (che gli attirò tante critiche), l'autore avrebbe forse colto un aspetto importante della pastorale austriaca, come pure dell'attenzione della pedagogia austro-tedesca alla psicologia del bambino. Nelle pagine di Piseri sembra, invece, che il bambino aportiano sia cartesianamente meccanico, laddove gli influssi di Rousseau ma pure di Pestalozzi e del filantropismo era presenti, con diverse sfumature, nella pedagogia austriaca, per tacere del forte influsso del kantismo. A p. 215, invece, l'intera antropologia di Aporti è incautamente definita cartesiana: «Al di là delle influenze dello spinozismo, tanto in Bianchi quanto in Aporti l'antropologia parte dal dualismo cartesiano: il corpo è materia soggetta a movimento per trasmissione meccanica; l'anima è puro spirito, sede del pensiero razionale». Poche righe sotto, oltre che cartesiano, Aporti è definito portorealista, più oltre è appellato tardogiansenista (pp. 100-101 e p. 142). Piseri fornisce una precisa elencazione di sacerdoti giansenisti, liberali e apostati del Cremonese (pp. 52-63). Tuttavia, la rete di conoscenze di Aporti era vastissima, e spaziava da mazziniani a gianse-nisti, da liberali moderati a filo-austriaci, da patrioti a funzionari ossequienti, da figure di alto livello delle gerarchie dell'amministrazione asburgica sino a membri della dinastia.

Sorprende poi la mancata analisi della pedagogia di Vincenz Eduard Milde, amico di Frint e di Leohnard, primo docente universitario di pedagogia nell'Impero asburgico, autore del più importante testo di scienze dell'educazione (che Aporti aveva studiato all'Università di Vienna) e arcivescovo della capitale

<sup>14</sup> In lingua italiana occorre almeno vedere A. Gambasin, *Il Frintaneum di Vienna e i Testimonianze sui professori della Facoltà teologica dell'Università di Padova dal 1816 al 1873*, «Quaderni per la storia dell'Università di Padova», 1982, pp. 61-104, peraltro citato da C. Sideri.



asburgica dal 1831 al 1853. Piseri cita una volta, senza però utilizzarlo, il volume di Hildegard Holstiege sul Milde<sup>15</sup>, né si avvale della traduzione italiana del *Trattato* del pedagogista austriaco, pur presente in più biblioteche italiane. A Joseph Peitl, allievo di Milde, si deve inoltre il testo di metodica che Vienna aveva imposto in tutto l'Impero e su cui si formarono due generazioni di maestri, anche in Lombardia, e che Aporti ben conosceva, in quanto egli stesso docente di metodica con tale libro. Ma Piseri definisce «accidentali» gli influssi di Peitl e Milde (p. 173) e insiste che «i fondamenti della pedagogia aportiiana sono da ricercarsi in Felbiger, al punto che nelle sue lezioni di metodica torinesi, è la lezione del Felbiger, non quella del Peitl» ad essere utilizzata (*ibid.*). Nella nota, però, rimanda genericamente alle lettere di Aporti a corrispondenti piemontesi conservate presso l'INDIRE, senza citare direttamente i passi che suffragherebbero l'affermazione.

Inoltre, egli non dà conto della conoscenza degli asili e della pedagogia francese e svizzera, che pur Aporti aveva e che è attestata dagli opuscoli e dai testi che possedeva. Pestalozzi e p. Girard qui non sono nemmeno presi in considerazione. Piseri si richiama a Spener, a Francke e al pietismo, ma non cita mai Oberlin, né Comenio, che in un quadro europeo non possono mancare. Aniché affastellare Cartesio, Spinoza, Spener, Francke, Sailer, Port-Royal, sarebbe stato opportuno centrare l'analisi sulla spiritualità dell'Aporti e sulla sua concezione religiosa e politica, che invece non sono sufficientemente indagate, anche per il vuoto biografico degli anni viennesi. Del resto, il lettore trova nella tavola delle abbreviazioni l'Allgemeines Verwaltungsarchiv di Vienna, che doveva essere omissa, dato che i rimandi nel testo (p. 35) sono in realtà di seconda mano, riducendosi a due citazioni non nuove, perché riprendono quanto già riportato nel suo libro da C. Sideri, la quale correttamente cita non l'Archivio austriaco, ma i microfilm dei fondi viennesi conservati nell'Archivio di Stato di Milano<sup>16</sup>.

L'autore parla di «prediletta tradizione riformista giuseppina», ma il fatto che Aporti esaltasse Maria Teresa e Giuseppe II, non significa che egli aderisse al giuseppinismo. Se da un lato era scontato che si richiamasse ai due grandi imperatori, indirizzando egli sovente al sovrano austriaco i suoi scritti e sostenendo la bontà del sistema scolastico asburgico, dall'altro lato il riferimento alla stagione settecentesca delle riforme era costantemente usato dagli intellettuali lombardi negli anni della Restaurazione per opporre una felice età nella quale Vienna e Milano avrebbero cooperato a proporre riforme, a un governo austriaco ora meno sensibile alla collaborazione con gli intellettuali italiani. Quanto vi fosse di strumentale in questa mitizzazione del «buon gover-

<sup>15</sup> H. Holstiege, *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*, Wien, Wiener Domverlag, 1971, volume fondamentale, citato da S. Polenghi, *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, «Pedagogia e vita», 2002, n. 3, p. 76, ma non posseduto da biblioteche italiane.

<sup>16</sup> C. Sideri, *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*, cit., p. 212.

no teresiano” o del decennio giuseppino è già stato illustrato dagli storici, e ci si aspetterebbe quindi maggior acume storiografico, anziché l'immediato appiattimento, sulla base delle lodi tributate da Aporti a Maria Teresa e Giuseppe II, sulla tesi di una sua presunta adesione alla loro politica. Peraltro, appare ancor più sconcertante che (pp. 74 ss. e p. 131) i due sovrani siano considerati, sullo stesso piano, gli ispiratori della progettualità aportiana, dato che la politica ecclesiastica di Maria Teresa e quella del figlio non coincisero nel metodo e neppure, in parte, nel merito; e dato che, all'origine del rifiuto di Aporti di terminare gli studi viennesi, vi fu appunto il suo prender le distanze dal giuseppinismo. Piseri, piuttosto, avrebbe potuto dare un congruo spazio alla politica scolastica e religiosa di Leopoldo II, incisiva sia pur nel breve regno, e, soprattutto, a quella di Francesco II, nella cui Vienna Aporti si venne a trovare.

In realtà, il sacerdote sanmartinese, infatti, sempre comunque pronto a rimettersi all'autorità papale, apprezzava sì il sistema scolastico asburgico, ma si poneva in un'ottica di mutua cooperazione tra autorità statale ed ecclesiastica, lontana dall'ingerenza giurisdizionalista, corrispondente alla politica ecclesiastica non di Giuseppe II, bensì di Francesco II, più vicina al neogueffismo e poi al cattolicesimo liberale. Dal 1843 in poi non a caso Aporti esercitò un forte influsso sui liberali moderati e sui cattolici liberali in Piemonte: da Boncompagni, di cui fu molto amico, a Carlo Troya, da Massimo D'Azeoglio a Cesare Alfieri, al sovrano Carlo Alberto, da Lorenzo Valerio a don Bosco. La sua visione di una società in cui Chiesa e Stato insieme cooperassero, ma fosse la prima a detenere il primato educativo (non si scordi che il fine ultimo di Aporti, anche nell'istituire gli asili, era la realizzazione del Regno di Dio, già in terra), non era quella cavouriana: Aporti espresse infatti il suo disagio di fronte alla politica separatista del potente ministro e non votò per le leggi Siccardi.

C'è in questo volume uno scompenso tra una parte preponderante, minuziosa e analitica sull'ambiente cremonese e una parte invece assai lacunosa e metodologicamente poco salda sulle fonti europee. Ne esce un Aporti “dimezzato” e non coerente: uomo del Settecento fino al '48. Non si capisce, sulla base di queste pagine, perché un Aporti “felbigeriano-teresiano-giuseppinista-giansenista” fosse chiamato a Torino nel 1844 a insegnare Metodica all'Università, suscitando grande interesse e lasciando un'impronta profonda, né perché improvvisamente diventasse un fautore della causa nazionale, tanto da esulare in Piemonte nel '48 ed essere escluso nel '49 dall'amnistia austriaca. Ma Piseri glissa su questi problemi, tanto da affermare che «gli anni torinesi risultano ancora una grande zona d'ombra nella vita dell'educatore» (pp. 38-39). Nella pregevole biografia della Sideri, che ho più volte citato, l'intero ultimo capitolo è dedicato, con dovizia di fonti, proprio agli ultimi dieci anni di vita dell'Aporti che invece secondo Piseri fu «sostanzialmente dimen-

ticato ed emarginato da quegli ambienti politici e culturali piemontesi che lo avevano celebrato» (p. 39).

Non si comprende, in definitiva, il fine stesso del libro: «obiettivo del presente volume è dimostrare come il pensiero di Aporti fosse completamente svincolato dai fermenti della pedagogia liberale» (quarta di copertina): perché è già ben noto che Aporti, sebbene non fosse estraneo agli ambienti della pedagogia liberale, conservò coerentemente il suo ideale di Chiesa attiva ed educatrice, ritenendo la religione cattolica unico efficace motore di moralizzazione della società. Aporti non era un pedagogista liberale, però gli asili aportiani furono aperti e sostenuti *anche* da pedagogisti, educatori e uomini politici liberali, per ragioni peraltro già chiarite dagli studiosi. Se è scorretto leggere Aporti alla luce di categorie storiche successive, è pure infondata un'operazione, non sorretta da adeguata documentazione, che lo trasporta due generazioni indietro, all'età del Bovara, facendone un uomo per nulla originale, ancorato a modelli educativi sorpassati e totalmente immerso nella realtà cremonese.

Questo «ribaltamento di prospettiva» storiografica (p. 6), dichiarato a più riprese, non appare riuscito, proprio perché non risulta affatto «funzionale ad un metodo di indagine correttamente interpretato», come vorrebbe l'autore (p. 6). L'interpretazione di fondo dell'opera complessiva di Aporti si deve ancora al volume della Sideri. Ma già Gambaro aveva lucidamente scritto che Aporti, prescrivendo l'uso della lingua italiana e di identici esercizi, mirava sì alla formazione omogenea e spirituale di uomini dello stesso ceppo nazionale, ma che «vedervi dunque l'ispirazione dell'illuminismo o del liberalismo, come fecero gl'improvvidi avversari di lui e della sua istituzione e i loro più recenti giustificatori, sarebbe lo stesso che ravvisare nell'uva il frutto delle siepi. Per converso, subodorarvi il disegno di preparare il riscatto della patria dallo straniero sarebbe pure un grosso abbaglio anacronistico, che svisa radicalmente il pensiero genuino e la lealtà insospettabile dell'Aporti»<sup>17</sup>. Se Gambaro è da integrare e correggere in alcuni punti, ingiusta appare la sua frettolosa dismissione, dimentica degli ancora oggi fondamentali apporti di una grande stagione della storiografia cattolica. Una maggior attenzione, del resto, agli studiosi del cattolicesimo liberale, da Ettore Passerin d'Entrèves a Nicola Raponi, avrebbe giovato.

Se è vero che i progressi della ricerca nascono sempre dalla revisione di metodi e interpretazioni, rischia invero di fallire tale obiettivo chi mira al revisionismo a tutti i costi, soprattutto quando omette di considerare con l'attenzione e l'umiltà dovuta i lavori esistenti. Sorprende che uno studioso già ricercatore di ruolo e autore di documentati studi sia incorso in tale serie di omissioni e di discutibili scelte metodologiche, che forse si spiegano – anche se in

<sup>17</sup> A. Gambaro, *Il primo asilo infantile in Italia*, «Il Saggiatore», 1954, 1, p. 50.

parte – con la fretta. L'indice dei nomi evidenzia, infatti, lacune, sia di pagine che di autori, e le note presentano come già citate opere che non lo sono o, viceversa, indicano per esteso testi già nominati. Il che tradisce, quantomeno, la revisione frettolosa di un testo, già di per sé troppo esposto a rilievi critici.

Simonetta Polenghi  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (Italy)  
simonetta.polenghi@unicatt.it

# Scrittori “per adulti” nell’epistolario di Vamba

Marco Dondero

1.

Fra le diverse possibilità di lettura offerte dalla recente, ricchissima edizione del carteggio di Luigi Bertelli/Vamba<sup>1</sup>, non ultima per interesse è quella che si soffermi sulla nutrita presenza di lettere di scrittori “per adulti”, ovvero scrittori non specialisti della letteratura per l’infanzia ma che vi si accostarono solo occasionalmente. Se anche missive di tale genere non mancano nella prima parte del carteggio, che va dal 1883 al 1900 e che comprende gli anni dell’impegno “militante” di Bertelli nel giornalismo politico di matrice radical-democratica (e che infatti contiene, tra le altre, lettere di Luigi Arnaldo Vassallo, Felice Cavallotti, Napoleone Colajanni, Filippo Turati, Arturo Labriola e Leonida Bissolati), esse tuttavia si concentrano in particolar modo nel periodo di preparazione e di realizzazione della più importante creatura di Vamba nel campo della letteratura per l’infanzia: «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911), nel quale venne tra l’altro alla luce in prima versione il suo capolavoro, *Il Giornalino di Giamburrasca*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> «Santa Giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, a cura di A. Ascenzi, M. Di Felice e R. Tumino, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008, pp. 597 (vol. I della «Biblioteca del ‘Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia’ dell’Università degli Studi di Macerata», diretta da R. Sani).

<sup>2</sup> Pubblicato nella rivista tra il 1907 e il 1908, poi *Rivisto, corretto e completato da Vamba* presso Bemporad di Firenze nel 1912 (le notizie complete nella *Bibliografia degli scritti di e su Luigi Bertelli* di M. Di Felice che correda l’epistolario, pp. 45-59).

Il dato non sorprende, e ben corrisponde alla volontà di Bertelli di coinvolgere nell'avventura del «Giornalino» alcuni tra i più noti scrittori del tempo – e non solo scrittori e scrittrici per l'infanzia ma appunto scrittori “colti”, “per adulti”: da Emilio Salgari ad Ada Negri, Sam Benelli, Filippo Tommaso Marinetti, Renato Fucini, Grazia Deledda, Luigi Capuana, Giovanni Pascoli, Cesare Pascarella, Salvatore Di Giacomo, Marino Moretti, Scipio Slataper, Edmondo De Amicis e Matilde Serao<sup>3</sup>. La collaborazione di questi e altri intellettuali era pienamente funzionale al progetto culturale portato avanti da Vamba tramite la pubblicazione del «Giornalino» (progetto che aveva già guidato la stesura del suo primo volume per ragazzi: *Ciondolino*, pubblicato a Firenze da Bemporad nel 1893): deluso dalla politica e dal giornalismo militanti, egli si convinse che compito fondamentale di un intellettuale che non volesse rinunciare agli ideali “risorgimentali” di matrice laica e democratica ai quali era stata improntata la sua giovinezza, fosse quello di garantire «una precisa finalità formativa che mirasse a coinvolgere prevalentemente i figli della borghesia intorno ad un progetto di costruzione di una salda identità nazionale [...] e di promozione di una nuova cittadinanza imperniata su un solido complesso di principi e valori»<sup>4</sup>. Un progetto, si converrà, ambizioso, e condotto con indubbia efficacia, ma che si dovette scontrare con la dura realtà “economica” (e in special modo con l'agguerrita concorrenza, a partire dal dicembre 1908, del «Corriere dei Piccoli»), come riconobbe lo stesso Vamba nell'articolo *La morte del «Giornalino»*. *Commiato*, pubblicato il 23 luglio 1911, nel quale è evidente, oltre alla delusione e alla tristezza, l'orgogliosa rivendicazione di un impegno “civile”:

Il vostro *Giornalino* muore... come! Ma se andava tanto bene! Già: andava molto bene... moralmente. Ma non si è mai riusciti ad assicurarlo materialmente perché... Perché, miei cari, un giornale per essere una buona impresa industriale deve essere creato principalmente con questa mira e aver quel tanto di volgarità necessaria ad aprirgli le porte del gran pubblico. Mentre invece il *Giornalino*, fin dalla sua origine, si propose di svolgere un serio programma educativo per avviare i suoi piccoli lettori a divenir buoni e bravi cittadini italiani i quali della propria italianità sentano gli alti doveri e le grandi idealità; e assorto in questo suo programma non pensò mai a farsene anche uno commerciale<sup>5</sup>.

Va sottolineato come tale proposito “morale”, che si evince compiutamente dal «Giornalino», nel carteggio emerga però con estrema discrezione, e solo in pochissime missive, come ad esempio in una affermazione di Umberto Nathan del 1909: «Trovo in fondo che il governo austriaco non ha torto.

<sup>3</sup> Cfr. la bella Introduzione di A. Ascenzi: «*Per educare la gioventù della nuova Italia*», pp. 13-43, alle pp. 23 e 31.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 32. Cfr. anche P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2006<sup>10</sup>, pp. 142-143.

<sup>5</sup> Cit. da Ascenzi, «*Per educare*», cit., p. 33. Il «Giornalino» ebbe poi una seconda serie diretta da Bertelli, tra il 1918 e il 1920.

Quando la Confederazione giornalinesca radica nel cuore dei fanciulli i sentimenti da cui furono animate le generazioni passate e che mantengono viva la fiamma d'italianità nella generazione presente, il pericolo d'oggi per quei signori diventa non passeggero, ma permanente»<sup>6</sup>.

## 2.

Una buona parte del carteggio con gli scrittori è composta di testi, anche brevi e brevissimi, concernenti la redazione pratica della rivista (apprezzamenti, ma anche richieste, solleciti, lamentele), e da questo punto di vista esso si presenta ricco di informazioni per la storia del periodico e più in generale dell'editoria letteraria del tempo.

Ma in diversi casi è interessante notare come anche missive di carattere pratico siano condite del più franco umorismo; si deve ricordare infatti che il progetto pedagogico del «Giornalino» per essere recepito dai giovani lettori doveva necessariamente incarnarsi in un prodotto dalla tonalità divertente e accattivante – e a tale tonalità gli scrittori si attenevano anche nelle prose private indirizzate a Vamba. Ecco dunque ad esempio che Ugo Fleres accetta di partecipare al «Giornalino» (parlando anche a nome dell'amico Luigi Pirandello, col quale tra l'altro fondò la rivista «Ariel») inviando a Vamba una lettera in quartine di ottonari:

Caro Vamba, volentieri  
scriverò nel Giornalino;  
Pirandello a me vicino  
il medesimo dir può.

Condizioni? Quel ch'è giusto:  
senza burle né pretese.  
Io, del resto, l'altro mese  
da Firenze passerò.

Quando poi credi opportuno,  
dimmi ciò che più ti giova,  
roba vecchia, roba nuova,  
verso, prosa, o questo e quel.

Mi dirai se insieme brami  
di pupazzi qualche saggio...  
Basta; a rivederci in maggio,  
se propizio assente il Ciel.

<sup>6</sup> Lett. del 2 novembre 1909, in «*Santa Giovinezza!*», cit., p. 485 (la trascrizione delle lettere è curata da M. Di Felice; le esaurienti annotazioni di A. Ascenzi e R. Tumino contengono fra l'altro tutte le notizie bio-bibliografiche sui mittenti).

Egli poi reagisce all'inaspettata pubblicazione dei versi con le seguenti parole: «Il Giornalino mi è piaciuto molto, solo, corpo del diavolo, pubblicare quei versicciattoli... d'ora in poi, in qualunque lettera ti scrivo, ficco qualche porcheria insultante. Basta; i giornalisti non hanno nulla di sacro, nemmeno l'osso»<sup>7</sup>.

Anche in numerosi altri casi è possibile rintracciare parole salaci, come nel saluto indirizzato a Vamba dal drammaturgo napoletano Roberto Bracco, che al termine di una lettera del 1906 scrive: «Un abbraccio a te. I miei ossequi alla signora, un pizzicotto sulle gambe del bel monello di cui mi hai mandato il ritratto e un bacione sui capelli della rampolla, di cui ti chiederei la mano se io non avessi qualche anno più di lei»<sup>8</sup>. Il momento del saluto finale sembra invogliare all'uso del comico anche altri scrittori. Così Ugo Fleres scrive nel 1907: «Un ossequio a Beppino e una tirata d'orecchio alla signora... No no, al contrario»<sup>9</sup>; e il reduce della spedizione dei Mille Giuseppe Cesare Abba nel 1907: «Non ho un momento di tempo, o se l'ho sono così stanco che mi ripugna guardare carta, calamaio, penne; vorrei prendere invece una zappa»<sup>10</sup>. Oltre la sfera dei saluti si può segnalare poi una frase spassosa del calabrese Nicola Misasi: «ora che l'istesso padrone di casa mi invita [a collaborare al «Giornalino»], immagini se accetto con piacere, benché io abbia tutto un inferno di lavoro, indecoroso per un uomo che si sentirebbe nato pel nobile vizio, padre delle virtù veramente civili»<sup>11</sup>.

### 3.

Un altro interessante percorso che è possibile seguire all'interno dell'epistolario è quello che riguarda la riflessione sulle pratiche compositive delle scritture per l'infanzia. Non andrà dimenticato a questo proposito come la letteratura per ragazzi abbia per lungo tempo sofferto nel nostro paese di una scarsa considerazione da parte della critica (una situazione destinata a cambiare solo negli anni Settanta-Ottanta del Novecento); proprio l'anno precedente alla fondazione del «Giornalino», Benedetto Croce sulla «Critica» comminò una famosa «scomunica» per la produzione esplicitamente rivolta al «pubblico bambinesco», negandole di fatto la qualità di arte<sup>12</sup>. Tanto più importanti allora, e proprio in quan-

<sup>7</sup> Lett. del 25 aprile e 26 giugno 1906; *ibid.*, pp. 275 e 299.

<sup>8</sup> Lett. s.d. ma del 1906; *ibid.*, pp. 339-340.

<sup>9</sup> Lett. del 17 marzo 1907; *ibid.*, p. 358.

<sup>10</sup> Lett. del 16 giugno 1907; *ibid.*, p. 377.

<sup>11</sup> Lett. del 17 giugno 1907; *ibid.*, p. 378.

<sup>12</sup> Il giudizio di Croce si legge nella *Letteratura della nuova Italia*, III, Bari, Laterza, 1913<sup>2</sup>, alle pp. 352-353. Per una analisi della ricezione critica delle opere per l'infanzia si veda, oltre a Boero-De Luca, *La letteratura per l'infanzia* cit., A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.



to precoci, appaiono le riflessioni sulla “poetica” della scrittura per l’infanzia contenute nel carteggio. Oltre ad alcune frasi di Nicola Misasi, che dimostrano la consapevolezza della difficoltà del compito dello scrittore per ragazzi («Ben venga il suo Giornalino che mi pare [...] molto ben pensato per educare il gusto dei bimbi, onde poi divenuti adulti non si accontentino così facilmente come i loro babbi e le loro mamme, dei giornaloni. [...] In quanto alla collaborazione, mi occorrerebbe ingegno più agile e fresco; pure vedrò di far qualcosa che non senta troppo di vizzo e di malescio, ché lo scrivere pei bimbi non è sì facile come lo scrivere pei loro babbi e per le loro mamme»)<sup>13</sup>, o ad altre di Luigi Capuana, il quale rivendica l’opportunità del *miscere utile dolci* («Io, glielo confesso, sono un po’ orgoglioso della mia opera dedicata a divertire e, senza averne l’aria, ad educare i cuori e le menti dei fanciulli e dei giovanetti»)<sup>14</sup>, si vuol ricordare in particolare un ragionamento espresso con acume e sensibilità da Roberto Bracco in una lettera del 1906, nella quale compaiono un’analisi dei motivi che rendono complessa la scrittura per ragazzi e una notevole presa di posizione in favore della “serietà” e “competenza” della lettura infantile («I fanciulli invece si divertirebbero [...] senza le sciocchezine [...])»):

Intanto, vedi un po’ ciò che ho pensato. Un monologhino per fanciulli da stamparsi in un giornale destinato ai fanciulli presenta una curiosa difficoltà. Per farlo abbastanza verosimile e per metterci quel non so che di grazioso che ci rende così cara la loquacità puerile, bisogna innestarci delle piccole sciocchezze e quelle piccole dissonanze che sono la fusione dell’ingenuità fanciullesca con le prime sottigliezze dell’arguzia incipiente. Ebbene, un monologo fatto così [...] non diverte i fanciulli. Un monologo fatto così, detto da un fanciullo, diverte gli adulti. I fanciulli invece si divertirebbero leggendo un monologo composto senza le schiocchezine, senza le dissonanze, senza le intonazioni fanciullesche. Ma un tal monologo non avrebbe poi nessunissimo carattere artistico<sup>15</sup>.

#### 4.

Ma le personalità private degli scrittori che emergono dalle lettere non si dimostrano sempre giocose o accomodanti. Come si è accennato all’inizio, in più occasioni nelle missive viene rappresentato lo scontento degli autori per torti veri o presunti che essi avrebbero patito da Bertelli o dall’editore Bemporad. Anche nel caso di rapporti generalmente assai positivi, quale fu ad esempio quello tra Vamba e il romanziere, giornalista e critico d’arte Ugo Ojetti, non si poterono evitare piccoli screzi (scrive Ojetti nel 1906: «Caro Vamba, mi hai stam-

<sup>13</sup> Lett. del 10 giugno 1906; in «*Santa Giovinezza!*», cit., pp. 294-295.

<sup>14</sup> Lett. del 10 giugno 1909; *ibid.*, p. 456 (la produzione di Capuana per l’infanzia è di enorme importanza: da *C’era una volta*, del 1892, a *Il Raccontafiabe* del 1893 e *Scurpiddu* del 1898).

<sup>15</sup> Lett. s.d. ma del giugno 1906; *ibid.*, pp. 291-292.

pato in corpo così piccolo che il mio racconto è illeggibile. Se a te o al Bemporad non piace, sciogliamo il contratto; ma condannarlo così a esser ridotto in polvere, no»; e ancora, pochi mesi più tardi: «Caro Vamba, come conciliare la tua cartolina con questa di Scarpelli? [illustratore del «Giornalino»] Egli aveva il mio ms. da martedì scorso 21! Io sospendo di scrivere il mio racconto perché è impossibile far continuatamente queste figure col pubblico»<sup>16</sup>).

Il caso di incomprendimento però maggiormente degno di nota, data anche la statura della scrittrice, è quello intercorso tra Vamba – e sarebbe forse meglio dire Bemporad – e il futuro premio Nobel Grazia Deledda (la quale scrisse diverse opere esplicitamente rivolte all'infanzia, meno note dei suoi romanzi maggiori ma di grande importanza). La prima lettera della Deledda che compare nel carteggio, del 29 luglio 1909, è improntata alla massima cordialità («Colgo l'occasione – scrive tra l'altro – per esprimere tutta l'ammirazione dei miei bambini per il *Giornalino*, e l'ammirazione e la riconoscenza della loro mamma per Lei»), ma la scrittrice avanza – e ben giustamente! – precise richieste di natura economica: «Bisognerebbe però che l'Editore, come usano quelli delle altre riviste dove scrivo io, compensi il mio lavoro, dandomi almeno una quarantina di lire per novellina o articolo, e ciò alla consegna del manoscritto». Una successiva lettera del 18 agosto entra nella questione dei diritti d'autore (fornendo notizie utili, si diceva, anche sulla pratica editoriale del tempo):

Temo sia impossibile intenderci perché io, come Le scrissi, non cedo a nessun prezzo l'assoluta proprietà dei miei lavori. Ne vendo solo le edizioni, una dopo l'altra, e uso prendere una percentuale che non è mai inferiore al 33 per cento sul prezzo di copertine di ogni copia degli unici volumi. La casa Editrice *Nuova Antologia* mi dà una lira per volume, se il prezzo di copertina è di L. 3, e ciò naturalmente dopo che le novelle o i romanzi son già stati pubblicati e compensati dalla stessa *N. Antologia* o da altre riviste e giornali.

In una lettera del 14 ottobre, la Deledda accompagna l'invio di una novella con la dichiarazione dei propri progetti per il «Giornalino»: «Le novelle saranno tutte di questo genere [...] in tutte cercherò di dare ai giovani lettori nozioni degli usi, dei paesaggi, dei tipi, dei caratteri sardi, nonché della storia e della geografia dei monumenti dell'Isola», e non manca di tornare sulle procedure editoriali: «mio marito unisce la bozza della convenzione alla quale Ella potrà aggiungere gli articoli che crede»; argomento che torna anche il 28 ottobre: «Aspettiamo sempre il contratto per firmarlo in carta da bollo: La prego di sollecitare, dovendo fra giorni firmare un altro contratto col quale cedo ad un editore tutte le mie opere da oggi in avanti»<sup>17</sup>. Il carteggio si interrompe

<sup>16</sup> Lett. del 30 giugno e 25 agosto 1906; *ibid.*, pp. 301 e 318. Senza peli sulla lingua la risposta di Scarpelli ad altra richiesta di Ojetti e Vamba di affrettare il lavoro: «i clichés del *Visciola* per Lunedì?! Ma, dico, sacre maestà, fanno li giochi? Ma di quale Lunedì parlate? Di dopodomani? Spero di no» e così via, sullo stesso tono (lett. del 30 marzo 1907; *ibid.*, pp. 360-361).

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 465, 469, 483, 484.

poi per due anni, durante i quali nel «Giornalino» appaiono le novelle *Il maialino di Natale* (16 dicembre 1909), *I sette fratelli* (20 novembre 1910), *Il pastorello* (25 dicembre 1910) e *I tre vecchi* (21 maggio 1911). La conclusione dello scambio epistolare, però, non è felice; la minaccia della Deledda di ricorrere alle vie legali per ottenere quanto le spetta segna desolatamente il termine del rapporto: «Le scrissi due volte ed ella non s'è neppure degnato di rispondermi. Sono dunque dolente di avvertirla che se Ella non si decide a far ricercare e rimandarmi il manoscritto di *Una passeggiata* e di inviarmi il compenso della novella *I tre vecchi* io metterò la cosa in mano del mio avvocato»<sup>18</sup>.

Le lettere di argomento editoriale ed economico della Deledda ci consentono di gettare uno sguardo, sia pure da una specola oltremodo parziale, sul carattere volitivo della scrittrice, e di apprezzarne il rigore riguardo alla valorizzazione dei propri lavori. Utilizzando lo stesso punto di vista, possiamo scoprire la qualità invece del tutto inversa (per fortuna di Vamba) del comportamento di un altro grande scrittore, il poeta napoletano Salvatore Di Giacomo. Si può leggere ad esempio – per dimostrare che non sempre la vita del direttore di rivista è grama – la benevolissima lettera del 28 giugno 1910: «Quanto al compenso, che vuoi che ti dica? [...] A ogni modo io desidero accontentarti: dimmi tu stesso quali sono le condizioni che hai in mente di farmi. Per quanto tempo devo cedere la proprietà del volume? Insomma, caro, fa senza nuocerti ma senza nuocermi»; oppure quella del 17 agosto dello stesso anno: «Poiché concludi sempre con lo scambio di una lettera, fai pure la lettera e mandamela a firmare: che diavolo! Soltanto fa presto perché vado a respirare un po' d'aria di campagna: ho tanto lavorato!»<sup>19</sup>.

## 5.

Un ultimo percorso di lettura che si può indicare è quello più tradizionale, basato sul mittente. A questo proposito, fra le corrispondenze non certo più assidue, ma di lungo corso, una delle maggiormente degne di nota è quella di Bertelli col “vate” Gabriele D'Annunzio. Lo scambio di lettere non riguarda in questo caso il «Giornalino della Domenica», al quale D'Annunzio non partecipò, ma si concentra invece in anni tra loro lontani: il 1900 e il 1918-1919.

Nel corso del 1900 D'Annunzio scrive al «caro Gigi» lettere legate all'impegno politico (è del 24 marzo il clamoroso gesto che lo vede passare, in parlamento, dalle file della Destra, con cui era stato eletto deputato nel '97, a quelle della Sinistra), contro le leggi reazionarie del governo Pelloux e in favore del giornale «Il Giorno»: «I provvedimenti del governo sono ridicoli. La paura è grandissima. [...] qui i giovani sono in gran fervore. [...] Bisogna che il *Giorno* incominci la sua

<sup>18</sup> Lett. del 28 ottobre 1911; *ibid.*, p. 534.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 499 e 504.

campagna e la prosegue con vigore. Domani ti manderò un articolo. C'è qui da organizzare la vendita del giornale? In che modo? Dimmi che posso fare», scrive il 29 giugno da Firenze. Ma non mancano lettere di tono più disteso, da Viareggio, in cui D'Annunzio inneggia ai piaceri dell'estate versiliese e al proprio lavoro poetico (sono gli anni del lavoro sulle *Laudi*): «Ti verrò a cercare al Grand Hotel, e poi ti condurrò in questo rosso eremo dove ho largamente poetato imitando le acque e le foglie e le arene» scrive il 15 agosto, e in una lettera senza data ma dello stesso mese: «vuoi pranzare con me stasera, a Viareggio, in un qualunque *restaurant* della spiaggia? Sono abbruttito dal lavoro, e un'ora passata in tua compagnia mi sarà di sollievo», e ancora il 6 settembre: «Qui il settembre è d'oro, e io ho tuttavia la volontà di *cantare*»<sup>20</sup>.

Tra il 1918 e il 1919, ovviamente, è diverso il clima politico e dunque anche il tono delle lettere. L'impegno coraggioso nella guerra mondiale ha spinto alle estreme conseguenze la retorica nazionalistica e superomistica di D'Annunzio, che erompe anche nelle missive private, come in quella del 15 agosto 1918 da Venezia (di solo una settimana successiva al volo su Vienna): «Io non posso venire a Roma. Ho molto lavoro alla mia squadriglia, ogni giorno. Non debbo tralasciarlo. Tre tonnellate di esplosivo rovesciate sul nemico valgono assai più di tre once d'eloquenza pesate in Centocelle». Il culmine è naturalmente raggiunto nella lettera inviata da «Fiume d'Italia» il 12 ottobre 1919 (un mese esatto dopo l'occupazione della città da parte dei «legionari» guidati da D'Annunzio, e l'instaurazione della Reggenza Italiana del Quarnero):

Mio caro caro Vamba,  
parlo di te con Sante Ceccherini, che soffia nella nostra fucina e arroventa tutti i miei soldati. Tu non puoi immaginare questa vita di ardore, di purità, di allegrezza. Vieni, e ti sentirai beato. Vedrai veramente in atto quel che era una parola e un sogno: l'Italia nuova. Ti attendiamo. E ti abbracciamo<sup>21</sup>.

L'invito fu accolto da Bertelli, che si recò a Fiume tra l'ottobre e il novembre, raggiunto anche dalla moglie. Lo accompagnò Giuseppe Fanciulli, vecchio collaboratore e futuro direttore del «Giornalino della Domenica» (che aveva ripreso le pubblicazioni nel dicembre 1918), il quale ne avrebbe poi scritto nei due articoli *Ieri e oggi (Tornando da Trieste)*, del 16 novembre 1919, e *Vamba e Fiume*, del 27 novembre 1921: Vamba era morto esattamente un anno prima<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 182, 185, 186.

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 570 e 573.

<sup>22</sup> Cfr. Ascenzi, «*Per educare*», cit., p. 43. La visita di Vamba a Fiume occupata è generalmente trascurata negli studi dannunziani; fa eccezione di recente J. Woodhouse, *Il generale e il comandante. Ceccherini e D'annunzio a Fiume*, Bologna, Gedit, 2004 (cfr. pp. 118-119 e 261, dove è trascritta una lettera a Ceccherini del 20 settembre 1920 in cui D'Annunzio scrive della «ammirabile prosa di Vamba, che mi ha rinfrescato come un bicchiere d'acqua limpida»).

## 6.

In conclusione, non si può non sottolineare come la lettera più bella di tutto l'epistolario sia dovuta proprio alla penna di Luigi Bertelli. Scrivendo all'amico Gherardo Nerucci il 20 aprile 1890 per chiedergli la cortesia di "promuovere" a Firenze il giornale «Don Chisciotte della Mancia», Bertelli introduce nella lettera un inserto schiettamente narrativo, una vera e propria novelletta, piena di divertita ironia (non sarà forse improprio ipotizzare una reminiscenza del Pensiero IV di Leopardi: «Una sera di state, passando per Via buia, trovò in sul canto, presso alla piazza del Duomo, sotto una finestra terrena del palazzo che ora è de' Riccardi, fermata molta gente [...]») <sup>23</sup>, che vale la pena trascrivere integralmente:

Un giorno – sarà ormai una decina d'anni – trovandomi per caso sul ponte della Carraia, vidi una folla straordinaria slanciarsi verso il parapetto... Che cosa era accaduto? Una cosa semplicissima. Una povera donna, ridotta alla disperazione da dispiaceri d'amore troppo grossi, s'era buttata in Arno a capofitto gridando: «Questa vita non fa più per me!». [...] Intanto, dal parapetto, tutti urlavano a più non posso: «Bisogna salvarla!». Ma, viceversa poi, nessuno si buttava giù. Accanto a me un inglese dalla fisionomia molto energica assisteva alla scena, impassibile. A un certo punto parve commuoversi. I suoi occhi mandarono un lampo. All'improvviso egli, con un sangue freddo straordinario, si lanciò risolutamente... sul suo vicino, lo prese di peso e lo scaraventò in Arno esclamando con nobile accento: «Salvatela voi!». Il magnanimo atto dell'inglese non poteva essere coronato da un successo migliore. Infatti, lo spettatore del dramma, costretto così violentemente a entrare nell'azione come personaggio principale, fece la sua parte. La suicida, vistasi arrivare ad un tratto un soccorso così insperato, naturalmente vi si attaccò con tutte le forze; e l'eroe per forza, volendo salvare sé stesso, dové salvare anche la donna, la quale, giunta alla riva, non poté negare uno sguardo di gratitudine all'inglese benefattore che era accorso a riceverla <sup>24</sup>.

Marco Dondero  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
marco.dondero@unimc.it

<sup>23</sup> G. Leopardi, *Pensieri*, cura di A. Prete, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 37.

<sup>24</sup> «Santa Giovinezza!», cit., p. 93.



*Notices / Recensioni*





# Notices

## Recensioni

Veronica Sierra Blas, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009, 434 pp.

Veronica Sierra Blas è una giovane storica che da qualche anno, ormai, si dedica al tema della scrittura popolare, e lo fa all'interno di quella bella esperienza che è, presso l'Università di Alcalá de Henares, il Seminario interdisciplinare di studi sulla cultura scritta, che lei coordina, diretto da Antonio Castillo Gomez. Ma è anche attiva nella rete che raggruppa gli Archivi e i ricercatori che si occupano di scritture popolari e le conservano, così come nella rivista «Cultura escrita & sociedad». In questo suo ultimo libro, il tema della scrittura popolare si declina nella versione delle scritture infantili, e lo fa perché, come lei stessa scrive «*entre los grandes olvidados de la Historia están los niños*» (p. 22), e proprio le loro fragili scritture possono significativa-

mente contribuire al recupero dell'infanzia come oggetto e categoria d'indagine storiografica.

Lo scavo documentario che l'A. si è proposta, infatti, va nella direzione assai difficile di recuperare una memoria fragile, nascosta come quella dei bambini che sono stati coinvolti nella Guerra civile spagnola, e soprattutto che hanno dovuto abbandonare la loro terra, la casa e la famiglia, per trovare asilo in paesi stranieri. Alcuni in Europa, altri in Messico e soprattutto nell'Unione sovietica. Il libro ricostruisce questa vicissitudine, e lo fa cercando di mettere al centro della narrazione la voce, la testimonianza dei bambini coinvolti nell'esodo che li vide partire, tra il 1936 e il 1939, in decine di migliaia. La storia dell'infanzia è, per molti versi, una storia dell'oblio, nella misura in cui i bambini – come i ceti subalterni – sono stati considerati per molto tempo come dei “senza storia”. Eppure, proprio nel-

l'età contemporanea, l'infanzia è sempre più oggetto di controllo e cure da parte dello Stato, della politica, perché in essa si ravvisa lo sviluppo della nazione, sia sul piano biologico che spirituale, e perché le ideologie hanno bisogno di penetrare nelle coscienze dei popoli agendo fin da subito, attraverso la scuola e le organizzazioni parascolastiche. Ma questo libro è anche qualcosa di più che la ricostruzione inedita di una storia dolorosa e complessa che ha riguardato circa 30.000 bambini, di cui quasi 3.000 finiti in U.R.S.S. È il tentativo di fare i conti con la memoria di quella vicenda. Fin dalle prime pagine del libro, infatti, il tema di una memoria recuperata («resuscitata», come l'ha definita Robert Darnton, definizione che l'A. fa sua) si dimostra centrale, diviene quasi un'esigenza impellente. E non credo che sia un caso. Sono i conti con l'esperienza franchista, con la dolorosa frattura provocata dalla Guerra civile, che fa una studiosa appartenente ad una generazione nata dopo la morte di Franco, una «figlia» della democrazia spagnola. L'A. è cresciuta e si è formata in un'altra Spagna, e può dunque porsi il problema di un recupero storiografico, certamente intriso di passione civile ed etica, volto a cogliere in modo sereno e distaccato ciò che è stato. In altri termini, lei stessa si è nutrita della memoria di quel momento storico e dei successivi anni di dittatura, ed ora li affronta con il rigore della ricerca, senza però dimenticare che i protagonisti di quella storia sono uomini, donne e soprattutto bambini. Ed ecco che le lettere, spedite e in molti casi mai arrivate, i quaderni di scuola, le stesse testimonianze orali, ridanno voce al punto di vista di quei protagonisti, restituendo loro la dignità di attori principali della storia e non solo di vittime.

Il volume parte con l'affrontare, innanzi tutto, il coinvolgimento dei bam-

bini e della scuola nella guerra scoppiata nel 1936, dopo il colpo di Stato di Franco. Essi furono, fin da subito, investiti dal conflitto: dovettero assumersi nuove responsabilità, farsi carico dei lavori dei campi o di dare aiuto in casa, ma soprattutto molti di loro combatterono. In ogni caso la guerra venne subita dai bambini e dalle bambine, e per loro si trattò di crescere molto rapidamente. Allo stesso modo, la scuola fu il luogo principale dove educare e mobilitare alla guerra, e non solo perché essa divenne parte dei programmi di studio, ma più precisamente perché la scuola fu lo strumento con cui convincere idealmente i giovani allo sforzo bellico. In particolare, le scuole repubblicane fecero dell'antifascismo il valore unitario cui ispirare tutta l'educazione e la formazione di una generazione che avrebbe dovuto costruire una nuova Spagna, moderna, laica e democratica. La scuola della legittima Repubblica si mobilitava a sostegno dello sforzo bellico, non solo per il momento eccezionale che stava attraversando, ma soprattutto perché si poneva in un'ottica diversa: pur nelle difficoltà, era una scuola aperta e attiva, in cui non raramente si ebbero innovazioni e progressi, una sorta di laboratorio che pure in guerra cercava di mettere in atto una formazione matura e critica.

Ma la parte più consistente del lavoro è quella dedicata ai bambini espatriati, specialmente in U.R.S.S. È questa circostanza il cuore del volume di Veronica Sierra. Quei bambini si sono trovati da soli, in un paese straniero, il quale li ha accolti e inseriti in un quadro ideologico molto forte. Nella Russia staliniana erano il segno della barbarie nazifascista, e presto, per la Spagna di Franco, divennero oggetti nelle mani del nemico comunista. In realtà, quei bambini si trovarono a gestire sentimenti nuovi, sperimentarono l'allontanamento da casa, l'abbandono degli affetti, l'incer-

tezza per il futuro e lo spaesamento dell'arrivo in un nuovo mondo. Di questi sentimenti, le loro lettere sono testimonianza toccante, ma anche documento di un processo storico drammatico. L'infanzia, non solo metafora ad uso propagandistico da entrambe le parti, è stata oggetto di politiche di ideologizzazione, di un investimento educativo controllato dall'alto per fini più grandi e certo poco comprensibili per le loro giovani vite. Tutta la vicenda, quindi, ci porta nel cuore dei totalitarismi del XX secolo, nelle forme della politica novecentesca, delle masse organizzate e belligeranti, degli scontri tra le ideologie che innervano sistemi politici e di potere. Allora, quei bambini, e le loro parole, non solo sono orfani dei padri e delle madri, ma del loro stesso paese. In U.R.S.S., infatti, trovarono sì un'ottima accoglienza – e spesso ricordano quegli anni come i migliori della propria vita – ma anche le ragioni di una nuova identità: durante la seconda guerra mondiale fecero di tutto per combattere a fianco dei russi contro Hitler, lavorando nelle fabbriche e nei campi, prestando servizio nelle retrovie, arruolandosi come infermieri combattenti o ausiliari, diventando veri e propri soldati pronti a combattere al grido «por la Patria y por Stalin» (p. 322). Ed è forse questa identità doppia, né spagnoli e né russi, oppure un po' spagnoli e un po' russi, che alla fine si caratterizza come il nodo centrale di quella memoria che l'A. ha inteso ricostruire e recuperare. Nella loro esperienza, questa divisione identitaria ha finito per cedere il posto al desiderio di un paese, la Spagna, che per loro era lontano, una sorta di meta da raggiungere, un sogno, qualcosa di impossibile (p. 332), e nell'impossibilità di restituire loro un'infanzia che è stata rubata e spezzata dalla guerra, almeno ora, grazie alle ricerche di Veronica Sierra, è possibile restituirgli una memoria e soprattutto un posto nella Storia. E questa resti-

tuzione è possibile grazie alla scrittura, che ancora una volta si mostra come il riflesso documentario di una relazione tra soggetti e Storia, tra persone comuni e grandi eventi di cui non è più possibile non tener conto nel quadro di una storia che voglia davvero essere complessa e articolata in tutte le componenti sociali e culturali che costituiscono la realtà della vita degli uomini.

*Davide Montino*

**Gaspar M. de Jovellanos, *Memoria sobre educación pública, o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, Edición a cura de Antoni J. Colom Cañellas y Bernat Sureda Garcia, Palma, Consell de Mallorca, 2008, 221 pp.**

Antoni J. Colom Cañellas insegna Teoria dell'educazione presso l'Università delle Isole Baleari, e si è occupato di educazione, cittadinanza e democrazia, e dei rapporti tra narrativa, scienza ed educazione; Bernat Sureda Garcia insegna, presso la stessa Università, Teoria e storia dell'educazione, ed ha studiato i rapporti tra l'innovazione e la tradizione pedagogica nella Spagna tra la fine del XIX secolo e la Guerra Civile, e l'educazione popolare nel contesto del liberalismo. Dall'incrocio di interessi teorici e storici è nata la cura di un libro particolare, frutto della riflessione di un intellettuale che ha operato ed è vissuto nella seconda metà del XVIII secolo.

Gaspar M. de Jovellanos, nato a Gijón, nelle Asturie, nel 1744, era un giurista e d'economista, e come gli uomini del suo tempo, un erudito che si interessava della vita comune, della società in cui viveva. La sua carriera fu segnata da diversi successi e promozioni, fino a divenire Ministro, fin-

tanto che, nei primi dell'Ottocento, forse a causa di una delazione, o in seguito al mutare dei delicati equilibri di potere nel governo spagnolo ed intorno alla Corona, o, forse, per la sua condotta privata, venne incarcerato. L'accusa era di aver sviluppato, in seguito all'aderenza alla Massoneria, critiche religiose e politiche di matrice illuminista. Negli ultimi anni aveva infatti cominciato a leggere Voltaire, Montesquieu, Rousseau. Dopo brevi reclusioni in diverse località, arrivò a Maiorca, dove restò confinato senza poter ricevere visite e potendo comunicare solo attraverso lettere debitamente controllate. Ed è qui, lontano dalla politica, che concepì l'istruzione come uno strumento di sviluppo economico, e che raccontò nella sua *Memoria* un progetto di rinnovamento educativo, pensato proprio per Maiorca. La seconda metà del '700 è un periodo complesso e contraddittorio, attraversato da fermenti filosofici che vanno dall'Utilitarismo al Liberalismo, passando attraverso lo sviluppo dell'Illuminismo su tutto il continente europeo. È in questo contesto che, nella solitudine della prigione, Jovellanos riflette sui sistemi educativi, e, libero da implicazioni politiche e, potremmo dire, sociali, elabora l'idea di una scuola pubblica, aperta a tutti, libera e a disposizione di tutte le famiglie. Contro l'idea di una formazione specifica, da un lato per i nobili e dall'altro per il popolo, nelle Isole Baleari, meno pressato dall'idea che l'educazione sia il motore di un progresso moderno solo in termini economici, intravede la concezione di una scuola che possa essere lo strumento di formazione dell'uomo, della sua identità e cittadinanza. La morale, come elemento centrale dell'educazione, diviene parte di un'istruzione per tutti, cosmopolita, universale. La parabola della vita di Jovellanos è, in questo senso, un percorso di crescita, che matura sugli studi degli illuministi francesi e diviene progetto nel libro

che pubblicherà nel 1810, una volta che Carlo IV abdiccherà e Ferdinando VII, con una amnistia, gli restituirà la libertà, goduta poi per pochi anni, dal momento che nel 1811 morirà di polmonite.

Il testo che viene qui ripubblicato, in versione anastatica, è quello del 1858, edito a Madrid. Il libro, omaggio ad un intellettuale e anche ad una terra, appunto le Baleari, parte da un'idea al tempo stesso semplice e potente, proprio per la sua lapidarietà: «Es la instruction pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, ó per lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razon y la experiencia hablan en su apoyo. Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instruccion pública» (p. 107). Fondamento di questa certezza sono la ragione e l'esperienza. E proprio per questa linearità, il libro di Javellanos si presenta come una sorta di classico, una specie di manifesto dell'idea di educazione illuminista. Moderna perché razionale, esatta perché empirica. E la stessa idea di utilità sociale non è solo riferita all'economia, come nell'accezione tipicamente utilitaristica, ma attiene alla globalità dell'esistenza: il lavoro, l'intelletto, la morale, tutto ciò passa attraverso l'istruzione, e solo con essa si può arrivare ad una società più giusta. D'altra parte, nemica di ogni sviluppo è l'ignoranza. Da un lato la cultura universale, dall'altro l'oscurantismo delle credenze, e con esse dei privilegi. La conoscenza, infine, porta a riconoscere Dio, attraverso la ragione e la morale. Ma più che i contenuti, a sembrare moderna è la stessa radicalità con cui sono posti obiettivi e metodi, innanzitutto la differenza tra istruzione, spesso retorica, e l'educazione, l'unica che dà contenuto e forma alla persona. È questa lucidità dell'espo-

sizione che ancora una volta ci porta a considerare il Secolo dei Lumi come la chiave di volta per comprendere la nostra contemporaneità. E da questo punto di vista, la *Memoria* di Javellanos è piena della carica utopica di un movimento culturale che, pur nelle sue diverse articolazioni spesso anche contraddittorie, anticipa i grandi temi al centro della successiva riflessione pedagogica ed educativa, la quale finirà per essere, in gran parte, patrimonio comune della nostra identità democratica e occidentale.

*Davide Montino*

**Teresa González Pérez, *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias*, Islas Canarias, Anroart Ediciones, 2007, 257 pp.**

**Ead., *La voz del olvido. Maestras de ayer*, Islas Canarias, Anroart Ediciones, 2008, 290 pp.**

Teresa González Pérez insegna presso l'Universidad de La Laguna, e si è occupata sostanzialmente di due filoni di ricerca, che troviamo intrecciati e connessi nei libri che qui presentiamo: la storia delle donne e quella dell'educazione. Nel primo volume, *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias* (2007), al centro dell'attenzione sono le contadine, le donne del mondo rurale delle isole Canarie. Il libro parte da un'ampia e documentata panoramica sulla vita delle donne nei contesti rurali di America latina, Africa e Asia, per poi restringere l'attenzione a quelle spagnole. La seconda parte presenta la ricerca, le fonti e gli obiettivi. Nella terza, infine, con l'ausilio di quasi cento interviste (riportare integralmente in un CD allegato al libro),

si procede a scandagliare la vita, le forme d'istruzione, il lavoro, i rapporti sociali delle donne contadine di una zona specifica, appunto le Isole Canarie. L'utilizzo massiccio delle fonti orali permette di percorrere la strada della narrazione autobiografica, e dunque di mettere al centro il punto di vista soggettivo delle protagoniste di una storia che altrimenti andrebbe persa. Le intervistate sono nate nei primi decenni del XX secolo, raccontano quindi di una infanzia e di una giovinezza trascorse durante i primi anni del franchismo, in un contesto conservatore, e arretrato anche dal punto di vista economico. Soggette al potere maschile, in famiglie patriarcali, erano destinate al lavoro, in casa e fuori, fin dalla più tenera età, ed infatti a proposito l'A. parla, per la maggior parte di esse, di un'infanzia sottratta. Oltre al lavoro, la soggezione sociale e di genere cui erano sottoposte – e questo emerge bene dalle testimonianze – incise fundamentalmente su un altro aspetto: l'impossibilità, per loro, di scegliere. E in questo ebbero analogo destino dei loro uomini, anch'essi impossibilitati a scegliere liberamente la propria vita. Siamo di fronte, in ultima analisi, ad una vita determinata socialmente, fin dalla nascita. Tutto procede secondo un percorso rigido che annulla l'individualità del soggetto, piegato da una costruzione sociale che predispone ruoli, mansioni, atteggiamenti, pratiche e valori. Da questo punto di vista, le testimonianze raccolte non sono solo fonti per la storia, ma rappresentano la possibilità, retrospettiva, di affermare la propria individualità di donne.

Il tema della memoria è ripreso anche nel secondo volume, *La voz del olvido. Maestras de ayer* (2008). Qui, ad essere oggetto della ricerca sono maestre e alunne, sempre delle Isole Canarie. L'A., parte dalla premessa che la scuola e i sistemi formativi sono perlopiù conosciuti sotto il

punto di vista normativo, delle riforme pedagogiche, degli aspetti politici, ma molto meno indagati sono i principali attori del processo educativo, in primo luogo insegnanti e alunni. Per rimediare, l'A. ha svolto una serie di interviste, in parte ad ex maestre e in parte ad ex alunne, comprese tra i 60 e i 90 anni, con esperienze e provenienze sociali differenti. È stato così possibile indagare i percorsi formativi e soprattutto l'impatto con il mestiere di insegnante, i modi di organizzarsi e di intendere il proprio lavoro, il grado di soddisfazione, i problemi materiali incontrati, il rapporto con contesti ideologici e culturali differenti (gli anni della Repubblica e poi quelli della dittatura franchista).

Entrambi i volumi ruotano, al di là degli obiettivi specifici, intorno al tema del recupero della memoria e si percepisce la necessità, storiografica ma anche etica, di sottrarre all'oblio, insieme al documento, la stessa esistenza di soggetti deboli, le donne e i bambini, che nella storia spesso pagano la loro minorità sociale, e finiscono ai margini degli studi e delle ricerche. Attraverso un'ottica e una strumentazione metodologica e concettuale etnologica, l'A., dunque, tenta di mettere in primo piano quelli che sono stati i desinari e gli agenti dei processi storici che li hanno visti protagonisti, sottraendoli al consolatorio ruolo di fruitori e riproduttori passivi. Mi pare che questo approccio, pur vincolato da uno stretto rapporto con il territorio e da una dimensione microanalitica della ricerca, sia la via per affrontare la complessità che la storia della scuola e dell'educazione, come storia sociale e culturale, pone necessariamente. Insieme alle fonti orali, documenti come le scritture infantili e scolastiche, così come i diari e le cronache di maestri e maestre, le fotografie dovrebbero essere gli strumenti privilegiati per addentrarsi nei territori ancora in parte inesplorati dei

costumi educativi e delle culture scolastiche che hanno attraversato l'Europa nell'età contemporanea. Certo, la preminenza della fonte orale in questo tipo di ricostruzioni storiche comporta dei rischi, e spinge il ricercatore su un confine molto delicato. Nel momento in cui si costruisce la testimonianza si costruisce anche una autorappresentazione, e si innescano processi di revisione e di sistemazione della propria esperienza di vita. È per questo che diviene necessario, come dimostra Teresa G. Pérez, partire da contesti più ampi entro cui collocare gli approfondimenti del caso. Solo se si mantiene fermo il rapporto tra particolare e generale, e si procede in un'ottica di comparazione continua, anche la "piccola" storia delle donne delle Isole Canarie (contadine, alunne o maestre che siano), diviene un elemento imprescindibile di una ricostruzione più ampia e articolata.

*Davide Montino*

**Silvano Calvetto, *L'educatore Pietro. Il commissario politico come figura pedagogica della Resistenza*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2006, 205 pp.**

Il libro di Calvetto si propone un tema originale, complesso e suggestivo quanto poco indagato, sia nei suoi aspetti ideologici, sia in quelli operativi e pratici. E lo fa scegliendo una prospettiva difficile, ossia partendo dall'autobiografia di un militante comunista, incarcerato e confinato, esiliato e poi partigiano sulle montagne cuneesi: Gustavo «Pietro» Comollo, nato a Torino e formatosi, si potrebbe dire, quasi in simbiosi con lo stesso Partito comunista, da Ordine Nuovo alla Costituente. Oggetto dello studio, infatti, è la figura del commissario politico come figura educativa,

pedagogica, all'interno della Resistenza. Di più, la stessa Resistenza – è l'assunto fondamentale del libro – viene letta come momento pedagogico nel suo insieme.

Se gli obiettivi così posti sono meritevoli della massima attenzione, e si articolano intorno ad una serie molteplice di difficoltà di cui è bene tener conto – in primo luogo l'assenza di studi e approfondimenti su un argomento che mi pare davvero importante –, mi sembra tuttavia che il tema prefissato dall'A. non sia stato svolto nel modo che ci si potrebbe attendere. Intanto, troppo spesso è stata lasciata sullo sfondo l'esperienza autobiografica di Comollo, chiamato in causa direttamente poche volte, quasi come un invitato obbligato al banchetto predisposto in onore della grande storia. Il libro, infatti, si sbilancia spesso a narrare questioni di carattere generale, ma non nel senso della contestualizzazione – questa sì necessaria e vitale quando si maneggiano storie di vita, singole esperienze –, piuttosto ricostruendo le ben note vicende del Movimento operaio, prima, e della Resistenza, poi. Si prendano i primi tre capitoli, quelli dedicati alla formazione di Comollo, tra la "rivolta del pane" del 1917 e l'avvio della Resistenza. Gran parte delle pagine sono dedicate a questioni generali, mentre poco o nulla si dice sui processi formativi che hanno plasmato la personalità del futuro commissario politico. Eppure, solo per fare un esempio, la letteratura dell'esilio e del confino reca abbondanti tracce dell'esperienza formativa che ha rappresentato quella vicenda, tanto per i futuri quadri dirigenti ed intellettuali del paese, quanto per i semplici militanti, i quali spesso si sono avvicinati al mondo della scrittura e della lettura proprio al confino o in carcere. Basti citare, tra le tante possibili, la testimonianza di Alberto Jacometti, socialista, al confino tra il 1941 e il 1943: «ma se le chiacchiere durano trop-

po e il tono della voce inavvertitamente sale, si ridesta intorno un coro di proteste. Qui si studia. Altrove c'è la guerra: qui si studia» (*Ventotene*, Genova, E.lli Frilli Editori, 2004, p. 59). Anche quando i temi pedagogici della Resistenza e la figura del commissario come educatore vengono messi in risalto, ci si attiene ad enunciati astratti, validi su di un piano forse teorico, ma che in sede storica non sembrano soddisfacenti. Se è vero, infatti, che la Resistenza è pedagogica, in quanto momento di rottura e in quanto insieme complesso, articolato ma unitario di valori e modelli comportamentali, sarebbe stato interessante mostrare come e dove fu pedagogica la guerra partigiana: mettere in luce, per esempio, la questione della scuola, che pure fu affrontata in alcuni casi, come durante l'esperienza della Repubblica dell'Ossola o della Val Borbera, dove si tentò di elaborare un minimo di politica scolastica; oppure la pratica effettiva del commissario-educatore, sbilanciato tra questioni politiche di ordine più generale e necessità quotidiane; oppure indagare l'efficacia del partigianato come momento identitario forte; o, ancora, considerare la ripercussione dell'attività resistenziale – come modello e come fonte – nella letteratura educativa post-bellica che a quei valori faceva riferimento. Penso al *Diario partigiano* di Ada Godetti, che l'A. cita, ma che non sviluppa in quelle implicazioni che sono invece fortemente ancorate alla dimensione pedagogica della Resistenza e alla trasmissione di un insieme di significati codificati ed irrigiditi proprio in «rappresentazioni edulcorate ed edificanti» (p. 187), che è uno dei rischi da cui, giustamente, mette in guardia Calvetto. Sarebbe stato necessario, insomma, dare più spazio alla concreta pratica educativa messa in atto dal commissario Pietro, perché se è vero che la Resistenza è stata pedagogica in senso

lato, poiché «non attiene ad una formulazione organica sul problema della formazione dell'uomo» (p. 183), è anche vero che il compito principale del commissario fu proprio di tipo educativo, esplicitato dai dirigenti del PCI che in quella figura vollero, secondo la tradizione rivoluzionaria, incarnare l'educatore politico del popolo combattente. Il commissario, a quelli che ne erano sprovvisti, dava vere e proprie lezioni di dottrina politica e di storia, nei momenti di pausa tra uno scontro e uno spostamento strategico. E questa vocazione la si trova poi nelle scuole di Partito, con tanto di manuali appositi, di cui, di tanto in tanto, spuntano anche i quaderni sui quali gli allievi prendevano gli appunti delle lezioni sulla storia dell'URSS e del marxismo, o sui dogmi della dottrina comunista. Proprio perché – come giustamente avverte l'A. – le scelte di salire in montagna erano le più disparate, e spesso poco avevano a che vedere con la politica, il commissario comunista era chiamato a fare azione di propaganda ed educazione, affinché, a guerra finita, nel paese si diffondessero gli ideali comunisti e l'adesione al PCI.

Nell'ultimo capitolo, quello dedicato espressamente ai modelli di formazione del partigianato, finalmente si entra nel vivo del tema. Essenzialmente l'autore individua due modelli attraverso i quali si articola il processo formativo dentro alle bande: quello militare e quello politico, con i quali si istituzionalizzerà la guerra di Liberazione (p. 145). In particolare, proprio attraverso la politica si mette in atto l'educazione «volta a corroborare quella consapevolezza necessaria affinché i partigiani abbiano chiare le regioni per le quali combattono» (p. 149). Questa è la parte che sembra più riuscita, che affronta la questione nodale della Resistenza come momento di formazione, ed individua – finalmente –

alcune modalità con cui si è sviluppata questa pedagogia. Dalle lezioni ai giornali murali, dalle istruzioni ai commissari politici alla stampa delle formazioni partigiane, non senza aprire significativi squarci – che si sarebbero potuti però approfondire – su tutte quelle pratiche non formali di educazione a volte profondamente determinanti: «il processo di formazione del partigiano, tuttavia, non si esaurisce certo nel momento istituzionalizzato dell'ora politica o nella realizzazione del giornale murale, ma transita nelle molteplici attività della vita quotidiana, dove il commissario è chiamato a vigilare con intelligenza sapendo cogliere i momenti nei quali è più opportuno intervenire» (p. 167).

Al di là di alcune osservazioni sull'impianto del libro, resta dunque la validità del tema e di una lettura generale della Resistenza come momento fondante e quindi pedagogico dell'Italia democratica, nel senso che rappresenta una scelta, un cambiamento etico-politico talmente radicale da presupporre anche il cambiamento dell'uomo che ne è partecipe. In questa direzione, sarebbe interessante studiare i legami tra l'esperienza partigiana e gli anni successivi in chiave educativa, quando la formazione civica, democratica e repubblicana sembra stentare ad entrare nella scuola e nel discorso pubblico, al di là di una vuota retorica. Allo stesso modo, l'A. coglie nel segno quando attribuisce al commissario un ruolo centrale nei processi formativi che, in modo più o meno esplicito e formale, si sono compiuti durante la vicenda resistenziale, avvertendo, inoltre, che solo così è possibile uscire da una visione omogenea ed indifferenziata della Resistenza (p. 188). Analizzare la figura del commissario, quindi, permette di entrare tra le pieghe delle antinomie di quel momento tragico che pure fonda e legittima la repubblica e la demo-



crazia, così da restituirgli il pieno valore di un atto di libertà e volontà che si è consumato sul rude terreno della storia e dei fatti umani, e quindi è risultato un intreccio di motivazioni, passioni, utopie, violenze e speranze altamente contraddittorio, come contraddittoria è l'esistenza di ciascun individuo dentro la storia di cui fa parte.

*Davide Montino*

**Juan Carlos González Faraco, *Il cavaliere errante. La poetica educativa di Don Chisciotte*, Milano, Franco Angeli, 2008, 124 pp.**

Il saggio di Juan Carlos González Faraco sul Don Chisciotte rappresenta una rigorosa ed appassionata riflessione sulla lettura come esperienza formativa. Si tratta, dunque, di una lettura educativa, breve e concisa, ma al tempo stesso densa dell'opera di Cervantes. Il testo presenta una doppia presentazione: interessante e suggestivo il prologo dello scrittore e professor Gabriel Janer Manila, al quale fa seguito l'introduzione critica di Anita Gramigna intitolata *Ermeneutica e epistemologia educativa*, nella quale l'autrice rivede le fonti intellettuali e incontra la singolare posizione pedagogica che adotta l'autore nei confronti dell'opera in questione.

Il saggio è diviso in quattro capitoli. Nel primo, l'autore sviluppa la sua teoria dalla lettura, o piuttosto della lettura come passione. Nel secondo, analizza il potente simbolismo di Don Chisciotte nel corso del XX secolo. Il terzo capitolo, attraverso un'analisi di diversi testi, si occupa dei modelli di letture pedagogiche più abituali delle quali è stato oggetto il Don Chisciotte. L'ultimo capitolo propone un modello di lettura che l'autore chia-

ma «antipedagogica». In queste riflessioni l'autore ricorre a fonti molto diverse e preziose: Sloterdijk, Steiner, Cernuda, Borges...

La perenne attualità di un classico nasce dalla capacità di suscitare nuove letture, offrendoci sempre nuovi motivi per avvicinarci a lui, e suggerendoci nuove possibilità interpretative. Juan Carlos González Faraco ci presenta, con tutta la passione, ma anche con metodo e rigore, la sua personale lettura del Don Chisciotte; visione che non si attiene allo stretto sguardo di una disciplina accademica. Juan Carlos González Faraco accosta don Chisciotte nel suo peregrinare. Lo segue. Lo osserva. Non ne offre un'analisi che mira ad una definizione di questo personaggio. Fa di più. Legge le connessioni dei significati di quel percorso, ne coglie la trama sottesa. Non ne snatura dunque la poetica. La esalta. Riscoprendone l'ordito narrativo senza scindere i sogni del cavaliere, i suoi desideri, la sua realtà. Egli si sintonizza affettivamente con il cavaliere e, così, lo comprende. E aiuta il lettore ad avvicinarsi fascinosamente al personaggio. Una processualità incessante, un desiderio di fusione che trascende le divisioni di un sapere parcellizzante, definitivo. Una lettura che cerca le connessioni tra pedagogia, vita e poesia. E le trova. Allude all'arte ed evocando scenari interpretativi la avvicina. Avvicina il desiderio di superare la vita prosaica per scoprire la poetica della vita.

Il libro rappresenta un esempio di pratica ermeneutica, che trova nella pedagogia dell'erranza un'espressione prestigiosa. Propone infatti una lettura pedagogica che accoglie l'errore, l'imprevisto, il disordine ed anche la follia stessa non come intralci o nel timore. Essi, al contrario, non solo prendono parte appieno dei percorsi formativi, ma, di più, aiutano a sensibilizzare le coscienze, insegnano l'u-

miltà e ammaestrano nella comprensione. L'atteggiamento di apertura che evoca l'autore va a riconfigurare l'immaginario attorno alla disciplina pedagogia che qui si tinge dell'onirico e attinge imprescindibilmente all'etica.

La metafora che la storia del Don Chisciotte rappresenta non è spiegabile o traducibile nei termini di un progetto formativo tradizionale. Eppure è un progetto, un progetto esistenziale inquieto, una proposta di formazione. Il cavaliere errante costruisce comunque una trama di significati attorno alle esperienze che vive e alle relazioni che incontra. E abbandona le pretese predittive e rassicuranti che, al contrario, nutrono le pagine di tanta scienza.

Il testo travalica gli ambiti disciplinari di pedagogia e letteratura per offrire al lettore uno scenario più ampio: attraverso la forza del suo immaginario, il cavaliere, pur inconsapevolmente, richiama il lettore alla necessità ed alla ricchezza di un pensiero errante che permette la fusione dei propri orizzonti, incoraggia incontri qualitativamente differenti, ma soprattutto non esclude. Oltre ogni convenzione, ogni indagine settoriale. Le riflessioni di Juan Carlos González Faraco portano ad una critica della Pedagogia del "dover essere", la quale non contempla come propulsivo di miglioramento e trasformazione l'autocostruirsi di una soggettività che, umile, impara. La tensione etica, che aleggia costante nelle parole dell'autore, trova le sue radici nella finitezza di ogni analisi e nella convinzione della necessità di un ancoraggio all'estetica ed alla bellezza in quanto evocatrici di armonie, accordi, alleanze.

Il testo offre, al tempo stesso, l'occasione di leggere un classico e porre interrogativi nuovi. Sollecitazioni esistenziali e riflessioni sul piano scientifico sono qui tessute insieme dall'autore che privilegia una lettu-

ra anticonvenzionale, antipedagogica perché curiosa, aperta alla sorpresa e all'eterna indecifrabilità del senso profondamente narrativo dell'esperienza umana. La pedagogia si pone, nella prospettiva dell'autore, come un'esortazione a considerare la vita stessa come un "atto poetico", come "espressione di un io molteplice" alla ricerca dell'armonia. La pedagogia dunque, come ricerca continua, incessante, che si lascia stupire, come ricerca esperienziale e poetica al tempo stesso o, forse, poetica perché esperienziale.

L'autore non solo propone una lettura tanto appassionata quanto competente del romanzo, ma anche estende lo sguardo ad ulteriori riflessioni di stampo pedagogico, letterario, artistico e, non ultimo, etico. La Pedagogia dell'erranza, cui fa riferimento Juan Carlos González Faraco, non fa dei confini un territorio sicuro, ma un'occasione di rivisitare e ridisegnare i propri paesaggi interiori. Lo stile elegante ed armonico, sia nei contenuti che nella forma, conferma la tesi di fondo del testo: il romanzo e la vita sono attraversati dalla stessa sostanza narrativa.

*Agnese Ravaglia*

**Deirdre Raftery, Susan M. Parkes, *Female Education in Ireland 1700-1900. Minerva or Madonna*, Dublin, Irish Academic Press, 2007, XV, 182 pp.**

Ben sappiamo come la lunga e avventurosa storia dell'educazione femminile sia in larga parte un continente ancora da esplorare: una consistente quantità di archivi merita l'analisi attenta degli studiosi, così come i primi passi (vuoi dovuti a mera filantropia, vuoi a gruppi di illuminati cittadini, vuoi per motivazioni eminentemente sociali) che hanno condotto alla

creazione di istituzioni civili e religiose volte all'alfabetizzazione delle giovani fanciulle non sono stati interamente inseriti in una sintesi esaustiva della storia dell'educazione.

Pare opportuno sottolineare ancora una volta una sorta di ambiguo paradosso quando ci avviciniamo con sguardo mirato al *curriculum studiorum* che nei secoli passati era ritenuto appannaggio delle ragazze: in che misura – dovremmo domandarci – l'idea di un percorso strutturato volto all'acquisizione di competenze e abilità cognitive ha spesso lasciato il posto ad un semplice *accomplishment*? Quando una precisa svolta nella mentalità collettiva ha permesso di guardare alle donne colte con ammirazione e non alla stregua di mostri? In che equilibrio si collocano le raffinate conoscenze (linguistiche, letterarie, filosofiche) di una *bluestocking* nei confronti delle abilità domestiche che una buona moglie e madre doveva aver assimilato imitando gli *exempla* delle altre donne che avevano accompagnato la sua crescita?

L'affascinante libro scritto da Deirdre Raftery e Susan M. Parkes si pone l'obiettivo di rispondere a tali questioni: l'opera traccia infatti un dettagliato panorama relativo alle prime tracce dell'alfabetizzazione dedicata alle ragazze irlandesi a partire dal XVII secolo fino al difficoltoso traguardo, raggiunto nei primi anni del XX secolo, dell'accesso ai *colleges* e alle università.

In virtù della scoperta ed analisi approfondita di una notevolissima quantità di fonti, e accompagnato da un'ottima bibliografia, il volume affronta una vasta gamma di tematiche all'interno dell'educazione femminile in Irlanda. Nel primo capitolo (*Industry, Piety and Servitude: Schooling for the Female Poor, 1700-1900*, pp. 5-32), viene discusso il ruolo delle istituzioni caritatevoli che proliferarono abbondantemente fin dall'ini-

zio del Settecento, in assenza di un sistema nazionale di riferimento normativo. Ospedali, *workhouses*, scuole di parrocchia, orfanotrofi e riformatori considerati come enti di istruzione rimandano – come ben sottolinea Raftery – il desolante quadro di alti tassi di mortalità, duro lavoro e scarsità di cibo, insieme alla consapevolezza che lo standard di alfabetizzazione era vergognosamente basso.

Nel secondo capitolo (*The Education of Girls Within the National System*, pp. 34-68) viene fornita un'analisi puntuale degli sviluppi di un sistema nazionale di istruzione a livello primario. La "Royal Commission of Inquiry into Primary Education" stabilita nel 1868 ebbe un ruolo fondamentale nel criticare il modello educativo esistente (troppo eterogeneo, mal distribuito sul territorio e con vaste sacche di inefficienza) e nel fornire linee guida per migliorare la situazione. In particolare, la Commissione sottolineò con forza la necessità di fare in modo che le ragazze raggiungessero livelli più alti di alfabetizzazione ma nel contempo enfatizzava il ruolo delle "discipline di genere" quali il ricamo, il cucito, la maglieria. Era dunque palese che «il sistema educativo nazionale istituzionalizzava in tal modo l'ideologia dominante relativa al ruolo e alla funzione delle donne nella società» (p. 41).

La marea sembra cambiare il suo corso allorquando nella seconda metà del XIX secolo Isabella Todd, Margareth Byers e Anna Jellicoe assunsero pienamente il ruolo di difensori della sacra causa dell'istruzione femminile in Irlanda (terzo capitolo: *Intermediate Education for Girls*, pp. 69-104). Esse fondarono scuole, *colleges*, e promossero in tutte le occasioni e con ogni mezzo a loro disposizione le opportunità educative per le ragazze. Nello stesso periodo si iniziò anche a discutere concretamente di un

sistema nazionale di valutazione, uguale per entrambi i sessi: nel 1869 questa tappa venne raggiunta e la presenza delle donne nel segmento scolastico *intermediate* (corrispondente alla nostra scuola secondaria di primo grado) sia come alunne che come docenti divenne sempre più rilevante.

Nonostante i progressi quantitativi e qualitativi, la strada verso una reale parità era ancora lunga ed irta di difficoltà: era opinione comune e consolidata che l'istruzione superiore fosse una perdita di tempo per le ragazze, e che fossero deleterie per la morale le conseguenze della coeducazione. Un reale punto di svolta fu la creazione della Reale Università d'Irlanda (quarto capitolo: *Women and Higher Education in Ireland*, pp. 105-143): dal 1884 le prime lauree furono ottenute da un piccolo gruppo di giovani donne soprannominate «The Nine Graces». Lentamente ma inesorabilmente le donne furono ammesse anche al Protestant Queen's College di Belfast, mentre le università cattoliche opponevano ancora una strenua resistenza.

Un ulteriore passo avanti fu l'istituzione nel 1901 della "Robertson Commission on University Education" creata allo scopo di uniformare il sistema universitario irlandese. A partire dal 1902 questa commissione fu letteralmente inondata dalle petizioni dell'IAWG (Irish Association of Women Graduates) che chiedeva la piena uguaglianza nell'accesso alle università. Dopo aver dato udienza ai numerosi casi presentati dall'IAWG, nel 1903 la commissione Robertson stilò un documento importante in cui si raccomandava con forza l'avvio di un processo di reale parità all'interno del sistema educativo in Irlanda e che «tutti i percorsi di studio e gli altri privilegi del sistema universitario fossero aperti a tutti, senza distinzioni dovute al sesso» (p. 127). Dal 1904 al 1907 le prime giovani studen-

tesse finalmente varcarono anche la soglia del cattolico Trinity College per iscriversi sia a facoltà umanistiche che scientifiche.

Poteva dunque dirsi finalmente conclusa un'annosa battaglia? Seguendo passo passo questo viaggio affascinante nella storia, le Autrici ci forniscono numerose chiavi di lettura socio-culturali per interpretare i fenomeni educativi e riconoscono chiaramente che dall'inizio del Novecento, in concomitanza con una progressiva presa di coscienza delle disuguaglianze di genere, si è dato avvio ad un'esperienza di grande rilevanza che ha prodotto notevoli risultati ritenuti ormai acquisiti e definitivi negli anni Sessanta.

*Antonella Cagnolati*

**Mirella D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avvocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (C.L.U.E.B.), 2006, 439 pp.**

L'enseignement primaire public était resté sous la responsabilité des communes après l'unité italienne; mais la persistance de l'analphabétisme finit par poser le problème de l'intervention de l'Etat. Le débat qui s'instaura au début du XX<sup>e</sup> siècle déboucha sur la loi Daneo-Credaro de 1911, formule de compromis entre une centralisation étatique et une décentralisation communale. L'ouvrage de Mirella D'Ascenzo utilise l'abondante documentation d'archives de Bologne pour étudier la politique scolaire des municipalités successives de la ville et le rôle des associations d'enseignants dans les luttes revendicatives de leur profession; mais le livre n'est pas seulement une monographie d'histoire locale et il s'insère dans un

cadre national caractérisé par d'importantes modifications législatives qui accompagnent un profond renouveau de la culture pédagogique italienne.

La loi Orlando du 8 juillet 1904 s'efforçait de lutter contre l'analphabétisme en prolongeant l'obligation scolaire de 9 à 12 ans et en multipliant les sanctions contre les analphabètes. Elle avait obtenu le soutien des partis politiques de gauche qui y voyaient des possibilités de développements ultérieurs mais son application se heurta à d'insurmontables difficultés, beaucoup de communes n'ayant pas les moyens nécessaires à l'ouverture de nouvelles classes dans leurs écoles. En 1908, la moitié seulement des élèves inscrits étaient reçus à l'examen de fin d'études primaires, à peine le tiers poussaient leurs études dans la IV<sup>e</sup> classe, et 13 000 obtenaient une licence à la fin de la VI<sup>e</sup> classe, chiffres dérisoires pour 4,5 millions d'enfants d'âge scolaire. Le problème de l'analphabétisme paraissait inséparable de celui des finances locales et l'enquête du Directeur général de l'Instruction publique Camillo Corradini révélait le lien existant entre l'école et la question sociale. La gratuité restait sans effet sur l'obligation scolaire si on ne lui ajoutait pas une forme d'assistance. De retour au pouvoir en 1909, Sonnino avait nommé Edoardo Daneo à la Minerve, car c'était un laïque modéré qui souhaitait l'étatisation des écoles des petites communes et le respect de l'autonomie des plus grandes. Son projet fut repris par son successeur Luigi Credaro et aboutit grâce au soutien de Sonnino, des radicaux et des socialistes, sans rien devoir au retour de Giolitti au pouvoir (L. Pazzaglia, *La scuola tra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in: L. Pazzaglia, R. Sani, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, 2001, p. 208).

Sans altérer l'organisation scolaire de la loi Casati de 1859, la loi Daneo-Credaro

introduisait le double régime administratif des écoles d'Etat et des écoles communales. Elle donnait satisfaction aux communes méridionales favorables à l'étatisation et à celles du Nord qui refusaient d'abandonner leurs écoles au nom de leur autonomie. Dans ce compromis, seules les communes trop pauvres pour y faire face cédaient à la province leur pouvoir d'administrer leurs écoles primaires, l'Etat en assurant le financement. Si bien qu'en 1922, 264 communes seulement conservaient leur autonomie, et plus de 8000 dépendaient d'un conseil scolaire provincial. La loi Daneo-Credaro donnait plus de stabilité à la carrière des instituteurs, mais elle mécontentait leur principale association l'Unione Magistrale Nazionale (U.M.N.) qui aurait souhaité une étatisation totale (C. Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro*, Florence, 1998, pp. 110 et seq.). Le catholicisme clérical et conservateur, très attaché à la liberté de l'enseignement et à l'instruction religieuse, était hostile à l'étatisation; mais les associations d'enseignants catholiques se montraient plus conciliantes, malgré leur crainte d'une atteinte à l'autonomie communale (C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo: 1869-1956*, Brescia, 2005, p. 252 et seq.). En effet, si la loi Daneo-Credaro était un échec pour les catholiques au niveau des principes, elle leur permettait de siéger dans les conseils scolaires provinciaux (L. Pazzaglia, *L'associazionismo magistrale: la vicenda della «Niccolò Tommaseo»*, in: L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, scuola e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Ottocento e Novecento*, Brescia, 1999, pp. 529-593). La loi provoqua une augmentation massive des charges de l'Etat, pendant que les grandes communes payaient cher le prix de leur autonomie.

La municipalité conservatrice de

Bologne fut confrontée dès 1904 aux demandes d'augmentation du traitement des instituteurs et de parité avec celui des institutrices, dans une profession de plus en plus féminisée. Un règlement organique fut adopté, qui distinguait le cas des écoles urbaines de celui des zones rurales. Toutefois, la prolongation de l'obligation de 9 à 12 ans, la création des deux classes du Cours populaire post-primaire et une demande croissante d'enseignement se heurtèrent à un grave problème d'insuffisance des locaux scolaires. La municipalité dut revenir sur les dispositions du Règlement et elle entra en conflit avec les enseignants. En outre, les instituteurs de Bologne souhaitaient utiliser les Cours populaires à des fins de formation professionnelle alors que la municipalité préférait les orienter vers des enseignements généraux. Les diverses tendances politiques de la ville s'exprimaient à travers de grands organes de presse. «Il Resto del Carlino» soutenait l'étatisation des écoles et défendait le projet équilibré de Daneo, alors que «Il Giornale del Mattino» préférait celui de Credaro. Le quotidien catholique «L'Avvenire d'Italia» s'inquiétait des alliances nouées par Sonnino avec les démocrates anticléricaux et faisait preuve d'une grande méfiance à l'égard de Credaro. Il défendait les prérogatives communales qu'il considérait comme le prolongement naturel des droits de la famille. Cette tendance du catholicisme s'opposait à la «Lega Democratica Nazionale» de Romolo Murri qui préconisait la suppression de l'instruction religieuse dans les écoles publiques et l'intervention de l'Etat dans les cas avérés d'incapacité financière des communes (L. Pazzaglia, *Stato laico e insegnamento religioso in alcuni dibattiti del primo Novecento: 1902-1908*, «Paedagogia e Vita», n. 4, maggio 1981, pp. 379-416). Le sénateur de Bologne Alberto Dallolio s'interrogeait sur le rôle du provédi-

teur dont les pouvoirs étaient réduits par la loi Daneo-Credaro au profit d'organismes scolaires provinciaux. Il s'agissait d'une Délégation gouvernementale chargée du contrôle financier sous l'autorité du préfet, et du Conseil scolaire, cheville ouvrière de la nouvelle organisation, qui comprenait des représentants élus des enseignants et des parents d'élèves. Le sénateur Dallolio réclamait par ailleurs une réforme des écoles normales afin d'améliorer la formation professionnelle des maîtres, et il s'inquiétait de la situation des communes autonomes qui nécessitait une réforme urgente des finances locales. L'Unione Magistrale de Bologne préférait le projet de Daneo à celui de Credaro auquel elle reprochait le caractère bureaucratique du Conseil scolaire provincial; mais il existait à l'intérieur de la Fédération bolonaise un courant proche du syndicalisme révolutionnaire qui s'exprimait dans le périodique «La Scuola moderna».

L'application de la loi Daneo-Credaro s'éternisa et elle déçut ses plus chauds partisans. Son échec était généralement attribué à la paralysie du Conseil scolaire provincial, enlisé dans des procédures administratives paralysantes. Il est vrai aussi que ce petit parlement scolaire jouait mal son rôle. L'organe national des instituteurs «I Diritti della Scuola» dénonçait régulièrement l'attitude de certains conseillers qui répartissaient des faveurs ou assouissaient des vengeances lors des nominations aux postes les plus recherchés. La mairie de Bologne tardait à mettre en place les patronages scolaires prévus par la loi qu'elle aurait souhaité confier à des organismes privés. La loi Comandini du 21 juillet 1909 avait instauré par ailleurs un système de concours qui établissait une hiérarchie plus stricte parmi les instituteurs et la législation durcissait les contraintes pesant sur les maîtres suppléants. Si bien qu'à Bologne «La Voce dei Maestri» défendait avec plus

de virulence les intérêts de la profession. La situation scolaire s'améliorait pourtant, l'obligation étant respectée par plus de 90% des enfants de la province en 1912, alors que le taux d'analphabétisme national était encore de 46,7%.

Mirella D'Ascenzo fait l'éloge de la municipalité socialiste qui a géré Bologne de 1912 à 1921, et loue particulièrement ses réussites scolaires. La ville mit d'abord l'accent sur la laïcité de ses écoles. Elle organisa au Cours populaire les enseignements professionnels que les associations magistrales avaient toujours réclamés, l'objectif étant de permettre aux élèves de poursuivre leurs études jusqu'à 15 ans avant de suivre une formation spécialisée. La municipalité multiplia les instruments pédagogiques et les organismes para-scolaires, créa des asiles pour la petite enfance et mit en place un réseau d'éducateurs dans les quartiers populaires. Elle ouvrit des colonies de vacances et des écoles spécialisées pour les enfants malades ou handicapés. Cette politique fut couronnée de succès et le taux d'analphabétisme de Bologne tomba de 15 à 9% entre 1911 et 1922. Les rapports se tendirent pourtant au sein de la classe enseignante dès la fin de la guerre. La présidence de l'Unione Magistrale Nazionale était passée entre les mains d'Ubaldo Comandini qui tenait au maintien de son caractère apolitique et s'efforçait d'éviter toute évolution vers des formes syndicales. La tentation était d'autant plus forte que les instituteurs proches du socialisme révolutionnaire s'étaient constitués en un Syndicat magistral qui soutenait les grèves de 1919. La scission était devenue inévitable et elle opposa à Bologne la plupart des maîtres titulaires regroupés au sein d'une Fédération provinciale aux instituteurs suppléants de la «Lega». Toutefois, des divergences subsistaient au sein de la Fédération entre

socialistes réformistes et nationalistes. Le climat politique devint d'une grande violence au lendemain de la victoire socialiste aux élections municipales de novembre 1920 et Bologne fut administrée jusqu'en 1923 par un commissaire préfectoral. Le lent déclin de la «Lega» profita à la Fédération provinciale qui multiplia les attaques contre le Syndicat magistral socialiste. la section locale de la «Niccolò Tommaseo» fit campagne en faveur de la liberté de l'enseignement et pour le maintien de l'instruction religieuse à l'école. Un Groupe d'action pour les écoles primaires répondit en décembre 1920 à l'appel des pédagogues Ernesto Codignola et Giuseppe Lombardo Radice qui militaient en faveur d'un renouveau idéaliste de l'enseignement. Enfin, la section bolognaise de la Fédération des instituteurs anciens combattants exigea la titularisation de ses membres.

La réforme Gentile modifia profondément un corps enseignant divisé, contraignant les maîtres en fin de carrière à prendre leur retraite et titularisant à leur place des instituteurs anciens combattants. Les programmes de 1923 accordaient par ailleurs une place importante à la spontanéité de l'élève, et cette innovation pédagogique empruntée à l'éducation nouvelle suscita l'intérêt des enseignants de Bologne. La fascisation de l'école s'effectua pourtant très progressivement. Les instituteurs semblaient se satisfaire du nouveau pouvoir qui leur accordait des places importantes au sein de ses organisations de jeunesse. L'Oeuvre Nationale Balilla (O.N.B.) était chargée de l'éducation physique, des cantines scolaires, des assurances accidents et de l'hygiène des enfants. Elle a joué un rôle déterminant dans la fascisation de la société bolonaise. Les postes les plus intéressants furent attribués aux maîtres chevronnés, sans tenir compte de leurs engagements poli-

tiques antérieurs; mais Mirella D'Ascenzo insiste sur le caractère discutable d'une adhésion au régime qui se justifiait souvent par un conformisme plein d'opportunisme.

La réorganisation des enseignements primaires longs et professionnels entreprise par le ministre Giuseppe Belluzzo à partir de 1928 entendait retoucher une réforme trop sélective et répondre aux exigences de formation d'une main d'œuvre qualifiée. L'Ecole secondaire de formation au travail dispensait un enseignement primaire obligatoire jusqu'à 14 ans, orientait les élèves vers de petits emplois ou les préparait à poursuivre des études agricoles, industrielles ou commerciales. En fait, le nouvel ensemble s'avéra inefficace faute d'osmose entre ses différentes composantes, et il resta écartelé entre ses objectifs culturels et professionnels. Quant aux écoles primaires, elles furent totalement étatisées en 1932, les traitements des maîtres étant payés par l'Etat et les communes ne conservant que la charge des bâtiments et des patronages scolaires.

Le livre de Mirella D'Ascenzo retrace l'histoire de l'école primaire italienne à travers les différentes étapes de son étatisation et l'exemple très éclairant de Bologne permet de mieux comprendre les difficultés de l'application des réformes décrétées sur le plan national. On pouvait certes souhaiter une étude plus approfondie de la formation des maîtres et du déroulement de leur carrière. Une approche plus pédagogique et moins politique de la vie scolaire permettrait de mieux connaître les méthodes d'enseignement et les orientations des manuels; mais l'ouvrage n'en représente pas moins une contribution essentielle à une connaissance concrète de l'école primaire italienne.

*Michel Ostenc*

**Stéphane Toussaint, *Humanismes/antihumanismes de Ficin à Heidegger*, Vol. 1, *Humanitas et Rentabilité*, Paris, Les Belles Lettres, 2008 (L'âne d'or; 27), 332 pp.**

Stéphane Toussaint, filosofo e italianista, *ancien élève* dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi e *ancien membre* dell'Ecole Française di Roma, ha pubblicato, recentemente, un volume dal titolo *Humanismes/antihumanismes de Ficin à Heidegger, I, Humanitas et Rentabilité*. Si tratta di uno studio sul concetto di *humanitas*, che, partendo dal pensiero di Marsilio Ficino, giunge sino all'antiumanismo di Martin Heidegger e alle sue conseguenze, per poi discutere l'odierna minaccia rappresentata dalla *rentabilité*. L'*humanitas*, come sottolinea Toussaint nell'*avant-propos* del suo testo, rappresenta un'idea costruita in maniera fragile nel corso dei sei secoli che ci separano dal Rinascimento. In particolare, sembra ormai che ci si sia avviati ad una crisi dell'*humanitas* stessa e degli studi umanistici, messi in causa nei loro fondamenti pratici dal predominio della *rentabilité*, dopo essere stati già minati nelle loro radici spirituali dalle varie forme di antiumanismo filosofico e dai totalitarismi del '900.

L'ipotesi principale che ha sostenuto il lavoro di Toussaint è rinvenibile in queste sue affermazioni: «l'humanisme européen soutient depuis toujours que sa culture humanise l'homme; l'antihumanisme entend prouver le contraire; la rentabilité se charge d'éradiquer les derniers principes de l'humanisme en Europe» (p. 11). Quello che accomuna l'antiumanismo e la *rentabilité* è l'utilizzazione dell'uomo, nel primo caso funzionale al totalitarismo, nel secondo all'economicismo. A partire da tali constatazioni, Toussaint sviluppa all'interno del suo testo una «histoire philosophique de l'humanisme», allo scopo di mettere in luce il percorso intrapreso



dal concetto di *humanitas*, descrivibile con la metafora del naufragio. A questo tipo di ricostruzione storico-filosofica è dedicata la prima parte del volume, intitolata *Humanitas*, cui segue una seconda parte, dedicata alla *Rentabilité*. L'ordine di presentazione delle questioni all'interno del testo risponde, secondo Toussaint, ad esigenze di ordine logico, e non solo cronologico. Esse sono rinvenibili a partire dal seguente interrogativo di fondo: «depuis fort longtemps, tout le monde se dit humaniste. Un humanisme omniprésent, tombé au rang d'une mode littéraire, dans une société convaincue d'être la plus humaine de toutes, marque-t-il l'oubli de l'*humanitas* au sens profond du terme?» (p. 14). Da qui deriva la necessità di un'analisi comparativa, che vada a recuperare la genesi della coppia di idee *humanus/humanitas*, quale principio fondatore nel periodo storico compreso fra il Rinascimento e l'età moderna. Tale accoppiata, rileva Toussaint, non va confusa con il binomio *anthropinos/anthropos*, come hanno fatto spesso gli antiumanisti, che hanno ridotto la *renovatio* umanistica a mero antropocentrismo.

Per evitare questo rischio, Toussaint sottolinea che la specificità del Rinascimento italiano sta nel suo fondarsi sul dialogo storico fra Antichi e Moderni, fra tempi e pensieri differenti, tanto da poter parlare di una sorta di “sincretismo”. Questo rilievo è tanto più evidente, se si considera la *renovatio* umanistica italiana non come un'imitazione pura e semplice di dottrine classiche, quali potrebbero essere, per esempio, la *philanthropia* e la *paideia* greche. Inoltre, precisa Toussaint, la stessa *humanitas* rinascimentale non risponde nemmeno all'epistemologia delle scienze dell'uomo, poiché essa precede tutta l'antropologia occidentale. L'aspetto peculiare che contraddistingue gli umanisti italiani del XV secolo è, invece, la cen-

tralità attribuita all'*humanitas*, cui viene riconosciuta una propria autonomia storica e filologica. Per poterla studiare al meglio, Toussaint recupera, all'interno del suo testo, alcune istanze della ricerca filologica di Kristeller e le coniuga con quelle di tipo filosofico di Garin, giungendo così ad una duplice prospettiva, semantica e genealogica al tempo stesso. Sul piano teorico, Toussaint riprende i tre significati di *humanitas* elaborati da Marsilio Ficino in alcune sue opere, come le *Lettere* e la *Teologia platonica*. Si tratta del *savoir*, del *doucer* e dell'*unità*, che costituiscono l'*humanitas* nella sua totalità culturale, psicologica e filosofica, ovvero la «humanité gracieuse». Quest'ultima, in quanto prodotto di qualità eterogenee, si radica in un concetto di ragione che non ha nulla a che vedere con il razionalismo moderno. Le sue fonti di ispirazione sono riconducibili sia al mondo classico sia al mondo preclassico, rappresentato, quest'ultimo, dalla cultura persiana, da quella caldea, da quella ebraica, da quella egizia, ecc., tanto da far parlare di “universalismo filosofico” o “sincretismo”.

La perdita di questa pluralità di riferimenti nell'*Humanismus* del XIX secolo e nel *troisième humanisme* del XX secolo viene collegata, da Toussaint, al fenomeno della costituzione del soggetto antropologico all'interno dell'umanesimo, a scapito della *triple humanité* esaltata da Marsilio Ficino. Egli rileva che: «[...] une des plus fâcheuses tendances de la Modernité [c'est] que d'avoir transformé l'éducation de soi antique en un mal de l'âme égoïste, [...] l'inflation de la subjectivité aurait précipité la fin de l'humanisme, pour ainsi dire victime de son succès» (p. 64). Occorre, però, precisare che «la crise de l'humanisme [est] une crise du projet néo-classique, qui fermenté après l'émergence du sujet rationnel dans l'idéalisme allemand» (p. 66). Del resto, l'erudizione, la

compassione e l'unità umana avevano già varie volte divorziato dall'antichità ad oggi; quello che, però, caratterizza i neumanisti come Niethammer, Humboldt e Liard sta nella «combinaison du rationalisme kantien et du philhellénisme néo-classique, où il serait un truisme de voir la marque de Humboldt et de Hegel [...] restructure évidemment en profondeur le champ de connaissance de l'*humanitas* ancienne» (pp. 74-75). E ancora: «[...] voilà ce que signifie l'humanisme de 1800, humanisme anxieux de rendre les nations disciplinées, instruites et libres [...] l'*Humanismus* fonde un nouveau concept d'éducation véhiculant le paradoxe d'une discipline antique de la liberté moderne» (p. 75). In questo modo, come sostenuto da Niethammer, si è aperto «[...] depuis la fin de l'*Aufklärung*, un contentieux [...] entre l'éducation pratique, vouée au monde concret, et l'éducation formelle, vouée au monde abstrait» (p. 75).

L'istanza della rinascita del popolo tedesco è stata, successivamente, ripresa dal *troisième humanisme* di inizio '900, con cui, a dire di Toussaint, «[...] la résistance au matérialisme d'une mécanisation brutale, responsable de la bestialisation des peuples et de la massification des cultures, exaltait l'essence de la mission civilisatrice [...]» (p. 110). Sulla riforma morale del *troisième humanisme* ha pesato il declino dell'idealismo, come dimostrato da Jaeger, uno degli esponenti della nuova corrente umanistica tedesca. Nella sua *Bildung* "inquieta", Toussaint intravede che «l'*areté*, ou vertu grecque, semblait partout menacée par une collectivité qui n'avait plus rien de la communauté rationnelle de Niethammer» (p. 111). Ne consegue la riduzione dell'umanismo a pedagogia elitista dalle ore contate, secondo quanto proclamato da Alfred Rosenberg in *Il mito del XX secolo*, a proposito della morte di tutto l'ideale umano. La

crisi umanistica si aggrava negli anni Trenta con l'avvento del nazismo, che, secondo Philippe Lacoue-Labarthe, non sarebbe altro che un umanismo larvato; di riflesso, anche l'umanismo non sarebbe altro che un pregiudizio etnocentrico che porta direttamente al nazismo. Per Toussaint, tale posizione rappresenta una semplificazione ideologica, che non tiene conto di letture come quelle di Kristeller, Garin e Baron, che hanno portato avanti una resistenza intellettuale polarizzata attorno al concetto di Rinascimento, recuperando il concetto di umanismo civico, sulla falsariga di Leonardo Bruni. Nella medesima direzione si colloca il recupero dell'appello al sapere liberatore di Vergèrio, nonché delle istanze educative che hanno animato l'operato di Vittorino da Feltre. Del resto, ribadisce Toussaint, «envisager sérieusement l'influence des Grecs et des Romains dans l'anéantissement des victimes du *Führer*, revient à prêter crédit à la démence hitlérienne, secondée par un Hans Oppermann [...]» (p. 129).

A questa profonda crisi dell'umanismo va ascritta la disintegrazione del concetto stesso di *humanitas*: «cette déshumanisation [...] débuta par une déstructuration de l'humanité grecque, favorisée par l'action conjointe du biogisme, de l'antihistoricisme et de l'irrationalisme que la plupart des opposants à la "corruption" démocratique de la République de Weimar cultivaient depuis la défaite allemande» (p. 147). In questo contesto, ha giocato un ruolo importante l'antiumanismo di Heidegger, che Toussaint rilegge a partire dall'opera heideggeriana *Lettre sur l'humanisme*, in cui il filosofo tedesco mette in luce i limiti del soggetto razionale e la necessità di abolire il concetto stesso di *humanitas*, che ha origini romane e razionaliste. Toussaint commenta così tali affermazioni: «La

plus haute humanitas libérée de l'anthropologie et de la métaphysique, qui laissait espérer un superhumanisme au service de l'être, se teinte de colorations nationalistes et se résout en un formule ambiguë» (p. 141).

In questo modo, la crisi irreversibile del 1933 e la successiva *hitlérisation* hanno dimostrato che l'*humanitas* rinascimentale non ha trovato la sua verità nell'antropologia moderna. In anni più recenti, l'antiumanismo propugnato da Heidegger, Foucault e Derrida è stato sostituito da un antiumanismo economico, promosso dalla *rentabilité*. Quest'ultima, accusa Toussaint, ha pauperizzato l'intelligenza, ma le sue radici non vanno rinvenute né fra i mercanti fiorentini del Rinascimento, né fra i borghesi dell'*Humanismus* tedesco. Gli squilibri che si sono creati fra sapere e mercato, il declino sociale delle *humanités*, la rottura degli equilibri scientifici e il deterioramento della mentalità commerciale si situano, a dire di Toussaint, nei confini dello spazio filosofico dove è stato messo in discussione il concetto di *humanitas*. Nel 1999, data fatidica perché si colloca esattamente a cinquecento anni dalla morte di Ficino, «la *rentabilité* s'impose politiquement et officiellement [...] à l'éducation européenne» (p. 169), come dimostrato dai documenti internazionali scaturiti dagli Accordi della Sorbona (1998) e dal Processo di Bologna (1999), in cui viene sancito uno stretto legame fra riforma dell'istruzione ed economia. Per questo motivo, secondo Toussaint, bisognerebbe parlare di «*rentabilité des êtres*», che presenta, fra i suoi “costi umani”, la flessibilità. Quest'ultima, da fenomeno sociologico, è stata assunta a verità intangibile ed è stata collegata al concetto di occupabilità, chiave di volta dell'intera *rentabilité* e sinonimo di utilizzabilità. Occorre, inoltre, rilevare la

rinuncia alla trasmissione essenziale di insegnamenti dal maestro all'allievo, fatta propria dalla società della conoscenza, che, però, dichiara di mettere al centro la promozione delle competenze. Toussaint lamenta che «plus rien ne reste ou ne résiste de la pédagogie des humanistes. Les éducateurs italiens, Vittorino da Feltre et Guarino da Verona, les pédagogues nordiques, Erasme et Melanchthon, les fondateurs de l'éducation néohumaniste, Niethammer et Humboldt: cinq siècles de réflexions sont tenus à l'écart» (p. 176). Anche l'Italia, con la riforma Moratti del 2003, si sarebbe incamminata sulla strada della *rentabilité* in campo scolastico. In particolare, Toussaint ritiene che «un laboratoire d'antihumanisme s'affaira autour de la 'professionnalisation' des jeunes et de leurs études. Nulle surprise d'entendre alors ses promoteurs, Silvio Berlusconi en tête, déclarer que “l'obligation égalitaire de l'école” publique met un frein à la liberté des jeunes [...]» (pp. 177-178).

Va rilevato come queste ultime considerazioni, riportate da Toussaint, non siano state ricavate da riferimenti testuali ai ricchi documenti pedagogici e legislativi della riforma, ma, come esplicitato nelle note al testo, si siano, piuttosto, basate su dibattiti televisivi o su articoli comparsi in quotidiani. Sarebbe interessante vedere se l'autore confermerebbe ancora le sue valutazioni critiche dinanzi a scelte di questa riforma che, invece, come documentano i due ultimi volumi di Giuseppe Bertagna (*Pensiero manuale* e *Dietro una riforma*, ambedue dell'Ed. Rubbettino, rispettivamente del 2006 e del 2009), hanno confermato molte delle sue intuizioni espresse nella prima parte (per esempio la circolarità tra *savoir*, *doucer* e *unità*) e che hanno tentato, purtroppo senza successo, di contrastare la deriva della *rentabilité*, al contrario

dominante sia prima della riforma Moratti (Patti per il lavoro del 1994 e del 1996, riforme Berlinguer della scuola e dell'università) sia dopo (stagione Fioroni e Gelmini). Anche le sue critiche al "mito moderno" del *long life learning*, della riuscita scolastica e dell'eccellenza non si basano sulla discussione della letteratura pedagogica in materia, ma su dichiarazioni di uomini politici o articoli di settimanali. Nelle conclusioni al volume, però, Toussaint recupera alcuni capitali della sezione dedicata all'*humanitas*, sottolineando che, nonostante la perdita di senso degli studi umanistici provocata dal predominio della *rentabilité*, «la recherche d'humanité est [...] une vocation qui n'admet pas le masque puisqu'elle cherche l'essence» (p. 300). In questo modo, egli dichiara di confidare nel fatto che «les trois composantes fondamentales de l'*eruditio*, de la *philanthropia* et de l'*unitas* n'ont cessé de coexister dans des équilibres fragiles» (p. 301). A partire da quest'ultima affermazione, sarebbe interessante andare a verificare se e come le principali istanze discusse da Toussaint siano state fatte proprie dagli studi di storia della pedagogia, intesa non solo come storia di dottrine e di autori, ma anche come "storia culturale". Occorrerebbe, inoltre, riflettere se la pedagogia contemporanea, di fronte all'auspicato avvento di un "nuovo umanesimo" per far fronte alla *rentabilité*, pensi di recuperare la *triple humanité* di Ficino o preferisca ispirarsi ad un *quatrième humanisme*, in cui all'uomo poliedrico del Rinascimento si sostituisca un uomo "naturalizzato".

Evelina Scaglia

Francesca Vannozzi (a cura di), *Figure femminili (e non) intorno alla nascita. La storia in Siena dell'assistenza alla partorientente e al nascituro XVIII-XX secolo*, Siena, Protagon, 2005, 415 pp.

Questo volume, frutto di una ricerca coordinata da Francesca Vannozzi presso l'ateneo senese tra il 2002 e il 2004, ricostruisce la storia della nascita a Siena tra il XVIII e il XX secolo. In accordo con la linea editoriale della collana "Piccola biblioteca di ricerca storica", diretta da Gabriella Piccinni, i saggi sono il risultato di un accurato scavo archivistico e presentano la tematica attraverso diversi punti di vista articolati nelle cinque sezioni del volume. Gli autori, tramite una ricostruzione trasversale nei secoli, hanno approfondito il ruolo svolto dalle strutture ospedaliere della città nel fornire gli spazi per la formazione dei medici e delle ostetriche, per l'assistenza alle partorienti e per proteggere o nascondere la nascita degli illegittimi.

Nella prima sezione, dedicata a *Forma e luoghi dell'assistenza*, Tiziana Bruttini presenta la storia dell'ospedale senese, che, dalla seconda metà del XIII secolo, si occupò dell'assistenza all'infanzia abbandonata. Nel prendere in esame i regolamenti e i diversi provvedimenti legislativi che si susseguirono nel corso degli anni, tra i quali ricordiamo la chiusura della ruota nel 1869, l'autrice riesce a mettere in luce anche il sottile intreccio dei destini delle madri, legittime povere o illegittime, dei figli, «bambini abbandonati da accogliere e nutrire che costano troppo e muoiono troppo» (p. 23) e delle balie. Nel secondo saggio Laura Vigni si occupa, invece, dei diversi sistemi di controllo di cui è stata fatta oggetto la levatrice a partire dalla seconda metà del Settecento, secolo in cui prese avvio un progetto di grande porta-

ta riformistica che mirava a sanare la piaga sociale della mortalità da parto, offrendo strumenti conoscitivi e tecnici che facessero della levatrice una figura ben delineata, formata e controllata nell'ambito delle professioni sanitarie. L'autrice continua l'analisi fino agli anni del ventennio fascista, quando alla levatrice venne assegnato il preciso ruolo di «visitatrice domiciliare» per prevenire l'aborto e la mortalità infantile e materna, visti con preoccupazione dal regime fascista che puntava alla maggior crescita della popolazione come fattore di potenza politica e militare. Nella seconda sezione, intitolata *Dall'ideologia alla politica*, Gabriella Rustici prende in esame lo strumento assistenziale del «sussidio del latte» o «di latte», ovvero il rimborso delle spese di balia dato alle donne particolarmente povere e incapaci di allattare. Il periodo analizzato è l'Ottocento, un secolo in cui si verificarono significativi e importanti cambiamenti che portarono ad una più netta distinzione tra illegittimi e legittimi, all'abolizione della ruota, alla valorizzazione delle cure materne, infine alla pediatria e alla possibilità di allattamento artificiale. Donatella Fabbri descrive, invece, l'attività dell'ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) tra il 1926 e il 1936, strumento della politica demografica del regime fascista per la difesa e il miglioramento fisico della razza, che realizzò corsi di puericultura, asili nido, un consultorio ostetrico e uno pediatrico. La terza sezione, *La formazione del medico e dell'ostetrica*, è composta da tre saggi di Francesca Vannozi, ciascuno incentrato su uno specifico spazio di formazione offerto dalla città: l'insegnamento universitario dell'ostetricia e della ginecologia, la scuola per le aspiranti levatrici e infine la Casa di maternità, che rappresentava una vera e propria palestra di didattica oste-

trica per le allieve. Dalla seconda metà del XVIII secolo, infatti, era diffusa la convinzione che l'ostetrica avesse bisogno non solo di nozioni teoriche, ma soprattutto di un tirocinio effettuato nell'ambito della pratica clinica. Le levatrici dovevano pertanto essere formate all'interno di reparti ospedalieri, dove l'esperienza giornaliera di corsia, si affiancava alle lezioni del docente. Nella quarta sezione, intitolata *Profili*, Renato Lugini delinea un ritratto delle madri illegittime nella Siena del tardo Ottocento. L'autore mostra come le trasformazioni politiche ed economiche verificatesi in Europa in quegli anni ebbero un impatto sociale molto forte, creando, anche nella realtà senese, mutamenti sostanziali nell'ambito della morale, della beneficenza, del concetto di famiglia e, di conseguenza, della figura della madre illegittima e della sua assistenza. Riccardo Chicco ripercorre, invece, la propria esperienza di guardia ostetrica-ginecologica a Siena negli anni '50 del Novecento. L'ultima sezione, *Immagini della nascita*, presenta, infine, due lunghi saggi in cui Silvia Colucci e Valentina Giuliani analizzano le rappresentazioni artistiche della nascita dal Medioevo al XIX secolo. Gli interventi sono corredati di un ricco apparato di immagini, tratte dall'iconografia della natività della Vergine, del Battista e di Gesù, che ci consente di avere una visione abbastanza chiara di come fosse articolato lo spazio della nascita, un microcosmo femminile impermeabile al mondo esterno e soprattutto alle figure maschili, e ci mostra alcune fasi dell'assistenza al parto, illustrando in particolare gli strumenti utilizzati dalla levatrice (bacili, brocche, pezze) e il primo bagno del neonato.

Gli undici saggi presentano una considerevole mole documentaria, in gran parte inedita, conservata nei tre archivi

dell'ospedale di Santa Maria della Scala, del Comune e della Provincia di Siena. Grazie al meticoloso lavoro sulle fonti, l'opera fornisce una ricca quantità di dati che costituiscono un prezioso strumento per gli storici della medicina, dell'educazione, dell'infanzia e dell'assistenza e arricchiscono il panorama di studi già esistenti a livello locale e nazionale offrendo uno spaccato suggestivo della realtà senese. La ricchezza della documentazione inedita messa in luce è un indubbio pregio del volume, tuttavia non si può non osservare l'esiguità dei riferimenti alla cospicua letteratura sull'argomento, tanto italiana che straniera. Vero è che la scelta editoriale della collana è quella di privilegiare l'analisi diretta di fonti nuove, ma la mancanza di un adeguato supporto bibliografico, soprattutto in alcuni saggi, non valorizza del tutto un'opera comunque utile.

*Elisa Mazzella*

*Pedagogia, política i transformació social (1900-1917). L'educació en el context de la Fundació de l'Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, Societat d'Historia de l'Educació dels Països de Llengua Catalana – filial de l'Institut d'Estudis Catalans, 2008, 325 pp.*

L'Institut d'Estudis Catalans venne fondato nel 1907, e da allora è stato un punto di riferimento non solo culturale, ma in senso ampio politico ed identitario, di un territorio e della sua gente. In occasione del centenario della fondazione, la Società di storia dell'educazione dei paesi di lingua catalana ha dunque pensato di realizzare una serie di ricerche, che vengono presentate in questo volume. La scelta, direi appropriata, non è stata quella di

seguire le sorti dell'istituto, ma di fornire un ampio panorama dell'intreccio tra pedagogia, politica e mutamento sociale nel contesto in cui vide la luce lo stesso istituto. Siamo nei primi due decenni del Novecento, in una Spagna dominata dalla restaurazione dei Borboni, con il lungo regno di Alfonso XIII (1902-1931), in cui proprio a Barcellona, e in altre città catalane, si hanno forti tensioni sociali, culminate con la "settimana tragica" del luglio 1909, in cui anarchici, comunisti e repubblicani fronteggiarono l'esercito ed occuparono la città. La vicenda, dopo la solidarietà dei soldati catalani che rifiutarono di sparare, fu chiusa con l'invio di altre truppe, che sedarono la rivolta facendo diversi morti e feriti. Nel complesso, la Spagna stava aprendosi al liberalismo, ad una prima trasformazione industriale, e ai movimenti politici di massa non rivoluzionari. In altre parole, un lento processo di modernizzazione. Ed è all'interno di queste trasformazioni che si collocano i diversi saggi che compongono il volume, i quali toccano temi che vanno dalle riforme pedagogiche degli inizi del XX secolo alla formazione dei maestri, dall'introduzione della lingua catalana nella scuola al rapporto tra Chiesa ed istruzione, dalla educazione professionale all'educazione nell'ottica del femminismo, dall'educazione extrascolastica all'infanzia abbandonata, fino ai rapporti tra la pedagogia catalana e quella degli altri paesi, con le loro forti influenze. Tutti i contributi mettono al centro l'intreccio tra i contenuti pedagogici e le finalità politiche che si agitano intorno ai progetti di cambiamento, ai metodi proposti, agli strumenti offerti agli insegnanti. In effetti, lungi dall'essere neutra, la riflessione sull'istruzione si caricava di valenze ad un tempo universali – come l'idea di una trasformazione generale del sistema formativo spagnolo, in vista dei processi

di modernizzazione industriale – e particolari – le istanze identitarie catalane. Entrambi gli aspetti erano presenti nel dibattito dei primi del Novecento, come mostra il saggio di Jordi Monés i Pujol-Busquets sull'istruzione professionale, in cui le dinamiche relative alla forte industrializzazione che interessò l'area di Barcellona sono messe in relazione con le necessità di strutturare una valida istruzione pratica industriale. Questi sviluppi e cambiamenti economici sono alla base anche di un altro saggio, quello di Pere Solà i Gussinyer, che è dedicato alle proposte educative uscite dall'ambito del movimento operaio tra il 1900 e il 1917. La dimensione territoriale è più presente, e nello specifico delimita l'azione della ricerca, in altri contributi, come quello sempre di Jordi Monés i Pujol-Busquets sull'introduzione del catalano nelle istituzioni educative, processo che durò per tutti i primi vent'anni del XX secolo, e che si caricò di forti valenze politiche, oltre che culturali. Anche la formazione dei maestri venne declinata secondo specificità locali, come mostra bene il saggio di M. Lluïsa Gutiérrez.

L'intreccio tra politica, pedagogia e mutamenti sociali, quindi, si sviluppa su più livelli: il primo di natura culturale (la modernizzazione introdotta dal governo spagnolo), il secondo dipendente da una progressiva, seppur lenta e molto localizzata, trasformazione della composizione di classe, il terzo relativo alle difficoltà materiali in cui versava ancora gran parte della popolazione (da cui derivavano sia la poca scolarizzazione che gli alti tassi di analfabetismo), il quarto, infine, legato al rapporto tra la cultura pedagogica catalana, ma più in generale spagnola, e quella del resto d'Europa. Ancora una volta, una storia locale, o meglio: la scelta di una scala microanalitica, permette di inquadrare nel dettaglio la complessità di un fenomeno

che è stato profondo e determinate nella storia contemporanea. Mi riferisco ai processi di scolarizzazione attraverso i quali è passata la stessa formazione di identità e culture che sono state indissolubilmente legate alle trasformazioni socio-economiche che hanno interessato il mondo occidentale dal XVIII secolo in poi.

*Davide Montino*

**Teresa González Pérez (Ed.), *Repensando la multiculturalidad*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2007, 379 pp.**

Aproximarse a la lectura de una obra como la que nos presenta Teresa González Pérez (Ed.), *Repensando la multiculturalidad*, supone adentrarse en temas de máxima actualidad en un escenario plural plagado de realidades multiculturales diversas. En verdad, la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la diversidad sociopolítica, religiosa, cultural, y de género, nos sitúa en un contexto complejo. Por ello es necesaria la discusión y reflexión conjunta desde distintos ámbitos del conocimiento. Este es precisamente el objetivo de la presente obra: la reflexión desde diferentes visiones y perspectivas acerca de temas y formas de pensar, y la deconstrucción de arquetipos como paso para romper los moldes tradicionales y ciertas falacias de la cultura occidental.

El presente libro no es una monografía. Está formado por un compendio de doce artículos escritos cada uno de ellos por autores y autoras de reconocido prestigio, pertenecientes a diferentes universidades nacionales e internacionales y a distintos ámbitos del conocimiento. Todos estos autores comparten la sensibilidad por contenidos de suma actualidad y de gran complejidad.

En el capítulo 1, *La construcción de la interculturalidad, un objetivo para convivir en las sociedades multiculturales del siglo XXI*, su autora, Evangelina Rodríguez (Universidad de Valladolid), aborda los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad y al uso incorrecto que en muchas ocasiones se hace de ellos. En el capítulo 2, *El problema multiétnico: una visión geopolítica sostenible* (Universidad de Venecia), su autor Máximo Dall'Agno la hace patente la necesidad de elaborar y coordinar una política europea que incluya los aspectos de la inmigración en todas sus vertientes. Desde su punto de vista esto es un intento de dar respuesta a un problema geopolítico multidisciplinar y complejo para el que cree no existen recetas mágicas sino apostar por la colaboración internacional. En el capítulo 3, *La competencia cultural como meta de la multiculturalidad*, Diane M. Iglesias (Lebanon Valley Collage. USA) hace un análisis del concepto de competencia cultural y a sus significados en un contexto como el de Estados Unidos; un país de inmigrantes. En el capítulo 4, *La exclusión en España: un problema por resolver*, Miguel Beas (Universidad de Granada) centra su atención en el problema de los grupos objeto de exclusión social, xenofobia y racismo. Desde su punto de vista considera necesario establecer políticas de participación y solidaridad con el fin de que el excluido sea despojado de su condición de víctima.

En el capítulo 5, *Mujeres e interculturalidad*, Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna), aborda la necesidad de cuestionar y revisar el planteamiento "homogéneo" de la cultura. Considera una labor prioritaria el hecho de repensar la multiculturalidad y re-elaborar el discurso desde la perspectiva de la diversidad cultural y de género. En el capítulo 6, *El desgaste del paradigma multicultural. Visiones de la interculturalidad en la Ale-*

*mania de hoy*, Marcelo Caruso (Universidad de Humboldt. Berlín) muestra la trayectoria y variedades del multiculturalismo alemán hasta nuestros días; un momento este último en el que, según el autor, se está produciendo un recambio generacional que generará discusiones. En el capítulo 7, *Diálogo intercultural. Derechos humanos y diversidad*, Inmaculada González (Universidad de La Laguna) hace un análisis de los derechos humanos; derechos inimaginables hace medio siglo pero algunos de los cuales siguen pendientes de reconocimiento, sea el caso del aprendizaje en lengua materna y la creación de escuelas propias. Para la autora, los avances han sido producto de dos corrientes de pensamiento en materia cultural: el multiculturalismo y la interculturalidad. En el capítulo 8, *Desde Marruecos a Occidente: múltiples visiones del mundo musulmán*, Rachida Gharrafi (Universidad Abdelmalek SEADI de Tetuán. Marruecos), aborda el tema de la pluralidad cultural, social y religiosa presente en las sociedades actuales, centrándose particularmente en el caso del Islam y el colectivo de mujeres.

En el capítulo 9, *Escuela y multiculturalidad. La educación, encuentro de culturas*, su autor Julián Plata (Universidad de La Laguna) nos acerca a la conceptualización, evolución y efectos de la inmigración en Canarias, en general y, en la isla de Tenerife, en particular. Asimismo nos presenta los errores conceptuales que desde su punto de vista se transmiten en las instituciones escolares. En el capítulo 10, *El aula de idiomas y la diversidad cultural* sus autoras, Diane Iglesias (Lebanon Valley Collage. USA) y María Jesús Vera (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), hacen una reflexión de los cambios que han afectado y siguen afectando a los sistemas educativos nacionales, entre los que destaca la variedad en la proce-



dencia del alumnado presente en las aulas. Ante esta situación, el profesor y la actitud que tenga en el aula determinará el comportamiento y actitudes de sus alumnos, convirtiéndose en un ejemplo para fomentar el respeto mutuo del grupo. En el capítulo 11, *Educación y Ciudadanía*, Gilberto Martín (Universidad de La Laguna) aborda las dificultades de la integración de alumnos extranjeros en el sistema educativo canario, fundamentalmente para los docentes quienes demandan una mayor formación para abordar la educación intercultural. El autor plantea el plan de formación desarrollado por su grupo de investigación con el fin de dar respuesta a las demandas del profesorado de infantil y primaria.

El libro culmina en el capítulo 12, *La integración laboral de colectivos con necesidades especiales en la era de la multiculturalidad* en el que su autora Lidia E. Santana (Universidad de La Laguna) centra su atención en uno de los retos de este nuevo siglo: la integración en el mercado de trabajo de los colectivos socialmente desfavorecidos entre los que se encuentran las personas con necesidades especiales.

Que se publique una obra como esta merece especial reconocimiento desde una doble perspectiva: tanto por la actualidad de los temas que en ella confluyen como por la riqueza que ofrece el que dichos temas sean abordados por prestigiosos investigadores de diferentes universidades; estudiosos que, desde distintas ramas del conocimiento y a la luz del rigor de sus investigaciones y experiencias ofrecen su punto de vista, sus estudios y sus conclusiones sobre un fenómeno como el de la multiculturalidad.

Los contenidos del libro, abordados desde distintas ópticas y desde diferentes fuentes del conocimiento, permiten al lector obtener una visión amplia de un

mismo fenómeno. Se trata de un libro interesante, formativo e informativo, que muestra los avances políticos, sociales y educativos y su relación con la multiculturalidad. Sin lugar a dudas se trata una obra dirigida a todas aquellas personas que deseen ampliar sus conocimientos y enfrentarse a la deconstrucción de arquetipos y de modelos tradicionales.

Ana E. Cruz González

**Maria Canella, Luisa Dodi, Flores Reggiani (a cura di), «Si consegna questo figlio» L'assistenza all'infanzia e alla maternità dalla Ca' Granda alla Provincia di Milano, 1456-1920, Milano-Ginevra, Provincia di Milano-Skira, 2008, 223 pp.**

Questo volume ricostruisce la storia dell'assistenza all'infanzia e alla maternità a Milano dal 1456 fino al 1920 e si inserisce in un ricco e consolidato filone di ricerche sul tema, che in Italia ha conosciuto un notevole sviluppo soprattutto a partire dagli anni Novanta. Il libro illustra quali forme assunse, nel corso di cinque secoli, il soccorso prestato dalla solidarietà ambrosiana ai più deboli fra i poveri: i bambini abbandonati e le madri sole o malate. A partire dalla generosa beneficenza dell'Ospedale Maggiore, che nel 1456 accolse persone ammalate indigenti, donne gravide nubili o sposate, neonati abbandonati provenienti da tutto il Ducato, si giunge agli interventi razionalizzatori dell'ente Provincia, che assunse l'amministrazione del brefotrofo nel 1866, passando per le determinanti riforme dell'imperatrice Maria Teresa d'Austria e di suo figlio Giuseppe II.

Il volume è diviso in due sezioni: nella prima, dedicata a *La storia e le sedi*, viene

presentata la storia dei brefotrofi milanesi nel corso dei secoli e nella seconda, intitolata *I corredi espositivi*, viene valorizzata la ricca e inedita documentazione iconografica riguardante i “segnali” e “i contro-segnali” d’esposizione, oggetti comuni come monete, nastri e carte da gioco, lasciati dai genitori tra i panni del neonato al momento della consegna al brefotrofo, in vista di un eventuale ricongiungimento.

Gli autori si sono attenuti a due criteri di ricerca che si intrecciano all’interno del testo. Da un lato, seguendo un approccio tradizionale, hanno centrato l’attenzione sugli aspetti istituzionali del fenomeno dell’esposizione infantile e hanno ripercorso lo sviluppo degli enti civici e delle strategie politiche e amministrative; dall’altro hanno fatto luce sul mondo degli assistiti: bambini, madri e famiglie. Questi due aspetti sono inseriti dagli autori nel quadro più ampio e articolato della storia della città di Milano e del suo territorio, in cui le scelte politiche e la legislazione erano strettamente connesse alle dinamiche demografiche, all’evoluzione economica, allo sviluppo della medicina e dei ruoli familiari. L’ampliamento delle prospettive era un passaggio imprescindibile poiché, a differenza delle altre forme di beneficenza, l’assistenza agli esposti ebbe sempre un forte legame con l’ambiente esterno. Come osserva Luisa Dodi nella prefazione, «il brefotrofo assunse [...] il profilo di struttura per una notevole parte decentrata, diventò un luogo di smistamento e di transito, caratterizzato non solo da un doppio flusso di bambini, in ingresso e in uscita, ma anche da un grande movimento di persone che si spostavano o che entravano, direttamente o indirettamente, in relazione con l’istituzione: i piccoli e i loro genitori, innanzitutto, e poi le levatrici, le balie, le coppie di campagna che venivano a ritirare o a riconsegnare gli esposti, i contadini e

gli allevatori che giungevano in città per la riscossione della paga, il personale interno, i parroci, i fornitori, gli intermediari, i trasportatori» (p. 7).

Nel saggio *Essere madri, essere padri nella società di antico regime* Daniela Lombardi prende in esame i principali cambiamenti dei ruoli famigliari verificatisi tra Sette e Ottocento. L’autrice si sofferma sulla condizione di inferiorità giuridica e morale della donna all’interno della famiglia e della società e sulla nascita degli ospizi per gli esposti, sorti a partire dal 1400 per «offrire un’alternativa alle famiglie che non potevano allevare un figlio e prevenire così l’infanticidio» (p. 18). Ma l’aspetto che più coinvolge il lettore è il legame madre-figlio, un legame labile che il più delle volte si interrompeva all’indomani della nascita, poiché era consuetudine affidare i bambini alle balie. Le motivazioni variavano a seconda del ceto sociale di appartenenza: di natura culturale per le famiglie aristocratiche (il bisogno di eredi che induceva a non ridurre i periodi di fecondità, i timori per la salute e la bellezza della madre, le esigenze della vita di società) e di ordine economico e morale per i ceti popolari. Nella seconda metà del XVIII secolo la maternità e la paternità legittima furono interessate da importanti mutamenti. In questi anni l’educazione dei figli coinvolse più direttamente i genitori e si diffusero nuove pratiche di allevamento dei bambini basate su una nuova concezione dell’infanzia. In Italia e in Europa, sulla scorta delle osservazioni roussoiane relative all’innaturalità delle fasce, si incominciò a rifiutare, nei ceti alti, la consuetudine di comprimere gli infanti in fasciature. Le pagine dedicate all’allattamento materno nell’*Emilio* esercitarono una forte influenza sul graduale abbandono della pratica del baliatico da parte delle famiglie d’élite. Tale fenomeno, però, rimase circoscritto

esclusivamente agli ambienti colti, in cui circolavano e si diffondevano le nuove teorie pedagogiche e le conoscenze della nascente pediatria. Fra i ceti più umili, invece, la pratica di affidare i bambini alle balie continuò e crebbe considerevolmente anche il numero di neonati abbandonati. Come già è stato ampiamente dimostrato in sede storiografica, l'autrice non manca di rilevare che il baliatico e l'abbandono dei figli alla ruota non possono essere considerati una mancanza di amore materno e una testimonianza di indifferenza e di immoralità delle madri. La miseria, unitamente all'ignoranza e a un atteggiamento fatalista di fronte all'elevata mortalità infantile, spesso costringevano al doloroso abbandono di un bambino che non si era in grado di mantenere. Tale gesto per molte donne significava dare al proprio piccolo una possibilità, seppur minima, di sopravvivere.

Flores Reggiani nei saggi *La famiglia dell'Ospedale nei secoli, Il vecchio e il nuovo brefotrofio* (scritto con Maria Canella) conduce un'indagine approfondita e particolareggiata del caso milanese e offre una considerevole e ricca messe di dati e indicazioni sulla vita degli istituti che nel corso degli anni si occuparono dell'assistenza di madri e bambini. La sorte delle puerpere e dei *colombini*, come venivano chiamati i trovatelli dall'insegna dell'Ospedale Maggiore e dal cognome stesso (Colombo) che ricevevano come figli del luogo pio, fu affidato fino al 1866 alla Ca' Granda, sotto la gestione di un consiglio d'amministrazione di nomina vescovile, il Capitolo. I bambini, prima ricoverati presso l'Ospedale di San Celso, dal 1671 vennero trasferiti presso il cosiddetto "quarto delle balie" all'interno dello stesso Ospedale Maggiore. In seguito all'aggravarsi del fenomeno dell'abbandono dovuto alle miserevoli condizioni di vita dei ceti popolari e a un significativo incremento demo-

grafico, i trovatelli vennero spostati in una nuova sede più adatta: il soppresso monastero di Santa Caterina alla Ruota, dal 1780 Pia Casa degli Esposti. Figlia dell'importante stagione riformistica che caratterizzò la politica asburgica nella seconda metà del Settecento, la Pia Casa svolse a Milano e nelle campagne del Ducato un ruolo fondamentale nell'ambito delle istituzioni assistenziali. L'età teresiana segnò una svolta legislativa e culturale: dagli anni Sessanta l'impero asburgico diede avvio a un'intensa opera di razionalizzazione del sistema assistenziale milanese, offrendo un sostegno al rinnovamento della disciplina e della pratica medica, chirurgica e ostetrica. Risultato importante di questo intervento fu l'attivazione delle prime scuole di ostetricia per chirurghi (1760) e per levatrici (1767). L'azione svolta dai sovrani illuminati rispondeva anche all'esigenza di far fronte alla preoccupante crescita del numero di abbandoni: già negli anni Trenta del XVIII secolo i ricoveri superarono le 700 unità annue e tra il 1760 e il 1780 giunsero a 14.417. Il fenomeno dell'abbandono esplose specialmente nel corso dell'Ottocento (dal 1781 al 1868 ci furono più di 220 mila ingressi per la maggior parte legittimi), anni in cui anche la mortalità infantile registrò brusche impennate. Il numero di abbandoni e il tasso di mortalità scesero soltanto nell'ultimo ventennio del XIX secolo: da questo momento, grazie alla nuova politica assistenziale, ormai orientata a valorizzare il ruolo e l'amore materno, all'inaugurazione del nuovo edificio all'Acquabella e ai progressi in campo medico, il brefotrofio entrò nella sua dimensione contemporanea.

Il lavoro di Elena Pulcinelli dedicato ai nomi e ai cognomi dati ai trovatelli e quelli di Enrico Maria Riva, Alessia Alberti e di Novella Vismara sui corredi espositivi chiudono il volume. Pur nella loro brevità

questi ultimi quattro saggi insieme a quello di Flores Reggiani «*Si consegna questo figlio...*». *Segnali, messaggi, scritture* offrono al lettore un percorso affascinante fra i segnali d'esposizione: carte scritte, manufatti, immagini, monete rappresentano reperti di una quotidianità scomparsa, elementi di distinzione che permettevano ai bambini di conservare l'identità, strumenti di speranza, vera o presunta, dei genitori, testimonianza di affetti.

Il volume, frutto della collaborazione tra studiosi con diverse competenze, archivisti, storici, numismatici e storici dell'arte, riconsegna alla memoria il cammino plurisecolare del brefotrofito milanese. Non solo offre una aggiornata e puntuale bibliografia, racconta le origini e la storia dell'istituzione e ne descrive e ne illustra le architetture, ma soprattutto, grazie anche al prezioso *corpus* di immagini, ne fa rivivere i protagonisti. Gli autori mettono in luce il sottile intreccio dei destini delle madri, legittime povere o illegittime e dei figli e ridanno voce ad un'umanità miserabile e infelice, che lascia fuggevoli tracce nei documenti e negli archivi.

*Elisa Mazzella*

**Giuseppe Zago** (a cura di), *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel Veneto del dopoguerra*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007, 596 pp.

Il volume curato da Giuseppe Zago si inserisce nel recente e fecondo filone di studi storico-educativi che, secondo le indicazioni della storiografia più avvertita, fa ricorso a fonti e documenti nuovi, o meglio fino ad oggi scarsamente utilizzati, per cercare di "entrare nell'aula sco-

lastica" e svelare quella cultura empirica della scuola fatta di modalità didattiche, di pratiche educative e di immaginario sociale. I dodici saggi in cui è strutturata la ricerca si sviluppano, infatti, dall'analisi di 362 relazioni, o tesine, composte negli anni Cinquanta e Sessanta dagli studenti del Corso di Diploma in Vigilanza scolastica dell'Università di Padova ed attualmente conservate presso il Museo dell'Educazione.

Il titolo dell'elaborato (*La mia scuola: cenni storici e problemi didattici*), che costituiva una prova interna all'esame di Pedagogia, permise agli studenti di arricchire gli scritti non solo con informazioni e descrizioni relative all'ambiente di lavoro, ma anche con osservazioni di ordine autobiografico, rivelatrici della formazione pedagogica e culturale ricevuta negli anni dell'istruzione magistrale, e, soprattutto, con considerazioni di carattere pedagogico, sociologico, ideologico, politico e storico. Alle tesine, inoltre, gli aspiranti direttori didattici – maschi nel 63% dei casi analizzati, a dispetto di un *corpus* magistrale a netta prevalenza femminile – allegarono fotografie, sussidi didattici, cartoline e materiale vario utile a meglio illustrare le caratteristiche della scuola presso cui prestavano servizio.

Dalla lettura delle tesine emerge quindi un quadro sostanzialmente esaustivo, ancorché soggetto ai filtri della memoria soggettiva ed alle distorsioni degli autori, evidentemente preoccupati in primo luogo di soddisfare le consegne della prova d'esame, della realtà scolastica e sociale del Veneto tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento. Una regione che in quegli anni cominciò a porre le basi di quell'intenso processo di industrializzazione destinato a divenire noto come "modello nord-est", processo che comportò, tra le altre conseguenze, il progressivo ridimensionamento del ceto contadino a favore di quello ope-

raio; i profondi cambiamenti a livello di legami familiari, conseguenza della graduale sostituzione della famiglia patriarcale contadina con un nucleo più ristretto; il maggiore investimento sull'istruzione, concepita sempre più come possibile canale di ascesa sociale.

Le relazioni compilate negli anni Cinquanta, tuttavia, ci restituiscono la fotografia di un territorio ancora pesantemente sconvolto dalle distruzioni e deprivazioni provocate dal conflitto mondiale, in cui sacche di povertà e di ignoranza, specie nelle zone montane, rurali e del polesine, si accompagnavano a riti, usanze ed anche superstizioni di origini arcaiche che regolavano e condizionavano i comportamenti contadini, così come la stagionalità dei lavori campestri continuava a subordinare la presenza degli alunni in classe. La scarsità, in molti casi assenza assoluta, di sussidi didattici, la povertà degli arredi, la pochezza delle biblioteche di classe e la particolare emergenza edilizia (mancanza di locali adeguati, riscaldamento e luce insufficienti, sistemazioni di fortuna, etc.) denunciate in molte relazioni inducono anzi a pensare che il quadro fosse ancora più desolante rispetto a quello degli anni Venti e Trenta, confermando l'ipotesi secondo la quale la ricostruzione della scuola, richiese tempi lunghi. Solo con i primi anni Sessanta, infatti, cominciò ad essere sensibile l'opera di rinnovamento dei locali, degli arredi e dei materiali, diminuendo in questo modo la forbice tra i plessi rurali e quelli urbani, alcuni dei quali dotati di moderni apparecchi per proiezioni di immagini fisse e cinematografiche, come indicato nei programmi, rimasti in qualche caso a prendere polvere per mancanza di pellicole didattiche.

In questa evidente discrasia tra la scuola dei programmi e della normativa e la scuola reale, non si può non rilevare il

fervore della classe magistrale, impegnata a sopperire alle carenze strutturali e strumentali con un'originale ricerca di materiali e sussidi predisposti *ad hoc*. Sono maestri e maestre valenti ed appassionati, che ad una non sempre ottimale preparazione pedagogica, ad una scarsa formazione psicologica e di fronte alle evidenti difficoltà, sono purtuttavia consapevoli del proprio ruolo, ben differenti dai personaggi – maestri e direttore didattico – resi celebri negli stessi anni dalle pagine di Mastronardi, opportunamente evocato nel testo.

Il volume non si limita a ricostruire il tessuto sociale e culturale del territorio e la quotidianità scolastica veneta così come emergono dall'analisi delle relazioni, ma contempla anche gli altri due livelli della ricerca storico-educativa. Dopo una prima ed una seconda parte dedicate rispettivamente alla presentazione critica delle fonti ed alla «Società veneta e scuola nel secondo dopoguerra», con saggi che analizzano non solo la situazione economico-sociale della regione, ma anche i legami familiari, le prassi didattiche, la presenza delle biblioteche scolastiche, segue infatti un'ultima sezione. Essa è riservata, in particolar modo, a ricostruire il quadro normativo che sottese allo sviluppo del Corso di Vigilanza scolastica a Padova ed il contesto pedagogico-culturale entro cui si formarono gli aspiranti direttori didattici presso l'Ateneo patavino, a contatto con studiosi quali, per citare i principali, Giuseppe Flores d'Arcais, Francesco De Vivo e Marcello Peretti.

Interessanti risultano anche gli ultimi due saggi, rivolti al problema dell'edilizia scolastica ed allo studio della preparazione psicologica degli insegnanti a partire dagli spunti offerti dalle "tesine".

Il ricorso alla collaborazione di studiosi dagli interessi di ricerca e dagli approcci differenti costituisce un ulterio-

re merito del libro, così come la scelta di partire da un nucleo di fonti inconsuete per ricostruire il percorso pedagogico e culturale dei potenziali direttori didattici, che proprio negli anni Cinquanta e Sessanta conobbero una forte espansione, e per proporre un interessante affresco della scuola e della società venete viste con gli occhi di ambiziosi maestri.

In conclusione, l'opportuno volume curato da Giuseppe Zago presenta molteplici motivi di interesse, apportando significativi contributi alla ricerca storico-educativa relativamente ad un periodo storico cruciale nella storia italiana della seconda metà del Novecento, ma ancora scarsamente indagato, e costituendo anche un prezioso strumento a disposizione degli insegnanti in formazione per meglio conoscere la realtà scolastica e sociale di un passato che, dalle pagine delle relazioni, appare più lontano di quanto non sia.

*Fabio Targhetta*

*Scientific News  
and Activities  
of Research Centres*



**Cronache scientifiche  
e Attività  
degli istituti di ricerca**





# The «Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature» in University of Macerata (Italy)

Marta Brunelli

## *Premises*

The *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* was officially established with the Chancellor Decree (D.R.) of 20<sup>th</sup> February 2004, n. 475 in the Department of Education of the University of Macerata. It was founded by a group of scholars and researchers of the history of education, the history of schools and the history of children's literature. At the beginning a series of considerations were made: first of all there was the necessity of providing the University of Macerata with a specialised organism which was able to promote the findings and gatherings of historical sources, as well as beginning focused investigations at a high scientific level in a number of avant-garde fields of international research into the history of education and schools. At the same time, such a centre had to begin relationships of scientific cooperation with other Centres working in Italy and abroad in the field of the history of school publishing and children's literature, and, moreover placing itself as a reference point with regard to the formation of young researchers in the field, and for the promotion of conferences, workshops, exhibitions and other similar events.

The *Centre* has aimed, since its beginning, at operating specifically in one sector of the historical-educational research, that is the field regarding the publishing for schools and children's literature in Italy between the 1800's and the 1900's. A sector that, although of great interest at an international level – see

for example the important researches carried out in France by Alain Choppin and by the *Institut National de Recherche Pédagogique* of Paris, in Spain by Agustín Escolano and Bernat Sureda Garcia, in Greece by Christina Koulouri and Ekaterini Kyliina Venturas, in Canada (Ontario and Quebec), by the groups of research led by Yves Poirier and Paul Aubin, in Brazil by the group of historians of education from the University of Belo Horizonte) – was, at the time and in part is still today, largely unexplored, especially if we consider the specific Italian situation.

Among the objectives and aims that the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* has aimed to achieve, the following can be numbered:

- to establish a specialised library which gathers, also on microfilm and in digital format, the large production of reading books for primary schools together with disciplinary manuals for primary and secondary schools, which were published in Italy during the 1800's and the 1900's, with a particular focus on the post-unification period;

- to find, create an inventory, and publish (in the form of repertoires, historical catalogues, correspondences, critical and commented editions of texts, anthologies, etc.) archival and printed sources concerning the history of printing and publishing for schools and education, as well as school legislation and the production, circulation and use of textbooks (reading books, manuals, didactical aids, etc), and finally the history of publishing for children and young people, with particular regard to the nineteenth- and twentieth-century Italian production;

- to take part in research projects funded by the European Union, the Italian Ministry of University and Research, as well as other institutions at a local, national and international level;

- to establish a research network with other centres and scholars, in Italy and abroad, regarding the topics which represent the focus of the *Centre*;

- to promote events such as conferences, workshops, exhibitions, also with other partners (both Italian and international scientific and research institutions);

- to establish PhD courses, post-graduate courses and subject specific courses (as well as to take part in analogous initiatives promoted by other scientific institutions) regarding the main themes of research of the *Centre*.

At present, the *Centre* is directed by Roberto Sani, full professor of the History of Education, who is assisted by a coordinator-secretary, Anna Ascenzi, full professor of the History of Children's Literature, and by an Executive Committee that is made of a group of scholars and researchers of the University of Macerata: Edoardo Bressan, Michele Corsi, Elisabetta Patrizi, Marta Brunelli, Dorena Caroli, Juri Meda, Raffaele Tumino, Patrizia Morelli and Luigiaurelio Pomante.

In order to develop the necessary cooperation with scholars in the field who work in Italy and abroad, and to maintain relations with other national and

international research centres, the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* avails itself of an International Scientific Board, of which are members – among the others – the following: Alberto Barausse (University of Molise, Italy), Vitaly Bezrogov (Institute of Theory and History of Education of Moscow, Russia) Pino Boero (University of Genoa, Italy), Giorgio Chiosso (University of Turin, Italy), Alain Choppin (Institut National de Recherche Pédagogique, France) Mariella Colin (Université de Caen, France), Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid, Spain), Simonetta Polenghi (Catholic University of Sacred Heart in Milan, Italy), Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, Spain), Fang Weiping (Children's Culture Institute of Zhejiang Normal University, China).

### 1. *The scientific library*

The library which is currently held by the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* in Macerata is made of different collections of various consistence:

- about 3,500 books (the collection is constantly updated) concerning the most recent studies and researches on the history of the school, education and children's literature, as well as the social, religious, political and cultural history of Italy and Europe of the modern and contemporary age; to this must be added a series of book collections of minor consistence, which regard the history of textbooks and book publishing, history of exercise books, and children's writing from South America, Eastern Europe and the Far East;

- more than 3,000 works (in part reproduced in digital format or in microfilm), which include school manuals and textbooks from Italian primary and secondary schools of nineteenth- and twentieth-century; collections of rules and school laws, also regarding the Italian reality of the last two years; and finally, the works of children's literature (tales, novels, journals) from the 1800's and 1900's;

- 38 scientific and thematic Italian and foreign journals (for a total of about 350 years) concerning the history of the school, education, and children's literature but also journals of the Italian and European social, religious, political and cultural history in the modern contemporary age.

The specialised library of the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* of Macerata is open to Italian and foreign scholars, who may access it with the permission of the Director, and offers users different services for the consultation and bibliographic research.

## 2. *The archival and documentary collections*

At the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* of Macerata the following archival and documentary collections are preserved and made accessible:

- the archival collection of the *Confederation of the Vamba's Giornalino* (donation by Luigi and Serena Calvitti), which gathers a large and variegated documentation (correspondences, notes, memoirs, unpublished texts, photographs, illustrations, journals for children and young people, etc.) concerning the initiatives which were developed by the Florentine journalist and writer for children Luigi Bertelli (pseud. *Vamba*), and by his collaborators, for the subscribers and young readers of the famous children's journal «Il Giornalino della Domenica» (1906-1920), as well as the activities which were organised, in the subsequent decades, directly by the fans of «Il Giornalino».

- the archival collection *Correspondence of Luigi Bertelli/Vamba* (in digital format), which includes more than one thousand documents, especially letters exchanged with various Italian and foreign figures, and covering the period from 1883 to 1920, as well as memoirs regarding the initiatives developed by the writer and journalist.

- the book and archival collection *Maria Riccini* (which has been bought from the heirs). It is constituted by a rich gathering of documents and didactical materials (notes and handwritten texts, letters, diaries and school exercise books, manuals for teachers and textbooks for the primary school) amounting to 2,120 pieces, which belonged to the primary school-teacher Maria Riccini (1892-1975), who taught for many years at the rural and urban primary schools of the province of Ancona (Italy), and who played a leading role in the history of both schools and teachers in the Marche Region in the first half of 1900's.

- the collection *Paolo Ricca* (donation by the consorts Paolo and Ornella Ricca). This is an extraordinary collection which includes several thousands of pieces, i.e. hand-written and printed documents, as well as original school furniture and didactical aids related to the Italian school from the second half of 1800's to the first half of the 1900's (furnishings, textbooks, school registers and exercises books, tools for writing, laboratory equipment for the didactics of science, various objects, pictures and photographs, posters and geographical wall-maps, materials for refectation, games and toys for recreational activities and after school activities). The collection is fruit of a pluridecennial research, which was carried out with great passion and unquestioned competence, and is, by many people, considered the richest and most significant collections which has ever been collected in Italy by private owners.

- the book collection *Convitto Nazionale «Giacomo Leopardi»*. This is a large library collection of over 2 thousand volumes, including the works regarding school laws, textbooks for primary and secondary schools, classics

of Italian, Latin and Greek literature, teacher training manuals, anthologies and textbooks on children's literature, relative to Italy in the nineteenth and twentieth century, and which is currently stored at the library of the Department of Education Science of the University of Macerata.

– the fund *Special education of the deaf and dumb in the XIX-XX centuries* (donation of Prof. Roberto Sani). This is an important bibliographic and documentary collection on the history of schools and educational institutions for the deaf and dumb in Italy in the nineteenth and twentieth centuries that includes about a thousand pieces (correspondence, printed regulations and manuscripts, pamphlets, textbooks, catechisms and devotional works for the schools of the deaf, medical and pedagogic manuals on deafness, drawings and prints, photographs, etc.) as well as some rare specialised magazines regarding the education of deaf-mutes published in Italy in the nineteenth and early twentieth century;

– the database *EDISCO*. This is a bibliographic database of books for education and textbooks published in Italy from the 1800's onwards. Responsible for the database's project, and its continuous implementation (which was started in 2002), is the inter-university research group coordinated by Prof. Giorgio Chiosso of the University of Turin and by Prof. Roberto Sani of the University of Macerata, and consisting of scholars and collaborators from many Italian universities (Macerata, Turin, Florence, Bologna, Padua, Molise, L'Aquila, Rome III etc.). The database, which amounts to over 50 thousands records, is currently organised into a MultiOpac, a meta-search engine which connects the national databases on textbooks *Emmanuelle*, *Manes*, and *Edisco*. The Multiopac is actually hosted by the Portal History-On-Line (<<http://www.history-on-line.eu/>>), which has been built in the framework of a EU-funded project led by the universities of Macerata and Turin (see *infra*).

### 3. *The permanent exhibition on the history of Italian school*

Since autumn 2009, in virtue of the rich didactical and school material which has been acquired through purchases and donations, the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* has dedicated a section of its rooms to become a venue for a permanent exhibition on the history of the Italian school, that is open (after booking) for guided visits by teachers and pupils of primary, middle and secondary schools, by university students and other people who are interested in the field. The permanent exhibition, where the important material donated by Paolo Ricca is exposed, together with the Maria Riccini collection and other collections, also includes the reconstruction of an original classroom of the early 1900's, together with many displays containing specimens of exercise books, school diaries

and textbooks and didactical aids. A series of explicatory wall panels, together with a multi-medial system of slide shows allow visitors to retrace the main steps of the history of Italian schools, with special regard to the post Unification period.

#### 4. *The PhD Course*

Since 2004, in conjunction with the foundation of the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature*, within the Department of Education of the University of Macerata a PhD course has been established entitled *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* (*History of textbooks and children's literature*). Since 2009, this course, has been unified with previous PhD courses and, in order to assume a clearer international nature and a larger thematic openness, has changed into the PhD course entitled *Theory, History and Technology of Education*.

This course, which since its beginning has been provided with an International Scientific Committee, offers students three-year period grants and, till now, has co-ordinated the high-formation and research activities of about twenty young researchers (from both EU and non EU countries), offering the availability of the facilities, library collections and documentary material held by the *Centre* and moreover starting and developing a series of research lines which adhere to the scientific aims of the *Centre*.

#### 5. *Projects and research activities carried out during the five-year period 2004-2009*

During the last few years, the scientific and research activity of the *Centre* has availed itself of a series of funds which have been granted for specific projects by national and international institutions, as well as by local and territorial ones:

– Research project on «Historical-educational publishing and textbooks in Central and Southern Italy between the 1800 and 1900's» (scientific responsible of the local research unit: Prof. Roberto Sani), accepted for the ministerial co-financing MIUR 2002 in the framework of the Programme of inter-university research of remarkable national interest (PRIN) co-ordinated by Prof. Giorgio Chiosso of the University of Turin (MIUR 2002 – prot. 2002113453\_003);

– Research project on «Minor pedagogical publishing for women and children in nineteenth-century Italy: texts, editorial series and cultural-education-

al models» (2004), co-ordinated by Prof. Roberto Sani and funded by the bank foundation: Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata;

– Inter-university research project «Multiopac of European textbooks», co-ordinated at a national level by Prof. Roberto Sani and accepted for the ministerial co-financing MIUR 2005 (prot. II04C0B225) in the framework of the *Programmes for the promotion of internationalisation process of the university system* (Programme 2004-2006) (D.M. 5 August 2004 n. 262 – art. 23);

– Research project: «School and building of the national identity in Italy from unification to fascism» (2005), co-ordinated by Prof. Anna Ascenzi and financed by the bank foundation: Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata;

– Inter-university research project of remarkable national interest (PRIN) on «School publishing and textbooks in Italy and Europe between the 1800's and 1900's», co-ordinated by Prof. Roberto Sani and accepted for the ministerial co-financing MIUR 2005 (prot. 2005112545);

– Research project: «A century on school-desks. Popular education and textbooks in schools of the Macerata province» (2006), co-ordinated by Prof. Anna Ascenzi and financed by the bank foundation: Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata;

– Research project co-financed by the European Union and entitled «History on Line», Call for proposal 2007 (EAC/61/2006), Selection year 2007, approved by the European Commission with note n. 134051-LLP-1-2007-1-IT-ERASMUS-EVC of 21/07/2007 (International scientific coordinator: Prof. Roberto Sani);

– Research project «Among school-desks. Italian school-life between the 1800's and 1900's» (2009), co-ordinated by professors Roberto Sani and Anna Ascenzi and co-financed by the bank foundation: Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata.

#### 6. *Conferences, editorial series, scientific publications and journals edited by the Centre*

The scientific activity of the *Centre* has been developed, in these years, by following diverse fields of research, by promoting conferences and workshops and by starting researches and studies which have involved its members and collaborators.

With regard to the conference and workshop activities, the following events can be numbered – only considering the more relevant cultural and scientific events.

In February 2007 the *Centre* organised the International Conference *I sentieri di Clio. New perspectives of research in the fields of history of pedagogy,*

of education, of school and children's literature in Macerata (Macerata, 1<sup>st</sup>-3<sup>rd</sup> February 2007), in which a large number of Italian and foreign scholars took part.

In the same year, the *Centre* gathered scholars in Macerata from all over the world in occasion of the International Symposium: *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries* (Macerata, 26-29<sup>th</sup> September 2007). The meeting, promoted with the National Institute for Documentation and Research on Innovation and Educational Research (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa – INDIRE) in Florence, and co-ordinated by an international scientific committee, united specialists and young researchers in the history of education and schools from Italy and other Western European countries, as well as from China, Japan, Brazil, Chile, United States of America, Canada and Russia.

In the following months, an international Conference was held, organised by the *Centre* in collaboration with the Faculty of Education and the Department of Education of the University of Macerata, regarding the topic: *Don Lorenzo Milani and the school of the word. Historical analysis and pedagogical perspectives* (Macerata, 6-7<sup>th</sup> November 2007).

In the course of 2009, the *Centre* promoted a Workshop on *Luigi Bertelli e «Il Giornalino della Domenica»: historiographical balance and new research perspectives* (Macerata, 6<sup>th</sup> May 2009), in occasion of which the donation of the archival *Vamba collection* was officially ratified with a ceremony together with the donors Mr Mario Calvitti and Mrs Anna Maria Sapignoli.

Finally, in the framework of the initiatives for the above mentioned research Project co-funded by the EU «History On Line», the *Centre* collaborated in organising the international partners' meetings in Florence, Italy (14-15<sup>th</sup> March 2008), in Berlanga De Duero-Soria, Spain (11-12<sup>th</sup> September 2008), in Istanbul, Turkey (3-4<sup>th</sup> April 2009). More recently the *Centre* organised the final partners meeting, together with the International Conference of studies entitled: *New History? Contribution to the definition of the epistemological statute of the digital history*, where the results of the first activity year of HOL were illustrated, together with a panorama on the current approach to "digital history". In the international meetings scholars from the Italian universities of Macerata and Turin, from the Georg Eckert Institute for International Textbook Research (Germany) and Carl Von Ossietzky Universität (Germany), from the Fatih University (Turkey), from the UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spain), from the Académie de Strasbourg – GIP FCIP Alsace (France), from the National School of Political Studies and Public Administration (Romania) and the TEI of Messolongi (Greece) all took part.

In the last few years, also in order to give adequate diffusion to the results of the research carried out by its members and collaborators, the *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's lit-*



erature of the University of Macerata has begun several editorial series. Among these we must mention: the series *Biblioteca del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata* (publisher: Alfabetica Edizioni, Macerata), the series of studies and researches *Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia* (publisher: Morlacchi Editore, Perugia) and finally the series *Storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù* (publisher: Edizioni Nerbini, Florence).

The above mentioned series naturally reflect the main lines of the studies which characterise the research activities carried out in the bosom of the *Centre* in these years, that is the investigation into the history of textbooks and publishing for the school on the one hand, and the research into the history of the teaching of various school-matters (with regard to contents, didactical methods, teachers' education, thematic textbooks and manuals, and so on), on the other. In particular, special attention has been paid – naturally with regard to the peculiar Italian reality between the 1800's and the 1900's – to the reconstruction of the role played by the school through disciplinary *curricula*, syllabuses and manuals in the ethical-civic education and in the promotion of a national identity among the peninsula's people. In the last few decades this topic in particular has attracted the international and most authoritative historiography, as witnessed by the fundamental contributions, among others, by G.L. Mosse and the researches carried out by E. Gellner and by E.J. Hobsbawm.

In our country, the issue of the *nationalisation of masses* is strictly connected with the issue of *making the Italians*, an effort which was assumed by the liberal ruling class the day after the unification, in order to diffuse in the peasants' masses as well as in the urban classes the Unitarian ideal and the feeling of belonging to the new State.

The history of school-matters and the related textbooks – which has already been examined with significant results by French, Spanish and German scholars but as yet scarcely analysed in our country, especially with regard to the school and educational historiography – has been particularly investigated, among others, by the highly knowledgeable studies by Anna Ascenzi: *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento* (Milan, 2004); and *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy* (Macerata, 2009); and by Patrizia Morelli: *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei Ginnasi-Licei postunitari attraverso l'Inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1875)* (Macerata, 2009); and also in the collection of studies edited by Anna Ascenzi and Laura Melosi: *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento* (Florence, 2008), which have rightly underlined the necessity of an organic and broad-spectrum research not only in terms of contents and cul-

tural-pedagogical models, but also in terms of the didactical methodologies and tools which were used in schools in order to develop in the new generations a sense of a national feeling and to promote an identification with the values of the new Unitarian State.

More focused on the history of school publishing and textbook legislation of the Italian period in the 1800-1900's, are the contributions published by Roberto Sani, Anna Ascenzi, Raffaele Tumino, Alberto Barausse and Michela D'Alessio in two fundamental books edited by Giorgio Chiosso: *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (Milan, 2003); and *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento* (Milan, 2008); as well as the books edited by Anna Ascenzi and Roberto Sani: *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)* (Milan, 2005); and: *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)* (Macerata, 2009); and finally by Alberto Barausse: *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)* (Macerata, 2008, 2 vols.).

The history of educational processes and children's literature, and the role played by them in the moulding of a national identity and consequently in the promotion of the democratic conscience in twentieth-century Italy, has been explored by Juri Meda with: *Stelle e strisci. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)* (Macerata, 2007); and: *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)* (Macerata, 2007); as well as the works edited by Michele Corsi and Roberto Sani: *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (Milan, 2004); and the book by Anna Ascenzi, Raffaele Tumino and Maila Di Felice: «Santa Giovinezza!» *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)* (Macerata, 2008).

Particularly fruitful researches have been carried out, with regard to the modern contemporary age, which focus on themes and issues of topicality but which have been scarcely analysed by the previous educational and school historiography. This is the case for example, of the studies by Elisabetta Patrizi on the educational treaties in the 1500-1600's, which were subsequently merged into the books: *La trattatistica educativa tra Rinascimento e Controriforma. L'idea dello scolare di Cesare Crispolti* (Pisa-Rome, 2005); and: *Silvio Antoniano un umanista ed educatore dell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)* (Macerata, 2009); this is also the case of the essay by Roberto Sani: «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea* (Macerata, 2009); and of the recent works by Marta Brunelli: *L'educazione tra i libri. Il ruolo della biblioteca pubblica nell'orizzonte del Lifelong Learning* (Macerata, 2007); by Dorena Caroli: *Un Welfare*

*Stato senza benessere. Insegnanti, impiegati, operai e contadini nel sistema di previdenza sociale dell'Unione Sovietica (1917-1939)* (Macerata, 2008); and by Anna Ascenzi: *Il Plutarco delle donne. Repertorio della trattatistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento* (Macerata, 2009).

Currently being printed, and edited by Juri Meda, Davide Montino and Roberto Sani, are the proceedings of the above mentioned international symposiums on Textbooks, organised by the *Centre* in Macerata in September 2007, with the title: *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries* (Florence, 2009, 2 vols.).

Among the initiatives undertaken in the last years by the *Centre for documentation and research on history of textbooks and children's literature*, a leading role has been played by the international scientific journal «History of Education & Children's Literature» (HECL), born in 2006 and edited by Roberto Sani, and supported by the *Executive Council* where the following scholars figure: Pino Boero (University of Genoa, Italy), Norberto Bottani (Genève, Suisse), Giorgio Chiosso (University of Turin, Italy), Mariella Colin (Université de Caen, France), Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid, Spain), Michel Ostenc (Université de Angers, France), Simonetta Polenghi (Catholic University of Milan), Bernat Sureda García (Universitat des Illes Balears, Spain).

Characterised by an *International Scientific Board* consisting of some seventy scholars from the main universities and research centres both within and outside Europe, HECL is open to contributions by specialists and researchers of many countries, and is focused on topics relating to the history of education, of school institutions and educational systems, of children's literature and publishing, of textbooks and school manuals, of pedagogical thought and theories of education. HECL is available both in paper and electronic format *on line* (see: <<http://www.hecl.it>>, also in an English version) and is organised into four different sections: «Essays and Researches», «Sources and Documents», «Critical Reviews and Bibliography», «Scientific News and Activities of Research Centres».

In tune with its international vocation, over the years HECL has published the contributions of many scholars from all around the world, and is written in Italian, English, French, Spanish, Portuguese and German languages. The journal, which takes care of the diffusion of contents and abstracts on main databases, also aims at connecting research centres and working groups in the field of history of education and children's literature.

### *Conclusions*

The *Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature* of the University of Macerata has given shape to a reality which has been consolidated over the years, not only in the leading figures, but also in the lines of studies, in the research methodologies and finally in the results achieved. Around the institutional aims – that is to collect and study historical sources, as well as to build tools and repertoires functional to historical research –, well known scholars have joined with young researchers, and their engagement is being concretised in the realisation of paper and digital repertoires, reasoned catalogues and researches that have started a season which is only at the beginning. Textbooks, and “educational” books in general, represent a privileged point of observation for researchers, whether they devote themselves to analysing the channels and modalities of their production, as well as of use and fruition, therefore opening new scenarios for the research into the history of educational customs and practices. But these lines of studies need ever more innovative and avant-garde tools and methodologies, which also take advantage of the remarkable means that the information technology offers nowadays to historians and scholars. The more the research goes forward, the more the newer and more inedited lines of studies seem to emerge at a local, national and international level, and an organism such as the *Centre* in Macerata aims at taking up all new stimuli, indications and research suggestions, which will allow to throw a better light on the history of educational institutions and processes also in the modern and contemporary age.

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

# A historical approach to the concept of childhood and the modern children's literature in Iran. The Project HCLI and the Centre IRHCLI

Zohreh Ghaeni

Children's literature is, both in world literature as well as in national literatures, a historically definite product, that is to say, the result of a process of the progressive "emerging" of a literary genre which has become ever more precise, both with regard to its target as well as its stylistic and linguistic features, to such a point that it recognises itself as a *canon*, i.e. as a collection of authors and texts that, in the course of the time, have been accepted as "classics" for childhood and young people.

Evidently the elaboration of an autonomous *statute* of the children's literature is linked with this historical process, and with the development of the very idea of childhood and the consequent representation of it in the collective imagery which is proper of a given society, in a given historical moment, in a given cultural and geographical area, and so on.

In order to comprehend the modern children's literature which characterises a particular society is then inescapable to retrace the phases of this historical development.

1. *The project HCLI (History of Children's Literature in Iran) and the Centre IRHCLI (Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran)*

This crucial work of research and historical reconstruction, which is fundamental in the collective and social imagery of any nation, has been under-

taken also in Iran with the research project “History of Children’s Literature in Iran” (HCLI).

HCLI was launched in 1997 by the Foundation for Research on the History of Children’s Literature in Iran, with the following aims: first, to retrace the appearance of children’s literature in ancient times, after Islam, in the early part of the 20<sup>th</sup> century, and its development up to the Islamic Revolution in 1979; and then, in the light of this historical development, to examine the related concept of childhood, the educational ideas and the literature of each period in relation to the general societal aspects, that is the social-economic and cultural situations. The results of the research project will be spread over 10 planned volumes, of which the volumes 1 to 7 have already been published from 2001 through 2005<sup>1</sup>.

In order to help and promote this project, in 2000 the Institute for Research on the History of Children’s Literature in Iran (IRHCLI)<sup>2</sup>, a non-governmental organization which is dedicated to researching the history of children’s literature in Iran was also established. The main office, which is provided with a specialised library and a publishing department, is in Tehran and counts a staff of 45, which includes researchers, librarians and documentalists. In addition to supporting researchers, the IRHCLI aims at gathering historical documentation and children’s books published between 1850 and 1989, at establishing the online Database for Children’s Culture and Literature of Iran (DCLI)<sup>3</sup> as well as a national Museum of Children’s Culture & Literature in Iran, and finally at promoting creative and active reading among children and young adults.

It is as a consequence of these dynamic and important research activities, which have been carried out by these Iranian projects and institutes in the last decade, that today we can rely on a more solid historical reconstruction of the conception of childhood and literature for children in Iran. Upon this base it is possible to build a new awareness of the cultural phenomena of a country, something which allows the new generation to understand the national culture and identity, and to develop a more responsible citizenship.

## *2. The emerging of childhood in the ancient Iranian history*

Modern children’s literature emerged as the consequence of changing attitudes toward the concept of childhood, and a more clear definition of chil-

<sup>1</sup> M.H. Mohammadi, Z. Ghaeni (eds.), *The History Of children’s literature in Iran*, Tehran, The Institute for Research on the History of the Children’s Literature in Iran, and Cheesta Publishing Co, 2001-2005, 7 vols.

<sup>2</sup> Web site: <<http://www.chlhistory.org/enews>> (last access: 21<sup>st</sup> July 2009).

<sup>3</sup> Also known as IRANAK database. For further information see the institutional website: <<http://www.iranak.info/en/DataBase/>>.

dren's stages of development in the early of 20<sup>th</sup> century. To survey the emergence of the modern children's literature in Iran, it is essential to know how the concept of childhood was defined and what children's lives were like at that period.

The concept of childhood is mingled with the beliefs of a nation, therefore it is basically a historical phenomenon and it should be investigated by taking the country's social and cultural background into consideration.

Considering children as different from adults dates back to ancient times<sup>4</sup> when children were educated at temples and special courtesies and literary texts were first narrated orally and later put in writing for them. Recently many clay exercise tablets dating to 1500 to 2000 B.C have been found in southern Iran. It is evident that they were used by teachers and children would write their exercises on these tablets. In addition to children's oral literature, children enjoyed written stories which dated back to the Sassanid period. One such story is the *Asurik Tree* (the story of the palm date and the goat), a Pahlavi manuscript dating back to about 2000 years ago.

In Iran, although different religions, from Zoroastrianism to Islam, and distinguished thinkers and philosophers in the Islamic period had different views and attitudes toward children and their special needs, children have always been considered as innocent creatures that should be educated. Interestingly, this attitude was the complete opposite of the Christian attitude toward the child as the fruit of guilt in the Middle Ages. In his book, *Cannon*, Avicenna, the distinguished Iranian philosopher and physician, has defined the characteristics of childhood and paid considerable attention to the different stages of children's development and needs. In *The Republic*, Plato, who was a contemporary of Avicenna's, refers to Iranian children's upbringing as very progressive.

Despite this enlightened attitude toward them, throughout Iran's long history, children's condition in general has been severely affected by the invasion of foreigners and catastrophic historical events. The children of deprived families which were the majority of the society suffered from economic and social oppression the most.

<sup>4</sup> About the ancient times, i.e. from the pre-islamic period up to the Constitutional Revolution in 1906, see: M.H. Mohammadi, Z. Ghaeni (eds.), *The History of Children's Literature in Iran*. Vol. 1: *Oral tradition and Ancient Times*, Tehran, The Institute for Research on the History of the Children's Literature in Iran, and Cheesta Publishing Co, 2001, pp. 243, ill.; and Vol. 2: *Islamic Period*, Tehran, The Institute for Research on the History of the Children's Literature in Iran, and Cheesta Publishing Co, 2001, pp. 243, ill.

### 3. *Turning points between 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries: changes in the collective imagery of childhood*

The Constitutional Revolution (1840-1920)<sup>5</sup> caused considerable change in the attitude toward the recognition of children's basic rights to food, hygiene and education. Nevertheless, in the 1920's the mortality rate among children was very high; sixty to seventy percent of children under five, died from hunger and disease. During the 1920's, a number of intellectuals who were mostly educated in the West returned home to take part in building a modern society in Iran. They began improving the daily life of children through establishing hygiene centers, orphanages and mother and child centers. These Western-trained intellectuals struggled to promote Western ideas concerning child psychology, education and children's books. In the beginning of the 1920's only about five percent of the Iranian population was literate. In this period, the traditional schools (Maktabkhaneh) which had survived the modernization movement in the Constitutional Era, were substituted by modern schools. Consequently, a group of Western-educated intellectuals such as Kazemzadeh Iranshahr and Mohammad Bagher Hooshair, both of whom studied in Germany, led a kind of "child study" movement. Their efforts brought about some changes in the educational system and in the publishing of children's books<sup>6</sup>.

By the 1940's, following the gradual improvement in children's lives, and a more clear definition of children's developmental stages, children were recognized as a group who had special needs, which had to be satisfied whether poor or rich, living in villages or big cities.

Among the educated supporters of children's rights in Iranian society was Mehrangis Manoochehrian, who graduated from Tehran University's law faculty. By 1950 she had written several books on the children's rights. Although social and economic changes in Iran improved children's lives through better healthcare, increasing the rate of literacy and imposing laws against child labor, it is very important to consider that the establishment of the United Nations Children's Foundation (UNICEF) after the Second World War, brought drastic change in the consideration of children and their needs in many countries including Iran. The result of UNICEF activities in underdeveloped countries

<sup>5</sup> With regard to the development of new educational approaches at the time of the Constitutional Revolution, and the early production of textbooks and educational-pedagogical works in Iran, see M.H. Mohammadi, Z. Ghaeni (eds.), *The History of Children's Literature in Iran*. Vols. 3-4: *Constitutional Era*, Tehran, The Institute for Research on the History of the Children's Literature in Iran, and Cheesta Publishing Co, 2002, pp. 452 and 456, ills.

<sup>6</sup> About the rising of a "modern" Iranian children's literature see: M.H. Mohammadi, Z. Ghaeni (eds.), *The History of Children's Literature in Iran*. Vols. 5-7: *Modern Era*, Tehran, The Institute for Research on the History of the Children's Literature in Iran, and Cheesta Publishing Co, 2003, 2004 and 2005, pp. 1299 and 991, ills.



such as Iran, was not only relieving children's pain, but changing the attitude toward children in these societies.

In the 1940's, child psychology had become a part of the academic discipline for training teachers in the pedagogical department at Tehran University. From 1935 to 1960, nearly 250 students wrote their dissertations on child pedagogy, children's mental development and psychology. These dissertations helped scholars recognize and focus on the concept of childhood and changed attitudes about children's education and literature. Mohammad Bagher Hooshiar was one Iran's first professors and scholars in child pedagogy and child psychology. He translated and published a couple of basic books for students on these subjects. In 1952, Hooshiar and his colleagues started *Sepideh Farda*, the first journal dedicated to pedagogy that featured a vast number of theoretical articles. These discussions led to articles about children's literature.

In the 1960's these activities resulted in the establishment of the children's literature institution in the modern sense of the word. The growth of the number of highly educated people, the increasing rate of literacy and the extension of the educational system to remote cities and villages, played an important role in changing the concept of childhood and the movement of children's literature from an isolated phenomenon to an institutional one.

#### 4. *The birth of attention toward a national children's literature: new approaches and educational ideas*

In 1963, a group of children's literature experts and educators founded the *Children's Book Council of Iran*<sup>7</sup> with the primary objective of developing a national literature specifically for children. This organization was the first non-governmental institute on children's literature<sup>8</sup>. The founders of the *Children's Book Council of Iran* attempted to spread the idea of childhood, knowledge of children's literature and the need for children of different ages to have literary books. By collaborating with the country's educational system, the *Children's Book Council of Iran* tried to respond to the developmental needs of children.

*The Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults*<sup>9</sup>, founded with the support of Queen Farah in 1965, brought about drastic change in children's literature in Iran by employing and encouraging a large number of writers, illustrators, and translators to prepare appropriate,

<sup>7</sup> See now the website of the CBCI at the url: <<http://www.cbc.ir/en/>> (last access: 21<sup>st</sup> July 2009).

<sup>8</sup> About the rising in Iran of the first institutions for children's literature and the expansion of children's books after the 1960's, the Vols. 8-10 of the aforementioned *History of Children's Literature in Iran*, ed. by M.H. Mohammadi, Z. Ghaeni, are forthcoming.

<sup>9</sup> See: <<http://www.kanoonparvareh.com/84/index.asp>> (last access: 21<sup>st</sup> July 2009).

high-quality books for children, and by establishing children's libraries in cities or villages around Iran.

In spite of the serious efforts made by the *Children's Book Council of Iran* and the *Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults*, no unanimous opinion was reached on the concept of childhood concept and children's literature. During this period many educators and children's writers believed in children's books as educational tools for giving advice to children.

In addition to the didactic view, there were also ideological views both from the left and religious groups toward children's literature. These groups considered children's books as political and ideological tools. The polarization of society after the sudden rise of oil prices and extensive censorship drove the young generation of writers and experts toward symbolic children's literature, and acceptance of the tendency to regard children's books as a political tool against the government. Samad Behrangi one of Iran's distinguished writers in the 1960's and 1970's represented the left's tendency to regard childhood on the basis of historical materialism and sociology. This tendency did not recognize the special developmental needs of children or the rights of children in general. The left believed that children would eventually be involved in social conflict and they had to be equipped with social awareness through children's books.

On the other hand, religious groups believed that the child is an immature creature who should be trained through religious learning. Islamic education ignored most of the special needs of children, and only the needs which were compatible with Islamic regulations were accepted. With the efforts of religious groups and leftist intellectuals, children's literature was changed to an ideological phenomenon in 1960's and 1970's in Iran.

After the Islamic Revolution in 1979, the fundamentalists started changing the so-called Western cultural structure. They tried to find a new interpretation of children's literature compatible with revolutionary values and highly supported the works of children's authors inspired by Islamic ideological values. This policy continued during the Iraq-Iran War, when the government needed the young generation's support for the war. The Islamic government not only tried to control the educational system by limiting teachers and librarians to government-issued textbooks and by imposing strict censorship on school libraries, but it also presided over the *Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults* which led to the expulsion of many librarians from the Institute's libraries and the removal of books which were evaluated as harmful.

### 5. *Toward new challenges*

After the war, in the 1990's, a more realistic group in the governmental institutes familiar with international attitudes, started to consider children's litera-

ture without focusing on ideological values. During this time a group of independent authors who had been isolated during these years found more opportunities to be active and create literature for children. Meanwhile, the younger generation and women started a new movement to demand their rights. Many NGOs were formed to respond to the special needs of different groups in society. Some of these NGOs are organizations which are related to children's rights and children's literature.

Iranians have been struggling to institutionalize modern values in their society for 150 years. Removing the dependence on ideology from cultural life, specifically in children's literature, is the biggest challenge for most non-governmental organizations which are trying to improve children's lives and children's literature as a literary medium for strengthening intellectual development.

Zohreh Ghaeni

Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran (IRHCLI)

Teheran (Iran)

[z\\_ghaeni@yahoo.com](mailto:z_ghaeni@yahoo.com)



# Conservare la memoria

## Per un dizionario biografico dell'educazione

Giorgio Chiosso, Roberto Sani

### 1. *Le ragioni di un progetto*

La storia dell'educazione e della pedagogia è stata segnata nel nostro Paese – come è, del resto, accaduto anche in altre realtà nazionali – da una prevalente attenzione per le tematiche politico-istituzionali e per la storia delle teorie pedagogiche. Questo orientamento – che ha prodotto opere importanti che restano nella nostra storia culturale – è stato a lungo condizionato, d'un lato, dai dibattiti ideologici e dall'egemonia ricercata/tentata sul piano delle politiche educative e dell'istruzione (cattolici-laici, comunismo-anticomunismo, ecc.) e, dall'altro, da un approccio alquanto condizionato dalla subalternità della pedagogia rispetto alla elaborazione filosofica, in specie nella duplice variante idealista e marxista.

È del tutto normale, in tale situazione, che sia mancata – o si sia sviluppata in misura assai modesta – la tradizione storico-documentaristica connotata dal proposito di anteporre all'analisi storiografica la ricerca e la sistemazione metodica dei documenti. Non è senza significato che siano assenti dal nostro patrimonio storico-educativo imprese analoghe o per lo meno affini, ad esempio, ai *Monumenta Germaniae paedagogica* o anche semplicemente una significativa produzione nel campo della collazione legislativo-normativa.

Soltanto negli ultimi decenni, anche dietro la spinta di una cultura storiografica più attenta alle dinamiche dei reali vissuti e delle prassi scolastiche nonché alla reale condizione dell'infanzia nei suoi molteplici aspetti (privato, pub-

blico, ludico, letterario, ecc.), si è affacciata l'esigenza di implementare fonti a lungo dimenticate (come, ad esempio, la documentazione riguardante le inchieste ministeriali, i giornali scolastici, i libri di testo e l'editoria educativa in genere, i quaderni e i registri, i regolamenti di istituzioni educative, i giochi e le letture infantili, i materiali riguardanti i cosiddetti "riti di passaggio") attraverso le quali emergono in presa diretta la storia della vita educativa e le vicende dei suoi protagonisti. L'attenzione dedicata a queste fonti non si pone ovviamente in alternativa all'analisi delle teorie e dei dibattiti politico-scolastici, ma si colloca piuttosto in un'ottica integrativa, consentendo una ricostruzione storica più articolata, verificata e confrontata con la realtà.

In tal senso vanno alcune significative ricerche apparse nell'ultimo quindicennio: la serie – in primo luogo – dei volumi usciti per iniziativa del Ministero dei Beni Culturali con la pubblicazione di importanti documenti conservati nell'Archivio Centrale dello Stato e riguardanti vari momenti della vita scolastica italiana; alcune significative indagini di tipo quantitativo sullo sviluppo dei processi di alfabetizzazione in diverse aree del nostro Paese (per esempio gli studi di Marchesini, Toscani, Vigo sulla scia della lezione storiografica del Cipolla e del De Dainville) e – sia consentito citare i lavori del gruppo impegnato nel progetto qui di seguito delineato – i repertori prodotti sul versante della stampa pedagogica e scolastica (1997) ed i due progetti TESEO sull'editoria scolastico-educativa (Ottocento, 2003; primo Novecento, 2008).

## *2. Nuove fonti da valorizzare*

Queste ricerche svelano l'esistenza di una miniera di documentazione inedita da cui balza evidente che i processi di modernizzazione ed i modelli educativi che l'hanno resa possibile sono il frutto di un insieme assai complesso e variegato di fattori non semplicemente riconducibili a scelte politiche (che pure hanno certo esercitato il loro peso) o alle analisi ideologiche e teoriche come a lungo si è, forse un po' semplicisticamente, ritenuto. La realtà appare molto più complessa e articolata e meno facilmente riconducibile entro categorie pre-costituite.

Un altro rilevante dato di cui tenere conto è che da questi nuovi scenari emergono figure di educatori, uomini di scuola, scrittori per l'infanzia, pedagogisti spesso misconosciute e o del tutto dimenticate, senza il cui apporto e la dedizione appassionata alla causa dell'educazione non sarebbero stati possibili processi vitali nella storia del nostro Paese come l'alfabetizzazione e la scolarizzazione di massa, la veicolazione del sentimento nazionale, il possesso di competenze professionali, ecc.

Forti di questa convinzione e contando sui risultati già maturati dalle pregresse ricerche in campo pubblicistico e editoriale sembra essere giunto il

momento di ordinare in modo sistematico anzi tutto i tantissimi protagonisti della nostra storia educativa e pedagogica. La storia di una nazione non è soltanto una storia di eventi diplomatici, politici o economici, ma è anche la storia di un popolo e, nelle fattispecie, di tante persone che hanno operato nel campo dell'educazione, della scuola, della cultura infantile e giovanile sostenuti da idealità profonde. Questa memoria è giusto salvaguardare.

Venendo a un piano più strettamente pratico non è di oggi la consapevolezza che quanti operano nel campo della ricerca storico-educativa e storico-pedagogica avvertono la carenza di aggiornati strumenti in grado di fornire le informazioni essenziali sui protagonisti maggiori e minori della nostra storia.

Le rassegne biografiche riguardanti pedagogisti e uomini di scuola, educatori e scrittori per l'infanzia oggi a disposizione risultano alquanto parziali e inserite in lavori enciclopedici o incluse nel tuttora inconcluso *Dizionario Biografico degli Italiani*. In altri casi, di natura più specifica, i lavori esistenti appaiono molto datati. L'ultimo (e unico) saggio di un dizionario biografico dei pedagogisti e degli educatori, peraltro molto lacunoso e talora anche assai impreciso, risale alla fine degli anni Trenta: si tratta della rassegna *Pedagogisti e educatori* curata da Ernesto Codignola. Relativamente poche anche le voci biografiche della più recente *Enciclopedia pedagogica* e per lo più riguardanti personalità di caratura nazionale.

Di qui il progetto di dar vita a un *Dizionario biografico dell'educazione* predisposto da un gruppo di studiosi appartenenti a varie Università (Torino, Genova, Milano Cattolica, Verona Macerata, L'Aquila, Campobasso, Roma III, Napoli "Federico II" e Suor Orsola, Catania) intorno a cui numerosi ricercatori stanno lavorando ormai da circa due anni.

Gli scopi del *Dizionario biografico dell'educazione* sono principalmente due:

- censire le figure di educatori, pedagogisti, uomini di scuola e scrittori per l'infanzia che a diversi livelli, con differenti responsabilità e agendo su territori molto variegati hanno operato nel campo dell'educazione e della scuola, aprendo istituti di educazione (asili infantili, case per giovani poveri e abbandonati e per minori carcerati, scuole elementari, per lavoratori, per sordomuti, per handicappati, ecc.); promuovendo l'istruzione infantile e adulta attraverso i dibattiti pedagogici e politici; producendo materiali didattici e letture specificamente destinate ai soggetti in età evolutiva; animando la realtà giovanile mediante l'educazione fisica, lo sport, l'associazionismo giovanile;

- restituire alla memoria comune la straordinaria ricchezza di uomini e donne impegnati nei vari territori dell'educazione e delle scritture per l'infanzia: non soltanto i nomi degli studiosi e degli scrittori più noti, ma anche e soprattutto i protagonisti di tante vicende locali dalla cui intersezione si è svolta la storia dell'educazione italiana.

### 3. *Un progetto già in atto*

Il progetto – coordinato dai proff. Giorgio Chiosso e Roberto Sani – è già in avanzata fase di costruzione. In particolare sono già stati compiuti i seguenti passaggi:

1) predisposizione di un database di circa 2.300 nominativi, ancora in fase di implementazione (si prevede di raggiungere la somma totale di circa 2.500 persone da biografare). Il database è stato compilato attraverso cinque principali fonti: a) enciclopedie e dizionari biografici generali e locali; b) storie generali e locali dell'educazione, delle istituzioni scolastiche e assistenziali e della letteratura per l'infanzia; c) reperimento sistematico di autori di opere pedagogiche, educative e di letterature per l'infanzia attraverso le principali banche dati bibliografiche; d) consultazione di materiali di archivio sia a livello centrale (Archivio Centrale dello Stato) sia a livello locale (Archivi dello Stato decentrati, Archivi comunali, ecc.); e) necrologi pubblicati sulla stampa scolastica e pedagogica;

2) ciascun nominativo incluso nel database è identificato attraverso alcuni dati essenziali: anno di nascita/morte, regione di appartenenza anagrafica (ed eventualmente quella/quelle in cui ha agito se diversa), almeno un riferimento bibliografico e una sintetica nota biografica descrittiva;

3) costituzione di gruppi di ricerca a livello regionale/interregionale e reperimento di collaboratori in grado di biografare trasversalmente gruppi di personalità con interessi ed esperienze omogenei (ad esempio educatori dei sordomuti, protagonisti del mondo ginnico e sportivo, educatori appartenenti a singole Congregazioni religiose, figure significative del mondo associativo giovanile, ecc.);

4) attribuzione ai gruppi di ricerca e a singoli collaboratori di circa 1.250 voci, di cui circa 700 già completate e le restanti in corso di elaborazione.

Il progetto prevede la pubblicazione del *Dizionario* entro il 2011 come tangibile contributo del mondo della pedagogia e dell'educazione italiana al 150° anniversario dell'Unità.

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

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



La Fondazione Telecom Italia in collaborazione con l'AIS-Associazione Italiana di Sociologia, la SISCO Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea e il Politecnico di Torino promuovono il Convegno

# 2060: Con quali fonti si farà la storia del nostro presente? Tecniche, pratiche e scienze sociali a confronto

(Torino, 8-9 aprile 2010 – Politecnico di Torino)

## *Call for Papers*

Immaginiamo che nel 2060 qualcuno voglia conoscere qualcosa a proposito degli anni che stiamo ora vivendo. Probabilmente disporrà di certe rappresentazioni sull'inizio del millennio: qualcosa si sarà depositato nella memoria collettiva, vi saranno testimoni; qualcosa saprà grazie all'istruzione che avrà conseguito, qualcos'altro dai media del suo tempo. Ma immaginiamo che sia uno studioso. Su quali fonti si potrà basare il suo studio? Questa è la domanda attorno a cui ruota questo *call for papers*.

Si tratta di un esercizio di immaginazione che riguarda da un lato il futuro e dall'altro il presente.

Per quanto riguarda il futuro, ciò che costituirà "fonte" per lo studioso dipende dalle domande che questi vorrà farsi (le fonti sono tali in relazione a un interesse di ricerca) come anche dalla situazione sociale complessiva in cui si troverà a vivere (regimi totalitari e democrazie, per esempio, invitano a rapporti molto diversi con il passato). Ipotizzando che la situazione complessiva e gli interessi di studio non siano troppo diversi da quelli di oggi, il nostro studioso/a potrà studiare documenti ufficiali, reperti industriali, forme degli edifici, materiali e fonti di energia che oggi utilizziamo; potrà analizzare oggetti d'uso domestico, imballaggi e rifiuti; forse avrà a che fare con le nostre scorie; potrà leggere i testi che pubblichiamo o visionare i nostri telegiornali, vedere i nostri film, rintracciare i nostri giocattoli... Se vorrà investigare le nostre espe-

rienze, potrà forse ritrovare mail e blog, o diari sparsi tra i file conservati in qualche obsoleta *pen drive*...

Noi, a proposito di chi è vissuto cinquant'anni fa, disponiamo di una grande quantità di documenti cartacei, da quelli privati (lettere, diari personali, etc.) a quelli pubblici (circolari, giornali, pubblicazioni destinate ad ambiti diversi etc.). Oggi quei documenti sono spesso sostituiti dalla comunicazione in rete, giacché un' ampia parte delle attività quotidiane (transazioni economiche, lavoro, intrattenimento, comunicazione interpersonale, comunicazioni professionali, pubblicazioni scientifiche, confronto e dibattito politico, attività di ricerca etc.) passa attraverso apparati informatici e telematici oltre che di programmi rapidamente obsoleti. La nostra è in misura crescente una *società in rete*.

A questo materiale nato in formato digitale si aggiunge un numero crescente di testi e di documenti analogici (cartacei, immagini fisse e in movimento, libri, film) prodotti e conservati da istituzioni pubbliche e private (archivi e biblioteche) che vengono digitalizzati in modo retrospettivo (meta-fonti) e messi in rete. Un "passato digitalizzato", di apparente facile accesso, quali inediti problemi pone e potrà porre agli storici di professione? Quale passato stiamo consegnando al nostro futuro? E qual è – e sarà – l'impatto della rete e dei new media del digitale sulla costruzione di discorsi storici pubblici, una "public history" digitale? Con quali implicazioni per il senso comune storico e nei processi di costruzione di memorie condivise?

Infine, un'immensa mole di altri dati e di tracce si depositano dentro e fra i nostri computer. Cosa rimarrà di tutto questo? grazie a quali attori o istituzioni sarà reperibile? con quali criteri si potrà operare una selezione?

Le riflessioni che il *call for papers* intende attivare riguardano sia ciò che intendiamo lasciare ai posteri in quanto "memorabile" sia ciò che lasciamo loro inconsapevolmente. Riguardano dunque i nostri atteggiamenti verso la memoria e verso il futuro, le nostre pratiche di archiviazione dei dati, la fiducia che riponiamo nel futuro e le forme in cui lo immaginiamo (o rifiutiamo di immaginarlo). Ragionare attorno a ciò che potrà costituire una fonte per la ricerca storico-sociale fra cinquant'anni spinge a interrogarci in modi non ovvi sulla nostra forma di vita, sulle tendenze di fondo dei mutamenti in cui siamo coinvolti, ma anche sulle pratiche e sulle metodologie applicate oggi nel mondo dell'innovazione e dell'economia oltre che nella ricerca scientifica nel campo delle scienze sociali.

### *Articolazione del Convegno*

Il convegno si articolerà in 3 sessioni. L'apertura dei lavori è prevista per le ore 14 di giovedì 8 Aprile 2010 e i lavori si chiuderanno nel pomeriggio di venerdì 9 aprile. In ogni sessione sono previsti incontri plenari e panel in contemporanea.

All'interno della cornice sopra descritta, i temi al centro dei gruppi di lavoro potranno essere i seguenti:

- a) La società nella rete e attraverso la rete;
- b) Storia pubblica e storia digitale;
- c) Nuove tecnologie per la memoria del passato e progetti di persistenza della memoria del presente;
- d) La creazione di metafonti e di archivi inventati per la rete: le esperienze di istituzioni culturali a confronto.

### *Partecipazione*

La partecipazione al convegno è aperta a ricercatori, studiosi e operatori interessati ai temi del convegno e a un aperto e approfondito confronto. Quanti intendono partecipare ai gruppi di lavoro con un proprio intervento sono invitati a presentare *entro il 15 gennaio 2010 un abstract* (max 2.000 battute) e un breve curriculum vitae (max 2.000 battute) inviando via e mail all'indirizzo [info@fondazionetelecomitalia.it](mailto:info@fondazionetelecomitalia.it), specificando nell'oggetto "Convegno 2060".

Le proposte pervenute saranno esaminate dal comitato scientifico entro il 1 febbraio 2010 e entro il 10 febbraio gli interessati saranno contattati. Il paper per la discussione al convegno dovrà pervenire entro il 15 marzo 2010 all'indirizzo [info@fondazionetelecomitalia.it](mailto:info@fondazionetelecomitalia.it). È previsto un contributo per rimborso spese per giovani studiosi non strutturati nell'Università.

### *Comitato scientifico*

Fabio Di Spirito, Segretario Generale Fondazione Telecom Italia; Luca De Biase, caporedattore Nova-Il Sole 24ore; Tommaso Detti, ordinario di storia contemporanea Università di Siena; Paolo Jedlovski, ordinario sociologia generale Università degli studi di Napoli "L'Orientale"; Vittorio Marchis, ordinario di storia delle Scienze e della Tecnica, Politecnico di Torino; Serge Noiret, History Information Specialist, European University Institute; Chiara Ottaviano, Cliomedia Officina, Torino.

Per ulteriori informazioni si rinvia al sito [www.FondazioneTelecomItalia.it](http://www.FondazioneTelecomItalia.it), anche per gli ulteriori aggiornamenti e via email all'indirizzo [info@fondazionetelecomitalia.it](mailto:info@fondazionetelecomitalia.it).



# Un pionnier de l'histoire des manuels: Alain Chppin

Paolo Bianchini\*

Alain Choppin est décédé à Paris le 16 Mai 2009. Né en 1948, il était agrégé de lettres classiques et maître de conférences en histoire de l'éducation. Après sept ans d'enseignement secondaire, il était entré en 1979 au Service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique. En 1993 il avait obtenu le titre d'enseignant chercheur au même Service d'histoire de l'éducation.

Il était malade depuis quelques années, mais il n'a jamais renoncé à combattre la maladie, ni à travailler et à faire des projets de vie et de recherche. Il aurait pris sa retraite le 1<sup>er</sup> juin 2009, dans l'espoir de se consacrer plus librement à sa santé sans, bien entendu, renoncer au travail.

Dès son entrée à l'INRP, en 1979, Alain Choppin avait commencé à élaborer le programme de recherches *Emmanuelle*, articulé autour de la banque de données homonyme, qui recense la production des manuels scolaires français depuis 1789. À partir de là il était devenu rapidement un expert de l'histoire du livre et de l'édition scolaires et universitaires, sous ses multiples aspects (recensement de la production, réglementation, économie, conception, réception et usages, etc.). C'est surtout pour ses recherches sur les livres scolaires qu'Alain Choppin était connu en France et à l'étranger. En effet, son œuvre

\* Un remerciement particulier à Philippe Savoie, qui a vérifié les informations biographiques et académiques contenues dans cette notice et m'a donné des conseils précieux pour rendre mon texte «plus français».

reste sans égale pour plusieurs raisons: la première est qu'il a été le premier à penser à exploiter l'édition pour l'école et l'université d'une manière quantitative et extensive. Les années 70 ont été, un peu partout en Europe, une période de réflexion – souvent critique – sur les manuels scolaires, et en premier lieu sur ceux qui étaient en usage à l'époque. Alain Choppin y a apporté une contribution originale en étudiant l'évolution du genre de la fin de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours. Pour cela, il a entrepris le recensement des *Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours* et la publication d'ouvrages regroupant la production par disciplines, en commençant par les livres de grec et d'italien (1987), puis ceux de latin (1988), d'allemand (1993), d'espagnol (1995) et d'anglais (1999).

La deuxième raison est qu'Alain Choppin ne s'est jamais contenté de rassembler des manuels et de publier des catalogues (avec une rigueur et une précision philologique impeccables), mais s'est surtout interrogé sur les problèmes méthodologiques et heuristiques que l'étude de l'édition scolaire pose aux chercheurs. Dès son article fondateur<sup>1</sup>, publié en 1980, Alain Choppin a placé son travail dans la perspective "d'une histoire globalisante" du manuel scolaire, capable de se servir des approches quantitatives et qualitatives, et de réfléchir sur les implications que la culture et l'histoire, plus encore que la politique et les théories didactiques, ont sur la production des livres scolaires.

Un autre de ses mérites est d'avoir pensé, dans un moment où l'informatique n'offrait pas encore à la recherche le soutien qu'elle lui procure aujourd'hui et où les historiens se montraient très méfiants à son égard, de ranger dans une base de données tous les titres des manuels qu'il collectait. Au début des années 80, Alain Choppin a franchi la frontière digitale et commencé à utiliser les premiers ordinateurs, en abandonnant le fichier manuel pour le numérique. En 1992, il fut pour la première fois possible de consulter *Emmanuelle* à distance, via le minitel français, et en septembre 2001 intervint sa mise en ligne sur le Web, qui en a fait un instrument de recherche extraordinaire pour les chercheurs, mais aussi pour le non experts<sup>2</sup>.

Alain Choppin a toujours considéré que son statut de pionnier lui créait le devoir de se rendre utile et de partager son savoir avec tous les collègues intéressés à suivre ses traces. Plusieurs groupes de recherche ont commencé à travailler sur le manuel en suivant son exemple et des bases de données sur les livres scolaires sont nées sur le modèle d'*Emmanuelle*, généreusement offert par son fondateur, un peu partout dans le monde, en Espagne (*Red Alfa Patres-Manes*, avec les Belges et les Portugais), Italie (*Edisco*), Brésil (*Livres*), Canada (*Manscol*).

Il a été aussi un des premiers à penser à la possibilité d'exploiter les différentes bases de données pour y faire des recherches communes. Ainsi est né le

<sup>1</sup> A. Choppin, *L'Histoire des manuels scolaires: une approche globale*, «Histoire de l'éducation», décembre 1980, n. 9, pp. 1-25.

<sup>2</sup> <<http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm>>.

MOI (*Multi Opac International*), moteur de recherche multilingue, qui permet la consultation simultanée des différentes banques de données sur le manuel scolaire<sup>3</sup>.

Alain Choppin avait également orienté ses activités vers des domaines liés à l'actualité. Il collaborait au développement d'actions de formation des enseignants au choix et à l'utilisation des manuels, et participait à l'élaboration d'outils spécifiques. Il avait mené régulièrement des activités d'expertise sur les questions relatives aux manuels scolaires auprès des divers partenaires du système éducatif (décideurs, éditeurs, personnels d'inspection, formateurs, etc.), tant en France qu'à l'étranger. Il avait été aussi un des fondateurs du IARTEM (*The International Association for Research on Textbooks and Educational Media*) et son premier trésorier.

L'héritage que nous laisse Alain Choppin est très riche: *Emmanuelle*, avec plus de 30 000 références actuellement (correspondant à environ 75 000 éditions distinctes) reste un modèle et un instrument de travail très utile pour les chercheurs, aussi que les autres ressources informatiques qu'il a réalisées en travaillant, toute sa vie, à l'édition scolaire, c'est-à-dire *Emmanuelle 5*, base de données sur l'historiographie française du manuel qui recense plus de 1 000 références<sup>4</sup>, et *Emmanuelle International*, bibliographie internationale qui vise, idéalement, à recenser la production historiographique mondiale et qui compte plusieurs milliers de titres de travaux, publiés dans une cinquantaine de pays<sup>5</sup>.

Enfin, deux autres produits du programme de recherches *Emmanuelle* méritent d'être signalés: le corpus des textes législatifs et réglementaires produits depuis la Révolution (incluant la liste des manuels interdits)<sup>6</sup> et le répertoire historique des maisons d'édition scolaire, auquel Alain Choppin avait commencé à travailler et qu'il a laissé inachevé.

Avec le dernier article qu'il a écrit pour «Histoire de l'éducation», intitulé *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, Alain Choppin nous a aussi laissé une sorte de testament intellectuel, qui est en même temps la meilleure preuve de sa compétence et de son énorme connaissance du thème au niveau international<sup>7</sup>. On y trouve le meilleur témoignage de la maîtrise qu'il avait des thèmes liés aux manuels et à l'édition scolaire. Dans cet article, Alain Chop-

<sup>3</sup> <[www.history-on-line.eu/moi](http://www.history-on-line.eu/moi)>. Le MOI est partie prenante de la base OAI (Open Archives Initiative). Il a été dédié à Alain Choppin par décision collégiale de l'équipe de recherche qui y travaille.

<sup>4</sup> <[http://www.inrp.fr/she/choppin\\_emma5\\_banque.htm](http://www.inrp.fr/she/choppin_emma5_banque.htm)>.

<sup>5</sup> <[http://www.inrp.fr/she/choppin\\_international\\_biblio.htm](http://www.inrp.fr/she/choppin_international_biblio.htm)>.

<sup>6</sup> A. Choppin (dir.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Recueil des textes officiels (1791-1992)*. Textes présentés par Alain Choppin et Martine Clinkspoor, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1993.

<sup>7</sup> A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, «Histoire de l'éducation», janvier-mars 2008, n. 117, pp. 7-56.

pin retrace, dans une quantité impressionnante de langues et de cultures, l'origine et les développements du mot «manuel» et les analyse en rapport à la nature, aux fonctions et aux usages que chaque pays et chaque époque a fait du livre scolaire.

Cependant, si ses travaux nous accompagneront et nous guideront pour longtemps, rien ne pourra combler le vide qu'Alain Choppin – historien rigoureux et tenace, mais surtout ami en compagnie duquel on avait plaisir et profit à passer du temps – a laissé dans le cœur de ses collègues.

Paolo Bianchini  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Torino (Italy)  
paolo.bianchini@unito.it



## Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), chosen among members of an international committee. The Editor is responsible for the process, and Dr. Luigiaurelio Pomante coordinates the peer review activities. For further information see the website:

<http://www.hecl.it>

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati nell'ambito di un comitato internazionale. Il Direttore è responsabile del processo e il Dr. Luigiaurelio Pomante è il coordinatore delle attività di referaggio. Ulteriori informazioni sul sito:

## Referees for the year / Revisori per l'anno 2009

Sergio Angori (Università degli Studi di Siena, Italy); Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italy); Luciana Bellatalla Bottaro (Università degli Studi di Ferrara, Italy); Vitaly Bezrogov (Russian Academy of Education, Russia); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Ferrara, Italy); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, Italy); Sandra Chistolini (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata, Italy); Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Piero Crispiani (Università degli Studi di Macerata, Italy); Ester De Fort (Università degli Studi di Torino, Italy); Agustin Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Antonella Gargano (Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italy); Daniele Giancane (Università degli Studi di Bari, Italy);

Teresa Gonzales Perez (Universidad de La Laguna, Spain); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Elemér Kelemen (Hungarian Academy of Sciences, Hungary); Maria Cristina Leuzzi (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Daniel Lindmark (Umea University, Sweden); Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Italy); Sira Serenella Macchietti (Università degli Studi di Siena, Italy); Otohiko Mikasa (Tokio Gakugei University, Japan); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Flavia Stara (Università degli Studi di Macerata, Italy); Bernat Sureda García (Universitat de les Illes Balears, Spain); Paola Vismara (Università degli Studi di Milano, Italy); Patrizia Zamperlin (Università degli Studi di Padova, Italy).

## Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche-dati:

BSN – Bibliografia Storica Nazionale; EIO – Editoria Italiana On line; ERIC – Education Resources Information Center; ESSPER – Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GOOGLE SCHOLAR; NOVA – University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto RIVISTE ON LINE; Storia Moderna (<[www.stmoderna.it](http://www.stmoderna.it)>); ULRICH'S Periodicals Directory.

