

HISTORY OF EDUCATION  
& CHILDREN'S LITERATURE  
VI/1 2011

---

**eum**

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. VI, n. 1, 2011

ISSN 1971-1093 (print)

ISSN 1971-1131 (online)

© 2011 eum edizioni università di macerata,  
Italy

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

*Editor-in-Chief / Direttore*

Roberto Sani

*Editorial Manager / Redattori Capo*

Marta Brunelli, Luigiaurelio Pomante

*Editorial Office / Redazione*

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

c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
e della Formazione, Università degli Studi  
di Macerata, Piazz.le Luigi Bertelli (C.da  
Vallebona) – 62100 Macerata, tel. (39) 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 to two anonymous referees, who are chosen  
– on the base of their expertise – among mem-  
bers of an International Referees' Committee.  
The Editor of the journal is in charge of the en-  
tire process, and Dr. Luigiaurelio Pomante is  
in charge 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 compe-  
tenze – nell'ambito di un Comitato Internazio-  
nale di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsa-  
bile del processo, e il dott. Luigiaurelio Pomante  
è responsabile 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: €108,00 (VAT included);

other countries: €139,00 (VAT included);

Hecl Online (2006- ): €90,00 (VAT included);

Hecl Online from IP (2006- ): €96,00 (VAT in-  
cluded).

*Single issues*

Current issue: €56 (VAT included);

back issue: €69 (VAT included).

For further details please contact the publisher-  
distributor ([ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)).

*Abbonamenti*

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

*Quote annuali*

Paesi dell'area Euro: €108,00 (Iva inclusa);

altri paesi: €139,00 (Iva inclusa);

Hecl Online (2006- ): €90,00 (Iva inclusa);

Hecl Online from IP (2006- ): €96,00 (Iva in-  
clusa).

*Fascicoli singoli*

Fascicolo corrente: €56 (Iva inclusa);

fascicolo arretrato: €69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'edi-  
tore-distributore ([ceum.riviste@unimc.it](mailto:ceum.riviste@unimc.it)).

*Publisher-Distributor / Editore-Distributore*

eum edizioni università di macerata, Centro  
Direzionale, Via Carducci, 63/a – 62100 Ma-  
cerata; tel. (39) 733 258 6080, fax (39) 733  
258 6086, web: <http://eum.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*

+ studio crocevia

*Printing / Stampa*

Globalprint, Gorgonzola (MI)

*Cover Picture / Immagine di copertina*

Letizia Geminiani

Finito di stampare nel mese di giugno 2011

ISBN 978-88-6056-290-6

# Contents

## Indice

- 7 Abstracts
- 19 Roberto Sani  
«History of Education & Children's Literature» (Hecl),  
five years on. An ongoing assessment
- Essays and Researches*  
**Saggi e Ricerche**
- 39 Corinna Onelli  
An innovative schoolbook: the *Selectiores dicendi formulae*  
(1666) of Father Bartolomeo Beverini
- 59 Francesca Sbardella  
Leggere, rileggere e riscrivere: pratica quotidiana del testo  
agiografico
- 77 Simonetta Polenghi  
Die Österreichische Schulreform in der habsburgischen  
Lombardei

- 93      Alessandra Avanzini  
The education of women: «La voce delle donne» (1865-1867) and the fight for women's rights in post-unitary Italy
- 105     Siphis Bouzakis  
Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the *numerus clausus* of the students accepted in 1930. A historical-sociological approach
- 119     Anna Ascenzi  
A «Homeland Religion» for educating the Italian people. The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to “sacralisation” of the Risorgimento epic
- 145     Silvia Assirelli  
La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico
- 179     Fabio Targhetta  
Tra letteratura, pedagogia e strategie promozionali: il bollettino bibliografico «Paraviana» (1921-1940)
- 199     Margot Hillel  
«She makes them tingle all over»: eroticising the child in twentieth-century Australian picture books
- 215     Valeria Miceli  
Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Origini e sviluppo della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898)
- 253     Juri Meda  
«Mezzi di educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo
- 281     Irma Rizzini, José G. Gondra  
Hygiene, childhood typology and institutionalization of poor children in Brazil (1875-1913)
- 305     Davide Montino  
Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della

Domenica». Infanzia, giornalismo e politica

- 319 Sabrina Fava  
 Imparare a leggere per diventare lettori: riflessioni di Emilia Formigini Santamaria da Tolstoj a *Prima lettura*
- 343 Luca Montecchi  
 Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè
- 383 Geraldo Inacio Filho  
 The «Orders of the Day» and the representation of the military by the High Command of the Brazilian Armed Forces

*Sources and Documents*

**Fonti e Documenti**

- 409 Luigi Calvitti  
 Per conservare e tramandare la memoria di una grande esperienza formativa alimentata da un'autentica passione civile

*Critical Reviews and Bibliography*

**Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni e Bibliografia**

*Critical Reviews / Rassegne critiche*

- 419 Gianfranco Tortorelli  
 Antologie e manuali di letteratura italiana nell'Ottocento. Una riflessione sul canone
- 431 Marianna Alfonsi  
 Scrivere «senza tailleur». Intervista ad Antonio Faeti

*Forum / Discussioni*

- 447 Antonio Viñao Frago, Giorgio Chiosso, Antonio Gibelli  
 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

- 467 Michel Ostenc  
École et construction de l'identité nationale en Italie, de l'Unification à l'après Première Guerre Mondiale. Le contrôle de l'État sur les manuels scolaires dans une étude récente
- 477 Roberto Sani  
«Honest citizens and good Christians». Don Bosco and Salesian education in the 150-year history of united Italy
- 491 Juri Meda  
Davide Montino, the thinker and the man
- Notices / Recensioni*
- 501 Luciana Bellatalla, *Scuola Secondaria. Struttura e saperi* (Nella Sistoli Paoli)
- 504 Piergiovanni Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal Fascismo alla Repubblica* (Luciana Bellatalla)
- 507 Attila Nóbik, Bèla Pukánszky (eds.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Erziehung in Wissenschaft und Praxis* (Pethő Villő)
- 511 János Géczy, *Sajtó, kép, neveléstörténet [Press, image, history of education]* (Lajos Somogyvári)
- 514 Giorgio Chiosso, *I significati dell'educazione* (Carmela Covato)
- Scientific News and Activities of Research Centres***  
**Cronache scientifiche e attività degli istituti di ricerca**
- 519 Myriam Southwell, Nicolás Arata  
Aportes para un programa futuro de la educación argentina
- 541 Elisabetta Patrizi  
The «Europe of knowledge». First research notes on training, identity and new citizenship in the process of European integration
- 553 International Referees' Committee (2011)

# Abstracts\*

## Corinna Onelli, *An innovative schoolbook: the Selectiores dicendi formulae (1666) of Father Bartolomeo Beverini*

The aim of this paper is to analyse an innovative seventeenth-century textbook: the *Selectiores dicendi formulae* (1666) of Father Bartolomeo Beverini (1629-1686) from Lucca. The latter belonged to the Order of Clerks Regular of the Mother of God that in Lucca provided to elementary and high education. Beverini's work is a collection of Latin quotations for humanities class. The quotations, which are derived from Plautus, Terentius and Petronius, have been translated by Beverini into a surprising lively Italian. It is evident that the *Selectiores dicendi formulae* clashes with tradition and mainly its use of Petronius' *Satyricon* implies a critics against "pedantry". Beverini's work rather belonged to experimental culture, in particular it seems to be inspired by the Latin grammar *Teatro della latinità* of the Piarist Giovan Francesco Apa. In the Eighteenth Century the *Selectiores dicendi formulae* was reprinted by Father Giambattista Bisso of the Society of Jesus who originally reproduced Beverini's method. In fact Bisso didn't hesitate to make use of the Sicilian dialect to better render the liveliness of Beverini's translation.

*Oggetto di studio è un innovativo manuale del XVII secolo, opera di Padre Bartolomeo Beverini da Lucca (1629-1686) appartenente alla Congregazione della Madre di Dio, che a Lucca si occupava di offrire un'educazione di tipo primario e secondario. Le Selectiores dicendi formulae consistono in una raccolta di citazioni latine da Plauto, Terenzio e Petronio che, tradotte dal Beverini nella lingua viva della quotidianità, riflettono la grande novità – forse ispirata dallo sperimentalismo dello Scolopio Giovan Francesco Apa (autore dell'altrettanto innovativo manuale di grammatica latina Teatro della latinità) – del meto-*

\* Keywords are chosen from the list of descriptors of the TEE/EET – *European Education Thesaurus* (1998 ed.), a multilingual thesaurus which has been created by Eurydice in order to facilitate the semantic indexing in databases on education in Europe. The complete thesaurus is accessible at the website of the journal Hecl (<<http://www.hecl.it>>) in Italian and in English versions (courtesy of Eurydice network).

*do utilizzato dal Beverini per insegnare il latino, e che riscosse un tale successo da essere ripreso anche nel Settecento dal gesuita padre Giambattista Bisso.*

**Keywords:** History of Education; Textbook; Latin; Teaching Method; Italy; XVII<sup>th</sup> Century

**Francesca Sbardella, *Leggere, rileggere e riscrivere: pratica quotidiana del testo agiografico / Reading, re-reading and re-writing: the daily practice of hagiographical text***

This article is based on a participative ethnography carried on in a Carmelite monastery, where the author was given the chance to share the daily life of a group of French nuns; it proposes a reflection about the practice of reading, specifically applied to the use of hagiographical texts in a convent. This kind of text is a basis for the enunciation of prayer as well as a source of religious practice and the way the nuns use it carries on the operational extremization of its textual value, repeated day after day and filled with a high symbolic capital. Reading a text means experiencing not only the speech as such, but also the succession of actions which derive from it, as well as (and this is the main object of this study) the potential performativity of their application.

*Il lavoro, muovendo da un approccio etnografico di tipo partecipativo che l'autrice ha condotto condividendo la vita quotidiana di un gruppo di monache francesi all'interno di un monastero carmelitano, sviluppa, nello specifico, una riflessione sulla pratica della lettura del testo agiografico in ambito conventuale. Questo tipo di testo rappresenta una base per l'enunciazione di preghiera e una fonte di pratiche religiose, e il modo in cui esso viene utilizzato dalle monache, in quanto attrici sociali, porta all'estremizzazione operativa del suo valore testuale, reiterato giorno dopo giorno e caricato di forte significato simbolico. Leggere un testo significa sperimentare non solo il discorso, ma anche la successione delle azioni che ne derivano e – aspetto che qui maggiormente interessa – la potenziale performatività della loro messa in atto.*

**Keywords:** History of Education; Church; Religious Education; Reading; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Simonetta Polenghi, *Die Österreichische Schulreform in der habsburgischen Lombardei / The Austrian School Reform in the Habsburg Lombardy***

For a long time the history of schooling in Italian territories which were under Habsburg dominion has been politically conditioned: there was a bias against Austria, particularly with regard to the age of Restoration, both because Austria was the historical enemy of Italian unity and because it was a Catholic State. Lay and nationalistic historiography preferred to stress the importance of Italian educationalists and intellectual, or the age of Maria Theresa and Joseph II. In the last twenty years new approaches and more objective researches have shown the goodness of Habsburg policy not only in the age of Enlightenment, but also in the age of Restoration, when many elementary schools for boys and girls were opened and there was a strong improvement in teachers' training. The adoption of Vincenz Eduard Milde's pedagogy meant a step forward towards scientific and advanced teaching and educating: the criticism against Austrian dominion, accused of a heavy confessionalization of school, is not really grounded.



*Per lungo tempo la storia dell'istruzione nei territori della penisola dominati dagli Asburgo è stata condizionata politicamente dal pregiudizio verso l'Austria (con particolare riferimento all'età della Restaurazione) considerata, da una parte, il nemico storico dell'unità italiana e, dall'altra, in quanto Stato cattolico. Se la storiografia laica e nazionalistica ha preferito sottolineare l'importanza di pedagogisti ed educatori italiani, o richiamare l'età di Maria Teresa e Giuseppe II, negli ultimi vent'anni nuovi approcci e ricerche più obiettive hanno invece dimostrato la bontà della politica asburgica non solo nel secolo dei Lumi ma anche nell'età della Restaurazione, quando l'apertura di molte scuole elementari per ragazzi e ragazze e la formazione degli insegnanti ricevettero un forte impulso grazie alle teorie pedagogiche di Vincenz Eduard Milde.*

**Keywords:** History of Education; Pedagogical Theory; Education System; Austria; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

*Alessandra Avanzini, The education of women: «La voce delle donne» (1865-1867) and the fight for women's rights in post-unitary Italy / L'educazione femminile: «La voce delle donne» (1865-1867) e la battaglia per i diritti delle donne nell'Italia post-unitaria*

The issue of the role of women and their political, social and educational emancipation in the aftermath of the Italian unification is analysed through the lens of the journal «La voce delle donne» (“The voice of women”), edited between 1865 and 1867 by Giovannina Bertola Garçea. Inspired to «La voix des femmes» – published in Paris during the 1848 Revolution thanks to the initiative of Eugénie Nyboiet – the journal promotes a radical vision of the new political context created by national Unity, considered as a potential guarantor of those values among which also women's emancipation should find its place. From this point of view, the question of the right to vote was secondary to the necessity of acting upon the structure of knowledge itself and of building a new vision of the world which includes the women's dimension too. This attitude reveals a political audacity that was not so incisive when it came to dealing with the question of education, so that the original project of the journal, for which the link between education and consciousness had constituted the original focus, was doomed to failure.

*La questione del ruolo delle donne e della loro emancipazione politica, sociale ed educativa all'indomani dell'unificazione italiana viene esaminata attraverso la rivista «La Voce delle Donne», edita tra il 1865 e il 1867 da Giovannina Bertola Garçea. Ispirata a «La voix des femmes» – pubblicata a Parigi durante la Rivoluzione del 1848 per iniziativa di Eugénie Nyboiet – la rivista promuove una visione radicale del nuovo contesto politico creato dall'unità nazionale, considerata come un potenziale garante di quei valori tra i quali avrebbe dovuto trovare posto anche l'emancipazione femminile. Da questo punto di vista, la questione del diritto di voto diventò secondaria rispetto alla necessità di agire sulla struttura stessa della conoscenza e sulla costruzione di una nuova visione del mondo che includesse anche la dimensione femminile. Una tale audacia politica non fu ugualmente incisiva nell'affrontare la questione educativa, cosicché il progetto originario della rivista, incentrato sullo stretto legame tra istruzione e maturazione della coscienza femminile, fu destinato ad avere esiti assai limitati.*

**Keywords:** History of Education; Women's Education; Periodical; Educational Policy; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

Siphis Bouzakis, *Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the numerus clausus of the students accepted in 1930. A historical-sociological approach / Le politiche per l'accesso all'università in Grecia. Dall'ingresso libero nel 1837 all'introduzione del numero chiuso nel 1930: un approccio storico-sociologico*

In the modern Greek State, which arose after the liberation from the Turkish occupation in 1824, education was supposed to play a basic role in the effort of organizing the new state's basic institutions (justice, health, education, religion). The institutionalization of the Greek educational system that was newly formulated by the Bavarians over the period 1834-1837, and which consisted in the establishment of primary and secondary schools aimed at forming the citizens-patriots within the new nation-state, as well as the establishment of the first Greek university (Othonian University). School often became the object of political conflicts and on this side the article focuses on the new educational policies, and in particular the way in which entrance to higher education was regulated (university entrance policies) and developed in the period from 1837 through 1920, when it was established the *numerus clausus* ("closed number") of the students accepted to universities. The A. examines the manifold factors, both internal (such as the emerging issue of offering qualitative education to the students) and external ones (that is financial, ideological and social factors), which deeply affected these changes in educational policies.

*Nella Grecia moderna, sorta a partire dal 1824 dopo la liberazione dall'occupazione turca, all'educazione fu assegnato un ruolo cruciale (assieme alla giustizia, la sanità e la religione) nella riorganizzazione del nuovo stato. Sotto la dinastia bavarese (1834-1837) nell'ambito del nuovo sistema educativo greco furono istituite le scuole primarie e secondarie, necessarie alla formazione dei cittadini-patrioti, come anche la prima università della nazione (l'Università Ottoniana); l'educazione divenne presto oggetto di vivaci dibattiti e veri e propri scontri sul piano politico. L'articolo esamina le nuove politiche educative e in particolare i criteri d'accesso alla formazione universitaria, dal 1837 al 1920 (anno dell'istituzione del "numero chiuso"), analizzando i molteplici fattori, sia interni (come il problema di offrire un'educazione di qualità agli studenti) sia esterni (ossia i fattori economici, ideologici e sociali) che influenzarono profondamente i processi di cambiamento nel sistema formativo nazionale.*

**Keywords:** History of Education; University; Transition from Upper Secondary to Higher Education; Educational Policy; Greece; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

Anna Ascenzi, *A «Homeland Religion» for educating the Italian people. The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to «sacralisation» of the Risorgimento epic / Una «religione della Patria» per educare il popolo italiano. Il manuale di storia per le scuole elementari I Martiri e i Fattori della Unità e Indipendenza d'Italia (1885) di Lorenzo Bettini tra rinnovamento didattico e «sacralizzazione» dell'epopea risorgimentale*

Through the innovative and successful history manual for primary school first published in 1885 by Lorenzo Bettini *I Martiri e i Fattori della Unità e Indipendenza d'Italia* ("The Martyrs of Italy, and the Makers of her Unity and Independence") a new approach towards the narration of the Risorgimento epic was introduced in history teaching in primary and popular schools. The innovative character lies in the fact that the manual was, on the one hand, aimed at promoting a strong national sentiment in the younger generations by teaching the examples and stories of the Risorgimento charismatic figures; on the other

hand, it reflected the new modern pedagogical and Positivist orientation both in primary teaching and in teachers' training, which would find in patriotic history itself the basic element for didactic renewal as well as the crucial tool for the nationalization of the people of the new unified Italian state.

*Attraverso l'innovativo e fortunato manuale per le scuole primarie I Martiri e i Fattori della Unità e Indipendenza d'Italia pubblicato nel 1885 da Lorenzo Bettini, fu introdotto un nuovo approccio alla narrazione dell'epopea risorgimentale nell'insegnamento della storia impartito nelle scuole elementari e popolari. L'innovatività si fonda sul fatto che, da una parte, il manuale mirava a formare nelle nuove generazioni un vigoroso sentimento della patria attraverso l'insegnamento delle gesta delle figure carismatiche del Risorgimento; dall'altra, esso rifletteva i nuovi orientamenti pedagogici di tipo positivista, sia nell'insegnamento della storia come anche nella formazione degli insegnanti, che avrebbero trovato proprio nella "storia patria" non solo il fondamento per il rinnovamento della didattica, ma anche uno strumento cruciale per la nazionalizzazione delle popolazioni dello Stato recentemente unificato.*

**Keywords:** History of Education; Textbook; History; Teaching; Primary School; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

**Silvia Assirelli, *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico / The childhood representation on the covers of the «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). An iconographic history***

In the last two decades of the nineteenth century, the entry of illustrations in Italian children's magazines was accompanied by woodcut's technical developments which favoured a gradual and arduous liberation of the image from the secondary and marginal role to which, in the editorial production of the unification, it had been relegated. The detailed analysis of the elegant illustrations and particularly of the famous colour covers of «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911) demonstrates the important cultural renewal carried by the magazine founded and directed by Luigi Bertelli (better known as *Vamba*). While building on the example of the most innovative magazines for children which had preceded it, the «Giornalino» imposed a profoundly modern concept of the illustration and of the representation of childhood, which allowed it not only to align itself with the most advanced editorial trends in Europe, but also to convey the message of a highly innovative educational project.

*Nell'Italia dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, l'ingresso dell'illustrazione nei giornalini dedicati all'infanzia si accompagna ai progressi tecnici raggiunti dall'incisione xilografica, ciò che favorì il graduale e faticoso affrancamento dell'immagine dal ruolo secondario e marginale a cui, nella produzione editoriale postunitaria, era stata relegata. La dettagliata e attenta analisi delle eleganti illustrazioni e, in particolare, delle famose copertine a colori de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911) evidenzia l'importante rinnovamento culturale di cui la rivista, fondata e diretta da Luigi Bertelli (più noto come Vamba), fu portatrice. Il «Giornalino» impose nell'ambito della stampa periodica per ragazzi un concetto di illustrazione e di rappresentazione dell'infanzia profondamente moderno, capace non solo di allinearsi alle tendenze più evolute dell'editoria europea, ma di veicolare un messaggio educativo altamente innovativo.*

**Keywords:** History of Education; Illustrated Paper; Children's and Youth Literature; Graphic Arts; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Fabio Targhetta, *Tra letteratura, pedagogia e strategie promozionali: il bollettino bibliografico «Paraviana» (1921-1940) / From literature through pedagogy, to publishing strategies: the bibliographic bulletin «Paraviana» (1921-1940)***

The historiography of educational and school publishing in recent years has largely used sources which had previously considered “minor” and of secondary importance. Among these we may include the bibliographic information bulletins which, particularly the national publishers used to distribute to advertise their best editorial production, and which consisted of brief reports, with a significant circulation, printed on paper similar to that of newspapers and essentially made up of long pages of advertisement. In some cases, however – and in that of «Paraviana», published by the homonymous publishing house in Turin – the bulletin assumed the features of a downright magazine, in a modest format, but with clearly declared cultural ambitions, especially in the literature and teaching ambit. The collaboration of famous contributors, the selfless (i.e. free from commercial interests) character of many of the published articles, the controversies that sometimes arose around certain topics, render this bulletin a significant source for investigating the cultural lines and strategies of the historical Turinese publishing house, in a particularly significant moment of its history.

*La ricerca storica sull'editoria scolastica ed educativa si è caratterizzata negli ultimi anni per il ricorso a fonti ritenute a lungo minori e di secondaria importanza. Tra queste si possono annoverare i bollettini di informazioni bibliografiche che, in particolar modo gli editori a distribuzione nazionale, erano soliti diffondere per pubblicizzare la propria migliore produzione. Si tratta spesso di foglietti dalle tirature molto significative, stampati su carta simile a quella dei quotidiani e sostanzialmente costituiti da lunghe pagine di réclame. In alcuni casi, tuttavia – e fu questa la sorte di «Paraviana», pubblicata dall'omonima casa editrice di Torino – il bollettino si connotò come una vera e propria rivista, di formato modesto ma dalle dichiarate ambizioni culturali, soprattutto in ambito letterario e pedagogico. Il ricorso a collaboratori di chiara fama, il carattere disinteressato, vale a dire svincolato da meri interessi pubblicitari, di molti articoli ivi pubblicati, le polemiche che a volte nacquero intorno a determinati argomenti ne fanno una fonte significativa per indagare gli orientamenti culturali e le strategie editoriali della casa editrice torinese in un momento particolarmente significativo della sua storia.*

**Keywords:** History of Education; Publishing Industry; Periodical; Advertising; Italy; XX<sup>th</sup> Century

**Margot Hillel, «*She makes them tingle all over*»: eroticising the child in twentieth-century Australian picture books / «*È così bella da suscitare in loro un fremito*»: l'immagine erotizzata dell'infanzia nei libri illustrati Australiani del XX secolo**

Children's books provide a great deal of insight into adult views of childhood and give us another views of social attitudes to children. In this article the A., by examining some selected picture books of literature for children which were published in Australia between the two world wars, underlines the complexity of the message conveyed by texts as well as, in particular, by illustrations, in this way shedding light on the emergence of a contradictory and “sexualized” construction of childhood – which, at a closer reading, appears to be the manifestation of a mechanism, only apparently contradictory but actually very sophisticated, for valorising a view of childhood as entirely innocent with illustrations which, supporting the pretty and appealing, promote an eroticized image of it.

*I libri per bambini offrono una grande opportunità per esplorare il modo in cui l'infanzia viene vista da parte degli adulti, rivelando ulteriori punti di vista degli atteggiamenti sociali nei confronti dei bambini. L'Autrice, esaminando alcuni libri illustrati per bambini, editi in Australia tra le due guerre mondiali, pone l'accento sulla complessità del messaggio veicolato tanto dai testi quanto in particolare dalle illustrazioni, ponendo così in luce il manifestarsi di una costruzione contraddittoria e "sessualizzata" dell'infanzia – manifestazione di un meccanismo alquanto sofisticato di esaltazione dell'innocenza infantile attraverso la promozione di una sua immagine eroticizzata.*

**Keywords:** History of Education; Children's and Youth Literature; Picture book; Childhood; Conceptual Imagery; Australia; XX<sup>th</sup> Century

*Valeria Miceli, Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Origini e sviluppo della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898) / For a history of teachers' training in Southern Italy. Origins and development of the Normal school for male teachers in Molise Region (1872-1898)*

The history of teachers' training sinks its roots in the years of the formation of the national state, being linked not only with the establishing of a unitary system for basic instruction aimed at educating the new generations, but also with the elaboration of specific strategies of transmission of cultural patterns, values, attitudes and shared ideals in the framework of a common educational institution: the primary school. The article examines in depth this reality, by privileging a local (not localistic) approach and able to retrace, through the history of the birth and development of a Normal school for male teachers – in this specific case, in Campobasso – the more general features of the teachers training in Italy, as well as to shed light on the complex dynamics, which shaped the interaction between the Ministry of Education and the single local school realities with regard to the teachers' training, in the period between the birth of a unitary state and the end of the 19<sup>th</sup> century.

*La storia dell'istruzione magistrale affonda le sue radici negli anni della formazione dello Stato nazionale, essendo strettamente collegata non solo all'istituzione di un sistema unitario per l'istruzione di base per le nuove generazioni, ma anche all'elaborazione di specifiche strategie di trasmissione di modelli culturali, di valori, di comportamenti e di idealità condivise all'interno di una comune istituzione scolastica: la scuola elementare. L'articolo approfondisce questa realtà privilegiando un approccio locale (e non localistico) in grado di far emergere, in particolare attraverso l'esperienza della nascita e dello sviluppo della scuola magistrale maschile a Campobasso, le caratteristiche più generali dell'istruzione normale in Italia.*

**Keywords:** History of Education; Teacher's education; Education System; Nationalization; Italy; XIX<sup>th</sup> Century

*Juri Meda, «Mezzi di educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo / «Tools of mass education». New sources and new lines of research for a «material history of school» between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*

Since the 1990s the European educational historiography has increasingly focused on the

study of the school material culture through the ethnographic dimension in which it manifests itself and, more concretely, through objects, images, texts and oral sources that describe its real educational practices in a historical perspective. Today, the historian of education is called not only to describe the technical and material development of school consumer goods, but also to explore the economic processes which were associated with the increase of mass schooling. The transformation of school production, from traditional into an industrial one has made it possible, in the late nineteenth and early twentieth century, the production of what the A. defines “means of mass education”, i.e. those teaching aids, writing instruments and various stationery, which were properly serialized in order to facilitate the approval and standardization of teaching methods as well as of learning processes.

*A partire dagli anni Novanta la storiografia educativa europea si è sempre più concentrata sullo studio della cultura materiale della scuola attraverso i registri etnografici in cui essa si manifesta e più concretamente attraverso gli oggetti, le immagini, i testi e le fonti orali che descrivono le reali pratiche educative in una prospettiva storica. Oggi lo storico dell'educazione è chiamato non più solo a descrivere l'evoluzione tecnica e materiale degli oggetti di consumo scolastico, ma ad esplorare i processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione di massa. La trasformazione della manifattura scolastica in una vera e propria “industria dello scolastico” ha reso infatti possibile, tra la fine del XIX e i primi decenni del secolo seguente, la produzione di quelli che l'A. definisce «mezzi di educazione di massa», ossia sussidi didattici, strumenti di scrittura e articoli di cancelleria di vario genere, opportunamente serializzati al fine di rendere più agevole e funzionale l'omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento.*

**Keywords:** History of Education; School; Mass Education; Teaching Aids; Industry; Italy; XIX-XX<sup>th</sup> Centuries

**Irma Rizzini, José G. Gondra, *Hygiene, childhood typology and institutionalization of poor children in Brazil (1875-1913) / Igiene e istituzionalizzazione dell'infanzia bisognosa in Brasile (1875-1913)***

This study investigated the emergence of childhood as a social problem and how the subject was treated by hygienists, who graduated from the Medical School of Rio de Janeiro. This institution allowed broad dialogue with countries regarded as paradigms of civilization with regard to dissertations on the subject. At the same time, we attempted to analyse the imprints left by these hygienists' discourses on two institutions created between 1875 and 1899 in Rio de Janeiro, focused on children who were classified as orphans, abandoned, and destitute in the specialized literature and records of detention facilities. Working with knowledge-producing discourses focused on the management of these children in order to disseminate the mentioned discourses, our sources were constituted of theses, books and specialized journals, as well as documents from the boarding schools.

*Il problema sociale dell'infanzia abbandonata viene qui esaminato dalla prospettiva dei medici specializzati nel campo dell'igiene e della sanità pubblica presso la facoltà di medicina di Rio de Janeiro, che operava in collaborazione con i paesi e le realtà più avanzati in questo settore. Vengono qui analizzati alcuni documenti a stampa (testi e discorsi) prodotti da questi esperti d'igiene relativamente a due istituzioni create tra il 1875 e il 1899 a Rio de Janeiro per la cura e l'assistenza degli orfani e dell'infanzia bisognosa e abbandonata. L'analisi della letteratura medica specializzata (estrapolata da libri e riviste) oltre che di varia do-*



*cumentazione proveniente dai colleghi brasiliani permette di ricostruire i diversi aspetti della “medicalizzazione dell’infanzia” tra la fine del XIX e i primi decenni del secolo successivo.*

**Keywords:** History of Education; Childhood; Hygiene; Child Protection; Boarding School; Brazil; XIX-XX<sup>th</sup> Century

*Davide Montino, Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della Domenica». Infanzia, giornalismo e politica / Giuseppe Fanciulli in the years of the «Il Giornalino della Domenica». Childhood, journalism and politics*

The figure of the writer for children Giuseppe Fanciulli (1881-1951) is retraced in the light of his experience in the magazine «Il Giornalino della Domenica», to which he actively collaborated, sometimes under the pseudonym of *Mastro Sapone*. Fanciulli adhered fully to the cultural and educational project of the founder of the journal Luigi Bertelli (better known with the pseudonym *Vamba*), as it is evidenced not only by his rich production of articles for the «Giornalino» as well as his critical essays about the educational value of this publishing initiative, but also by his active militancy in the direction of a true “national pedagogy” consisting of participative actions, lectures, meetings and an ongoing relationship with his young readers. The years of militant journalism at the «Giornalino» will represent an important training ground for Fanciulli who learned well the importance of the relationship with the public, and moreover they indelibly marked his future work as a writer.

*La figura dello scrittore per l’infanzia Giuseppe Fanciulli (1881-1951) viene ricostruita alla luce della sua esperienza nell’ambito della rivista «Il Giornalino della Domenica», a cui il Fanciulli collaborò attivamente come redattore, talvolta sotto lo pseudonimo di Mastro Sapone. La piena adesione di Fanciulli al progetto culturale ed educativo del fondatore del periodico Luigi Bertelli (più noto con lo pseudonimo di Vamba) è testimoniata non solo dalla ricca produzione di articoli per il «Giornalino» e di contributi critici attorno a questa iniziativa editoriale, ma anche dalla sua militanza attiva nella direzione di una vera e propria “pedagogia nazionale” fatta di mobilitazioni, conferenze, incontri e di un costante rapporto con i suoi piccoli lettori. Gli anni del giornalismo militante presso il «Giornalino» rappresenteranno un’importante palestra per Fanciulli che così apprese l’importanza del rapporto con il pubblico, e segnarono altresì in maniera indelebile la sua futura attività di scrittore.*

**Keywords:** History of Education; Children’s and Youth Literature; Periodical; Youth Organizations; Italy; XX<sup>th</sup> Century

*Sabrina Fava, Imparare a leggere per diventare lettori: riflessioni di Emilia Formiggini Santamaria da Tolstoj a Prima lettura / Learning to read and becoming readers: the thinking of Emilia Formiggini Santamaria, from Tolstoj to Prima lettura*

The article explores the book *The pedagogical ideas of Leo Tolstoy*, which was published in 1904 by Emilia Santamaria: resulting from her dissertation in philosophy, defended at the University of Rome the year before, the work marks the entry of the young scholar in the contemporaneous pedagogical debate, showing her interest in the production of textbooks and children’s books of the time, in great part considered inadequate and ineffective in intercepting the needs of small readers. As emerges from her reflections on Tolstoy’s work,

it is clear all the modernity of her thought as young educator, able to anticipate many of the themes that would characterize the future debate, during the first half of the twentieth century, on the quality of textbooks and reading books.

*L'articolo prende in esame il volume Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj edito nel 1904 da Emilia Santamaria: risultato della tesi di laurea in filosofia discussa l'anno prima presso l'Università di Roma, l'opera segna l'ingresso della giovane studiosa nel dibattito pedagogico del tempo, mostrando la sua particolare attenzione verso la coeva produzione di testi scolastici e di libri per ragazzi, in larga misura considerati inadeguati e scarsamente efficaci nell'intercettare le esigenze dei piccoli destinatari. Dalle riflessioni scaturite nel saggio su Tolstoj, emerge tutta la modernità di pensiero della giovane pedagoga, le cui intuizioni anticipavano molti dei temi che avrebbero poi caratterizzato il futuro dibattito sulla qualità dei testi scolastici e dei libri di lettura nel corso della prima metà del XX secolo.*

**Keywords:** History of Education; Reading; Textbooks; Pedagogical Theory; Italy; XX<sup>th</sup> Century

Luca Montecchi, *Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè / A school between myth and reality. Spontaneism, didactical method and pedagogical propaganda in the School of San Gersolè*

The experience of the renowned school of San Gersolè and the work of its promoter, from 1920 to 1956, the teacher Maria Maltoni are here reconstructed with the help of archival sources, particularly represented by the documentation of the Committee of National Liberation in Impruneta and by some letters sent to Ernesto Codignola, which have allowed to explore that extraordinary educational experience. The reconstruction of the human experience of Maria Maltoni can shed new light on the pedagogical reasons underlying the educational project of San Gersolè, which was carried on from the liberal age up to the second post-war period. Highly significant is the attention given towards the original idealistic approach (derived from Lombardo Radice's thought), up to the development, in republican age, and the links with the experiences of Scuola-Città Pestalozzi and the Cooperative Education Movement.

*L'esperienza della celebre scuola di San Gersolè e l'operato della maestra Maria Maltoni, sua animatrice dal 1920 al 1956, vengono qui ricostruiti con l'ausilio di fonti archivistiche inedite, rappresentate in particolare dalle carte del Comitato di Liberazione Nazionale di Impruneta e alcune lettere inviate ad Ernesto Codignola, che hanno permesso di approfondire quella straordinaria esperienza educativa. La ricostruzione della vicenda umana della Maltoni permette di gettare nuova luce sulle ragioni pedagogiche del progetto educativo di San Gersolè così com'è venuto sviluppandosi in Italia, dall'età liberale fino al secondo dopoguerra. Particolarmente significativo su questo versante è l'attenzione dedicata dall'A. all'originaria impostazione lombardo-radiceana dell'esperienza e agli sviluppi conosciuti in epoca repubblicana nel collegamento con la Scuola-Città Pestalozzi e il Movimento di Cooperazione Educativa.*

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



Gerardo Inacio Filho, *The «Orders of the Day» and the representation of the military by the high command of the Brazilian armed forces / Gli «Ordini del Giorno» e la rappresentazione dell'esercito secondo l'Alto Comando delle forze armate brasiliane*

The paper discusses the political education of the Brazilian military by means of the «Orders of the Day» for the years 1979 to 1985. The Orders of the Day are speeches elaborated by Ministers of the Military Branches that are read, on solemn civil and commemorative dates, to troops in formation in the barracks of the Armed Forces. The narrative focuses on the Army, during the years '70-'80, when the War College and the Doctrine of National Security greatly influenced education in the Military Academies. Drawing upon the ideas of Chartier's concept of "collective representation" this study explores the constituent elements of the Representation of the Military in the Orders of the Day, as crafted by the Brazilian High Command.

*L'articolo esplora il tema dell'educazione politica dei militari brasiliani, negli anni tra il 1979 e il 1985, svolta attraverso gli "Ordini del Giorno" ovvero i discorsi elaborati dai responsabili dei vari rami militari e letti, in occasioni solenni, civili e commemorative, alle truppe schierate in formazione nelle caserme delle Forze Armate. L'articolo esamina con particolare attenzione il caso dell'esercito negli anni '70 e '80, nel corso dei quali il Collegio militare e la cosiddetta "Dottrina della Sicurezza Nazionale" influenzarono fortemente la formazione dei giovani nelle accademie e dettarono altresì gli elementi costitutivi della "rappresentazione collettiva" (per usare la categoria di Chartier) dei militari e dell'esercito.*

**Keywords:** History of Education; Military Service; Political Education; Nationalization; Social Control; Brazil; XX<sup>th</sup> Century



# «History of Education & Children's Literature» (Hecl), five years on. An ongoing assessment

Roberto Sani

In June 2006, presenting the first issue of this journal, we wrote: «With the setting up of *History of Education & Children's Literature* we primarily intended to create international connections with experts in the field and with research groups working in various European and non European countries. We hope to promote a profitable and crucial comparison on methodological aspects among scholars, and an equally significant interdisciplinary approach to themes and issues, then to contribute to the diffusion of the most important results of national and international researches. Last, but not least, we aim at reporting the activities of institutions and specialised organizations, in Europe and other continents, which work in the field of documentation and research both on the history of education – in its larger meaning – and on the history of literature for children and young people»<sup>1</sup>.

Five years after that presentation, although aware that not so many years have passed, and that a scientific and cultural project, such as that promoted through the journal, requires a much longer period in order for all of its potential to emerge and develop, it is perhaps worth attempting to make an ongoing assessment of what has been achieved so far, to provide a first – and

<sup>1</sup> R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», I, 1, 2006, pp. 3-7: quotation from p. 3.

certainly temporary – evaluation of the role played by «History of Education & Children's Literature» regarding the promotion and dissemination of research results and of the renewal, at an international level, of historical-educational studies and work conducted on children's literature.

Some outstanding scholars have already mentioned the novelty represented, in the panorama of international scientific journals in the field, by «History of Education & Children's Literature», capturing the full value of the broad project as well as the constant striving for a model of dissemination of the results of the historical-educational research, able to combine the rigour and methodology of historiography with the openness to an interdisciplinary approach and a comparative dimension, and finally with the truly international nature of studies and researchers involved<sup>2</sup>. Such considerations provide an opportunity to focus on the basic trends which have characterised the journal in these first five years of publication and, more particularly, on the specific content proposed, as well as on the growing success it has enjoyed, at an international level, among scholars and research institutions in this sector.

But, in order to analyse more effectively the merits of the work done, perhaps some quantitative data should be offered that can shed light on the features and extent of the experience of dissemination and promotion of the historical-educational research carried out so far.

In ten issues, printed between 2006 and 2010, «History of Education & Children's Literature» has published a total of 204 scientific articles and contributions of various kinds accepted in its five sections («Essays and Researches», «Sources and Documents», «Critical Reviews», «Discussions» and «Scientific News and Activities of Research Centres»), and 95 reviews in the section dedicated to presenting new books.

Of the articles and contributions mentioned, 92 were written in Italian (45%), 87 in English (42.6%), 19 in French (9.3%), 6 in Spanish (2.9%), 2 in German (0.9%) and 1 in Portuguese (0.49%). As regards the authors, the presence of Italian scholars is clearly predominant (148), but the contributions by specialists and researchers from Spain was also very important (16), Belgium (14), France (11), U.S.A. (6), Russia (5), Brazil (5), Germany (4), China (4), Hungary (4), Argentina (2), Sweden (2), Switzerland (2) and Portugal (2); equally significant and very encouraging, for diverse reasons, was the presence of single articles and contributions from English, Greek, Luxembourg, Slovak, Croatian, Japanese, Iranian, Mongol and Australian scholars<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Here we limit ourselves to recalling the important contribution by B. Sureda, *History of Education & Children's Literature (HECL), un ambiciós projecte de divulgació científica*, «Educatió i Història. Revista d'Història de l'Educatió», 13, gener-juny 2009, pp. 173-176 (for the full-text article see: <<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/581/580>>, last access: May 15<sup>th</sup>, 2011).

<sup>3</sup> Naturally, the total number of authors does not correspond with the number of articles and contributions published, since some are signed by more than one author.

If we consider the contributions published in the five-year period within the diverse sections of the journal, the following situation can be outlined:

- in the «Essays and Researches» section: out of a total of 136 articles printed, 66 were in English (48.5%), 51 in Italian (37.5%), 12 in French (8.8%), 4 in Spanish (2.9%), 2 in German (1.4%) and 1 in Portuguese (0.7%);
- in the «Sources and Documents» section: 14 articles were published, 13 in Italian and 1 in English;
- in the section «Critical Reviews» section: 11 articles were published, 9 in Italian and 2 in English;
- in the section «Discussions» section: out of 17 contributions that appeared, 13 were in Italian, 5 in French and 2 in English<sup>4</sup>;
- the section «Scientific News and Activities of Research Centres» section published 26 contributions, of which 16 in English, 6 in Italian, 2 in French and 2 in Spanish;
- in the section «Reviews» section, finally, the books were reviewed, as mentioned above, 95; of which 63 refer to books published in Italy, 13 in Spain, 5 in Brazil, 4 in France, 3 in Germany, 2 in Russia, 2 in Argentina and, finally, 3 books published respectively in the U.S.A., Sweden and Ireland. Among the authors of these reviews, in addition to Italian (87), there were also French (12) and Spanish (4) scholars.

Such a diverse and rich array of presences and contributions confirms, it seems to me, the authentically international vocation of the journal. In particular it testifies the constant and substantial effort that has broadened the network to include groups of scholars and research institutions operating around the world, some of which – such as the *Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero* (Soria, Spain), the *Children's Culture Institute of the Zhejiang Normal University* (China), the *Department of Childhood Studies of the Rutgers University* (Camden, USA), the *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (Barcelona, Spain), the *Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran* (Teheran, Iran) and the *Institute of Theory and History of Education of Moscow* (Russia), just to name a few examples – have pre-eminent roles in the vast and complex task to renew methods and lines of historiographic investigation and to strengthen the research field at national and international levels.

But, in order to analyse more in-depth the merits of the content that «History of Education & Children's Literature» has offered to its readers over the years, it is worth focusing on the elements which characterise the papers accepted by the journal and, in particular, on the *periodization* and on the *geopolitical*

<sup>4</sup> We should keep in mind that this section contains several articles by more than one scholar, each one, on occasions, coming from a different country. Very often, therefore, contributions are presented which are written in different languages.

and cultural context referred to by the research contributions published in the Essays and Research section.

With regard to *periodization*, the contemporary age prevails, testified by 62 articles dedicated to themes regarding the 20<sup>th</sup> century, 30 to the 19<sup>th</sup> century and a slightly lower number of articles, 27, that investigate issues regarding both the last two centuries (19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup>). To these we must add 7 other articles that deal with long-term issues placed between the modern and contemporary ages, and whose periodisation covers 15<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> (1 article), 16<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> (1), 18<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> (4), or 18<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> centuries (1).

A much more limited number of articles focus on the modern age: as a whole, 19 articles address topics relating to the period between 15<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, with peaks for 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> centuries (11 articles) and 18<sup>th</sup> century (4).

The massive volume of research and study carried out on the contemporary age was expected for many reasons given the current pre-eminence, in various European and extra-European countries, of a persistent trend in historical-educational research for a series of complex and different reasons, that favours the study of the last two centuries<sup>5</sup>; this without mentioning the history of children's literature, which is traditionally centred, with a few exceptions, on the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries<sup>6</sup>.

It is also true, however, that the growing marginalization of the modern age (but the same thing is of course also true for the Middle Ages) from the panorama of historical-educational research, has resulted in an increasingly weak and episodic attention for the multiple and complex educational issues – in terms of theories, institutions, processes etc. – typical of *Ancien Régime* societies, which have only been minimally dealt with by modern historians, and sometimes only in the – inevitably partial – light of the *social history* approach, or from the always stimulating but perhaps a little too general perspective of *cultural studies*.

We can gain a good understanding of how the history of education in the modern age can no longer be limited to the genesis and evolution of school institutions and practices or of literacy and schooling processes by simply looking – just to mention some brief examples – at the large variety and richness of educational issues which in the last two decades have been gradually emerging, both in European and extra-European ambits, from the study of processes such as the colonization of the New World and of the African and Asiatic territories,

<sup>5</sup> See M.-M. Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, I.N.R.P.-Peter Lang, 1995; and in particular A. Viñao Frago, N.A. de Gabriel Fernández (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Editorial Ronsel, 1997; M.A. Vinovskis, *History and Educational Policymaking*, New Haven-London, Yale University Press, 1999.

<sup>6</sup> See J. De Maeyer, H.-H. Ewers, R. Ghesquière, M. Manson, P. Pinset, P. Quaghébeur (eds.), *Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000*, Leuven, Leuven University Press, 2007.

the missionary experience of the 16<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries in the West and East Indies, the development of the family and its educational practices in the western world, the forms and methods of out-of-school transmission of knowledge, professional competencies and formational models in traditional *ancien régime* society. In this respect, it is precisely the historical-educational approach to the issues mentioned that can bring us to a broader and deeper understanding of important aspects and phenomena, but which are hard to comprehend, in their complexity, if analysed from a merely *historical-social* perspective, or with an abstract *historical-cultural* approach.

The articles on the modern age that appeared in «History of Education & Children's Literature» over these five years, moreover, testify to the fecundity and richness of the related lines of investigation, as well as to the contribution that such lines can provide towards the growth of comparative research, not limited to the important – and much more in-depth – line of the history of *school cultures*<sup>7</sup>, but also centred on the various forms and practices that, in terms of education, have characterized the traditional societies of the 15<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries.

Concerning, however, the *geopolitical and cultural context* which has been the subject of the studies and research published in the journal between 2006 and 2010, the situation is as follows. As is easily comprehensible, a great many of contributions focus on the events on the European continent as a whole (8 articles) and on individual European countries. On this front, considering the obviously considerable reference to Italy (80), it is worth highlighting the significant attention paid to countries such as Spain (11 articles), France (9), Russia (6), Hungary (4), U.K., Germany and Belgium (3), Sweden, Switzerland and Austria (2); to these we must add countries such as Croatia, Greece, Ireland, Poland, Portugal, Czech Republic, Slovakia and Slovenia, to which each is dedicated at least one research article.

More limited, but very significant in our opinion, is the presence of a certain number of articles and research projects that refer to extra-European countries and contexts. In this field, the American continent as a whole counts 7 contributions, most of which regards Latin America, i.e. Brazil (5), Argentina (1) and U.S.A (1). Equally significant is the presence of Asia, as shown by 3 contributions dedicated to China, 1 regarding Japan, and 1 on Mongolia. The picture is completed by 2 articles concerning Congo, and 1, Australia.

The articles focused on extra-European geopolitical and cultural contexts – whilst limited in quantity – seem however to corroborate the efforts made during these years by «History of Education & Children's Literature» to connote itself as a truly international journal. It is also true, however, that, in this respect, there is still a long way to go and that contacts and partnerships must be strengthened

<sup>7</sup> In this regard see 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», 3, 1996, pp. 119-147.

with individual researchers and research groups working in different continents that, can only be made possible by continuous and fruitful collaboration that is reflected in the work of the journal. Regarding this, we must not forget to express our warmest appreciation for the extraordinary support offered by some outstanding scholars, members of the Executive Council and the International Scientific Board, who have made every effort to publicise and win praise for the journal in various areas of the world; on the other hand, we feel obliged to appeal to all our board members to further intensify their efforts to promote the journal in their respective fields of research, by encouraging young researchers, such as scholars of history of education and children's literature who are already well known and established in different countries, to cooperate and offer their expertise to «History of Education & Children's Literature».

With regard to the issues examined in the articles received between 2006 and 2010 in the «Essays and Researches» section of the journal, we should first note the presence of studies on more traditional topics and trends alongside others that focus on extremely innovative issues and areas of research and which only recently have come under the historiographic spotlight<sup>8</sup>. In this perspective, whilst we can observe a high interest in issues which have a longstanding and solid tradition of studies and research – such as the analysis of *educational theories* and the evolution of the *pedagogical debate*, to which 23 articles were dedicated –, equally significant is the attention shown by HECL contributors for subjects that have been greatly affected by recent developments in the historiographic debate and by the extension of new lines of inquiry, such as the *role of churches and Christian denominations in education and schools* (institutions, practices, training models, etc.), to which 25 articles are dedicated; the relationship between *education, ideology and political propaganda* (21 articles) as well as the equally complex relationship between *educational practices, disciplining and social control* (20 articles); and finally, the topics concerning *ethical-civic education* and *building of national identities* (10 articles) and those concerning *democratic citizenship education* (7 articles).

More in general, the journal has given space to themes and issues regarding *out-of-school methods of juvenile education*, on which 10 articles were focused; *female education* (institutions, practices, educational models etc.), that was the specific subject of research in 6 articles; and, finally, the *role of the family* and *family education issues* (4 articles). In connection to this, a certain attention was devoted to theoretical thinking on *recent developments in historical-educational research at an international level* and, more in general, on the sources, the methods of enquiry and new lines of investigation (3 articles).

<sup>8</sup> Naturally, the issues dealt with do not correspond with the total number of articles as they very often address more than one topic or they refer to a great variety of themes and topics. The outline proposed aims only to provide a necessarily general and non-exhaustive map of the main topics and of the most important historiographic lines or research touched on during the five-year period.



Particularly remarkable attention was given to the areas of research pertaining to education and school issues, namely the origin and evolution of education and training systems, the various types of schools, educational and methodological issues and the reality of teaching and teachers. On this front, in addition to 2 articles that discuss issues related to *school construction and design of spaces and places of education*, at least 26 articles can be mentioned, which are dedicated to the *innovation and reform of education and school systems*; 19 articles to the *history of school subjects, school systems and educational programs*; 26 to *school manuals and textbooks*, plus 22 articles devoted to the *history of school and educational publishing*, and finally 9 articles focused on *educational and popular journals*.

As for teachers and teaching, 21 articles investigated the issues related to *recruitment, training and professional status of teachers*; 5 to *periodical publishing for teachers*; 2 to *teachers' professional and trade union associations*; and finally, 4 to the *image and literary representation of the school and teachers' universe*. With reference to the different levels of teaching and various types of school, special attention was devoted to *primary and popular schools* (23 articles), to *educational institutions for children* (12) and to *secondary schools* (12). More limited was the number of contributions focusing on the *history of universities and higher education* (7 articles), while a certainly significant space was assigned to the events of *special education and schools for the disabled* (6 items), a sector still poorly explored by historians of education and schooling, especially in Europe.

The special attention reserved by HECL to the themes of school and education was confirmed, moreover, by the various articles centred on types of school teaching and particular courses of studies, such as those related to *technical and professional schools* (3 articles), to *agricultural education* (3), to *military schools* (3) and to *medical education* (3), as well as *school and educational systems established in colonial possessions* (2 articles). In this same field we can point to 13 articles concerning the *literacy processes and the relationship between schooling and economic development*, as well as various contributions (16 articles) on the *material culture of schools* (textbooks, school furnishing and equipment, teaching aids etc.), on *school and teachers' libraries*, on *school museums and didactics museums* and on *educational theatre*.

And finally, considerable space was given by HECL to themes and issues connected with the *history of children's literature* (27 articles), as, moreover, ample attention was bestowed to the *history of illustrations and illustrators for children* (11 articles) and to the *history of theories and practices of reading* (10 articles).

The gradual enhancement of the journal website (<<http://www.hecl.it/en>>), which over the years has significantly extended the quantity of sections and links, has proved to be successful, as testified by the number of contacts. In particular, the section containing information and links relevant to European

and extra-European specialised institutions, research centres, associations, scientific journals, archives, libraries and museums, on-line resources etc., has proved to be, in the opinion of many users, a useful tool for updating and for international networking for specialists and researchers.

The adoption, from the outset, of a rigorous system of evaluation of the articles proposed for publishing, namely through a double-blind peer-review process carried out by a selected number of experts, has allowed HECL to provide a guarantee of quality and to gain credit among scholars and research groups around the world as one of the most prestigious journals in the field. At the same time, peer-reviews, thanks to the continued involvement of scholars and specialist unrelated to the journal<sup>9</sup>, helped to increase interest and appreciation for the editorial work and for the dissemination of the research<sup>10</sup>.

In this first five years in the life of «History of Education & Children's Literature», in order to increase its circulation in both printed and online versions, we tried to promote the indexing of the journal within the main international databases, particularly in those specialised in the humanities, in the historical and social sciences and education sectors. Here, an excellent job was performed in past years but much remains to be done. While the request for evaluation is still awaiting assessment by ISI-Thomson, up to now HECL has already been positively evaluated and accepted by the international databases *Scopus* by Elsevier and *Historical Abstracts* by Ebsco, as well as in journals' directories, bibliographic repositories and databases such as Genamics-JournalSeek, Google Scholar, Nova-University of Newcastle (Australia), Ulrich's Periodicals Directory, and finally in numerous Italian databases<sup>11</sup>.

Also on this issue, the hope for the coming months is to succeed in giving further impetus to the process of indexing, in order to promote an increasingly greater knowledge and use of content and scientific contributions of the journal among scholars and researchers around the world.

In June 2006, when presenting the first issue of HECL, we underlined that it was going to position itself within a scenario – scientific journals in the field – that, on an international level, offers a series of journals of extraordinary value<sup>12</sup>

<sup>9</sup> The process of double-blind peer-reviews is entrusted to a group of experts who are called on by the journal's Editorial Office, to be part of the Referees' International Committee, that remains in office for three years.

<sup>10</sup> The evaluation procedures carried out in the five-year period have noted the following results: about 9% of articles submitted for publishing and peer-review was declared "not approved" and was consequently rejected; in more than 65% of cases, articles were "approved with changes", that is, authors were requested to make a series of corrections/additions to the text before publishing; and finally, in 35% of cases, judgment given by experts was positive.

<sup>11</sup> ACNP-Italian Catalogue of Journals; BSN-National Historical Bibliography; EIO-Italian on-line publishing; ESSPER-Indexing of Italian journals of economy, law, social sciences and history; Journals Database of the International Institute F. Datini; Journal of History of the Church in Italy; Project On-line Journals; Modern History Journal's Directory (<<http://www.stmoderna.it>>).

<sup>12</sup> With reference to Europe, in particular we recall «Pedagogica Historica. International Journal

and, at the same time, we also marked that our journal aimed at establishing with them «a proficuous relationship [as well as] a constant methodological comparison. The aim is to foster an ever-increasing world-wide knowledge of Italian research about the history of education and children's literature; and, at the same time, to give Italian scholars and researchers in this field a fresh – and indispensable – chance to study in-depth trends and key results of the researches carried out in several countries in and out of Europe»<sup>13</sup>.

This is an important goal, of which only a small part has been achieved in the past five years. It is thus awaiting a relaunch to be pursued in the forthcoming years along with the other objective, of no less importance, to foster an authentically comparative approach to the themes and issues of the history of education and children's literature and, at the same time, to promote the continuous openness of our discipline to the stimuli and the most salient and incisive innovations that, on a methodological and cultural plane, can be offered by other ambits and sectors of historical research, as well as the humanities and social sciences.

As the legal historian Mario Sbriccoli highlighted some years ago, it is necessary to «minimize the isolationist tendency which is an innate and intimate part of our discipline to give ourselves the chance to move to nearby territories, to employ the tools of our neighbours and, in return, to lend them ours. [This is] the condition for being better understood by other historians, the premise to open up towards a comprehension of what others are doing and, something which also carries its own weight, [...] to create, within our themes of work and study, the necessary space to make way for new historiographic problems, for new stimulating themes and new subjects of research. We would be in trouble if we got lost, if we disappeared or drowned in the sea of history, [...] but also if we fell prey to the irrational fear of getting a little wet: we need to dive in and swim»<sup>14</sup>.

Our wish for «History of Education & Children's Literature» and its future collaborators is to demonstrate the capability, in the coming years, to multiply spaces and opportunities for international participation, in order to make an effective impact on broadening research horizons.

of the History of Education», «Historia de la Educación. Revista interuniversitaria», «Histoire de l'Éducation», as well as the rich panorama of specialised journals published in the U.S.A., Canada, Argentina and in several countries of the Middle and Far East.

<sup>13</sup> Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, cit., p. 5.

<sup>14</sup> M. Sbriccoli, *Storia del diritto e storia della società. Questioni di metodo e problemi di ricerca*, in P. Grossi (ed.), *Storia sociale e dimensione giuridica. Strumenti d'indagine e ipotesi di lavoro*, Milano, Giuffrè, 1986, p. 137.

\* \* \*

Nel giugno 2006, presentando il primo fascicolo di questa rivista, scrivevamo: «Con la creazione di *History of Education & Children's Literature* ci si propone in primo luogo di stabilire organici collegamenti tra specialisti del settore e gruppi di ricerca operanti nei diversi paesi europei ed extra europei, di favorire un proficuo e indispensabile confronto sul piano metodologico e un altrettanto significativo approccio interdisciplinare ai temi e alle problematiche oggetto di studio, di contribuire alla diffusione dei più significativi risultati delle indagini condotte a livello nazionale e internazionale; infine, ma non da ultimo, di dare conto dell'attività di istituzioni e organismi specializzati che, in Europa e in altri continenti, operano nel campo della documentazione e della ricerca sul duplice fronte della storia dell'educazione, considerata nella sua accezione più ampia, e della storia della letteratura per l'infanzia e la gioventù»<sup>15</sup>.

A distanza di un quinquennio da quella presentazione, pur nella consapevolezza che gli anni trascorsi non sono poi molti, e che un progetto scientifico e culturale come quello promosso attraverso la rivista necessita di un arco temporale ben più lungo per fare emergere e sviluppare tutte le sue potenzialità, vale forse la pena di tentare un bilancio *in itinere* del lavoro svolto fin qui e di fornire una prima – e certamente provvisoria – valutazione del ruolo esercitato da *History of Education & Children's Literature* sul versante della promozione e divulgazione dei risultati della ricerca e del rinnovamento, a livello internazionale, degli studi storico-educativi e di letteratura per l'infanzia.

Alcuni autorevoli studiosi si sono già soffermati sulla novità rappresentata, nel panorama delle riviste scientifiche internazionali del settore, da *History of Education & Children's Literature*, cogliendone appieno la valenza progettuale di ampio respiro e la costante tensione verso un modello di divulgazione dei risultati della ricerca in ambito storico-educativo capace di coniugare il rigore metodologico e storiografico, la costante apertura all'approccio interdisciplinare e alla dimensione comparativa, il carattere autenticamente internazionale degli studi e dei ricercatori coinvolti<sup>16</sup>. Tali riflessioni offrono l'opportunità di concentrare l'attenzione sugli indirizzi di fondo che hanno caratterizzato la rivista in questi primi cinque anni di pubblicazione e, più in particolare, sugli specifici contenuti proposti, come anche sul crescente successo da essa riscontrato, a livello internazionale, tra gli studiosi e le istituzioni di ricerca del settore.

<sup>15</sup> R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», I, 1, 2006, pp. 3-7.

<sup>16</sup> Ci limitiamo qui a ricordare l'autorevole contributo di B. Sureda, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, *un ambiciós projecte de divulgació científica*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», 13, gener-juny 2009, pp. 173-176 (l'articolo è integralmente accessibile all'URL: <<http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/581/580>>, ultimo accesso: 15 maggio 2011).

Ma per entrare più efficacemente nel merito del lavoro svolto, è opportuno forse fornire qualche elemento di tipo quantitativo, in grado di lumeggiare le caratteristiche e l'ampiezza dell'esperienza di divulgazione scientifica e di promozione degli studi storico-educativi fin qui maturata.

Nei dieci fascicoli dati alle stampe tra il 2006 e il 2010, *History of Education & Children's Literature* ha pubblicato complessivamente 204 articoli e contributi di vario genere accolti nelle sue cinque sezioni («Saggi e Ricerche», «Fonti e Documenti», «Rassegne critiche», «Discussioni» e «Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca») e 95 recensioni nell'apposita rubrica destinata alla presentazione dei libri.

Degli articoli e contributi sopra ricordati, 92 erano in lingua italiana (pari al 45%), 87 in lingua inglese (42,6%), 19 in francese (9,3%), 6 in lingua spagnola (2,9%), 2 in tedesco (0,9%) e 1 in portoghese (0,49%). Per quel che concerne gli autori, indubbiamente preponderante è stata la presenza di studiosi italiani (ben 148), ma assai rilevante si è rivelato anche l'apporto di specialisti e ricercatori spagnoli (16), belgi (14), francesi (11), statunitensi (6), russi (5), brasiliani (5), tedeschi (4), cinesi (4), ungheresi (4), argentini (2), svedesi (2), svizzeri (2) e portoghesi (2); così come può essere giudicata per più ragioni significativa e molto incoraggiante la presenza di singoli articoli e contributi dovuti a studiosi di nazionalità inglese, greca, lussemburghese, slovacca, croata, giapponese, iraniana, mongola e australiana<sup>17</sup>.

Se prendiamo in esame i contributi editi nelle diverse sezioni della rivista nell'arco del quinquennio, la situazione è la seguente:

- nella sezione «Saggi e Ricerche»: sono stati 136 gli articoli pubblicati, dei quali 66 in lingua inglese (pari al 48,5%), 51 in italiano (37,5%), 12 in francese (8,8%), 4 in spagnolo (2,9%), 2 in tedesco (1,4%) e 1 in portoghese (0,7%);
- nella sezione «Fonti e Documenti»: sono stati pubblicati 14 articoli, 13 dei quali in lingua italiana e 1 in inglese;
- nella sezione «Rassegne critiche»: gli articoli pubblicati risultano essere 11, di cui 9 in italiano e 2 in inglese;
- nella sezione «Discussioni»: 17 sono gli articoli apparsi in questo ambito, 13 in lingua italiana, 5 in francese e 2 in inglese<sup>18</sup>;
- nella sezione «Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca»: sono stati editi 26 contributi, dei quali 16 in lingua inglese, 6 in italiano, 2 in francese e 2 in lingua spagnola;
- nella sezione «Recensioni», infine, le opere recensite sono state, come si è già accennato, 95; di queste 63 sono state edite in Italia, 13 in Spagna,

<sup>17</sup> Naturalmente, il numero totale degli autori non coincide con quello degli articoli e dei contributi pubblicati, in quanto taluni di questi risultano firmati da più autori.

<sup>18</sup> Occorre tenere presente che diversi articoli di questa sezione accolgono interventi di più studiosi, talora di diversa nazionalità. Assai spesso, dunque, presentano parti redatte in lingue differenti.

5 in Brasile, 4 in Francia, 3 in Germania, 2 in Russia, 2 in Argentina e, infine, altre 3 opere edite rispettivamente negli Stati Uniti, in Svezia e in Irlanda. Tra gli autori delle recensioni, accanto agli italiani (87), si segnalano studiosi francesi (12) e spagnoli (4).

Una tale pluralità e ricchezza di presenze e di apporti conferma, mi sembra, la vocazione autenticamente internazionale della rivista e, in particolare, attesta l'impegno profuso per un costante allargamento dei collegamenti con gruppi di studiosi ed istituzioni di ricerca che operano in tutto il mondo, taluni dei quali – come il *Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) de Berlanga de Duero* (Soria, Spain), il *Children's Culture Institute of the Zhejiang Normal University* (China), il *Department of Childhood Studies of the Rutgers University* (Camden, USA), la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (Barcelona, Spain), l'*Institute for Research on the History of Children's Literature in Iran* (Teheran, Iran) e l'*Institute of Theory and History of Education of Moscow* (Russia), per fare solo qualche rapido esempio – impegnati in prima fila in una vasta e complessa opera di rinnovamento delle metodologie e dei filoni d'indagine storiografica e di potenziamento della ricerca di settore a livello nazionale e internazionale.

Ma per entrare ancora di più nel merito dei contenuti proposti da *History of Education & Children's Literature* ai suoi lettori nel corso di questi anni, vale la pena di focalizzare l'attenzione sugli elementi e motivi caratterizzanti gli studi accolti sulle pagine della rivista e, in particolare, sulla *periodizzazione* e sul *contesto geo-politico e culturale* a cui fanno riferimento i contributi di ricerca editi nella sezione «Saggi e Ricerche».

Relativamente alla *periodizzazione*, l'età contemporanea risulta essere senza alcun dubbio prevalente, come testimonia il fatto che ben 62 articoli approfondiscono tematiche relative al secolo XX, 30 si concentrano sul secolo XIX e un numero di contributi di poco inferiore, ossia 27, hanno per oggetto argomenti concernenti gli ultimi due secoli (XIX-XX). A questi occorre aggiungere altri 7 articoli che affrontano tematiche di più lungo periodo e che si collocano a cavallo tra l'epoca moderna e quella contemporanea, la cui periodizzazione comprende i secoli XV-XX (1), XVI-XX (1), XVIII-XIX (4), o XVIII-XX (1).

Di gran lunga più contenuto, a questo riguardo, è il numero dei contributi che s'incentrano sull'età moderna: nel complesso si tratta di 19 articoli che affrontano argomenti concernenti il periodo compreso tra il Quattro e il Settecento, con picchi relativi ai secoli XVI-XVII (11) e XVIII (4).

La massiccia presenza di ricerche e di studi sull'età contemporanea non deve sorprendere: si tratta di un dato per certi versi scontato, stante l'attuale prevalenza, in diversi paesi europei ed extraeuropei, di un orientamento della ricerca storico-educativa che ha privilegiato e continua a privilegiare – in virtù di una serie di complesse e variegate motivazioni – lo studio degli ultimi due secoli<sup>19</sup>;

<sup>19</sup> Cfr. M.-M. Compère, *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon*



per non parlare, poi, della storia della letteratura per l'infanzia, tradizionalmente concentrata, salvo rari casi, sull'Otto e sul Novecento<sup>20</sup>.

È pur vero, tuttavia, che la crescente emarginazione dell'età moderna (ma il discorso vale, naturalmente, anche per il medioevo) dall'orizzonte della ricerca storico-educativa ha prodotto come risultato quello di una sempre più carente ed episodica attenzione alle molteplici e complesse problematiche educative – in termini di teorie, istituzioni, processi ecc. – caratteristiche delle società di antico regime, solo in minima parte approfondite, e talora alla luce dell'approccio inevitabilmente parziale della *social history* o del punto di vista sempre assai stimolante, ma forse un po' troppo generico dei *cultural studies*, dagli storici modernisti *tout court*.

Se solo si pone attenzione, per limitarci a qualche rapido esempio, all'estrema varietà e ricchezza delle problematiche di carattere educativo che, nel corso degli ultimi due decenni, in ambito europeo ed extra-europeo, sono venute via via emergendo dallo studio di processi quali la colonizzazione del Nuovo Mondo e dei territori africani e asiatici, l'esperienza missionaria dei secoli XVI-XVIII nelle Indie Occidentali e Orientali, l'evoluzione nel mondo occidentale della famiglia e delle pratiche educative familiari, le forme e modalità di trasmissione in ambito extrascolastico dei saperi, delle competenze professionali e dei modelli formativi nelle società tradizionali di antico regime, si comprende bene come la storia dell'educazione in epoca moderna sia ben lungi dal poter essere circoscritta alla genesi ed evoluzione delle istituzioni e pratiche scolastiche e ai processi di alfabetizzazione e scolarizzazione, e come proprio l'approccio storico-educativo alle problematiche sopra ricordate possa consentire una più ampia e profonda comprensione di aspetti e fenomeni tanto rilevanti quanto scarsamente comprensibili, nella loro complessità, alla luce di un approccio meramente storico-sociale o astrattamente *storico-culturale*.

I saggi e articoli sull'età moderna apparsi nel trascorso quinquennio su *History of Education & Children's Literature*, del resto, attestano la fecondità e ricchezza dei relativi filoni d'indagine, come pure il contributo che tali filoni possono fornire all'incremento di ricerche di carattere comparativo non limitate al pur importante – e di gran lunga più approfondito – filone della storia delle *culture scolastiche*<sup>21</sup>, ma incentrate sulle molteplici forme e pratiche che,

*dont elle s'écrit*, Paris, I.N.R.P.-Peter Lang, 1995; e soprattutto A. Viñao Frago, N.A. de Gabriel Fernández (a cura di), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Editorial Ronsel, 1997; M.A. Vinovskis, *History and Educational Policymaking*, New Haven-London, Yale University Press, 1999.

<sup>20</sup> Cfr. J. De Maeyer, H.-H. Ewers, R. Ghesquière, M. Manson, P. Pinset, P. Quaghébeur (a cura di), *Religion, Children's Literature and Modernity in Western Europe 1750-2000*, Leuven, Leuven University Press, 2007.

<sup>21</sup> Si veda al riguardo 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», 3, 1996, pp. 119-147.

dal punto di vista educativo, hanno connotato le società tradizionali dei secoli XV-XVIII.

Per quel che concerne, invece, il *contesto geo-politico e culturale* oggetto degli studi e delle ricerche pubblicati sulla rivista tra il 2006 e il 2010, la situazione è la seguente. Com'è facilmente comprensibile, una parte assai rilevante dei contributi si concentra sulle vicende relative al continente europeo nel suo complesso (ben 8 articoli) e ai singoli paesi che ne fanno parte. Su questo versante, considerando scontato *pour cause* il notevole riferimento alla realtà italiana (80), va sottolineata la significativa attenzione a paesi quali la Spagna (11 articoli), la Francia (9), la Russia (6), l'Ungheria (4), l'Inghilterra, la Germania e il Belgio (3), la Svezia, la Svizzera e l'Austria (2); a questi occorre aggiungere paesi quali la Croazia, la Grecia, l'Irlanda, la Polonia, il Portogallo, la Repubblica Ceca, la Slovacchia e la Slovenia, a ciascuno dei quali è dedicato almeno un contributo di ricerca.

Più contenuta, ma assai significativa a nostro avviso, risulta essere la presenza di un certo numero di articoli e ricerche riferibili a paesi e contesti extraeuropei. In questo ambito, il continente americano nel suo complesso annovera 7 contributi, la maggior parte dei quali riferibili a realtà dell'America Latina, ossia al Brasile (5) e all'Argentina (1); e 1 agli USA. Altrettanto significativa è la presenza del continente asiatico, come testimoniano i 3 contributi relativi alla Cina e quelli concernenti il Giappone (1) e la Mongolia (1). Completano il quadro i 2 articoli relativi al Congo e quello dedicato all'Australia.

I saggi e articoli incentrati su contesti geo-politici e culturali extraeuropei, sebbene ancora quantitativamente limitati, sembrano avvalorare quantomeno l'impegno profuso nel corso del suo primo quinquennio di vita da *History of Education & Children's Literature* a connotarsi quale rivista scientifica autenticamente internazionale. È pur vero tuttavia che, su questo versante, la strada da percorrere è ancora lunga e che occorrerà intensificare i contatti e le forme di collaborazione con singoli studiosi e gruppi di ricerca che operano nei diversi continenti, anche al fine di promuovere quelle forme di conoscenza delle rispettive iniziative di studio e di ricerca e quella circolazione di esperienze e di risultati delle indagini in corso nei vari paesi che, sole, possono poi rendere possibile una costante e proficua collaborazione capace di riflettersi anche sull'operato di *History of Education & Children's Literature*. A questo riguardo, mentre non possiamo non esprimere il più vivo apprezzamento per il lavoro sin qui compiuto e per la straordinaria disponibilità con cui taluni autorevoli studiosi chiamati a far parte del *Consiglio direttivo* e del *Comitato scientifico internazionale* si sono prodigati, in varie parti del mondo, per far conoscere e apprezzare la rivista, ci sembra doveroso rivolgere ai medesimi un appello affinché intensifichino ulteriormente gli sforzi per promuovere la rivista nei rispettivi ambiti di ricerca, sollecitando i giovani ricercatori, al pari degli studiosi di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia già ben noti e affermati nei vari paesi, a collaborare e a mettere a disposizione di *History of Education & Children's Literature* la loro competenza.



Per quel che riguarda le tematiche approfondite nei contributi accolti tra il 2006 e il 2010 nella sezione «Saggi e Ricerche» della rivista, deve essere innanzi tutto segnalata la compresenza di studi dedicati ad argomenti e filoni di carattere più tradizionale accanto ad altri che focalizzano l'attenzione su temi e ambiti di ricerca fortemente innovativi e solo recentemente divenuti oggetto di attenzione da parte della storiografia<sup>22</sup>. A questo riguardo, mentre si registra, ad esempio, un'ampia attenzione a questioni che vantano una lunga e consolidata tradizione di studi e ricerche, quali l'analisi delle *teorie educative* e dell'evoluzione del *dibattito pedagogico*, oggetto di approfondimento di ben 23 articoli, assai significativo è anche l'interesse manifestato dai collaboratori di *History of Education & Children's Literature* per tematiche che risentono ampiamente della recente evoluzione del dibattito storiografico e dell'ampliamento dei filoni d'indagine, quali ad esempio: il *ruolo delle Chiese e delle confessioni cristiane sul versante educativo e scolastico* (istituzioni, pratiche, modelli formativi ecc.), cui sono dedicati 25 articoli; il rapporto tra *educazione, ideologia e propaganda politica* (21 articoli) e quello altrettanto complesso tra *pratiche educative, disciplinamento e controllo sociale* (20 articoli); nonché le problematiche concernenti la *formazione etico-civile* e la *costruzione dell'identità nazionale* (10 articoli) e quelle relative all'*educazione alla cittadinanza democratica* (7 articoli).

Più in generale, un certo spazio hanno trovato sulla rivista temi e questioni attinenti alle *forme extrascolastiche dell'educazione giovanile*, cui risultano dedicati ben 10 articoli; all'*educazione femminile* (istituzioni, pratiche, modelli educativi ecc.), oggetto specifico di studio di 6 articoli; e, infine, al *ruolo della famiglia* e alle problematiche dell'*educazione familiare* (4 articoli). Un certo spazio ha trovato anche, su questo versante, la riflessione teorica sui *recenti sviluppi della ricerca storico-educativa a livello internazionale*, e più in particolare sulle fonti, le metodologie d'indagine e i nuovi filoni di studio (3 articoli).

Notevole è, indubbiamente, l'attenzione tributata ai filoni di ricerca che attingono all'istruzione e alle problematiche scolastiche, ovvero alla genesi e all'evoluzione degli ordinamenti e sistemi formativi, alle diverse tipologie di scuole, alle tematiche metodologiche e didattiche e alla realtà dell'insegnamento e degli insegnanti. Su questo versante, oltre ai 2 articoli che trattano questioni attinenti all'*edilizia scolastica e alla progettazione di luoghi e spazi dell'educazione*, ne figurano ben 26 dedicati al tema dell'*innovazione e riforme dei sistemi formativi e scolastici*, 19 alla *storia delle discipline scolastiche e degli ordinamenti e programmi didattici* e 26 alla *manualistica scolastica e ai libri di testo*, cui si aggiungono i 22 articoli dedicati alla *storia dell'editoria scolastica ed educativa* e i 9 incentrati sui *periodici educativi e popolari*.

<sup>22</sup> Naturalmente, le tematiche affrontate non coincidono con il numero totale degli articoli, in quanto assai spesso questi ultimi toccano più questioni o, comunque, fanno riferimento ad una pluralità di temi e di argomenti. La suddivisione proposta intende solamente fornire una mappa, necessariamente generale e non esaustiva, delle principali questioni e dei più rilevanti filoni storiografici tematizzati nel corso del quinquennio.

Per quel che concerne gli insegnanti e l'insegnamento, 21 articoli approfondiscono questioni relative a *reclutamento, formazione e status dei docenti*, 5 le vicende della *stampa periodica magistrale e didattica*, 2 le problematiche dell'*associazionismo professionale e sindacale degli insegnanti* e, infine, 4 *l'immagine e la rappresentazione letteraria dell'universo scolastico e della realtà magistrale*.

Con riferimento ai diversi gradi d'insegnamento e alle varie tipologie di scuola, un'attenzione particolare è stata dedicata alle *scuole primarie e popolari* (23 articoli), alle *istituzioni educative per l'infanzia* (12) e alle *scuole secondarie* (12). Più circoscritto risulta essere il numero di contributi incentrati sulla *storia delle università e dell'istruzione superiore* (7 articoli), mentre appare senz'altro rilevante lo spazio dedicato alle vicende dell'*educazione speciale e delle scuole per i disabili* (6 articoli), un settore ancora scarsamente indagato dalla storiografia educativa e scolastica, soprattutto in Europa.

La peculiare attenzione riservata da *History of Education & Children's Literature* alle problematiche dell'istruzione e della scuola trova altresì conferma nei numerosi contributi incentrati su tipologie d'insegnamento e indirizzi scolastici particolari, come quelli relativi alle *scuole tecniche e professionali* (3 articoli), all'*istruzione agraria* (3), alle *scuole militari* (3) e a quelle per la *formazione del personale medico e paramedico* (3), nonché agli *ordinamenti scolastici ed educativi instaurati nei domini coloniali* (2 articoli).

In questo stesso ambito debbono essere anche segnalati i 13 articoli dedicati ai *processi di alfabetizzazione* e al *rapporto tra istruzione e sviluppo economico*, nonché i diversi contributi (16 articoli) incentrati sulla *cultura materiale della scuola* (quaderni di scuola, arredi e suppellettili, materiali didattici ecc.), sulle *biblioteche magistrali e scolastiche*, i *musei della scuola e della didattica* e il *teatro educativo*.

Assai rilevante, infine, è lo spazio offerto da *History of Education & Children's Literature* ai temi e alle problematiche concernenti la *storia della letteratura per l'infanzia* (ben 27 articoli), come del resto l'attenzione tributata alla *storia dell'illustrazione e degli illustratori per la gioventù* (11 articoli) e alla *storia delle teorie e pratiche della lettura* (10 articoli).

Il graduale potenziamento del *sito web* della rivista (<<http://www.hecl.it>>), che ha notevolmente ampliato, in questi anni, l'offerta di rubriche e di collegamenti, si è rivelato una mossa vincente, come testimoniano i numerosissimi contatti registrati. In particolare, la rubrica che raccoglie informazioni e *link* relativi ad istituzioni, centri di ricerca, associazioni, riviste scientifiche, archivi, biblioteche e musei, risorse *on line* etc. del settore, europei ed extraeuropei, si è dimostrata, a detta di molti utenti, un utile strumento di aggiornamento e di collegamento internazionale per gli specialisti e i ricercatori.

L'adozione, fin dal primo fascicolo, di un rigoroso sistema di valutazione degli articoli proposti per la pubblicazione sulla rivista, attraverso il procedimento del doppio referaggio anonimo (double-blind peer-review process) condotto da parte di esperti selezionati, ha consentito a *History of Education & Children's*

*Literature* di qualificare ampiamente la sua offerta e di accreditarsi tra gli studiosi e i gruppi di ricerca di tutto il mondo come una delle riviste di maggiore prestigio del settore. Nel contempo, attraverso il coinvolgimento costante di studiosi e specialisti estranei alla rivista<sup>23</sup>, l'attività di referaggio ha contribuito ad accrescere l'interesse e l'apprezzamento per il lavoro editoriale e l'opera di divulgazione della ricerca da essa condotta<sup>24</sup>.

In questo primo quinquennio di vita di *History of Education & Children's Literature*, al fine di favorirne la diffusione tanto nel formato cartaceo quanto nella versione *on line*, si è cercato di promuoverne l'indicizzazione nelle principali banche dati internazionali, in particolare in quelle specializzate dell'area umanistica e dei settori delle scienze storiche e sociali e delle scienze dell'educazione. Su questo versante, molto è stato fatto nel corso dei cinque anni trascorsi, ma molto resta ancora da fare. Mentre è tutt'ora in attesa di essere valutata la richiesta d'indicizzazione da parte di ISI-Thomson, *History of Education & Children's Literature* è attualmente già indicizzata nelle seguenti banche dati internazionali: Scopus (Elsevier), Historical Abstract (Ebsco), oltre ad essere presente all'interno di Eric-Educational Resources Information Center, Genamics-JournalSeek, Google Scholar, Nova-University of Newcastle (Australia), Ulrich's Periodicals Directory; oltre che in una serie di banche dati italiane<sup>25</sup>.

Anche su questo versante, l'auspicio è quello di riuscire nei prossimi mesi a dare ulteriore impulso al processo d'indicizzazione, al fine di favorire la sempre maggiore conoscenza e fruizione dei contenuti e dei contributi scientifici accolti dalla rivista tra gli studiosi e i ricercatori di tutto il mondo.

Nel giugno 2006, presentando il primo fascicolo di *History of Education & Children's Literature*, sottolineavamo come essa si inserisse in uno scenario – quello delle riviste scientifiche del settore – che, sul piano internazionale, presenta una serie di testate di straordinario valore<sup>26</sup>, e come la nostra rivista intendesse stabilire con esse «un fecondo dialogo e, insieme, un costante confronto

<sup>23</sup> Il procedimento del doppio referaggio anonimo (double-blind peer-review process) è affidato ad un gruppo di esperti chiamati dalla direzione della rivista a far parte del *Comitato Internazionale dei Referee*, il quale resta in carica per un triennio.

<sup>24</sup> I procedimenti di valutazione condotti nel corso del quinquennio hanno registrato i seguenti esiti: circa il 9% dei contributi proposti per la pubblicazione sulla rivista e sottoposti a referaggio hanno avuto un giudizio negativo («non approvato») e sono stati quindi respinti; in oltre il 65% dei casi, il contributo è stato «approvato con modifiche», ovvero si è richiesto all'autore di apportare una serie di correzioni/integrazioni al testo prima di procedere alla sua pubblicazione; nel 35% dei casi, infine, il giudizio formulato dagli esperti è stato positivo.

<sup>25</sup> ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EIO-Editoria Italiana On Line; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; Banca Dati Riviste Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto Riviste On Line; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>).

<sup>26</sup> Con riferimento al continente europeo, ricordavamo in particolare «Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education», «**Historia de la Educación. Revista interuniversitaria**», «Histoire de l'Éducation», nonché il ricco panorama delle riviste specializzate pubblicate negli Stati Uniti, in Canada, in Argentina e in diversi paesi del Medio ed Estremo Oriente.

sul piano metodologico e storiografico, favorendo altresì la sempre maggiore conoscenza, a livello internazionale, degli studi di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia condotti in Italia e, nel contempo, offrendo agli studiosi e ai ricercatori italiani del settore un'ulteriore – e indispensabile – occasione di approfondimento degli indirizzi e dei principali risultati della ricerca in diversi paesi d'Europa e in altri continenti»<sup>27</sup>.

Si tratta di un obiettivo importante, solo in piccola parte realizzato nel trascorso quinquennio, che attende dunque di essere ulteriormente rilanciato e perseguito negli anni avvenire, assieme all'altro obiettivo, non meno rilevante, di favorire un approccio autenticamente comparativo ai temi e alle problematiche di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia e, nel contempo, di favorire una costante apertura della nostra disciplina agli stimoli e alle più incisive e rilevanti novità che, sul piano metodologico e culturale, possono offrire gli altri ambiti e settori della ricerca storica, come pure le scienze umane e sociali.

Come sottolineava qualche anno fa lo storico del diritto Mario Sbriccoli, è necessario «attenuare la connaturata ed intima tendenza isolazionista della nostra disciplina e dare così a noi stessi l'occasione di scendere su terreni prossimi al nostro, di mettere a frutto gli strumenti del vicino e, in cambio, di prestargli i nostri. [E' questa] la condizione per farsi meglio capire dagli altri storici, la premessa per meglio aprirsi alla comprensione di ciò che fanno gli altri e, cosa che pure ha il suo peso, [...] per creare all'interno dei nostri temi di lavoro ed oggetti di studio lo spazio necessario per l'ingresso di nuovi problemi storiografici, nuovi temi fecondanti, nuovi oggetti di ricerca. Guai perdersi, dissolversi o annegare nel mare della storia, [...] ma guai anche avere un irrazionale terrore di bagnarsi un po': occorre tuffarsi e nuotare»<sup>28</sup>.

L'augurio che sentiamo di dover rivolgere a *History of Education & Children's Literature* e a tutti i suoi futuri collaboratori è quello di essere davvero capaci, nei prossimi anni, di moltiplicare gli spazi e le occasioni di confronto internazionale per ampliare davvero gli orizzonti della ricerca.

<sup>27</sup> R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», I, 1, 2006, pp. 3-7.

<sup>28</sup> M. Sbriccoli, *Storia del diritto e storia della società. Questioni di metodo e problemi di ricerca*, in P. Grossi (a cura di), *Storia sociale e dimensione giuridica. Strumenti d'indagine e ipotesi di lavoro*, Milano, Giuffrè, 1986, p. 137.

*Essays and  
Researches*



Saggi e  
Ricerche



# An innovative schoolbook: the *Selectiores dicendi formulae* (1666) of Father Bartolomeo Beverini

Corinna Onelli

## 1. *Father Bartolomeo Beverini of God*

This paper is intended to be the first investigation on a pioneering seventeenth-century textbook for humanities class. The work is entitled *Selectiores dicendi formulae ex triumviris latinitatis Plauto, Terentio, Arbitro quo simul et linguae, et morum puritati consulatur. Collectae in gratiam iuventutis gymnasiorum S. Mariae Curtis Orlandin[orum]* (“The more selected idioms from the triumviri of the Latinity Plautus, Terentius, Arbiter – i.e. Petronius Arbiter – which provide to the purity of language and of morals. Collected for the youth of the schools of S. Maria Corteorlandini”, thereafter *Selectiores dicendi formulae*)<sup>1</sup>. The work was first published anonymously in Lucca in 1666, then in Naples in 1689 by the printer Giacomo Raillard (again anonymously) and finally in Palermo in 1755.

The Sicilian reprint attributes the work to the Tuscan scholar Bartolomeo Beverini (Lucca 1629-Lucca 1686). The *Dizionario delle opere anonime e pseudonime* of Gaetano Melzi also states that Beverini was the author of the *Selectiores dicendi formulae* (see vol. III S-Z, under the entry *Selectiores dicendi formulae*). Furthermore, according to Beverini's biography referred in the *Dizionario Biografico degli Italiani*, he had been professor of rhetoric from 1653 to 1663 right at the Collegio di S. Maria Corteorlandini and, as the title of the schoolbook

<sup>1</sup> I am indebted to Prof. Francesco Sabatini to indicating Beverini's work to me.

shows, the *formulae* were collected *in gratiam iuventutis gymnasiorum S. Mariae Curtis Orlandigorum*<sup>2</sup>. Finally, the authorship of Beverini is confirmed by the fact that among his autograph manuscripts, which are preserved in Lucca at Biblioteca Statale, it is possible to find the original handwritten copy of the *Selectiores dicendi formulae* (I have personally examined it).

Beverini belonged to the Order of Clerks Regular of the Mother of God, which is known in Italy more commonly as *Leonardini*. The Congregation was founded in 1581 by Giovanni Leonardi (1535-1609) in Lucca and S. Maria Corteorlandini was its first House. In 1621 the Congregation was elevated to order. In Leonardi's intentions the scope of the Congregation was the dissemination of the Catholic doctrine but finally in Lucca the Order had its own evolution. It is important to remind that then Lucca was an independent republic governed by an aristocratic oligarchy. The government had been highly attached to its own political autonomy and had defended the Republic against any external interference all over the centuries<sup>3</sup>.

Leonardi's congregation had a hostile reception in Lucca since the government dreaded it could forebode the installation of the Inquisition and of the Society of Jesus in the Republic. The antagonism against Leonardi was so marked that he in the 1580's had to leave Lucca. He moved in Rome where he obtained another House for its congregation (S. Maria in Portico). In Rome Leonardi became an inflexible envoy in service of the Catholic Reformation<sup>4</sup>.

Meanwhile, the Republic of Lucca integrated the Congregation of Clerks Regular of the Mother of God in the civil life, mainly after the opening of the school in S. Maria Corteorlandini founded in 1685 ca<sup>5</sup>. Leonardi opposed that independent initiative of his confreres. Although Leonardi had to be the rector of the Congregation, the House of Lucca came to elect another rector.

Later Lucca reasserted its autonomy toward Rome. In 1614 Paul V tried to entrust the *Scuole Pie* of Calasanz to the Congregation of Clerks Regular of the Mother of God but the project failed because it was strenuously refused by the Fathers of S. Maria Corteorlandini. In 1624 Urban VIII suggested to unify the Order of Clerks Regular of the Mother of God with the Society of Jesus.

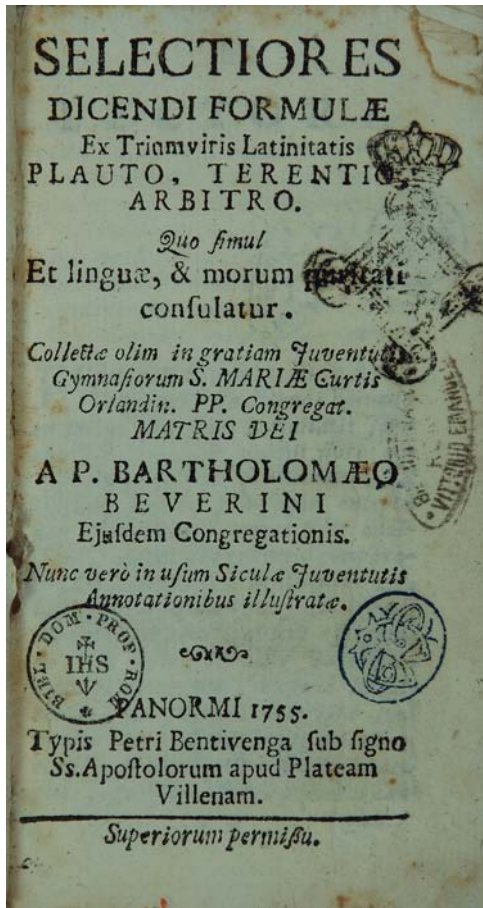
<sup>2</sup> See *Dizionario Biografico degli Italiani* (thereinafter DBI) under the entry *Beverini, Bartolomeo*. The DBI doesn't report the *Selectiores dicendi formulae* among the works of Beverini. The latter is known in the Italian literature above all for his successful translation of the *Aeneid*, printed until the Nineteenth Century.

<sup>3</sup> In the Sixteenth Century Lucca had been an important centre in the propagation of the Italian Protestantism. The government had been largely tolerant towards "heretics". In 1545 Paul III threatened the Republic with the installation of the Inquisition. Then the protestant families went into exile.

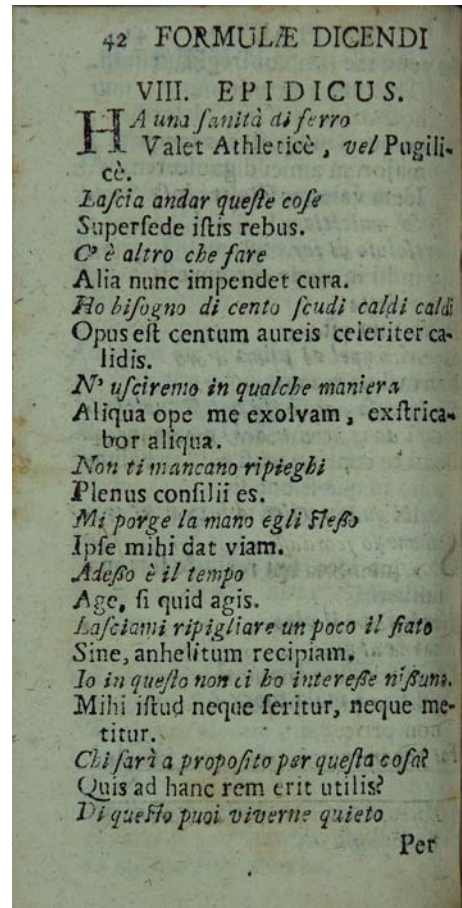
<sup>4</sup> On Leonardi see A. Comuzzi, *San Giovanni Leonardi: un uomo per tutte le vocazioni*, Milano, Edizione Paoline, 1988.

<sup>5</sup> The school of S. Maria Corteorlandini was intended to be similar to the Jesuit courses, see C. Franciotti, *Cronache della Congregazione dei Chierici Regolari della Madre di Dio*, V. Pascucci (ed.), Lucca, San Marco Litotipo, 2008, p. 150.





Pic. 1. Title-page of the *Selectiores dicendi formulae* of Bartolomeo Beverini, third edition, Palermo, Pietro Bentivenga, 1755 (Biblioteca Nazionale Centrale di Roma).



Pic. 2. *Selectiores dicendi formulae*, Palermo, Pietro Bentivenga, 1755. Examples of quotations from Plautus' plays (Biblioteca Nazionale Centrale di Roma).

The Republic answered that the Jesuit presence in Lucca was unnecessary since in Lucca the Fathers of S. Maria Corteorlandini actually had the same task of the Society of Jesus (i.e. the education of higher classes)<sup>6</sup>. As we shall see, it is important to enlighten Beverini's work against this historical background.

<sup>6</sup> G. Tommasi, *Sommario della storia di Lucca dall'anno all'anno 1700, compilato su documenti contemporanei da Girolamo Tommasi; continuato sino all'anno 1799 e seguito da una scelta degli indicati documenti per cura di Carlo Minutoli*, Firenze, G.P. Viessesux, 1847, p. 195.

## 2. Teaching Latin as a living language

Collections of quotations from Latin and Greek authors, usually entitled *Selecta/Elegantiae/Sententiae ex...*, have been a widespread instrument for the teaching of classical languages for centuries. The *Selectiores dicendi formulae*, however, stands out from that kind of school books. First, Beverini translated the Latin quotations into Italian. We could even say that in his work vernacular is prominent toward the Latin language, as the Italian translation is placed before the Latin original text, see Pic. n. 2. Secondly, the liveliness of Beverini's translation, which is largely based on Tuscan idiomatic expressions, is surprising. Beverini himself, in the Preface of the *Selectiores dicendi formulae*, assures us that students will learn Latin almost unwittingly. In fact the Latin quotations have been translated in a lively manner that will prevent pupils from getting bored<sup>7</sup>.

Finally, the selection made by Beverini is unusual. The *Selectiores dicendi formulae* collects a repertory of 3,281 brief sentences drawn from all Plautus and Terentius' plays and from the parts in prose of the *Satyricon*<sup>8</sup>. Respectively, we have 2,003 quotations from Plautus, 896 quotations from Terentius and 382 from Petronius. In spite of the title which states that those selected idioms will «provide to the purity of language and of morals», the *dicendi formulae* chosen by Beverini neither maxims nor examples of classical *elegantia*. Although those quotations derive from classical sources, they belong indeed to everyday speech, even colloquial speech. Beverini's work seems to be closer to seventeenth-century manuals for the teaching of modern languages than to traditional repertories for Latin learning<sup>9</sup>. In the *Selectiores dicendi formulae* we can find greetings, sentences recurring in everyday life, lively dialogical and social expressions, idioms and proverbs. I list some meaningful examples as follows:

*Buongiorno a V.S.* / Salvere te iubeo (“Hello!”);  
*Brindisi a V.S.* / Propino tibi: bene nos, bene vos, bene me, bene te (“Cheers!”);  
*Dio vi salvi. A' chi sternuta* / Iubeo te salvere (“Bless you!”);  
*A buon viaggio* / Bene ambula (“Have a nice trip!”);  
*Il desinare è fatto* / Prandium curatum est (“Grub's up!”);  
*Che vuoi fare?* / Quid vis fieri? (“What do you want to do?”);  
*Dici davvero?* / Pro certo ne ista dicis? (“Really?”);

<sup>7</sup> «Ut autem discendi studio taedio consuleremus, curatum est, ut quam argutissime, ratione proprietatis praecipue habita, Italico sermone, Latinae formae exprimerentur; ut dum Iuventus sequitur voluptatem, occulte traheret profectum».

<sup>8</sup> Beverini's quotations from Petronius lack the part of the *Satyricon* (the well-known *Cena Trimalcionis*) discovered only in 1650 in Trau. The Trau fragment was first published in 1664 in Padua. The discovery caused bitter arguing about the authenticity of the fragment among European scholars.

<sup>9</sup> See R. Franceschini, *Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato*, «Linguistica e Filologia», 14, 2002, pp. 129-154.

*Chi mi chiama? / Quis homo est?* (“Who’s calling me?”);  
*Comprare a denar contanti/ Pecunia emere* (“To pay cash”);  
*Che strada ho da tenere? / Quam insistam viam?* (“Which is the right way?”);  
*Ecco il resto / Ecce tibi alterum* (“Here is your change”);  
*Ferma là / Stas sis illico* (“Stop here”);  
*Chi te l’ha dato? / Unde habes?* (“Who gave it to you?”);  
*Dammi da lavar le mani / Cedo aquam manibus* (“Can I wash my hands?”);  
*Che borbotti? / Qui solus tecum murmurat?* (“What are you mumbling?”);  
*Che t’attacca? / Quae mala crux agitat?* (“What’s wrong with you?”);  
*Le cerchi ne? / Malum tibi quaeris?* (“Are you looking for trouble?”);  
*Levami di tra’ li piedi / Te hinc amove* (“Get out!”);  
*Me la pagherai / Poenas pendes dabis* (“You’ll pay for this!”);  
*È ridotto al verde / Reductus est ad incitas* (“He is broke”);  
*Sono stracco morto / Lassus sum ac moriens* (“I am dead tired”);  
*Rendili pan per focaccia / Par pari referto* (“Just give him tit for tat”);  
*Non val le brache di un impiccato / Tanti est, quanti fungus putidus* (“It’s not worth a fig”);  
*Cerchi il pelo nell’uovo / Nodum in scirpo quaeris* (“You are a nit-picker”);  
*Questa tua diceria non ha né capo né coda / Nec pes nec caput sermonum apparet* (“Your speech is without rhyme or reason”);  
*Le parole non fan farina / Blanda verba non sunt aurum* (“Words cost nothing”).

On the other hand, the linguistic interest of Beverini for living idioms is shown by his collection of typical expressions from Lucca (that collection, entitled *Idiotismi lucchesi*, is still unpublished). In the *Selectiores dicendi formulae* Beverini seems to explore every resource of vernacular, almost in competition with Latin writers. In fact his textbook must be considered an important document for the history of the Italian language. In order to better point out the “liveliness” of Beverini as a translator, I will present the results of a brief linguistic study on the Italian expressions he used.

I have noticed that in the *Selectiores dicendi formulae* we can often find idioms, fully living in everyday contemporary Italian, like *darla a intendere*, *darne quattro*, *mettercisi* (for the translation, see below). Those verbal forms have a pronominal part (in these cases, *la*, *ne* and *ci*) which has no clear referent. The meaning of those idioms is so crystallized in common use that they can be considered as independent verbs. That’s why in the *Grande dizionario italiano dell’uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro* (thereinafter GRADIT)<sup>10</sup> we can find some of them lemmatized under a specific entry (they have been labelled like *procomplementatori* verbs). Since Beverini massively used that kind of idioms,

<sup>10</sup> Torino, UTET, 2003.

I have restricted my report to those cases that absolutely seem to represent the first attestation in Italian<sup>11</sup>:

- *darne quattro* i.e. “to hit someone”. In Beverini we find *Ho la gran voglia di dartene quattro* (trans. of *Gestiunt mihi pugni*, lit. “I feel like hitting you”). The GDLI reports as first attestation a quotation from *Novo Dizionario della lingua italiana secondo l’uso di Firenze* (published in 1897) under the entry *dare* (“to give”) where the pronoun *ne* is explained as an ellipsis for “hits or cuffs” («busse; scappellotti»);
- *non mandarla a dire* i.e. “to speak frankly or brutally”. In Beverini we find *Non te la mando a dir per nisuno* (trans. of *Rem ipsam loquor, nihil circuitione utor*, lit. “I speak openly, I don’t use roundabout expressions”). The GDLI attributed the first attestation to *Prose fiorentine* of A. Del Rosso (1716);
- *mandarla giù* i.e. “to suffer a wrong with resignation”. In Beverini we find *Bisognerà mandarla giù* (trans. of *Patiar aequo animo*, lit. “I will suffer with resignation”). The GDLI and the LIZ agree attributing the first attestation to Carlo Goldoni (1707-1793).
- *mettercisi* i.e. “to go hard at something”. In Beverini *Non ti ci mettere, che perdi tempo* (trans. of *Ne frustra fis*, lit. “don’t do that in vain”). The LIZ attributed the first attestations to Goldoni (totally 10 occurrences);
- *pigliarsela riposata* i.e. “to take it easy”. In Beverini we find *Il servitore non se la pigliava così riposata* (trans. of *Servus non tam languide agebat*, lit. “the servant didn’t work too willingly”). I couldn’t find other examples of that expression;
- *perderci* i.e. “to lose up”. In Beverini we find *Già son conosciuto, non ci perdo niente* (trans. of *Iam norunt omnes qui sim, nihil detrimenti fieri potest*, lit. “all of them already know me, I won’t come to harm”). The LIZ attributed the first attestation to the *Vita scritta da lui medesimo* of Pietro Giannone (1736-1741);
- *scommetterci* i.e. “to bet on something”. In Beverini we find *Non ci scommetterei un quatrino* (trans. of *Non ausim, sicel pignus dare*, lit. “I won’t bet a sicel, a coin without value”). The LIZ attributed the first attestations to Goldoni;
- *scontarla* i.e. “to pay for an error”. This expression has been lemmatized by the GRADIT and dated 1983. In Beverini we find *Te la farò scontare tutta in una volta* (trans. of *Sine modo, reprehendam cuncta, una opera*;

<sup>11</sup> I have dated the attestations by using GRADIT, *Grande dizionario della lingua italiana di Salvatore Battaglia*, Torino, UTET, 1961-2002 (thereinfter GDLI) and LIZ 4.0: *Letteratura Italiana Zanichelli: CD-ROM dei testi della letteratura italiana*, P. Stoppelli, E. Picchi (eds.), Bologna, Zanichelli, 2001 (thereinafter LIZ).

lit. “You will pay for it all, by a single action”). The LIZ attributed the first attestation to Goldoni<sup>12</sup>.

Furthermore, Beverini’s translation often diverges from the original Latin text adding idiomatic expressiveness. The final result of that method is sometimes surprising and seems devised to arouse readers’ mirth. For instance, the Latin expression *Visu in horrorem perductus est* (“He looked terrified”) is translated as *Ha veduto il babao* (“He has seen the bogey”); the Latin expression *Euge, literas minutas* (“Oh! What tiny letters!”) is translated *Hui! Che scacature di mosche!* (“Oh! Those letters look like mosquito dirt!”); *Comedit quod fuit, et quod non fuit* (“He ate up everything”) is translated with an idiom still highly colloquial as *Mangiare questo mondo e quest’altro. Post tempus venis* (“You came late”) is rendered with the typically Tuscan expression *Soccorso di Pisa* (lit., “the aid from Pisa” that means “belated aid”). The quotation from Terentius *Tradunt operas mutuas* (“They help each other”) is even explained with a picture and translated with *Il quadro di Giambologna: nel quale due asini si grattavano insieme* (“Giambologna’s picture where two donkeys were scratching each other”)<sup>13</sup>.

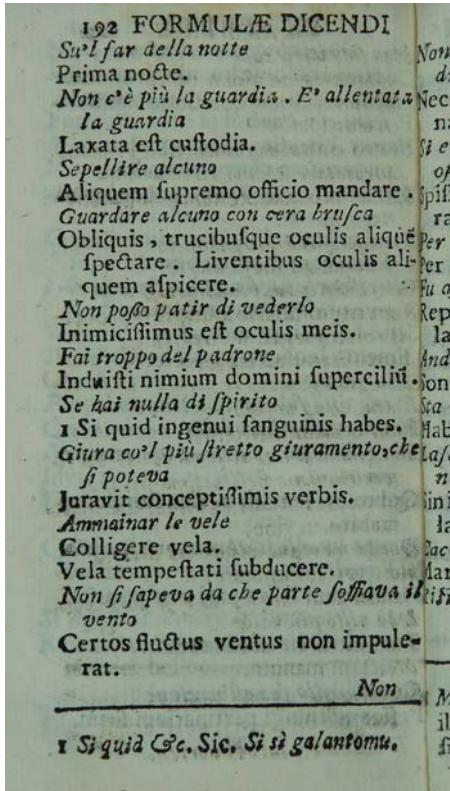
Finally, Beverini seems to consider classical authors as concrete linguistic examples rather than unalterable literary models. We can say that his approach to classical sources is mostly utilitarian and generally free from any reverential respect. Beverini indeed doesn’t hesitate to change Latin quotations. I have systematically compared the first 100 quotations collected in the *Selectiores dicendi formulae* from the *Satyricon* with the original text of Petronius: only 22 of them are left the same. There is a clear tendency in Beverini to decontextualize the Latin quotations. For instance, finite verbal forms become infinite, subordinate clauses become independent and every reference to the plot (as characters’ names) is erased.

I present some examples of that process: the expression *haec vulnera pro libertate publica excepi* from *Sat.1* (“I got these injuries to achieve our freedom”) becomes in Beverini’s text *vulnera excipere* (“to get injuries”), the expression

<sup>12</sup> The fact that the same idioms are early recorded in Beverini’s translation and in Goldoni’s plays is highly significant. In fact with his bright dialogues Goldoni was able to stage a flowing Italian even in default of a common spoken language. Goldoni achieved such results also by making use of Tuscan idiomatic expressions in his plays, see G. Folena, *L’esperienza linguistica di Carlo Goldoni*, in Id., *L’Italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Torino, Einaudi, 1983, p. 91.

<sup>13</sup> I couldn’t find any picture with that subject attributed to the sculptor Giambologna (born as Jean Boulogne, also known as Giovanni da Bologna or Giovanni Bologna, 1529-1608) However, an anecdote referred to the Tuscan painter Giovanni Mannozi (better known as Giovanni da San Giovanni, 1592-1636) seems to be very interesting. Giovanni da San Giovanni was required by some prelates to paint a picture that was supposed to represent the Charity. Then, he painted a picture with two donkeys scratching each other. That’s why in Tuscany an apparently charitable action was ironically called the Charity of Giovanni di San Giovanni, see C. Dati, *Lepidezze di spiriti bizzarri e curiosi avvenimenti*, D. Moreni (ed.), Firenze, Stamperia Margheri, 1829, pp. 150-152. It is likely that Beverini confused Giovanni da San Giovanni with Giambologna.





Pic. 3. *Selectiores dicendi formulae*, Palermo, Pietro Bentivenga, 1755. Examples of quotations from the *Satyricon* of Petronius (Biblioteca Nazionale Centrale di Roma).

*intentavi in oculos Aschyli manus* from *Sat.* 9 (“I hurled on Ascytus’ eyes”) in the *Selectiores dicendi formulae* is simplified in *manus in oculos alicuius intentare* (“to hurl on someone eyes”) and *Videmus – inquit – suam cuique rem carissimam* from *Sat.* 15 (“We can see – he said – that everybody cares about their own stuffs”) becomes *sua res cuique carissima* (“everybody cares about their own stuffs”). Sometimes the Latin quotation is integrated with an alternative expression which doesn’t belong to Petronius’ work: for example, the sentence *obliquis trucibusque oculis utrumque spectabam* from *Sat.* 113 (“I looked at the two of them grimly and threateningly”) is first simplified by Beverini as *obliquis trucibusque oculis aliquem spectare* (“to look at someone grimly and threateningly”) and then furnished with the synonymic expression *liventibus oculis aliquem aspicere*, see Pic. n. 3, under the Italian sentence *Guardare alcuno con cera brusca*.

### 3. *The Satyricon against pedantry*

The choice of Beverini to consider the *Satyricon* as an *auctoritas* for his school text is highly surprising and it certainly needs a specific investigation<sup>14</sup>. It is important to remind that Petronius was listed among forbidden writers by the Council of Trent because of the erotic contents of his novel. Over the centuries, the *Satyricon* has never been considered a suitable text for teaching, least of all in the age of the Counter-Reformation. I believe that the fear of censorship persuaded Beverini to anonymously publish the *Selectiores dicendi formulae*. He omitted the name of Petronius in the title of his work (where Petronius is indicated only with the cognomen *Arbiter*) and in the Preface, where Petronius is indicated with the circumlocution “the author called Arbiter” (*Arbitrum dictum autorem*) presumably for the same reason<sup>15</sup>.

In any case, aside moral scruples, the *Satyricon* is a work that could hardly fit Latin teaching due to its linguistic peculiarities. In fact, we know that Petronius’ work is a sophisticated mixture of linguistic registers and literary genres. He painted characters from different social classes with realism. For instance, he parodied the pompous Latin of poets and brought witness to the Latin spoken by lower classes, in particular by slaves and freedmen. However, the quotations that Beverini has collected from the *Satyricon* don’t stand out for any linguistic or stylistic particularity. They belong to everyday speech, just like the expressions selected from Plautus and Terentius e.g. we find as quotations from Petronius: *correr dietro ad alcuno / cursim aliquem persequi* (“to run after someone); *non mi ricordo bene la strada / viam diligenter non teneo* (“I can’t remember the right way”); *asciugarsi il sudore con le mani / sudorem manibus detergere* (“to wipe brow with one’s hands”); *con le buone di gratia / pacatus quaeso* (“keep calm, please”); *l’ho visto più volte / familiaris est oculis meis* (“he is familiar to me”). In conclusion, Beverini runs the risk of a revolutionary choice without

<sup>14</sup> Beverini’s translation of the *Satyricon*, despite being restricted, must be numbered among the earliest ones. The first translation of a part of the *Satyricon* into a modern language appeared in France in 1654. It was a prose rendering of the *Bellum Civile* (the long poetic insertion of the *Satyricon*) by Michel de Marolles. The latter published a translation of all the poems of the *Satyricon* in 1667. The first complete translation of Petronius’ work was published in France in 1693. The first English translation appeared in 1694, while the Italian translation of the whole *Satyricon* was not printed until 1806 (see A. Rini, *Petronius in Italy from the Thirteenth Century to the present time*, New York, The Cappabianca Press, 1937, pp. 89-90). In his work on Petronius’ success Rini doesn’t mention Beverini’s work among the earliest translations because he wrongly attributes the initiative of translating the *Selectiores dicendi formulae* to Father Bisso, the Sicilian editor of Beverini («about a century later, Beverini’s *Selectiores Dicendi Formulae* were published again by Padre Giovanni Bisso [...]. Bisso also translated those selections into Italian». Ivi, p. 85). On Bisso, see below.

<sup>15</sup> These omissions certainly represent a choice wittingly made by Beverini. In fact I have verified that the autograph copy of the *Selectiores dicendi formulae* was entitled by Beverini himself *Fraasi scelte da Plauto, Terenzio e Petronio* (Biblioteca Statale di Lucca, ms. 2306).

exploiting its potential: then, why did he dare quote the *Satyricon* and end up deriving such ordinary expressions from it?

Maybe we might come to an explanation by reading between the lines of *Selectiores dicendi formulae* Preface. There Beverini urges his young readers not to cram their writings with quotations. In Beverini's opinion, scholars should rather assimilate, even metabolize, classical models through a slow and assiduous study. They should devour the *Selectiores dicendi formulae* with their eyes, digest, and then turn them into blood<sup>16</sup>. Beverini warns scholars against stuffing their own works with unripe expressions, with expressions that haven't been ripened with the heat of memory. Otherwise, they will only wear a ridiculous *cento* of eloquence («[formulas] *crudas adhuc, nec memoriae calore maceratas [...]* scriptionibus suis inferciunt, et [...] centonem ridiculum *eloquentiam superinduunt*», italics ours).

Now, this crucial passage of Beverini's Preface echoes the incipit of the *Satyricon*. Specifically Beverini quotes from Sat. 4: «[parentes] *cruda adhuc studia in forum impellunt, et eloquentiam [...]* pueris induunt adhuc nascentibus» (italics ours)<sup>17</sup>. In this passage Agamenon, a rhetoric teacher, points out that is necessary to progressively introduce pupils to humanities studies and emphasizes the importance of slow assimilation of classical models. We may recall that previously (*Sat.* 1-2) Encolpius, the protagonist of the novel, had bitterly criticised rhetoric schools and had contrasted the great style «which rises by its own natural beauty» (*naturali pulchretudine*) beside the windy bombast (*ventosa loquacitas*), that only comes down to a display of effects. In his well-known tirade Encolpius lashes out against alienating declamatory performances that were the custom in ancient rhetoric teaching. He complains that:

the schools are responsible for the gross foolishness of our young men because, in them they see or hear nothing at all of the affairs of every-day life, but only pirates standing in chairs upon the shore, tyrants scribbling edicts in which sons are ordered to behead their own fathers; responses from oracles, delivered in time of pestilence, ordering the immolation of three or more virgins; every word a honied drop, every period sprinkled with poppy-seed and sesame.

It seems to me that Beverini's decision to quote Petronius can be considered an "ideological" choice. For him the *Satyricon* is not a neutral source for Latin expressions but rather a reference in his implicit polemic against the most

<sup>16</sup> «[libellum] saepius oculis hauriat, memoriae affigat, et assidua meditatione veluti excoctum in sanguinem vertat».

<sup>17</sup> «[parents] that their wishes may the more quickly be realized, they drive these unripe scholars in the forum, and the profession of eloquence, than which none is considered nobler, devolves upon boys who are still in the act of being born!». For the English translation of the *Satyricon* I quote from *The Satyricon of Petronius Arbiter: complete and unexpurgated translation by W.C. Firebaugh*, New York, Boni & Liveright, 1922.



widespread teaching model in the Seventeenth Century. I believe that actually Beverini's work implies a critics to the Society of Jesus and its educational methods. It is indeed possible to draw a comparison between the Jesuit rhetoric teaching and the oratory schools of the Petronius' day (we shall see that Beverini's anti-Jesuit interpretation of the *Satyricon* is confirmed by other examples in the European literature).

In fact, in the frame of the exercises established by the *Ratio Studiorum*, eloquence played a leading part. Exercises similar to classical *suasoriae* and *controversiae* were practiced everyday and in special occasions they were performed in public. If that kind of exercises (called *concertationes*) could come to pithy debates in theological and philosophical class, on the contrary controversial speeches concerned more abstract subjects (like grammatical aspects or literary themes) in humanities class (R. Sani, «*Ad maiorem Dei Gloriam*»: *istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 43-44). In this case rhetoric exercises could result in a merely academic performance supported by contemporary baroque bombast. For instance, a Jesuit student refers that at school (between 1675 and 1680) he used to be engaged in rhetorical speeches about bizarre and "modern" subjects<sup>18</sup>. Likewise, in Julio-Claudian period when imperial power reinforced in expense of republican institutions, eloquence was reduced to a verbal exercise on odd subjects.

However, aside his veiled allusion to Petronius' critics against rhetoric schools, it is evident that Beverini conceived the *Selectiores dicendi formulae* as a concrete alternative to the Jesuit education. First, in his Preface, he wars students from writing Latin texts by gluing quotations. That would be like wearing a multicoloured patch-work. As we have seen, Beverini had a linguistic attention on literary sources and used them to exemplify Latin language rather than show stylistic peculiarities of an auctoritas. On the contrary, following humanistic tradition, in Jesuit schools Latin learning was based on strict imitation, above all of Cicero's works (*ad imitationem Ciceronis quantum fieri potest*). Furthermore, the exercise of *declamatio* was high in favour. The *declamatio* consisted in the declamation of quotations from classical authors or texts assembled by students in the wake of classics.

Last but not least, the prideful use of vernacular that Beverini shows in his work clashes with the Jesuit tradition. The Society explicitly forbade local languages in its schools. Classical writings were not translated but paraphrased in Latin. The use of native languages was not allowed even to professors of basic grammar classes and "trespassers" were reprimanded<sup>19</sup>. Now, not only is

<sup>18</sup> Quot. in A. Battistini, *I manuali di retorica dei Gesuiti*, in Gian Paolo Brizzi (ed.), *La Ratio Studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, p. 96.

<sup>19</sup> «In tutto quello che appartiene alla scuola non si permetta mai l'uso della lingua patria, e si infliggano anche note di biasimo a chi abbia mancato; perciò il Maestro parli sempre latino» from

Beverini's method based on translating into vernacular, but the quotations he collected in *Selectiores dicendi formulae* belong to spoken speech (we have seen that Beverini's work records the first attestations of idioms still highly colloquial in contemporary Italian). Beverini chose a realistic novel like the *Satyricon*<sup>20</sup> and the living dialogues from Petronius and Terentius' plays as sources while in Jesuit schools the language to be used had to be «a quotidiana loquendi consuetudine remotam, magnificam, copiosam, sublimem, gravibus sententiis repertam»<sup>21</sup>.

Beverini was not the first to read Petronius' work with an anti-Jesuit slant. A well-known precedent is the *Satyricon* of John Barclay (1582-1608)<sup>22</sup>. In Barclay's novel Petronius' episodes are adapted to present a satirical vision of the seventeenth-century social life. Barclay particularly ridicules the Society of Jesus that is represented by the character called Acignius (an anagram for Ignacius). In a long dissertation Euphormio develops Petronius' complaint about the regression of rhetoric and mocks the excessive Ciceronianism of schoolteachers. I believe that it is quite reasonable to compare Beverini and Barclay since I have found a partial copy of *Argenis* (another novel by Barclay) among Beverini's manuscripts.

In seventeenth-century French literature we find another example of critics against bombast inspired by Petronius' work. It is a text entitled *De l'éloquence tirée de Pétrone* that was once attributed to the writer Saint-Evremond (1613-1703) – today it is thought to be spurious<sup>23</sup>. The text develops the chapters 1-5 of the *Satyricon*. The author states that Petronius cleverly satirized the orators of his day and that his arguments could be turned to present. In the French paraphrase Encolpius attends a pompous declamation of a rhetor that he judges a rabble of clichés. Consequently, Encolpius moves on criticizing the methods rooted in schools that train students to verbal declamations. Finally, the French

the *Ratio studiorum* (1599), Cap. XV-18, quot. in R. Sani (ed.), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna, secoli XV-XIX: testi e documenti*, Milano, I.S.U., 1999, pp. 543-544.

<sup>20</sup> Petronius' work «comes closer to our modern conception of a realistic presentation than anything else that has come down to us from antiquity» (E. Auerbach, *Mimesis: The representation of Reality in Western Literature*, tr. by Willard Trask, Princeton, Princeton University Press, 1953, p. 30).

<sup>21</sup> Pontano quot. in Battistini, cit., p. 93.

<sup>22</sup> The work was published in 1616 under the pseudonym of *Euphormio Lusinius*. It immediately became a best-seller and was frequently republished in the following two hundred years. See *Euphormionis Lusini Satyricon: 1605-1607, translated from the Latin with introduction and notes by David A. Fleming*, Nieuwkoop, B.De Graaf, 1973.

<sup>23</sup> However, Saint-Evremond himself was keen on Petronius (see Q.M.Hope, *Saint-Evremond and his friends*, Geneva, Droz, 1999, p. 178). The prestigious Jesuit Collège de Clermont in Paris thought Saint-Evremond. A reminiscence of his school year is the mocking portrayal of the Jesuit Father Canaye, his professor of rhetoric that used to ornament his conversation with Latin quotations (ivi, p. 21).

writer explains that real eloquence means naturalness: *tout ce qui n'est point conforme à la Nature est opposé à la véritable Eloquence*<sup>24</sup>.

This text had an echo in Italy. In the 1690's Lorenzo Magalotti (1637-1712), the secretary of the Accademia del Cimento<sup>25</sup>, translated a part of Saint-Evremond's works into Italian. Magalotti also translated the passage on eloquence mentioned above (it is clear that Magalotti considered it authentic). In Magalotti's version, the critics against the high-sounding eloquence is even more emphasized than in the French original text. In particular, Magalotti attacks the Italian rhetoric teaching that accustoms young students to think and speak *alla pedantesca* ("in a pedantic manner").

Finally, the relation between Beverini and Queen Christina of Sweden (1626-1689) has to be mentioned<sup>26</sup>. Beverini had been living in Rome from 1645 to 1653 and again in 1665-1666. There he attended Queen Christina's circle. I have found no evidence about his formal belonging to Christina's academies. However, the aesthetic accordance between the Queen and the Tuscan scholar is evident. Not only is the *Satyricon* referred to be Christina's favourite reading<sup>27</sup> but she expressed her anti-pedantic position with decision. For instance, when Christina founded her first Roman academy (1656), she clearly stated that «it is needed to wisely avoid any kind of pedantry» and later she confirmed in the statutes of the Accademia Clementina (1674) «that the purity, the gravity and the majesty of the Tuscan language must be studied [...] therefore the bombastic and turgid modern style is banished, likewise metaphors, figures of speech etc. that must be avoided as possible or used with moderation and wisdom»<sup>28</sup>.

<sup>24</sup> Quot. in C. Saint-Evremond, *Opere slegate: precedute da un carteggio tra Magalotti e Saint-Evremond. Tradotte in toscano da Lorenzo Magalotti*, Luigi de Nardis (ed.), Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1964, p. 491.

<sup>25</sup> About the relations between Beverini and the Accademia del Cimento, see below.

<sup>26</sup> Beverini dedicated a collection of poems in Italian to the Queen (*Poesie del p. Bartolomeo Beverini*, Roma, Fabio di Falco, 1666). A biographer of Beverini refers that «Christina Augusta Svecorum Regina, foemina, si qua fuit umquam, aut esse potest, omni virtutem genere ornatissima, Romae tunc temporibus agebat, apud quam Beverinus tanta in exstimatione erat, ut summis illum laudibus praedicaret, eique ipse etrusca quaedam carmine dicavit, quibus non parum Christina delectabatur» (B. Berti, *De Bartholomeo Beverino e congregazione clericorum regularium Matris Dei*, Lucae, Giuseppe Rocchi, 1797, pp. 18-19). Christina kept in contact with Beverini after his definitive return to Lucca in 1666. In 1674 she asked Beverini for a text in vernacular to be set in music, see A. Morelli, *Il mecenatismo di Cristina di Svezia. Una riconsiderazione*, in *Cristina di Svezia e la musica. Convegno internazionale: Roma, 5-6 dicembre 1996*, Roma, Accademia dei Lincei, 1998, p. 334. Beverini wrote several texts for musical compositions like the cantatas written for the ceremony of the Tasche (i.e. the election of the dignities in the Republic of Lucca).

<sup>27</sup> Rini, cit., p. 98.

<sup>28</sup> «in quest'Accademia si studj la purità, la gravità, e la maestà della lingua Toscana [...] però si dia bando allo stile moderno turgido ed ampolloso, ai traslati, metafore, figure etc, dalle quali bisogna astenersi per quanto sarà possibile, o almeno adoperare con gran discrezione e giudizio» quot. in S. Fogelberg Rota, *Organizzazione e attività poetica dell'Accademia Reale di Cristina*, in R.M. Caria, S. Fogelberg Rota (eds.), *Letteratura, arte e musica alla corte romana di Cristina di Svezia: atti del Convegno di Studi: Lumsa, Roma, 4 novembre 2003*, Roma, Aracne, 2005, p. 135.

#### 4. *From Galilean Tuscany to Jesuit Sicily*

Concluding, I believe that it is important to value the innovative work of Beverini in its cultural frame and to point out its intertextual relations. It seems to me that the *Selectiores dicendi formulae* fits the contemporary Piarist education. The method that Beverini chose indeed matches the Piarist Latin teaching that in the Seventeenth Century was really advanced in the use of vernacular. As Liebreich has shown<sup>29</sup>, Calasanz stressed the importance of using vernacular, «not only in the elementary classes, but even later when pupils embarked on their Latin studies» (*ibid.*, p. 229).

In this respect, the reports about a plagiarism of *Selectiores dicendi formulae* are highly significant. Federico Sarteschi, a biographer of the Order of Clercks Regular of the Mother of God, refers that the *Selectiores Dicendi Formulae* circulated «under the name of an author belonging to another Order»<sup>30</sup>. Furthermore, a handwritten mark that I have found in a copy of *Selectiores dicendi formulae* preserved in Lucca specifies that Piarists misappropriated Beverini's work («they have stolen and printed it»). Unfortunately, I couldn't track down any example of pirated editions of the *Selectiores dicendi formulae* and therefore it is difficult to value its effective success.

Actually it is possible to find Plautus and Terentius as sources for Latin teaching in Piarist schoolbooks, for instance we have the collection *Comoediae et tragoediae selectae ex Plauto, Terentio et Seneca: animadversionibus et interpretationibus illustratae ad usum Scholarum Piarum* (reprinted from Eighteenth Century until 1843)<sup>31</sup>. However, aside possible plagiarism, Beverini's method precisely recalls the Latin grammar *Teatro della latinità*<sup>32</sup> of the Piarist Giovan Francesco Apa (1621-1656). The latter belonged to the most progressive current of his Order (the so-called "Galileian Piarists"). Since 1635 he had been professor of grammar at the House of Florence and then he became the director of the Florentine *Scuola dei Nobili*. The schoolbook of Apa appeared during the most turbulent period in the history of Piarists, when the Order was torned by internal disagreements and by the conflict with the Society of Jesus. The Piarists came to clash with the Jesuits right in the field of Latin teaching. In fact the Society wished to monopolize high instruction and

<sup>29</sup> A.K. Liebreich, *Piarist Education in the Seventeenth Century*, «Studi Secenteschi», XXVI, 1985, pp. 225-277.

<sup>30</sup> Sarteschi wrote «sub alius Auctoris et Religionae Familiae nomine novimus evulgatum, quodo qui fecerunt, plagii notam non effegirunt» in Id. *De scriptoribus congregationis clericorum regularium Matris Dei*, Romae, Angelo Rotili & Filippo Bacchelli, 1753, p. 179.

<sup>31</sup> On the contrary, in the Jesuit education Terentius had been eliminated as an auctoritas. P. Grendler refers that Ignatius of Loyola literally detested Terentius and in 1553 banished him from schools (see P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, tr. by Guido Annibaldi, Roma-Bari, Laterza, 1991, p. 273).

<sup>32</sup> *Teatro della latinità, nel quale praticamente si tratta con ogni facilità della natura, e costruzione dell'otto parti dell'oratione latina*, Napoli, Il Gaffaro, 1655.

consequently the knowledge of the Latin language, that was the door to enter it (see M. Bucciantini, *Eredità galileiana e politica culturale medicea: il caso degli Scolopi*, «Studi Storici», vol. XXX, 1989, p. 394).

The *Teatro della latinità* was published in 1655, namely during the temporary abolition of the Piarist Order. Nevertheless, in the Preface of the work, Apa proudly asserts that his Order needs its own Latin grammar and should stop making use of “external” textbooks (that seems to me a clear allusion to Jesuit manuals). Unlike the *Selectiores dicendi formulae*, the *Teatro della latinità* is a basic grammar and it is therefore more formal and systematic than Beverini’s work. However, the method that underpins those textbooks is the same. In fact Apa founds his Latin didactics on the use of vernacular: thus, Latin grammatical rules are explained in Italian and linguistic examples, that are all derived from Latin literature, are translated into Italian. He states that it is impossible for children to learn Latin idioms without a comparison with native language<sup>33</sup>. Furthermore, Apa places the translated quotations before the original Latin text, just like Beverini will do. Apa gives a scientific explanation of that method: as Philosophers show, he writes, we rise from pre-existing knowledge to Science, young students therefore would easily pass from their own language to the language that they ignore<sup>34</sup>.

Moreover, Beverini’s link with anti-traditional cultural contexts is confirmed by the Neapolitan reprint of the *Selectiores dicendi formulae* (1689) whose printer was Giacomo (Jacques) Raillard. The latter was the editor of the Accademia degli Investiganti<sup>35</sup> and was in contact with the Florentin scientific milieu. Thanks to Raillard, the innovative works from Tuscany could circulate in Napoli, from instance he reprinted the *Saggi di naturali esperienze* of the Accademia del Cimento and all Redi’s works<sup>36</sup>. On the other hand, Redi himself was in contact with Beverini and highly appreciated his translation of *Aeneid*<sup>37</sup>.

So far, we have noticed that Beverini’s work is close to the most innovative circles of the seventeenth-century Italy, not to mention the independent position of the Fathers of S. Maria Corteorlandini. Then, the epilogue of the *Selectiores dicendi formulae* could be considered a paradox. In fact, the last edition of

<sup>33</sup> «alcune proprietà e idiotismi del parlar latino non si possono giammai da’ Giovanetti ben apprendere, se non vien loro mostrato il simil nella loro lingua materna».

<sup>34</sup> «come dimostrano i Filosofi, dalla preesistente cognizione si sormonta alla Scienza: e i Fanciulli dalla lingua da loro intesa agevolmente possono venire alla cognizione della lingua, che non intendono».

<sup>35</sup> The Investiganti endeavoured to a culture revival in Naples. They refused the aristotelic philosophy and had a good knowledge of Descartes and Gassendi’s works, adhering to new atomism. Their academy was forced to close after the exacerbation of the Inquisition in 1688, see M. Torrini, *L’Accademia degli Investiganti: Napoli 1663-70*, «Quaderni storici», 16, 1981, pp. 845-881.

<sup>36</sup> On Giacomo Raillard, see P. Pironti, *Bulifon, Raillard, Gravier: editori francesi in Napoli*, Napoli, L. Pironti, 1982, pp. 41-44, 123-138.

<sup>37</sup> See F. Redi, *Opere*, Tomo III, Napoli, Michele Stasi, 1778, pp. 48-49.

Beverini's schoolbook (1755) is to be ascribed to Father Giambattista Bisso (1712-1787), professor of rhetoric at the Jesuit Collegio Massimo of Palermo<sup>38</sup>.

Unlike the Neapolitan edition which is a simple reprint, Bisso enriched Beverini's collection with notes and commentaries. Not only did Bisso explain the expressions of Latin writers, but also their translation into vernacular. In the Preface, he explicitly underlines the usefulness of the *Selectiores dicendi formulae* to teach Tuscan to Sicilian students<sup>39</sup>. Furthermore, Bisso states that it is important to make public Beverini's authorship (see Pic. n. 1) because his Tuscan origin is the guarantee of genuineness for the Italian idioms reported in the text.

Bisso annotates the Latin expressions in Latin (as regards the quotations from the *Satyricon*, he only occasionally annotates them) while Beverini's translation is annotated in vernacular. In order to better render the liveliness of Latin and Tuscan idioms Bisso in turn resorts to spoken language that in his case is the Sicilian dialect. For instance, Beverini translated the Latin expression *Altissimo somno dormit* ("He spleeps soundly") with *Dorme come un picchio* ("He spleeps like a log", lit. "He sleeps like a woodpecker"), then in his note Bisso explains that the *picchio* is a "coloured bird" and translates the whole expression with the Sicilian idiom *Durmiri comu n'agghiru* (lit. "To spleep like a dormouse"). Still, *Paratus advenit* ("He comes already informed") in the expressive translation of Beverini becomes *Ha havuta l'imbeccata* ("He received the prompt", lit. "His beak has been filled"). Bisso annotates: *imbeccata* literally means "beakful" but metaphorically means "to give someone the prompt", in Sicilian *Sinni veni allatinatu*. In the footnote of Pic. n. 3 it is possible to notice how Bisso translates the Latin quotation *Si quid ingenue sanguinis habes* with the Sicilian idiom *Si si galantomo* (lit. "If you are a nobleman").

No doubt Bisso's edition would need a specific investigation. Here I can only mark its cultural importance. In fact, as Liebreich has stressed, it is undeniable that in the Seventeenth Century the Jesuit education was too well-established and efficient to be effectively challenged by experimental methods<sup>40</sup>. However, Bisso seems to demonstrate that at least in the Eighteenth Century the Society of Jesus had to update its didactics.

<sup>38</sup> Rini, cit., p. 85.

<sup>39</sup> «Annotationes non latinis adhibeatur sed italicis etiam locutionibus subiecimus, ut vobis potissimum italice sermonis aut ignaris aut certe non satis peritis, earum vis, atque sensus fieret planior».

<sup>40</sup> Liebreich, cit., p. 274.



*Handwritten sources*

Beverini, Bartolomeo, *Frase scelte da Plauto, Terenzio e Petronio* (Biblioteca Statale di Lucca, ms. 2306)

*Printed sources*

*Selectiores dicendi formulae ex triumviris latinitatis Plauto, Terentio, Arbitro quo simul et linguae, et morum puritati consulatur. Collectae in gratiam iuventutis gymnasiorum S. Mariae Curtis Orlandi. P.P. Congreg. Matris Dei, Lucae, Giacinto Paci, 1666*

*Selectiores dicendi formulae ex triumviris latinitatis Plauto, Terentio, Arbitro quo simul et linguae, et morum puritati consulatur. Collectae in gratiam iuventutis gymnasiorum S. Mariae Curtis Orlandi. P.P. Congreg. Matris Dei, Secunda editio, Neapoli, Giacomo Raillard, 1689*

Beverini, Bartolomeo, *Selectiores dicendi formulae ex triumviris latinitatis Plauto, Terentio, Arbitro quo simul et linguae, et morum puritati consulatur. Collectae olim in gratiam iuventutis gymnasiorum S. Mariae Curtis Orlandi. P.P. Congreg. Matris Dei ex Bartholomeo Beverini collectae nunc vero in usum Siciliae Iuventutis annotationibus illustratae, Panormi, Pietro Bentivenga, 1755*

*Bibliography*

Åkerman, S., *Queen Christina of Sweden and her circle: the transformation of a seventeenth-century philosophical libertine*, Leiden, E.J. Brill, 1991

Apa, G.F., *Teatro della latinità, nel quale praticamente si tratta con ogni facilità della natura, e costruzione dell'otto parti dell'oratione latina*, Napoli, Il Gaffaro, 1655

Auerbach, E., *Mimesis: The representation of Reality in Western Literature*, trans. by Willard Trask, Princeton, Princeton University Press, 1953

Barclay, J., *Euphormionis Lusini Satyricon: 1605-1607*, translated from the Latin with introduction and notes by David A. Fleming, Nieuwkoop, B. De Graaf, 1973

Battistini, A., *I manuali di retorica dei Gesuiti*, in Brizzi, G.P. (ed.), *La Ratio Studiorum. Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981, pp. 77-120

- Berti, B., *De Bartholomeo Beverino e congregazione clericorum regularium Matris Dei*, Lucae, Giuseppe Rocchi, 1797
- Beverini, B., *Poesie*, Roma, Fabio di Falco, 1666
- Bucciantini, M., *Eredità galileiana e politica culturale medicea: il caso degli Scolopi*, «Studi Storici», XXX, 1989, pp. 379-399
- Comuzzi, A., *San Giovanni Leonardi: un uomo per tutte le vocazioni*, Milano, Edizione Paoline, 1988
- Dati, C., *Lepidezze di spiriti bizzarri e curiosi avvenimenti*, D. Moreni (ed.), Firenze, Stamperia Magheri, 1829
- Dizionario biografico degli Italiani*, vol. 9, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1967
- Franciotti, C., *Cronache della Congregazione dei Chierici Regolari della Madre di Dio*, V. Pascucci (ed.), Lucca, San Marco Litotipo, 2008
- Fogelberg Rota, S., *Organizzazione e attività poetica dell'Accademia Reale di Cristina*, in R.M. Caira, S. Fogelberg Rota (eds.), *Letteratura, arte e musica alla corte romana di Cristina di Svezia: atti del Convegno di Studi: Lumsa, Roma, 4 novembre 2003*, Roma, Aracne, 2005, pp. 129-150
- Folena, G., *L'esperienza linguistica di Carlo Goldoni*, in Id., *L'Italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 89-132
- Franceschini, R., *Lo scritto che imita il parlato: i manuali di conversazione dal '400 al '700 e la loro importanza per la storia dell'italiano parlato*, «Linguistica e Filologia», vol. 14, 2002, pp. 129-154
- Grande dizionario della lingua italiana di Salvatore Battaglia*, Torino, UTET, 1961-2002
- Grande dizionario italiano dell'uso, ideato e diretto da Tullio De Mauro*, Torino, UTET, 2003
- Grendler, P.F., *La scuola nel Rinascimento italiano*, trans. by Guido Annibaldi, Roma-Bari, Laterza, 1991
- Hope, Q.M., *Saint-Evremond and his friends*, Geneve, Droz, 1999
- Liebreich, A.K., *Piarist Education in the Seventeenth Century*, «Studi Secenteschi», XXVI, 1985, pp. 225-277
- LIZ 4.0: Letteratura Italiana Zanichelli: CD-ROM dei testi della letteratura italiana*, P. Stoppelli, E. Picchi (eds.), Bologna, Zanichelli
- Melzi, G., *Dizionario opere anonime e pseudonime*, Milano, L. di G. Pirola, 1848-1859
- Morelli, A., *Il mecenatismo di Cristina di Svezia. Una riconsiderazione*, in *Cristina di Svezia e la musica. Convegno internazionale: Roma, 5-6 dicembre 1996*, Roma, Accademia dei Lincei, 1998, pp. 321-346



- Petronius Arbiter, *The Satyricon of Petronius Arbiter: complete and unexpurged translation by W.C. Firebaugh*, New York, Boni & Liveright, 1922
- , *Satiricon*, trans. by Guido Reverdito, Milano, Garzanti, 1995
- Pironti, P., *Bulifon, Raillard, Gravier: editori francesi in Napoli*, Napoli, L. Pironti, 1982
- Pizzagalli, D., *La Regina di Roma: vita e misteri di Cristina di Svezia nell'Italia Barocca*, Milano, Rizzoli, 2002
- Redi, F., *Opere*, Tomo III, Napoli, Michele Stasi, 1778
- Rini, A., *Petronius in Italy from the Thirteenth Century to the present time*, New York, The Cappabianca Press, 1937
- Saint-Evremond, C., *Opere slegate: precedute da un carteggio tra Magalotti e Saint-Evremond. Tradotte in toscano da Lorenzo Magalotti*, L. de Nardis (ed.), Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1964
- Sani, R. (ed.), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna, secoli XV-XIX: testi e documenti*, Milano, I.S.U., 1999
- , «*Ad maiorem Dei Gloriam*»: *istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009
- Sarteschi, F., *De scriptoribus congregationis clericorum regularium Matri Dei*, Romae, Angelo Rotili & Filippo Bacchelli, 1753
- Sullivan, J.P., *Il «Satyricon» di Petronio: uno studio letterario*, trans. by Isabella Labriola, Firenze, La Nuova Italia, 1977
- The Accademia del Cimento and its European Context*, M. Beretta, A. Clericuzio, L.M. Principe (eds.), Sagamore Beach, Science History Publications, 2009
- Titone, R., *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1983
- Tommasi, G., *Sommario della storia di Lucca dall'anno all'anno 1700, compilato su documenti contemporanei da Girolamo Tommasi; continuato sino all'anno 1799 e seguito da una scelta degli indicati documenti per cura di Carlo Minutoli*, Firenze, G.P. Viesseux, 1847
- Torrini, M., *L'Accademia degli Investiganti: Napoli 1663-70*, «Quaderni storici», 16, 1981, pp. 845-881



# Leggere, rileggere e riscrivere: pratica quotidiana del testo agiografico

Francesca Sbardella

Leggere un testo significa *compiere* un'azione, produrre movimento e trasformazione, siano essi concreti o intellettuali<sup>1</sup>. Come ricorda sapientemente M. Bachtin, il testo è sempre una «enunciazione inserita nella comunicazione verbale» di un determinato ambito sociale<sup>2</sup>. È una forma dialogica performativa che mette in scena attori sociali e percorsi di senso. Anche se in situazioni informali e quotidiane, ciascuno di noi utilizza e gestisce la parola scritta e intorno ad essa crea un ventaglio di azioni e di significati culturali. In questo senso l'utilizzo di un testo, qualunque sia la modalità, va riconosciuto come azione intenzionale e finalizzata. Utilizzare un testo significa sperimentare non solo il discorso, ma anche la successione delle azioni che ne derivano e – aspetto che qui maggiormente interessa – la potenziale performatività della loro messa in atto. Di difficile osservazione in situazioni di quotidianità, quest'aspetto può essere percepito con una certa chiarezza e, quindi, analizzato nei suoi diversi aspetti in ambiti religiosi conventuali. In questi luoghi, infatti, si produce, per scelta degli attori sociali, una estremizzazione azionale del valore testuale, reiterato giorno dopo giorno e caricato di forte capitale simbolico.

<sup>1</sup> Questo articolo è la rielaborazione di alcune considerazioni presentate in F. Sbardella, *Antropologia delle reliquie. Un caso storico*, Brescia, Morcelliana, 2007 in relazione al problema dell'«enunciazione del testo» proposto in M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>2</sup> Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 293.

I testi legati a figure di fondatori o personaggi religiosamente connotati e riconosciuti caratterizzanti per la costruzione identitaria del gruppo sono inseriti in pratiche devozionali. Abbiamo a che fare con localismi chiusi, intrusivi e obbligati che tuttavia offrono la possibilità di confrontarsi con universi conoscitivi e con contesti culturali diffusi e ovunque influenti. Sulla base di una etnografia partecipata, realizzata condividendo la vita di gruppi di monache carmelitane<sup>3</sup>, si intende prendere in esame la situazione-limite – consueta in ambito claustrale – del testo agiografico, utilizzato come enunciazione di preghiera. Va riconosciuto il rapporto diretto tra lettura del testo ed esperienza di vita quotidiana. Utilizzando di nuovo le parole di Bachtin<sup>4</sup>, si pone il problema dei «confini del testo». In quanto prodotto culturale fluido e permeabile, esso offre una serie di possibilità di utilizzo para-testuali e di modifica interna, entrambe affidate alla creatività del soggetto culturale.

### *Letture di preghiera*

I monasteri carmelitani francesi conservano, seppur declinato nelle differenti modulazioni locali, un forte legame con la figura di Françoise d'Amboise. Prima di passare al testo in quanto bene di consumo<sup>5</sup>, cioè agli oggetti-libro che circolano e sono regolarmente utilizzati in ambito claustrale, è utile ripercorrere brevemente alcuni tratti biografici di Françoise d'Amboise, così come ci vengono presentati dagli agiografici stessi.

Nata probabilmente a Thouars nel 1427 da nobile famiglia, Françoise è riconosciuta dal mondo ecclesiastico come la fondatrice delle Carmelitane in Francia, sia per le prime fondazioni conventuali a lei attribuite, sia per gli apporti alla regolamentazione monastica, che anticipano di un secolo la legislazione di Pio V. Altri, però, sono gli aspetti della sua vita, dai tratti fiabeschi, che hanno contribuito a crearne l'immagine. Figlia del visconte di Thouars, Louis d'Amboise, ancora bambina, alla tenera età di quattro anni, fu destinata a sposare Pierre II, il secondogenito di Jean V duca di Bretagna. Come vuole la tradizione, la piccola Françoise, nonostante la sua giovanissima età, era animata, in ogni sua azione, da un fortissimo e sorprendente spirito di carità cristiana e da un profondo sentimento di amore verso Dio<sup>6</sup>. Celebratesi le nozze nel 1442, la

<sup>3</sup> Ho svolto il lavoro di campo presso alcuni Carmeli francesi, avvalendomi di una rete di contatti e collaborazioni in area italo-francese. Per garantire anonimato e discrezione alle religiose con le quali ho collaborato e che, in taluni casi, mi hanno ospitata, ho deciso di non rivelare nomi di luoghi e conventi.

<sup>4</sup> Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 292.

<sup>5</sup> I. Kopytoff, *The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process*, in A. Appadurai (a cura di), *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 64-91.

<sup>6</sup> F.M.B. Richard (Abbé), *Compendio della vita della Beata Françoise d'Amboise, duchessa di*

principessa divenne contessa di Guingamp, capitale della contea di Penthièvre, territorio destinato da Jean al figlio, dove ben presto i due sposi si trasferirono. Da quel momento cominciarono i soprusi e le violenze del principe Pierre, sia verso la moglie, sia verso i sudditi, e per contro si intensificarono le azioni virtuose e pie di Françoise, che, volta solo alla contemplazione e alla preghiera, sembra non abbia mai voluto consumare il matrimonio. Morto, nello stesso anno, il duca Jean V e morto, subito dopo nel 1450, anche il primogenito François I, la corona ducale passò a Pierre, che salì, insieme alla moglie, al trono della Bretagna. Françoise, continuando a mostrare la sua infinita carità cristiana ed il suo disprezzo delle cose mondane e delle ricchezze che la sua posizione le riservava, divenne ben presto, agli occhi dei sudditi, la «bonne Duchesse», che con il suo comportamento riusciva anche ad influenzare l'agire politico del duca e a placare la sua indole violenta<sup>7</sup>.

Una volta venuto a mancare anche il marito nel 1457, Françoise, nonostante le pressioni paterne e quelle del re di Francia che la spingevano a seconde nozze, decise di dedicarsi ad una rigorosa pratica religiosa. È durante questo periodo che, con l'aiuto di Jean Soreth, priore generale dei Carmelitani, fondò, nel 1463, il primo monastero carmelitano femminile in Francia, a Bon-Don, vicino Vannes, e nel 1477 assunse il priorato del monastero di *Les Couëts*, presso Bouguenais, piccolo comune alle porte di Nantes, dove rimase fino alla morte. Nei conventi la duchessa introdusse la pratica della comunione frequente e l'imposizione per voto, sotto pena di scomunica, della clausura strettissima, che impediva a chiunque, anche alle donne, di accedere al monastero e, allo stesso tempo, alle suore di uscire dal recinto claustrale. Morì nel 1485 nel suo convento di *Les Couëts*. Nel 1863 fu proclamata beata da Pio IX, con decreto per culto immemorabile<sup>8</sup>. Nella tradizione iconografica viene solitamente raffigurata

*Bretagna e religiosa carmelitana*, Roma, Coi Tipi del Salviucci, 1869, p. 13.

<sup>7</sup> Si vedano al riguardo i seguenti testi: Richard (Abbé), *Compendio della vita della Beata Françoise d'Amboise, duchessa di Bretagna e religiosa carmelitana*, cit.; A. Daix, *La merveilleuse odyssée de Françoise d'Amboise Duchesse de Bretagne*, Paris, Spès, 1930; J. Trochu (Abbé), *Françoise d'Amboise, Duchesse et Carmélite 1427-1485*, Nantes, Graphique de l'Ouest, 1984.

<sup>8</sup> È nel 1863 che Pio IX, con un decreto, riconobbe Françoise beata *per culto immemorabile*. Con questa espressione si indica una procedura straordinaria, oggi praticamente scomparsa, basata sul riconoscimento, da parte del papa, dell'esistenza di un culto già praticato e radicato da lungo tempo. Fu Urbano VIII, con il decreto della Ss.ma Inquisizione del 13 marzo 1625, a proibire la venerazione pubblica di persone morte in concetto di santità (non ancora beatificate o canonizzate dalla Santa Sede); ma allo stesso tempo a garantire il riconoscimento a quelle che erano già venerate nella pratica «aut per communem Ecclesiae consensum, vel immemorabilem temporis cursum, aut per Patrum, Virorumque sanctorum scripta, vel longissimi temporis scientia ac tolerantia Sedis apostolicae, vel Ordinarii». La conferma pontificia di tali culti antichi è stata poi chiamata, nel secolo XVIII, «beatificazione equipollente». Questa modalità ha implicazioni di cui bisogna tener conto. La beatificazione per culto immemorabile, infatti, non segue i passaggi della procedura regolare: non si effettuano cioè i processi ufficiali attraverso i quali si verifica l'eccezionalità della persona e non si prendono in esame le sue virtù e i miracoli compiuti. Concessa direttamente dal pontefice, essa rappresenta un riconoscimento tacito, un «consentement tacite» (Ortolan, s.v. *Béatification*, in *Dictionnaire de Théologie Catholique*, Paris, Letouzey et Ané, 1905, 2, coll. 493-

come una bellissima donna, con lo sguardo rivolto verso il crocifisso, vestita in abito carmelitano ma, in quanto duchessa, recante sulle spalle una cappa di ermellino, invece della tradizionale mantella di lana.

La letteratura agiografica su Françoise d'Amboise risulta, nel suo complesso, relativamente abbondante e comprende sia testi agiografici antichi, caratterizzati da intenti storiografici, sia un certo numero di testi otto-novecenteschi, di impianto sostanzialmente apologetico. Secondo una stima, si possono individuare circa una trentina di monografie che la riguardano, escluse le ristampe. Le datazioni delle diverse pubblicazioni sono comprese in un arco di tempo molto vasto, che va dalla metà del Seicento fino ai nostri giorni. È possibile notare una forte intensificazione della produzione di questi scritti nella seconda metà dell'Ottocento – il periodo immediatamente successivo alla beatificazione (avvenuta nel 1863) – e, al contrario, una progressiva diminuzione nel corso del XX secolo. Per lo più abbiamo a che fare con testimonianze agiografiche rielaborate a distanza di secoli rispetto al periodo in cui la duchessa visse<sup>9</sup>. Si tratta di narrazioni basate sull'andamento temporale tendenti a ricostruire l'*ethos* del personaggio. Rappresentano un atto strategico per costruire la figura di questa donna, per dare consistenza e forma alla sua vita, per produrre e rinnovare periodiche fasi di culto attivo. Lasciando da parte il processo attraverso il quale queste scritture hanno contribuito a fornire, attraverso le parole degli agiografi, la rappresentazione della beata e degli oggetti devozionali legati al suo nome, in questa sede si intende considerare come sono utilizzate oggi in ambito comunitario, nella pratica quotidiana delle religiose.

I testi agiografici sulla duchessa bretone sono utilizzati con regolarità e frequenza. Leggere insieme, ad alta voce, la vita e le opere di Françoise d'Amboise o parlare di ciò che è narrato nel testo è in primo luogo un'occasione di conoscenza del sapere comunitario e di trasmissione di quei valori e di quegli ideali nei quali il gruppo si identifica. Forma e ribadisce periodicamente il proprio legame di discendenza con la beata. Da tener presente il potere autopersuasivo che essa evidentemente assume nell'atto della ripetizione costante. È un momento del percorso spirituale strettamente qualificante in sede comunitaria. La lettura dei testi è funzionale alla preparazione delle novizie. Essa segna tutte le diverse fasi del periodo di noviziato. Conoscere, attraverso le parole dei biografi, la vita della beata e il suo pensiero è considerato un elemento indispensabile per operare definitivamente la scelta della clausura carmelitana e, successivamente, per viverla adeguatamente. In alcuni conventi ciò è sottolineato dalle

497: p. 493), di una tradizione culturale già diffusa. Con tale procedura le autorità ecclesiastiche prendono atto di una situazione esistente e la ratificano. Per approfondire questi aspetti si rimanda ai seguenti testi: É. Jombart, s.v. *Beatification*, in *Catholicisme. Hier aujourd'hui demain*, Paris, Letouzey et Ané, 1, 1948, coll. 1339-1342; F. Veraja, *La beatificazione. Storia, problemi, prospettive*, Roma, Congregazione per le Cause dei Santi, 1983; Ortolan, *Beatification*, cit.

<sup>9</sup> Per un discorso introduttivo sulle diverse tipologie di testimonianze agiografiche si veda S. Boesch Gajano, *La santità*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 37-40.

suore anche attraverso la simbologia spaziale: la statua di Françoise d'Amboise è posta all'entrata della stanza delle novizie, luogo dove queste si riuniscono per parlare, per pregare, per studiare, per confrontarsi con le religiose più anziane, viste come consigliere spirituali. Ciò sta ad indicare il profondo legame che le suore hanno con la beata e ricorda alle novizie che il loro percorso spirituale deve realizzarsi seguendo le orme della loro antica fondatrice.

Se l'atto della lettura non è certamente da considerarsi l'elemento centrale per accedere alla vita claustrale – molti sono gli atti e i riti che vengono realizzati a tal fine – bisogna però tenere presente che essa rappresenta un momento conoscitivo necessario per la formazione. Le religiose hanno una conoscenza profonda di questi testi. Molti passi e soprattutto la famosa esortazione della beata vengono memorizzati e ripetuti come monito.

Celle-ci est la plus connue : «Faites en toute chose que Dieu soit le mieux aimé». C'est la phrase qu'elle [Françoise d'Amboise] disait à ses filles et qu'elle répétait souvent à ses carmélites. «Faites en toute chose que Dieu soit le mieux aimé»... C'était un avis, une sentence qu'elle répétait souvent. [...] Et puis elle disait aussi à ses filles : «Soyez loyales à Dieu» – «loyales» dans le sens de «fidèles» (suor A.R., Carmelo di Nantes, 6 settembre 2001).

Moi, j'aime répéter la devise de Françoise d'Amboise : «faites, mes sœurs, qu'en toute chose, Dieu soit le mieux aimé». Elle me revient quelquefois (suor M.M., Grande Providence, 15 settembre 2001).

Parce que [la parola di Françoise d'Amboise] c'est toute notre vie. Nous sommes religieuses, nous nous sommes vraiment consacrées à Dieu, pour sa gloire, pour le service des frères. Donc, la parole de Françoise d'Amboise est bien d'actualité : «Mes sœurs, faites que sur toute chose, Dieu soit le plus aimé». [...] Bien sûr, elle est valable aussi pour les laïcs. Ce n'est pas propre à la vie religieuse, parce que, dès lors que vous êtes baptisés, consacrés à Dieu. Faites sur toute chose, donc à travers tout ce que vous faites, que Dieu soit le plus aimé, que tout ce que vous faites soit pour sa gloire. Nous sommes créés pour cela (suor G., *Grande Providence*, 15 settembre 2005).

Tantissime sono le testimonianze in questo senso. Le parole della beata, rielaborate dal testo agiografico, vengono utilizzate dalle religiose per mettere in evidenza alcuni aspetti della loro vita monastica (amore verso la divinità, importanza della preghiera, priorità della divinità sugli altri aspetti della vita). È opportuno precisare che dopo la pubblicazione, ad opera di V. Wilderink<sup>10</sup>, degli scritti della carmelitana di Rennes, che riportano le esortazioni e le costituzioni attribuite a Françoise d'Amboise<sup>11</sup>, le religiose hanno avuto a disposizione

<sup>10</sup> V. Wilderink, *Les constitutions des premières Carmélites en France*, Roma, Institutum Carmelitanum, 1966.

<sup>11</sup> Sembra, infatti, che ella abbia lasciato dei manoscritti autografi. Andati perduti gli originali, si conservano oggi alcune presunte copie, la prima delle quali sarebbe stata trascritta da una carmelitana di Rennes, circa due secoli dopo la morte di Françoise e pubblicata per la prima volta nel 1964 ad opera di V. Wilderink. Si tratta di un testo in cui la redattrice, insieme alla regola e alle costituzioni del proprio Carmelo, dice di riportare le esortazioni scritte dalla duchessa, direttamente copiate dall'originale autografo. Restano ancora aperti problemi di plausibilità storica e

– ammessa la sua veridicità storica – la fonte originaria che cita direttamente le parole della beata. Queste ultime, tuttavia, hanno comunque continuato ad essere lette e trasmesse, in modo parziale e spesso non preciso, principalmente attraverso il canale della letteratura agiografica. Essa ha il pregio di fornire la contestualizzazione di parole e di eventi, offrendo una cornice di riferimento coerente e omogenea. L'esortazione della beata «Faites sur toutes choses que Dieu soit le mieux aimé», per esempio, è inserita all'interno di episodi di vita concreta, è arricchita da annotazioni su persone e luoghi, è interpretata, spiegata e commentata. Si dice che Françoise era solita terminare gran parte dei suoi discorsi pronunciandola, che la ripeteva ogni volta che qualche compagna era in difficoltà: piccoli particolari, anche insignificanti, che offrono tuttavia al lettore situazioni reali, simili a quelle della propria quotidianità. È chiaro che questi elementi non sono storicamente verificabili, non hanno alcuna base documentaria di supporto. Si pone qui il problema dell'attendibilità. La metodologia agiografica si è più volte confrontata con lo scarto tra modelli comportamentali costruiti dal racconto letterario e realtà storica<sup>12</sup>.

Un altro aspetto va preso in considerazione. Bisogna riconoscere che la lettura non rappresenta solo il momento conoscitivo ma coincide anche con quello devozionale. Si traduce in «orazione vocale» che coinvolge sia il mondo esterno (oggetti, luoghi e persone) sia la corporeità dell'oratore<sup>13</sup>. La lettura del testo agiografico è essa stessa una *performance* comunitaria di tipo religioso-devozionale, è un supporto concreto per il culto. Come fa osservare O. Niccoli, anche l'apprendimento mnemonico di frasi o brani di preghiera va considerato come parte integrante delle competenze conoscitive per entrare a far parte di un gruppo, di qualunque natura esso sia<sup>14</sup>. Per questo essa va inquadrata all'interno di un processo di iniziazione alla professione religiosa. Facendo riferimento alla tipologia tripartita di M. Eliade<sup>15</sup>, l'iniziazione segna non il passaggio all'e-

filologica circa il legame fra presunto originale e trascrizioni e, di conseguenza, circa l'originalità compositiva e l'autorità delle trascrizioni stesse. Pur lasciando da parte in questa sede tali scritti, che richiederebbero un'analisi testuale di tipo storico-filologico non pertinente all'indagine qui condotta, va tenuto presente che le narrazioni agiografiche, anche quelle contemporanee, relative a Françoise riprendono ampiamente frasi, descrizioni e motivi in essi contenuti. È uno di quei casi in cui la rappresentazione agiografica del santo si basa sugli scritti ad esso attribuiti, da questi trae gli elementi guida, riprende la struttura della narrazione e fonda la propria autorevolezza. Il manoscritto redatto dalla carmelitana di Rennes si trova presso gli Archives Départementales d'Ille-et-Vilaine (Fonds des Carmélites, 27 II 3) a Rennes.

<sup>12</sup> Al riguardo si veda D. von der Nahmer, *Le vite dei santi. Introduzione all'agiografia*, Genova, Marietti, 1998, pp. 96-149 (tit. or.: *Die lateinische Heiligenvita. Eine Einführung in die lateinische Hagiographie*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994) e Boesch Gajano, *La santità*, cit., pp. 45-53. Entrambi i testi contengono un'ampia bibliografia di riferimento sulla tematica.

<sup>13</sup> O. Niccoli, *Bambini in preghiera nell'Italia fra tardo medioevo ed età tridentina*, «Quaderni di Storia Religiosa», 8, 2001, p. 277.

<sup>14</sup> Ivi, p. 285.

<sup>15</sup> M. Eliade, *Il sacro e il profano*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.



tà adulta, ma l'entrata in un gruppo specifico e allo stesso tempo l'acquisizione dello *status* di religiosa o, più specificatamente, di religiosa di clausura. Si tratta di un lungo percorso individuale di tipo mistico-spirituale. Il tempo del noviziato può essere considerato come il periodo di margine, così come è stato individuato da A. Van Gennepe<sup>16</sup> e successivamente da V. Turner<sup>17</sup> nelle loro analisi sui riti di passaggio. In questa fase la lettura e la memorizzazione dei testi sono utilizzate come mezzo di introspezione e di riflessione interiore e, quindi, come elemento di crescita individuale. È un continuo confrontarsi psicologico con un preciso modello di comportamento, che deve essere conosciuto e acquisito.

Leggere, rileggere e imparare a memoria alcuni passi è percepito dalle religiose come un atto di preghiera e di intima meditazione. In questo senso il testo fornisce le parole della preghiera, diviene un mezzo concreto di venerazione nei confronti della beata e, attraverso essa, del divino. Bisogna anche notare che, a parte quella riportata sui cosiddetti «santini»<sup>18</sup>, non esistono preghiere specifiche rivolte a Françoise d'Amboise<sup>19</sup>. Per questo leggere un testo che racconta la sua vita esemplare diviene spesso un valido modo alternativo per pregare, per interagire con lei. Da non dimenticare, inoltre, che la lettura comunitaria ad alta voce è innanzitutto un piacere intimo che, come ricorda R. Chartier, è ritiro dal mondo e fuga verso «il rifugio del silenzio e della solitudine»<sup>20</sup>. Silenzio e solitudine sono fondamentali nella vita di una monaca, anche durante i momenti condivisi con le altre religiose.

### *Parole e autori della preghiera*

Per comprendere a pieno cosa significhi dire che, per le religiose, leggere i testi agiografici è pregare, è opportuno soffermarsi sul significato del termine preghiera. Molto flessibile, questa parola di uso comune indica, in realtà, un in-

<sup>16</sup> A. Van Gennepe, *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.

<sup>17</sup> V.W. Turner, *Il processo rituale: struttura e antistruttura*, Brescia, Morcelliana, 1972.

<sup>18</sup> In ambito cattolico per «santino» si intende un supporto di cartoncino rettangolare stampato, che su un lato riproduce l'immagine di un santo o di un oggetto considerato «sacro», e sull'altro reca una preghiera o una formula di invocazione. Di solito, vengono distribuiti in occasione della ricorrenza del santo, di feste patronali o, in generale, di occasioni religiose. L'orazione riportata sul verso dell'immagine «santino» di Françoise d'Amboise è la seguente: «Ô Seigneur, qui as appelé la bienheureuse Françoise pour qu'elle cherche ton règne avant toute chose, pour te servir et servir la Vierge Marie, accorde-nous d'avancer dans la joie, fortifiés par son intercession, sur le chemin de l'amour. Daigne concéder la canonisation de la bienheureuse Françoise d'Amboise et accorde-moi maintenant, par son intercession, la faveur que je te demande. Ainsi-soit-il. Pater, Ave, Gloria, avec l'invocation: Reine et Beauté du Carmel, priez pour nous. (Sur licence ecclésiastique)».

<sup>19</sup> In onore di Françoise d'Amboise c'è solamente un antico cantico e una litanìa, ormai in disuso anche in ambito religioso.

<sup>20</sup> R. Chartier, *Letture e lettori nella Francia di Antico Regime*, Torino, Einaudi, 1988, p. 107.

sieme complesso di fenomeni eterogenei, con caratteri, ruoli e funzioni diversi, dal monosillabo alla meditazione, dalla forma liturgica al colloquio spontaneo. Da qui la difficoltà a trovare una definizione, seppur provvisoria, dell'atto.

In accordo con la prospettiva di R. Boccassino, curatore di una rilevante opera miscellanea su questo tema, si può tentare un primo approccio dicendo che la preghiera è uno dei fenomeni fondamentali della vita religiosa<sup>21</sup>, la più elementare manifestazione dei rapporti tra gli uomini e la divinità<sup>22</sup>. Secondo la tradizione cattolica, è un rivolgersi al mondo divino con la parola o con la mente, con l'intento di chiedere, ringraziare o adorare. Secondo A.M. Di Nola, la preghiera è «la forma rituale a mezzo della quale l'individuo o la collettività si pongono in rapporto con le forze divine, per ingiungere, chiedere, promettere, glorificare, confidentemente abbandonandosi nella consapevolezza della propria limitazione»<sup>23</sup>.

Le parole di questo autore introducono alcuni aspetti interessanti. In primo luogo, la preghiera è presentata come un rito, cioè come atto trasformativo. Esso, spiega M. Mauss, comporta sempre uno sforzo, «un dispendio di energia fisica e morale in vista di produrre certi effetti»<sup>24</sup>. Anche quando è del tutto mentale, in assenza di parole e di gesti, essa implica comunque un atteggiamento di tensione interiore verso qualcosa di esterno da sé, percepito come superiore e ultraterreno. È uno strumento d'azione. Attraverso questo comportamento l'individuo intende produrre un cambiamento (nella propria o nella altrui vita), si prefigge di ottenere qualcosa di materiale o spirituale.

La preghiera è ugualmente efficace e di un'efficacia *sui generis*, poiché le parole che la compongono possono causare i fenomeni più straordinari. [...] Anche quando ogni efficacia sembra essere sparita dalla preghiera divenuta pura adorazione, quando tutto il potere sembra riservato a un dio – come nel caso della preghiera cattolica, ebraica o islamica – essa è ancora efficace, perché incita il dio ad agire in questa o quella direzione<sup>25</sup>.

Si può parlare di preghiera quando ci sono intenzioni, pensieri o atti rivolti a potenze religiose, che si intende spingere all'azione per raggiungere un certo scopo. È questo elemento che Mauss individua come distintivo del fenomeno e che gli permette di differenziare la preghiera dall'incantesimo. Quest'ultimo, infatti, non si appella ad alcuna forza esterna, ma è fondato sull'efficacia della formula – scongiuro, esorcismo, fattura, malocchio – e del gesto in se stessi. La preghiera, invece, fa sempre riferimento, più o meno esplicitamente, ad entità soprannaturali. Ci si rivolge loro attraverso parole, frasi, espressioni codificate. Anche quando appare del tutto libera, la preghiera, di qualunque testo si serva, è sempre legata a una particolare tradizione e fa sempre riferimento a un grup-

<sup>21</sup> R. Boccassino, *La preghiera*, Milano-Roma, Ancora-Coletti, 1967.

<sup>22</sup> N. Turchi, s.v. «Preghiera», in *Enciclopedia Cattolica*, Firenze, Sansoni, 9, 1952, coll. 1923.

<sup>23</sup> A.M. Di Nola, *La preghiera dell'uomo*, Parma, Guanda, 1993, p. X.

<sup>24</sup> M. Mauss, *La preghiera e i riti orali*, Brescia, Morcellania, 1997, p. 54.

<sup>25</sup> Ivi, p. 55.

po oppure a una istituzione religiosa. Mauss osserva che qualsiasi testo, purché chiami in causa espressamente una potenza superiore o divina, può diventare preghiera<sup>26</sup>. È in questa prospettiva che va letto l'utilizzo di frasi o di brani tratti dai testi agiografici. Le religiose e i religiosi carmelitani hanno scelto di rivolgersi ad entità superiori (divinità o santo/beato) attraverso determinate parole.

Quando si parla di preghiera è molto difficile capire se si tratti di un rito orale o, riprendendo il termine maussiano, manuale. L'analisi di Mauss consente di mettere in evidenza questo aspetto. Anche se l'autore conclude che la preghiera è, a tutti gli effetti, un rito orale, un atto di locuzione, afferma che è spesso accompagnata da gesti e da movimenti<sup>27</sup>. Addirittura questi possono sostituire completamente le espressioni verbali. Si possono avere riti manuali di tipo simbolico dove il gesto è linguaggio. Più avanti – nel quinto capitolo – vedremo come una sequenza di atti, ripetuti e compiuti secondo un loro ordine interno, può essere letta come preghiera. Considerare quest'ultima come una disposizione contemplativa, un'attitudine di attesa e di propensione verso qualcosa di superiore significa anche riconoscere che non può che essere realizzata attraverso il corpo, i sensi, i gesti<sup>28</sup>. Tantissimi sono gli atti e i movimenti, più o meno culturalmente controllati, che fanno da supporto all'atto della preghiera: basta pensare al genuflettersi, al battersi il petto, al fare il segno della croce, al mettere le mani giunte, ma anche a tutti quei piccoli gesti legati alle singole individualità o ai singoli gruppi, che per i protagonisti hanno un significato spirituale particolare.

Bisogna ricordare che leggere un testo significa, nell'atto della preghiera, servirsi di parole non proprie. Vuole dire aver deciso di rivolgersi al mondo soprannaturale attraverso espressioni già riconosciute e codificate dalla scrittura agiografica. Questa fornisce un repertorio di parole, di frasi, di espressioni pronte per l'utilizzo. È un supporto linguistico che permette di pregare nel modo migliore, senza possibilità di errore, attenendosi a modalità ben strutturate ed evidentemente già sperimentate (con esito positivo) da altri in precedenza. Nel corso del tempo, le religiose hanno selezionato alcuni elementi e dati specifici della scrittura e hanno concentrato su essi l'attenzione. Pochi sono i testi agiografici relativi a Françoise d'Amboise che si trovano presso le diverse comunità e che vengono regolarmente utilizzati per la lettura<sup>29</sup>. Il resto della letteratura è praticamente sconosciuta e non utilizzata in alcun modo. I religiosi e le religiose

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Ivi, p. 57.

<sup>28</sup> A. Zari, 1991, *Nostro Signore del deserto: teologia e antropologia della preghiera*, Assisi, Cittadella, p. 153.

<sup>29</sup> F.M.B. Richard (Abbé), *Vie de la bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne et religieuse carmélite*, Paris, Lecoffre, 1865; É. Sioc'han de Kersabiec (Vicomte), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne*, Nantes-Paris, Forest et Grimaud-Bray, 1867; Daix, *La merveilleuse odyssée de Françoise d'Amboise Duchesse de Bretagne*, cit.; G. Denis (Abbé), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise*, Nantes, Charrier, 1941; Trochu (Abbé), *Françoise d'Amboise, Duchesse et Carmélite 1427-1485*, cit.

sembrano aver selezionato, nel corso del tempo, una *loro* letteratura agiografica di riferimento, di cui si conoscono molto bene gli autori.

Gli autori delle narrazioni agiografiche sono considerati, a loro volta, dei personaggi eccezionali. Nel corso del lavoro di campo più volte mi sono confrontata con i testi e altrettante volte ho ascoltato i racconti relativi ai loro autori. Secondo la tradizione orale si tratterebbe di uomini che hanno dedicato la loro intera vita alla beata. Tutti sono legati, per motivi diversi, al suo nome e alla sua figura morale. Numerosi i racconti e gli aneddoti tramandati su ciascuno di loro. Facciamo qualche esempio. L'abate Richard, grande devoto di Françoise, vicario generale della diocesi di Nantes e successivamente arcivescovo di Parigi, è probabilmente il personaggio più amato. È considerato il grande e l'unico promotore – passa in secondo piano il vescovo Jaquemet e il contesto dell'ultramontanismo – della causa di beatificazione della duchessa. Si racconta che, nel corso della sua vita, abbia incessantemente lavorato per il riconoscimento ufficiale del culto di Françoise.

Ensuite, les Couëts, le lieu lui-même, est devenu un petit collège [...] et c'est à ce moment-là [nel 1842] que quelqu'un a pris à cœur le culte de la Bienheureuse: le cardinal Richard, vous en avez entendu parler? Le cardinal Richard, vous savez qui c'est? [...] Le cardinal Richard, il a fini archevêque de Paris. Mais il a été longtemps à Nantes et c'est lui qui s'est occupé de renouveler, de réanimer le culte de la bienheureuse. [...] C'est le cardinal Richard qui a fait des démarches pour obtenir du pape Pie IX la reconnaissance du culte de la bienheureuse, qu'il avait lui-même à cœur puisque, dans ses armes, il y a la bienheureuse. Et il a comme devise: «Fais qu'en toute chose Dieu soit le mieux aimé (padre P.G.; Nantes, 5 settembre 2001).

Le parole di Françoise diventano il «motto» anche dell'autore. Similmente Édouard Sioc'han de Kersabiec<sup>30</sup>, famoso visconte dell'epoca, descritto come un ricco nobile, avrebbe passato gran parte della sua vita a fare ricerche e a scrivere sulla beata<sup>31</sup>, con l'unico intento – come egli stesso precisa in una delle sue prefazioni – di «faire connaître et aimer notre sainte et admirable Duchesse»<sup>32</sup>. E ancora l'abate Georges Denis<sup>33</sup> è ricordato per la sua carriera di professore a *Les Couëts* (quando questo era seminario ecclesiastico), sempre animata da una profonda devozione verso la beata e dal desiderio di farla conoscere. Di questo autore, in particolare, si sottolinea il fatto che abbia intenzionalmente trascor-

<sup>30</sup> Sioc'han de Kersabiec (Vicomte), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne*, cit.

<sup>31</sup> É. Sioc'han de Kersabiec (Vicomte), *La vérité. Réponse à la vérité sur la Bienheureuse Françoise d'Amboise suivant le Phare de la Loire*, Nantes, Libaros, 1866; Id., *Relation des fêtes en l'honneur de la Bienheureuse Françoise d'Amboise duchesse de Bretagne et religieuse carmélite, 29-30 avril et 1er mai 1866*, Nantes, Librairie Catholique-Libaros, 1866; Id., *La Bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne*, cit.

<sup>32</sup> Sioc'han de Kersabiec (Vicomte), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne*, cit.

<sup>33</sup> Denis (Abbé), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise*, cit.

so gran parte della sua vita presso *Les Couëts*, come si è visto uno dei luoghi più rappresentativi di Françoise d'Amboise. L'abate Joseph Trochu<sup>34</sup>, infine, è considerato il continuatore moderno dell'opera del cardinale Richard, anch'egli interessato alla diffusione del culto e al suo riconoscimento sul piano sociale.

Gli autori sono personaggi molto amati, che finiscono per essere inseriti nell'aura di eccezionalità propria della santità che essi costruiscono e rappresentano. Con il tempo si è venuto a formare, all'interno della storia di Françoise d'Amboise, un complesso quadro di tante micro-storie, di racconti che vengono tramandati oralmente da suora a suora, da religioso a religioso. Tutte queste persone fanno da cornice alla figura della beata e sono essi stessi inseriti nel racconto agiografico che hanno scritto. Quando i religiosi parlano della vita di Françoise e delle sue opere straordinarie, aggiungono sempre notizie sulla vita dei biografi e sui legami e sui contatti che questi hanno avuto con la duchessa o con i luoghi da lei frequentati. Si viene a creare un bizzarro intreccio di motivi fra la narrazione agiografia sulla duchessa e le biografie degli autori. Le parole di questi ultimi vengono in questo modo legittimate ad essere utilizzate come testo di preghiera.

È opportuno soffermarsi sul rapporto fra oralità e scrittura. Come precisa P. Williams, questi due modi d'espressione coesistono e non intrattengono mai un rapporto univoco e lineare. Essi danno luogo a diverse varianti: l'orale diventa scritto, lo scritto diventa orale, lo scritto è già nell'orale<sup>35</sup>. Ci troviamo di fronte a situazioni in cui una modalità espressiva si trasforma nell'altra o, più semplicemente agisce *come se* fosse l'altra. È evidente che il passaggio di canale, dall'orale allo scritto o viceversa dallo scritto all'orale, porta inevitabilmente con sé una riformulazione dell'azione stessa. Comporta variazioni legate alla rappresentazione della struttura dell'evento e altera gli elementi che la compongono. Nel momento del passaggio si interviene di solito sul rapporto formale/informale, fissità/variazione<sup>36</sup>. Nella situazione qui presa in esame, i religiosi trasformano i testi agiografici di Françoise d'Amboise in oralità. Il testo orale da una parte cancella l'elemento formale, l'autorità, la ripetitività, dall'altra esalta la variazione e l'individualità. Attraverso la memorizzazione di intere frasi, il testo scritto si smembra e diventa parlato, si svincola dalla sua versione originaria. Con il tempo e la ripetizione si modifica e assume forme del tutto originali<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Trochu (Abbé), Françoise d'Amboise, Duchesse et Carmélite 1427-1485, cit.

<sup>35</sup> P. Williams, *La scrittura fra l'orale e lo scritto. Sei scene di vita Rom*, in D. Fabre (a cura di), *Per iscritto. Antropologia delle scritture quotidiane*, Lecce, Argo, 1998, p. 97.

<sup>36</sup> J. Goody, *Il potere della tradizione scritta*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002, p. 65.

<sup>37</sup> A. Destro, *Antropologia e religioni. Sistemi e strategie*, Brescia, Morcelliana, 2005, p. 135. Come fa notare l'autrice, attraverso l'utilizzo il testo è continuamente rielaborato. «L'unità letteraria del testo può essere scomposta o distrutta. Chi fruisce del testo lo segmenta, ne sceglie parti. Alcune parti possono essere commentate e arricchite con nuovi argomenti. Solo la distruzione della unità iniziale permette una assunzione dei materiali del testo, dell'unità performativa, nelle unità mentali dell'immaginazione socio-culturale del lettore».

È curioso notare che le modificazioni che avvengono sul piano dell'oralità e che sono evidentemente percepite come caratterizzanti si riversano poi di nuovo, in alcuni casi, nel testo scritto. Sui testi agiografici della beata conservati presso le diverse comunità (monastiche ma anche conventuali) si trovano spesso delle interpolazioni, che nascono probabilmente proprio dalla lettura, rilettura e discussione del testo. Si tratta di aggiunte, di precisazioni e di correzioni scritte a margine. I religiosi e le religiose continuano ad intervenire sul testo, confermando o mettendo in discussione gli aspetti che maggiormente interessano loro e che sono più critici in relazione alla storia e all'esperienza comunitaria locale. Al riguardo è interessante considerare la copia del testo di Daix *La merveilleuse odyssée de Françoise d'Amboise Duchesse de Bretagne* conservata dai religiosi di Pluherlin. Per capire la questione sono necessarie alcune precisazioni preliminari.

Secondo la tradizione orale, è nella chiesa *Saint Gentien* di questo piccolo paese del Morbihan che Françoise d'Amboise, nel 1461, subito prima di fare la professione religiosa nel convento *Bondon*, avrebbe manifestato pubblicamente la sua intenzione di dedicarsi alla vita monastica. Qui avrebbe pronunciato le famose parole che la tradizione agiografica le attribuisce e che sono considerate, dai diversi autori, come impegno solenne assunto nei confronti della divinità. È letto nella maggioranza delle interpretazioni come «voto» di dedicarsi pienamente ad essa.

Dès à présent *je fais le vœu* à Dieu et à la Vierge Marie du Mont-Carmel de garder chasteté, sans jamais me remarier, Dieu inspirant mon désir de me rendre religieuse afin de vivre en perpétuelle continence. En signe et témoignage de quoi, je reçois le précieux corps de Notre-Seigneur-Jésus-Christ, et vous en serez tous témoins<sup>38</sup>.

È vero, infatti, che dopo la morte del marito, Françoise si trasferì, per un breve soggiorno, nel castello di famiglia a Rochefort-en-Terre, a pochi chilometri da Pluherlin. Gran parte della letteratura agiografica riguardante la beata riporta questo episodio, ma si dice genericamente che la duchessa si recò nella parrocchia di Rochefort-en-Terre. Il problema nasce dal fatto che, a quel tempo, il paese aveva sì una chiesa, ma non era ancora parrocchia. La più vicina sede parrocchiale era proprio Pluherlin. Da questa circostanza la tradizione orale è concorde nel presupporre che Françoise si fosse recata in quest'ultimo paese. Un solo autore, su cui si basa probabilmente questa tradizione e al quale si fa sempre riferimento per avvalorarla, parla esplicitamente della chiesa di Pluherlin<sup>39</sup>. Il luogo dove Françoise ha ufficialmente offerto se stessa a dio diviene centrale per gli abitanti di Pluherlin e per quelli di Rochefort-en-Terre, paese limitrofo. Questi, infatti, si contendono, ancora oggi, il privilegio

<sup>38</sup> Richard (Abbé), *Vie de la bienheureuse Françoise d'Amboise, duchesse de Bretagne et religieuse carmélite*, cit., vol. I, p. 229.

<sup>39</sup> Denis (Abbé), *La Bienheureuse Françoise d'Amboise*, cit., p. 9.

di avere nel proprio paese la chiesa dove Françoise avrebbe fatto la sua scelta radicale. Sono soprattutto i *pluherlinois* – gli abitanti di Pluherlin – ad essere ancora molto attivi su questo fronte e a rivendicare, attraverso continue ricerche storiche, la *loro* verità.

La copia del testo di Daix conservata dai religiosi di Pluherlin presenta interventi nel punto in cui l'autrice parla della beata che pronunciò il “voto” di dedicarsi alla divinità nella parrocchia di Rochefort-en-Terre, lasciando intendere che ciò avvenne proprio nella chiesa di questo paese. La persona che è intervenuta nel testo<sup>40</sup> spiega che, fino al tempo della Rivoluzione Francese, la chiesa parrocchiale di Rochefort-en-Terre era, in realtà, quella di Pluherlin e, con riferimenti storici, ne fornisce una breve dimostrazione<sup>41</sup>. L'anonimo interpolatore aggiunge anche che quando la duchessa Françoise si recava presso il castello di Rochefort-en-Terre, era solita andare tutte le domeniche alla messa nella piccola chiesa di Pluherlin. Non si capisce, egli osserva, perché la donna avrebbe dovuto cambiato le sue abitudini proprio nel giorno in cui decise di rendere noto il suo progetto di vita. Tutte osservazioni scritte a mano e riportate a margine del testo.

Il testo agiografico è modificato nella pratica quotidiana. Modificazioni scritte a mano e inserite all'interno del testo a stampa stesso, che in questo modo assume una forma più complessa e diviene un prodotto diverso. Una particolare coesistenza di due scritture, quella ufficiale – resa tale dal processo di stampa stesso – e quella comunitaria, riservata e nascosta. Da osservare, tuttavia, che per i religiosi sono considerate, da un punto di vista interpretativo, paritarie. Singole parole cancellate e sostituite, frasi modificate nel senso, note aggiunte a piè di pagina.

### *Memoria attraverso i testi*

La scrittura ha il potere di «istituire e legittimare» un insieme di credenze in una forma canonizzata, la cui validità supera i limiti spazio-temporali dell'oralità<sup>42</sup>. Come osserva E. Gellner, si tratta del «potere misterioso di registrare, trasmettere e fissare» informazioni, affermazioni, ordini<sup>43</sup>. La continuità testuale offre la possibilità di accumulare alcune conoscenze e di utilizzarle nel corso del tempo. La tradizione agiografica si presenta come una consapevole

<sup>40</sup> I religiosi di Pluherlin dicono trattarsi di note fatte dai loro predecessori.

<sup>41</sup> Le interpolazioni si trovano alle pagine 149 e 150.

<sup>42</sup> Goody, *Il potere della tradizione scritta*, cit., p. 142.

<sup>43</sup> E. Gellner, *L'aratro, la spada, il libro. La struttura della storia umana*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 69 (tit. or.: *Plough, Sword and Book. The Structure of Human History*, London-Glasgow-Sydney-Auckland-Toronto-Johannesburg, William Collins Sons and Co., 1988).



costruzione di storie di vita di uomini e donne eccezionali, segnate da eventi straordinari e luoghi considerati miracolosi<sup>44</sup>. Il ricordo del personaggio è funzionale a promuovere modelli di comportamento spirituale e pratiche di venerazione, dando forma alla socialità religiosa ed ecclesiastica del gruppo<sup>45</sup>. Il testo agiografico ha sempre una finalità pedagogica: la vita del santo, anch'egli uomo, è presentata come esempio cristiano da poter riprodurre<sup>46</sup>.

Come fa osservare D. von der Nahmer, il termine agiografia non indica un genere unitario, ma un insieme complesso e variegato di testi dedicati alla memoria di santi o di beati, che comprende non solo gli atti e le passioni dei martiri, le vite e le leggende dei santi, ma anche i racconti di miracoli, le relazioni di *elevationes* e di *translationes* di reliquie, i martirologi e i calendari<sup>47</sup>. È opportuno precisare che anche il testo agiografico, come quelli di altra natura, è prima di tutto un prodotto culturale. Bisogna mettere in evidenza gli aspetti legati al contesto in cui esso è prodotto e ai significati che riceve in una determinata cultura.

La discussione antropologica recente si è confrontata con l'oggetto testo, non solo etnografico, ma più in generale religioso, letterario, politico e privato<sup>48</sup>, tentando di inserirlo in un preciso processo socio-culturale. A. Destro e

<sup>44</sup> Boesch Gajano, *La santità*, cit., 37.

<sup>45</sup> Al riguardo si vedano anche i seguenti testi: S. Boesch Gajano, L. Sebastiani (a cura di), *Culto dei santi, istituzioni e classi sociali in età preindustriale*, L'Aquila-Roma, Japadre, 1984; G. Barone, M. Caffiero, F. Scorza Barcellona, *Modelli di santità e modelli di comportamento*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1994; L. Scaraffia, G. Zari, *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia*, Roma, Laterza, 1994; S. Boesch Gajano (a cura di), *Santità, culti, agiografia. Temi e prospettive*, Roma, Viella, 1997.

<sup>46</sup> Sul valore pedagogico del testo agiografico e sulla sua funzione di *exemplum* si vedano i seguenti testi: A. Vauchez, *Saints admirables et saints imitables: les fonctions de l'hagiographie ont-elles changé aux derniers siècles du Moyen âge?*, in Id., *Les fonctions des saints dans le monde occidental (IIIe-XIIIe siècle)*, Roma, École Française, 1991 (Collection de l'École française de Rome, 149), pp. 161-172; M. Van Uytfanghe, *La formation du langage hagiographique en Occident latin*, «Cassiodorus. Rivista di studi sulla Tarda Antichità», 5, 1999, pp. 143-69; M. Van Uytfanghe, *L'hagiographie: un 'genre' chrétien ou antique e tardif?*, «Analecta Bollandiana», 111, 1993, pp. 135-88; Von der Nahmer, *Le vite dei santi. Introduzione all'agiografia*, cit.; L. Canetti, *Rito, narrazione, memoria. Primi racconti sulle "origini" dei frati Predicatori*, «Mélanges de l'École française de Rome. Moyen Âge», 115, 1, 2003, pp. 269-294.

<sup>47</sup> Von der Nahmer, *Le vite dei santi. Introduzione all'agiografia*, cit., p. 1.

<sup>48</sup> Cfr. W. Iser, *L'atto di lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il Mulino, 1987 (tit. or.: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Literaturwissenschaft, 1976); Gellner, *L'aratro, la spada, il libro. La struttura della storia umana*, cit.; A. Destro, *La costruzione dei testi. Una lettura antropologica*, «Studi Orientali e Linguistici», 7, 2001, pp. 41-56.; A. Destro, M. Pesce, *Antropologia delle origini cristiane*, Roma-Bari, Laterza, 1995; A. Destro, M. Pesce, *Come nasce una religione*, Roma-Bari, Laterza, 2000; Fabre (a cura di), *Per iscritto. Antropologia delle scritture quotidiane*, cit. (tit. or.: *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Ministère de la Culture-Maison des Sciences de l'homme, 1997); J. Goody, *L'ambivalenza della rappresentazione. Cultura, ideologia, religione*, Milano, Feltrinelli, 2000 (tit. or.: *Ambivalence Towards Images, Theatre, Fiction, Relics and Sexuality*, London, Blackwell, 1997).



M. Pesce sottolineano<sup>49</sup> – riproponendo la suggestiva immagine di Gellner<sup>50</sup> che accosta il libro all'aratro e alla spada – che il testo, nella sua materialità e nella sua idealità, è a tutti gli effetti un prodotto dell'attività umana, un riconoscibile prodotto di cultura. Ciò vuole dire, in primo luogo, che ogni testo è opera della volontà di un soggetto, o eventualmente di più soggetti, inserito in un determinato aggregato sociale, di cui condivide la cultura dominante. È il risultato di un procedimento di costruzione. Il redattore effettua atti di prelievo e di decontestualizzazione di materiali dalla propria cultura, seguiti da operazioni di elaborazione letteraria<sup>51</sup>.

È chiaro che accanto alla figura dell'autore risulta rilevante anche quella del destinatario, colui al quale il testo è indirizzato. Quest'ultimo, tuttavia, non va inteso, secondo Destro e Pesce, in astratto come il lettore generico estrapolato da qualsiasi contesto spazio-temporale, incarnazione di tutti i possibili lettori futuri di qualsiasi luogo; ma come quel «lettore supposto» al quale l'autore ha in mente di rivolgersi in quel determinato momento storico e con il quale condivide la medesima comunità di appartenenza. L'approccio antropologico ricerca quel lettore storicamente e culturalmente determinato sul quale il soggetto scrivente pensa di poter in qualche modo intervenire<sup>52</sup>.

Il rapporto di comunicazione che si viene ad instaurare fra scrivente e destinatario implica un terzo elemento imprescindibile. Il testo ha un valore funzionale, agisce nel contesto. Secondo Bachtin, la realizzazione del testo è in uno stato di continua potenzialità, nel senso che le parole scritte, di per sé inerti, cominciano a significare e a comunicare nel momento in cui vengono lette, ascoltate o rappresentate. Quando, cioè, vengono in qualche modo fruiti<sup>53</sup>. Vi è sempre una soggettività che comunica ad altre soggettività un messaggio e questo messaggio diventa tale solo a contatto con queste ultime. Destro mette in evidenza questo punto<sup>54</sup>. Il prodotto testo ha, per sua stessa natura, uno scopo specifico, in quanto è teso ad intervenire direttamente sulla condizione reale a cui fa riferimento, cercando più o meno esplicitamente di confermarla

<sup>49</sup> Destro, Pesce, *Antropologia delle origini cristiane*, cit.

<sup>50</sup> Gellner, *L'aratro, la spada, il libro. La struttura della storia umana*, cit.

<sup>51</sup> Nella prima fase i materiali, ordinati e assemblati in modo nuovo e originale all'interno della «immaginazione socio-culturale» dell'autore, acquistano una valenza e una funzione diversa da quella originaria. È un «modellamento» dei dati che il redattore sistema all'interno del proprio bagaglio di conoscenze e in qualche modo, pur condividendo usi e costumi con la cultura di appartenenza, li soggettivizza. Nella seconda fase, il soggetto dispone il materiale in base ai principi formali dell'arte dello scrivere. Questo momento dà vita al testo vero e proprio, organizzato secondo una sua consequenzialità e una precisa evoluzione temporale interna (cfr. Destro, Pesce, *Antropologia delle origini cristiane*, cit., pp. 9-11).

<sup>52</sup> Destro, Pesce, *Antropologia delle origini cristiane*, cit., p. 6.

<sup>53</sup> Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, cit., p. 292.

<sup>54</sup> Destro, *La costruzione dei testi. Una lettura antropologica*, cit., pp. 41-56.

oppure di trasformarla. Ciò significa che la stessa Françoise d'Amboise e i suoi agiografi "scrivono" per persuadere e trasmette uno stile. Questa funzionalità del testo affiora e incide nel momento in cui esso viene utilizzato, quando viene cioè inserito in una azione, all'interno di una *performance*. Per questo è da considerare non tanto come strumento per la ricostruzione della realtà storica, quanto come espressione intenzionale di un soggetto che intende intervenire all'interno di un determinato ambito socio-culturale<sup>55</sup>.

La scrittura agiografica, dunque, non si sottrae a queste problematiche. In essa è centrale la relazione fra biografia del protagonista della narrazione (il santo) e realtà storica. Von der Nahmer sostiene che le vite di santi, anche se fanno riferimento ad avvenimenti relativi all'epoca del personaggio, non sempre offrono un reale contributo alla conoscenza di quei secoli<sup>56</sup>. Ci sono testi, infatti, in cui il santo non è affatto una persona storica o non ha intenti storici; e altri che sono stati composti in epoche molto successive rispetto al periodo in cui si presume visse il personaggio. In questo senso avviene una sfasatura temporale molto simile a quella che J. Fabian individua nel percorso di scrittura del testo etnografico. Alla contemporaneità fra scrittore e soggetto descritto si sostituisce l'alocronia, per cui tutte le informazioni acquisite sono inserite, in virtù della mediazione della scrittura, in una rappresentazione storica e appaiono come entità immutabili nel tempo<sup>57</sup>.

Anche per questo tipo di scritti, è necessario prendere in esame le figure dell'autore e del suo pubblico. Si pongono qui questioni particolari circa la categoria dei monaci o dei religiosi, i più frequenti compositori, e circa la loro prossimità all'oggetto della loro opera, il santo appunto. A ciò si aggiungono interrogazioni circa la tipologia del fruitore, se religioso oppure laico, e l'utilizzo spirituale che egli fa di questi testi<sup>58</sup>. In particolare, risulta interessante sapere in quale misura le agiografie vengono, come si è detto, utilizzate nei momenti liturgici e/o devozionali delle singole comunità religiose<sup>59</sup>. Grazie ad alcuni lavori di B. de Gaiffier<sup>60</sup>, per esempio, sappiamo che a partire dal VI

<sup>55</sup> Riguardo il dibattito sul rapporto fra testo religioso e realtà storica si veda anche J. Neusner, *Purity in Rabbinic Judaism. A Systematic Account*, Atlanta, Scholars Press, 1994; Destro, Pesce, *Antropologia delle origini cristiane*, cit.; Destro, Pesce, *Come nasce una religione*, cit.; Boesch Gajano, *La santità*, cit.

<sup>56</sup> Von der Nahmer, *Le vite dei santi. Introduzione all'agiografia*, cit., p. 128.

<sup>57</sup> J. Fabian, *Il tempo e gli altri: la politica del tempo in antropologia*, Napoli, L'Ancora del Mediterraneo, 2000.

<sup>58</sup> Von der Nahmer, *Le vite dei santi. Introduzione all'agiografia*, cit., p. 209.

<sup>59</sup> Sulle modalità di composizione, di trasmissione e di ricezione del testo agiografico risultano di interesse, sia per le diverse epoche storiche che per i numerosi ambiti territoriali presi in esame, gli studi di carattere storico-antropologico presentati nel 1979 alla *Société d'ethnologie française*, riuniti nel testo di J.-C. Schmitt (a cura di), *Les saints et les stars. Le texte hagiographique dans la culture populaire*, Paris, Beauchesne, 1983 (pubblicato in collaborazione con il *Centre National de la Recherche Scientifique*).

<sup>60</sup> B. De Gaiffier, *L'hagiographe et son public au XIe siècle*, in Id., *Études critiques d'hagiographie et d'iconologie*, Bruxelles, Sociétés des Bollandistes, 1967, pp. 475-507.

secolo si diffuse l'usanza di leggere, nei singoli monasteri, gli atti dei martiri in occasione delle solennità festive. Nel caso di Françoise d'Amboise abbiamo a che fare con una lettura di tipo religioso, volta all'approfondimento e alla meditazione spirituale e intrecciata con l'azione quotidiana.

Francesca Sbardella  
Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche  
Università degli Studi di Bologna (Italy)  
francesca.sbardella@unibo.it



# Die Österreichische Schulreform in der habsburgischen Lombardei\*

Simonetta Polenghi

## 1. *Voreingenommenheit gegen die Österreichische Herrschaft*

Die Geschichte der Schulausbildung in den Gebieten Italiens, die unter Habsburgischer Herrschaft gestanden hatten, war lange Zeit politisch beeinflusst: Insbesondere in Bezug auf den Zeitraum der Restauration gab es eine starke Voreingenommenheit gegenüber Österreich. Diese wird verständlich, wenn man bedenkt, dass die Einigung Italiens dadurch gewonnen wurde, dass in den Jahren 1848, 1859 (als Piemont die Lombardei erhielt) und 1866 (als Wien Venetien verlor) drei Freiheitskriege gegen die Habsburgische Monarchie gekämpft wurden. Nach dem Ersten Weltkrieg annektierte Italien zudem nicht nur italienischsprachige Gebiete wie Trient und Triest, sondern auch das deutschsprachige Gebiet Südtirol, was einen langjährigen Konflikt zur Folge hatte.

Historiker der Pädagogik haben über viele Jahre die Rolle italienischer Erziehungswissenschaftler für den Zeitraum der Aufklärung überbewertet. Dies galt nicht nur für Mailand, sondern auch für alle anderen italienischen Staaten. Zwar hatte Italien in der Tat einige bedeutende Intellektuelle vorzuweisen, die sich mit dem Thema Erziehung beschäftigten; sie waren jedoch selten in der Lage eine politische Rolle zu erlangen, die es ihnen erlaubt hätte, eine Schlüsselposition auszufüllen. Daher beschränkten sich ihre Ideen in der Regel auf Reformpläne und Bücher, betrafen aber nicht die reale Politik.

Der Vorteil der pädagogischen Geschichte, welche die Bedeutung der italienischen Erziehungswissenschaftler betonte, war, dass die Größe der italieni-

\* Übersetzung von Jan Henschel.

schen Denker im Gegensatz zur Ineffizienz der realen Politik der Regierungen dargestellt werden konnte. Letztere hatte sich insbesondere im Süden Italiens sowie im Staate Rom kaum um das Thema Bildung gekümmert. Allerdings verschwand eine derartig verzerrende historische Darstellung nach und nach durch die Studien über den Aufgeklärten Absolutismus. Im Gegensatz zu den vorherigen Arbeiten wurden diese Studien denn auch von neuzeitlichen Historikern durchgeführt und nicht sofort von Historikern der Pädagogik einverleibt. Die Forschung über die Geschichte der Schulbildung in Italien war dabei jedoch lange Zeit von einem idealistischen Ansatz geprägt; man muss nur an die großen Philosophen Benedetto Croce und Giovanni Gentile erinnern, die beide Schul- bzw. Erziehungsminister geworden sind. Dies hatte zur Folge, dass der Schwerpunkt eher auf pädagogischen Ideen als auf der Geschichte der Schulbildung lag. Die wenigen guten Essays über die Geschichte der Schulausbildung<sup>1</sup> waren demnach auch nur geringfügig mit der Geschichte der Pädagogik verbunden. Diese wurde weiterhin von den großen italienischen Denkern oder berühmten Erziehungswissenschaftlern, wie z.B. Rousseau oder Pestalozzi, beeinflusst. Dabei wurde versäumt, pädagogische Ideen mit der Geschichte der sozialen und politischen Reformen zu verbinden. Das bis heute mit Abstand beste Werk über die Geschichte der Erziehung findet sich bei Angiolo Gambaro<sup>2</sup>.

Ebenso wie für den Staat Mailand, legten Historiker bereits kurze Zeit nach Napoleon die Epoche Maria Theresas und das Zeitalter Joseph II unter unterschiedlichen Ansätzen aus. So wurde die Herrschaft der Ersten als eine *felix aetas*, ein goldenes Zeitalter, beschrieben, in dem italienische Intellektuelle ihren Beitrag zu der Bildung von Reformen leisten konnten. Eine solche Politik der Kooperation sei anschließend von Joseph zu Gunsten des Wiener Absolutismus wieder rückgängig gemacht worden. Die Hervorhebung eines solch offensichtlichen Unterschied im Image der beiden Herrscher findet sich bereits im Zeitalter des *Risorgimento*<sup>3</sup>, als italienische Intellektuelle von Paolo Frisi bis in zu Carlo Cattaneo größere politische Freiheiten für die Lombardei

<sup>1</sup> Für den Staat Mailand: E. Chinea, *La riforma scolastica teresio-giuseppina negli Stati della Lombardia austriaca. Studi preliminari alla riforma delle scuola media*, «Rivista pedagogica», IV, 1934, S. 565-583; I, 1935, S. 65-91 und Id., *Le riforme scolastiche teresio-giuseppine nello Stato di Milano e le prime scuole elementari italiane*, Milano, Cordeni, 1939; G. Caleca, *Le scuole da popolo di Milano dalla avocazione dell'istruzione primaria allo stato alla venuta di napoleone*, «Rivista Pedagogica», I, 1937, S. 71-86; B. Peroni, *Le prime scuole elementari governative a Milano (1773-1796)*, Pavia, Fusi, 1906 und Id., *La politica scolastica dei principi riformatori in Italia*, «Nuova Rivista Storica», III, 1928, S. 265-298.

<sup>2</sup> A. Gambaro, *La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, Bd. III, S. 407-664.

<sup>3</sup> Bereits kurz nach Maria Theresas Tod erhielt ihre Politik großes Lob. Vgl. u.a. die Lobrede auf Maria Theresa (1781), die vom Mathematiker Paolo Frisi verfasst wurde. Frisi war ein Barnabiter, der zum erleuchteten Mailänder Kreis «Il Caffè» gehörte und war Freund der Gebrüder Alessandro und Piero Verri, Cesare Beccaria und Gian Rinaldo Carli (die sich allesamt mit der Reformpolitik befassten).

innerhalb der Habsburgischen Monarchie anstrebten und dies gegenüber anderen politischen Lösungen bevorzugten.

Seit der italienischen Einigung im Jahr 1861 (die Lombardei trat 1859 und Venetien 1866 Piemont bei) kennzeichnete sich das historische Urteil über die Schulausbildung in der habsburgischen Lombardei durch eine anti-katholische und anti-österreichische Vorverurteilung gegenüber einer fremdländischen Herrschaft. Diese hatte eine starke religiöse Kontrolle in Schulen und Universitäten eingeführt und gewährte weder die Freiheit der Rede noch die der Presse. Zudem wurde das Königreich Lombardo-Venetien zum Zeitpunkt als erziehungswissenschaftliche Studien den idealistischen Forschungsansatz zur Geschichte der Schulausbildung vernachlässigten nicht berücksichtigt. Die Historiker waren vielmehr verstärkt am Zeitalter der Aufklärung interessiert, in dem sie große Intellektuelle und Erziehungswissenschaftler und demzufolge die Wurzeln des italienischen Risorgimento vorfanden. Dies hatte zur Folge, dass noch bis vor kurzem für den Zeitraum der Restauration die Geschichte der Schulausbildung im Königreich Lombardo-Venetien stiefmütterlich behandelt wurde; ganz im Gegensatz zu den zahlreichen und guten Studien, die über das Königreich Sardinien vorliegen, das die Einigung Italiens unterstützt hatte.

Das Vorurteil gegenüber Wien wird umso deutlicher, wenn man sich

1. in Erinnerung ruft, dass die Lombardei sich damit rühmen konnte, direkt nach der Einigung Italiens diejenige Region Italiens zu sein, welche die höchste Alphabetisierungsrate vorweisen konnte; wenn man
2. an die Fülle und das Ausmaß des Bildungsinteresses in der Lombardei vor und nach der Einigung denkt; wenn man
3. beachtet, dass Ausbildungsschulen für Lehrer, Kindergärten und Bell-Lancastersche Schulen in Italien zuerst durch die Lombardei eingeführt wurden und wenn man sich
4. die kulturelle Tätigkeit der Grundschullehrer vergegenwärtigt, die umgehend nach der Einigung die Fähigkeit bewiesen, Zeitschriften und Lehrerbünde ins Leben zu rufen.

Die Lombardei war ein wirtschaftlich gut entwickeltes Gebiet mit einer Aristokratie, die sich offen gegenüber Reformen, dem industriellen Fortschritt und liberalen Ideen zeigte und die sich um die Armen kümmerte, mit Unternehmern und Geschäftsleuten mit liberalem Gedankengut, die mit dem politischen System Englands ebenso wie dem freien Handel und den freiheitlichen Gedanken sympathisierten. Allerdings erklärt die gute wirtschaftliche Lage der Lombardei auch nicht allein die hohe Alphabetisierungsrate und begründet insbesondere nicht die große Diskrepanz in den Jahren vor und nach der Einigung.



## 2. Schul(aus)bildung unter Maria Theresa, Joseph II und Napoleon

Einige historische Arbeiten jüngerer Zeit haben das alte und ziemlich düstere Bild der Habsburgischen Kontrolle über die Schulen modifiziert. Xenio Toscani hat eine weitreichende Analyse über die Alphabetisierungsrate im Herzogtum Mailand hervorgebracht: Er untersuchte nicht nur die Unterschriften unter Hochzeitsurkunden in den Archiven der Kirchengemeinden, sondern ihm gelang es, das Netzwerk öffentlicher und privater Schule im Herzogtum Mailand im Zeitraum des Konzils von Trient bis hin zur Einigung Italiens zu rekonstruieren, indem er andere Quellen wie beispielsweise Vermächtnisse, Testamente und offizielle Reporte benutzte. Seine wichtige Studie beweist, dass die zivile Gesellschaft und die Kirche sich – dank des Einflusses St. Charles Borromeos – bereits im Zeitalter der Moderne um das Errichten von Schulen kümmerten. Die Habsburgischen Reformen stießen also auf fruchtbaren Boden, indem der Bedarf an Alphabetisierung mit einer guten Schulpolitik einherging<sup>4</sup>.

Toscani bewies zudem, dass noch vor der Cisalpinischen Republik Napoleons (1797) im Staat Mailand (der kleiner war als die Lombardei) bereits 219 Dörfer und Städte eine freie Grundschule besaßen, in denen die Lehrer häufig von einem Legat-Verwalter bezahlt wurden<sup>5</sup>.

Die Politik zu Gunsten der Grundschulen hatte in der Lombardei ihre Anfänge unter Maria Theresa genommen. Damals hatte der Abt Giovanni Bovara, später unter Napoleon Kultusminister, eine Befragung über Schulen durchgeführt und daraufhin methodisch die Laien-Bruderschaften dazu abgestellt, Gelder einzusammeln, um Schulen zu errichten<sup>6</sup>. Die größte Ausbreitung der Grundschulen vollzog sich allerdings unter Joseph I als die Aufmerksamkeit gegenüber dem Thema wuchs und die Normalmethode eingeführt wurde. Der Kampf des Kaisers für eine Pflicht-Grundschule hinterließ deutliche Spuren. Dank der Gelder, die in seinem Heimatland durch die Jesuiten-Fonds und die Bruderschaften aufgetrieben wurden, und dank des großen Einsatzes Josephs selbst wurde Felbigers *Allgemeine Schulordnung* des Jahres 1774 in den 80er Jahren des gleichen Jahrhunderts eingeführt.

Dieser Fortschritt war nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Natur: 1786 öffnete die erste *Normalhauptschule* in der Landeshauptstadt Mailand. Wie in der *Schulordnung* von 1774 beschrieben, war der Besuch eines 3 bis 6 monatigen Kurses für neue Lehrer vorgeschrieben und bereits angestellten Lehrern öffentlicher Schulen aufs dringlichste empfohlen. Felbigers Bücher wurden vom gelehrten Somasker Pater Francesco Soave übersetzt, Professor für Philosophie, Anhänger des Sensualismus, Übersetzer von Locke und selbst

<sup>4</sup> X. Toscani, *Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.

<sup>5</sup> *Ibid.*, S. 244.

<sup>6</sup> M. Piseri, *I Lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, La Scuola, Brescia, 2004.

Autor verschiedener Bücher über Grammatik, Mathematik, Philosophie und Italienisch. Sie hatten über 80 Jahre und noch nach der Einigung große Erfolge im gesamten Raum Italiens<sup>7</sup>.

In der Mailänder *Normalhauptschule* hatten angehende Lehrer auf Grundlage Felbigers *Kern des Methodenbuches* zu lernen, wohingegen die *Forderung an Lehrer*, die wie gewöhnlich von Soave übersetzt worden war, für die Lehrer der *Trivialschulen* vorgesehen war. Die Normalmethode, die zu Zeiten Josephs der Kritik in Österreich ausgesetzt war, wurde auch von Pater Soave in Bezug auf seinen weitgehend mnemonischen Teil angezweifelt, was zur Folge hatte, dass in Mailand die *Tabellar-Literalmethode* nicht wirklich angewendet wurde. Von ihrem mnemonischen Ballast befreit, wurde die Methode Felbigers jedoch mit ihrem besten Teil eingeführt<sup>8</sup>.

Untersuchungen der Prüfungen von 1797, 1800 und 1802 belegen, dass 10 Jahre nach der Eröffnung der *Normalhauptschule* in Mailand etwa ein Drittel der Lehrer (31%), inklusive der Privatlehrer, die Normalmethode kannten. Dieser Prozentwert belegt den Erfolg der Politik Josephs. Der Schritt hin zu einer Professionalisierung der Lehrer begünstigte die Anstellung zahlreicher Laien-Lehrer, genau so, wie es Joseph gewollt hatte. Nahezu 60% der privaten und öffentlichen Lehrer waren Laien<sup>9</sup>.

Zu Zeiten Napoleons wurden die Habsburgische Schulausbildung und politik mit dem Ziel fortgeführt, dass in jedem Dorf eine Schule vertreten sei. Zwar wurde die Mailänder *Normalhauptschule* auf Grund von Geldmangel geschlossen, dies konnte jedoch nicht verhindern, dass die Normalmethode und Soaves Lehrbücher nichtsdestotrotz eingeführt wurden und insbesondere in den letzten Jahren des Italienischen Königreiches im System der obligatorischen Lehrer-Prüfungen und der strikten von den Präfekten durchgeführten Kontrolle ihre Anwendung fanden. Zum Zeitpunkt des Falles Napoleons, während der prozentuale Anteil der Priester unter den Lehrern im gesamten Italien also sehr hoch war, lag er in der Lombardei um die 50%, sank aber in den Gebieten von Cremona auf 30% und von Mailand auf 34%. Alle Lehrer öffentlicher Schulen waren in der Stadt Mailand Laien (in Venedig hingegen alle Priester)<sup>10</sup>. Die Wurzeln dieses Phänomens sind in der Politik Josephs II zu finden.

<sup>7</sup> C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in P. Brotto et al. (Hgg.), *Problemi scolastici ed educativi della Lombardia del primo ottocento*, Bd. I, Milano, Sugar Co, 1977, S. 93-185.

<sup>8</sup> M. Gecchele, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000; S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, S. 245-268.

<sup>9</sup> S. Polenghi, *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, S. 103-148: 121.

<sup>10</sup> S. Polenghi, *La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete*, in A. Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto, Umbria*.

*Laien und Priester als Lehrer im Raum Mailand*<sup>11</sup>

	1799	1814
	(nicht eingeschlossen in der Erhebung sind die Städte Mailand und Varese)	
Priester	40,5% (ca. 60% der Lehrer in öffentlichen Schulen, 23,5% der Lehrer in privaten Schulen)	34%
Laien	59,5% (ca. 40% der Lehrer in öffentlichen Schulen) 76,5% der Lehrer in privaten Schulen)	66%

Auch die Ausbreitung der Normalmethode, von der Literal-Tabellar-Methode vollkommen bereinigt und von der Regierung unter Napoleon befürwortet, geschah im Raum Mailand auf bemerkenswerte Weise: So stieg sie von 31% im Jahr 1799 auf 61% im Jahr 1805<sup>12</sup>.

Andere Gebiete reagierten weniger positiv auf die Napoleonische Schulausbildung. Die Lombardei tat es hingegen, ebenso wie in der Zeit vor und nach Napoleon und unter der Österreichischen Herrschaft. Der Grund dafür lag in der Tatsache, dass das Territorium wirtschaftliche, soziale und religiöse Merkmale aufzuweisen hatte, welche die Politik der Einführung der Schulpflicht begünstigten. Auf diese Weise schlossen sich der Bedarf und das Angebot an Bildung in einem positiven Kreis zusammen.

### 3. Der Einfluss Milder' im Königreich Lombardo-Venetien

Im Zusammenhang mit der Restauration der Österreichischen Rechtsverordnung im Jahr 1814, wurde die *Schulverfassung*, die in Österreich bereits 1805 beschlossen worden und 1806 in Kraft getreten war, im Jahr 1818 auch im Königreich Lombardo-Venetien eingeführt. Zwar muss hervorgehoben werden, dass bedauerlicherweise ein Teil des Fundus des Staatlichen Archivs der Stadt Mailand über den öffentlichen Schulunterricht durch die Bombardierungen

Bd. I, Studi, Brescia, La Scuola, 2007, S. 179-192: 191.

<sup>11</sup> Polenghi, *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, zit., *ibid.*; Ead., S. Polenghi, *L'istruzione primaria e i maestri 1800-1814*, in E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti (Hg.), *Istituzioni e cultura. Vita intellettuale, arte e scienza in età Napoleonica*, Milano, Franco Angeli, 2008, S. 475-500: 493.

<sup>12</sup> Polenghi, *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, zit., S. 125-126; Ead., *La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete*, zit., S. 189.

während des Zweiten Weltkrieges zerstört wurde, so dass sämtliche Quellen für den Zeitraum nach 1848 verloren gegangen sind und man aus diesem Grund auf andere Archive zurückgreifen muss (wie z.B. auf diejenigen der Stadtverwaltung, einzelner Schulen oder Diözesen). Nichtsdestotrotz liegt – wie bereits herausgestellt – der eigentliche Grund für den Mangel an tiefergehende Studien über das Zeitalter der Restauration an dem mangelhaften Interesse, das diesem Thema von erziehungswissenschaftlichen Historikern entgegengebracht wurde.

Zudem haben aktuelle Arbeiten bewiesen, dass hier nicht nur Österreichische Rechtsverordnungen dafür sorgten, dass sich Schulen in jedem Dorf ausbreiteten<sup>13</sup>, sondern dass gleichzeitig auch die Qualität des Lehrens verbessert wurde<sup>14</sup>. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass ein großer Unterschied zwischen dem armen ländlichen *Trivialschulen* und den *Hauptschulen* in den größten Dörfern und Städten existierte und für mehr als ein Jahrhundert noch existieren sollte. Dank der *Schulverfassung* erhielt jedoch nicht nur Mailand, sondern auch die anderen wichtigsten Städte eine *Normalhauptschule*, in der Lehrer ausgebildet wurden. Nach der Übersetzung seiner Abhandlung *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* im Jahr 1827 eroberte Vincenz Mildes Erziehungs-Theorie schließlich die Lombardei und Venetien. An den erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen der Universitäten von Pavia und Padua (wo es seit 1820 bekannt und in Gebrauch war) wurde es zur Pflichtlektüre.

Die *Teorethisch-praktische Anleitung zum Katechisieren*, die von Johann Michael Leonhard, einem Anhänger Mildes, verfasst, 1819 in Wien publiziert, von der *Studienhofkommission* bewilligt und als obligatorischer Text für angehende Katechisten durch ein Dekret von 1821 eingeführt wurde, wurde erst wesentlich später im Jahr 1841 in zwei Volumen veröffentlicht. Der Grund dafür lag in der Gegenwehr der Bischöfe des Königreichs Lombardo-Venetiens, welche die Methode nicht befürworteten, da sie in ihren Augen derjenigen der Aufklärung immer noch zu nahe stand. Auch wenn Leonhard sich nicht mit einem bloßen *sokratisieren* oder *katechisieren* zufrieden gab, sorgten sich die Bischöfe offensichtlich über die Ermutigung des Gebrauchs der Vernunft bei Kindern<sup>15</sup>.

Der Einfluss von Mildes Pädagogik findet sich meiner Meinung nach umso deutlicher in der Ausbildung der Grundschullehrer. Joseph Peitls Methodenbuch wurde – wie bereits im Jahr 1821 seine Forderungen an Lehrer

<sup>13</sup> X. Toscani, *La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari*, in L. Pazzaglia (Hg.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, S. 318-353.

<sup>14</sup> S. Polenghi, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall’Austria alla Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (Hg.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, S. 398-418.

<sup>15</sup> S. Polenghi, *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, «Pedagogia e vita», 3, 2002, S. 65-84.

– von Francesco Cherubini, dem Direktor der Mailänder *Normalhauptschule* sowie Philologe und Experte für Dialekte, ins Italienische übersetzt und 1822 gedruckt. Bis zur Einigung, die für die Lombardei im Jahr 1859 geschah, wurde das *Methodenbuch* im gesamten Königreich von allen Direktoren der *Normalhauptschulen* angewendet. Die *Forderungen an Lehrer* wurden hingegen für die (eingeschränkte) Ausbildung der Lehrer von *Trivialschulen* genutzt<sup>16</sup>.

Die Einführung von Milde Pädagogik war von größter Bedeutung. Wie Soave es bei Felbiger getan hatte, lieferte Cherubini eine wunderbare Übersetzung von Peitls Lehrbüchern, indem er seine eigene, großartige Kompetenz für denjenigen Teil des Buches nutzte, der dem Unterrichten von Italienisch im Gegensatz zu Deutsch gewidmet war. Die Tiefe des pädagogischen Ansatzes, die sorgsame Aufmerksamkeit gegenüber jedem einzelnen Schüler und seinen unterschiedlichen Fähigkeiten, der Bedacht um didaktische und ebenso psychologische Kompetenz der Lehrer führte zu einer Ausbildung einer kompetenten Lehrer-Generation<sup>17</sup>. Auch Frauen wurden auf der Basis von Peitls Text geprüft und erreichten eine Kompetenz, die wesentlich höher als im Rest Italiens war, so dass sie auch in anderen Regionen geschätzt und gesucht wurden.

Trotz des starken religiösen Einflusses auf seine Pädagogik, erhielt sich Peitl, ebenso wie Milde, eine Verbindung zur Aufklärung und spiegelte so das Gefühl einer Epoche in den Jahren zwischen Joseph und den ersten Anzeichen der Romantik wider. Die Kritik an der Österreichischen Herrschaft, die für eine starke Konfessionalisierung der Schulen angeklagt wurde, ist daher nicht wirklich gut begründet. Zwar ist es wahr, dass nach der *Schulverfassung* der Katechismus zwingend vorgeschrieben und Religion eines der Hauptfächer wurde; nichtsdestotrotz muss unterstrichen werden, dass die Bischöfe der Lombardei und Venetiens – mit Ausnahme des Kardinal Gaysruck, der Österreicher war und möglicherweise nur die Meinung der anderen Bischöfe akzeptierte – sich allesamt der Anordnung widersetzen, Schulen zu kontrollieren und zu leiten. Insofern behielten die Bischöfe im Königreich Lombardo-Venetiens zwar auch das Recht der Zensur von Büchern und Schullehrwerken, sie lehnten es aber ab, direkt mit den Schulen zu verhandeln, da sie die Schulausbildung als eine staatliche Aufgabe ansahen. Dass die Mehrheit der Lehrer Laien waren, mag ebenso seinen Einfluss ausgeübt haben.

Da die Bischöfe es ablehnten persönlich die Schule zu leiten und zu kontrollieren, war der Klerus umso stärker in ihnen involviert:

<sup>16</sup> S. Polenghi, *La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-1821)*, in *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni – Secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, S. 153-173.

<sup>17</sup> Polenghi, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall’Austria alla Lombardia*, zit.

- viele Lehrer und insbesondere Schulleiter von Hauptschulen, aber auch Schulinspektoren waren Priester;
- weibliche Ordensgemeinschaften waren diejenigen, die am meisten in der Mädchen-Ausbildung aktiv waren;
- zahlreiche Priester gründeten Kindergärten;
- fast alle Sonderschulen und Institute für Behinderte wurden von Priestern oder Nonnen eröffnet<sup>18</sup>.

Der berühmte Priester Ferrante Aporti, der Direktor der *Normalhauptschule* in Cremona war und zwei Jahre in Wien im Frintaneum verbracht hatte, während denen er Milde gelesen und zusammen mit Jakob Frint und Michael Leonhard studiert hatte, eröffnete im Jahr 1828 den ersten Kindergarten in Italien. Kurze darauf folgten zahlreiche weitere Gründungen von Kindergärten in der Lombardei, dem Piemont, der Toskana und sogar in Rom<sup>19</sup>.

Während der Restauration vervielfachte sich die Anzahl der Schulen in der Lombardei, so dass die Region sich zum Zeitpunkt der Einigung Italiens im Jahre 1861 mit folgenden Ergebnissen rühmen konnte: Sie besaß ein komplettes Netz an Jungen-Grundschulen, ein ähnlich gutes Netz an Mädchen-Grundschulen und konnte eine vergleichsweise erfreuliche Analphabetisierungsrate von 55% unter Männern (nur Piemont lag hier mit 48% besser) und 64% unter Frauen vorweisen (dem niedrigsten Wert Italiens, Piemont hatte 65%). Der Süden Italiens hatte hingegen eine Analphabetisierungsrate unter Männern von 80-87% und unter Frauen von 90-97%. Nahezu alle Dörfer und Städte der Lombardei besaßen einen Lehrer. Der Erfolg zeigte sich besonders deutlich in der Ausbreitung der Lese- und Schreibfähigkeiten unter Frauen. Die Ursachen dafür fanden sich in den zahlreichen Gründungen von Mädchen-*Trivialschulen* und in der Lehrer-Ausbildung von jungen Frauen<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> Toscani, *La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari*, zit.; R. Sani (Hg.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo ottocento. Gli istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996.

<sup>19</sup> C. Sideri, *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*, Milano, Franco Angeli, 1999.

<sup>20</sup> Toscani, *La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari*, zit.

*Trivial- und Hauptschulen* für Jungen und Mädchen in der Lombardei 1815-1855<sup>21</sup>

LOMBARDEI	Jungen- <i>Trivialschulen</i>	Mädchen- <i>Trivialschulen</i>	Jungen- <i>Hauptschulen</i>	Mädchen- <i>Hauptschulen</i>
1815	1798	102		
1822	2108	492	19	11
1832	2279	1185	57	14
1842	2314	1623		
1852	2366	1900		
1855			83	15

Eine Studie über die Professionalisierung der Lehrer in der Lombardei – so wie es R. Gönner für Österreich oder A.J. La Vopa für Preußen getan hat – steht immer noch aus, aber es ist offensichtlich, dass die *Methodenbücher* in diesem Zusammenhang eine überaus wichtige Quelle darstellen, auch wenn sie bis vor kurzem in der Forschung nicht berücksichtigt wurden<sup>22</sup>. Der Einfluss Mildes und derjenige der Österreichischen Pädagogik auf Generationen von Lehrern waren groß. Die galt insbesondere für diejenigen, die in Dörfern und Städten arbeiteten, wie für Frauen. Eine andere wichtige Quelle, die immer noch ausgewertet werden muss, findet sich in den Daten der öffentlichen Ausschreibungen von Lehrerstellen: Es hat den Anschein, dass die Regierung Kompetenz und Lehrerfahrung prämierte und demzufolge eine frühzeitige Professionalisierung der Lehrer befürwortete. Das Recht auf eine Pension, das bereits zu Zeiten Napoleons gewährt wurde, war ein ebenso wichtiger Faktor.

Es ist kein Zufall, dass in weniger als 40 Jahren nach der Einigung Italiens weibliche Lehrer zahlenmäßig ihre männlichen Kollegen in Mailand übertrafen, dass Grundschullehrer in der Lombardei (wie in Piemont) frühzeitig ein Bewusstsein für ihre Rechte entwickelten und die ersten Gegenseitigkeitsgesellschaften, Gewerkschaften, pädagogische Fachzeitschriften bzw. Zeitschriften für Lehrer gründeten und dass in der Lombardei und in Mailand ein großes Engagement für Kinder mit besonderen Bedürfnissen vorherrschte (man mag sich daran erinnern, dass Milde die *Heilpädagogik* in Österreich gründete).

Wenn man das Schulleben und die Ausbildung in der Lombardei im Zeitraum von 1780 bis 1860 verstehen will, bedeutet dies daher, dass man andere Quellen

<sup>21</sup> *Ibid.*; Id., *La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari*, in L. Pazzaglia (Hg.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, S. 318-353.

<sup>22</sup> Polenghi, *La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-1821)*, zit., und Ead., *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall' Austria alla Lombardia*, zit.



als die Abhandlungen italienischer Erziehungswissenschaftler – die in der Tat keinen realen Einfluss auf die Schulausbildung besaßen – heranziehen muss. Vielmehr muss man sich der Österreichischen Pädagogik und ihrer Rezeption hinzuwenden. Das Etikett „Restauration“, das mit negativen Eigenschaften versehen ist, ist unzutreffend gebraucht, wenn es für die Österreichische Herrschaft und Schulausbildung verwendet wird.

#### 4. Abschließende Überlegungen zum Schulwesen und der Schulpolitik in der Lombardei und Österreich

Wie für das Gymnasium und das Lyzeum lagen bis noch in jüngster Zeit in diesem Bereich kaum Untersuchungen vor, abgesehen von der wirklich gelungenen Arbeit von Donatella Giglio<sup>23</sup>. Wo Hochschulen von Ordensgemeinschaften, wie insbesondere diejenigen der Jesuiten und Barnabiten, erforscht wurden, fehlt noch immer eine komplette Geschichte der Sekundarschulen. Dennoch haben einige Historiker, die ebenfalls in der Erforschung der Napoleonischen Schulen eingebunden sind, Untersuchungen in diesem Bereich angestellt. Ich selbst habe mich auf die Verbindung zwischen der pädagogischen Debatte in Österreich und der Einführung des Gymnasialen Kodex in der Lombardei konzentriert. Auf diese Weise konnte ich zeigen, dass die Wiedereinführung des *Klassenlehrers* die Probleme verursachte, die Gerald Grimm<sup>24</sup> bereits für Österreich gezeigt hatte. Sie wurden hier durch die Abschaffung des neuen napoleonischen Modells des Gymnasiums und des Lyzeums noch verschärft<sup>25</sup>. Emanuele Pagano<sup>26</sup> hat zudem eine sorgfältige Analyse über die Karriere aller Lyzeum-Lehrer der Lombardei durchgeführt. Andere Forscher beschäftigen sich mit dem sozialen Hintergrund der Schüler, den Mädchen-Schulen, den Hochschulen<sup>27</sup> und Schullehrwerken.

<sup>23</sup> D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, Bd. II: *L'istruzione superiore*, Milano, Sugar Co, 1978, S. 87-192.

<sup>24</sup> G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinerbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1987; und Id., *Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1995.

<sup>25</sup> S. Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835)*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 15-63, und Ead., *From Vienna to Milan: the Austrian reform of the Gymnasium and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the Ginnasio di Brera*, «History of Education & Children's Literature», II, 2, 2007, S. 101-126.

<sup>26</sup> E. Pagano, *Ginnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 269-302.

<sup>27</sup> A. Bianchi, *Le case private d'educazione femminile a Milano nell'età della Restaurazione*,

Eine Analyse der zwei *Realschulen*, die erst spät eröffnet wurden – 1841 in Mailand und 1843 in Venedig – steht allerdings weiterhin aus.

Über die Grundschulen hinaus, war die Situation – beispielsweise des Gymnasiums – in der Lombardei deutlich weniger positiv. Der Grund dafür lag darin, dass die Probleme, die Österreich nicht gelöst hatte, sich auch auf die Lombardei ausweiteten: Dazu zählten insbesondere die Präferenz für *Klassenlehrer* anstatt *Fachlehrer*, die Angst vor sozialer Mobilität, das Andauern von weitgehend selektiven und überwiegend mnemonischen Lehr- und Lernmethoden sowie das Versäumnis rechtzeitig *Realschulen* zu eröffnen. Auch wenn die Österreichische Herrschaft sich deutlich positiver auf die Universitäten auswirkte, wurde – wiederum auf Grund ideologischer Motive – bislang nur sehr wenig darüber geschrieben. Die Universität Pavia erwies sich als Zentrum des politischen *Risorgimento* gegen Österreich. Dabei muss herausgestellt werden, dass Historiker des *Risorgimento* ein Bild der Österreichischen Politik gezeichnet haben, das sich nicht gerade durch Objektivität kennzeichnet<sup>28</sup>.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an unerforschten Quellen, die noch zu untersuchen sind: Diese finden sich nicht nur zur schulischen Ausbildung in den Archiven von Dörfern und Städten, sondern auch in den Archiven einzelner Schulen, in den Lehrwerken für Schüler und Lehrer, in den Ausbildungsschulen für Lehrer, den Prüfungen, Lese- und ABC-Büchern, den Katechismen und den Schulregistern. Die Beachtung, die der Österreichischen Pädagogik entgegengebracht wird, nimmt auf diese Weise eine neue Perspektive ein. Wie bereits dargelegt, war es bis zur Einigung Italiens Mildes Pädagogik, die sozusagen eine religiöse aber tolerante Pädagogik darstellte, die offen war für die Einflüsse der Philanthropie und der Aufklärung und welche die Lehrer-Ausbildung beeinflusste: eine Pädagogik des späten Josephinismus und weniger des Humboldtschen Neo-Hellenismus oder von Herbart's Theorie. Erst kürzlich wurde hervorgehoben, dass Mildes Pädagogik äußerst fortgeschritten war<sup>29</sup>, so dass das historische Urteil über die Österreichische Herrschaft erneut positiv auszufallen hat; und dies nicht nur auf Grund der großen Fortschritte in Bezug auf die Alphabetisierung, sondern auch auf Grund der Qualität der Grundschullehrer-Ausbildung.

in Id. (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 599-623; E. Pagano, *L'istruzione femminile della Lombardia austriaca e napoleonica (1750-1850). La diocesi di Como, l'area varesina, il Mantovano*, *ibid.*, S. 523-550.

<sup>28</sup> S. Polenghi, *Studenti e politica nell'Università di Pavia durante il Risorgimento (1814-1860)*, «Storia in Lombardia. Quadrimestrale dell'Istituto lombardo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea», 3, 2001, S. 5-38.

<sup>29</sup> W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, 2000, S. 233-248; I.M. Breinbauer, G. Grimm, M. Jäggle (Hgg.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*, Wien, LIT Verlag, 2006.

### Literatur

- Bianchi, A., *Le case private d'educazione femminile a Milano nell'età della Restaurazione*, in Id. (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto, Umbria*, Bd. I, Studi, Brescia, La Scuola, 2007, S. 599-623
- Breinbauer, I.M., Grimm, G., Jäggle, M. (Hgg.), *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*, Wien, LIT Verlag, 2006
- Brezinka, W., *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Bd. I, 2000
- Caleca, G., *Le scuole da popolo di Milano dalla avocazione dell'istruzione primaria allo stato alla venuta di napoleone*, «Rivista Pedagogica», I, 1937, S. 71-86
- Chinea, E., *La riforma scolastica teresio-giuseppina negli Stati della Lombardia austriaca. Studi preliminari alla riforma delle scuola media*, «Rivista pedagogica», IV, 1934, S. 565-583; I, 1935, S. 65-91
- , *Le riforme scolastiche teresio-giuseppine nello Stato di Milano e le prime scuole elementari italiane*, Milano, Cordeni, 1939
- Gambaro, A., *La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, Bd. III, S. 407-664
- Gecchele, M., *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000
- Giglio, D., *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, Bd. II: *L'istruzione superiore*, Milano, Sugar Co, 1978, S. 87-192
- Grimm, G., *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, theresianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1987
- , *Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*, Frankfurt a.M., Peter Lang, 1995
- Pagano, E., *Ginnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 269-302
- , *L'istruzione femminile della Lombardia austriaca e napoleonica (1750-1850). La diocesi di Como, l'area varesina, il Mantovano*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 523-550

- Peroni, B., *Le prime scuole elementari governative a Milano (1773-1796)*, Pavia, Fusi, 1906
- , *La politica scolastica dei principi riformatori in Italia*, «Nuova Rivista Storica», III, 1928, S. 265-298
- Piseri, M., *I Lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004
- Polenghi, S., *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, S. 103-148
- , *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 8, 2001, S. 245-268
- , *Studenti e politica nell'Università di Pavia durante il Risorgimento (1814-1860)*, «Storia in Lombardia. Quadrimestrale dell'Istituto lombardo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea», 3, 2001, S. 5-38
- , *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, «Pedagogia e vita», 3, 2002, S. 65-84
- , *La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-1821)*, in *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni – Secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, S. 153-173
- , *La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 179-192
- , *La riforma del Gymnasium austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835)*, in Bianchi (Hg.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento*, zit., S. 15-63
- , *From Vienna to Milan: the Austrian reform of the Gymnasium and its implementation in Lombardy during the Restoration, with some data on the Ginnasio di Brera*, «History of Education & Children's Literature», II, 2, 2007, S. 101-126
- , *L'istruzione primaria e i maestri 1800-1814*, in Brambilla, E., Capra, C., Scotti A. (Hg.), *Istituzioni e cultura. Vita intellettuale, arte e scienza in età Napoleonica*, Milano, Franco Angeli, 2008, S. 475-500
- , *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in Becchi, E., Ferrari, M. (Hg.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, S. 398-418
- Rossi Ichino, C., *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in P. Brotto et al. (Hgg.), *Problemi scolastici ed educativi della Lombardia del primo ottocento*, Bd. I, Milano, Sugar Co, 1977, S. 93-185

- Sani, R. (Hg.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo ottocento. Gli istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996
- Sideri, C., *Ferrante Aporti: sacerdote, italiano, educatore*, Milano, Franco Angeli, 1999
- Toscani, X., *Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993
- , *La politica scolastica nel Regno lombardo-veneto: scuole elementari*, in Pazzaglia, L. (Hg.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, S. 318-353

Simonetta Polenghi  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Italy)  
simonetta.polenghi@unicatt.it



# The education of women: «La voce delle donne» (1865-1867) and the fight for women's rights in post-unitary Italy

Alessandra Avanzini

## 1. *The journal*

The first issue of the journal «The voice of women» came to light in Parma on 1<sup>st</sup> February 1865 while the last issue appeared in Florence on 22<sup>nd</sup> January 1867. A total of 34 issues were published.

At the heart of the journal<sup>1</sup> was the Piedmontese woman Giovannina Bertola<sup>2</sup>. She was born in Mondovì in 1842 and was married to the Calabrian officer Antonio Garcea. In short, the programme on which the journal was based was focused on the idea that «a society can advance only if the influence of women is present, if she participates, albeit indirectly, in its legislation, its customs, its beliefs. If civilization can be considered as the destruction of brute

<sup>1</sup> An outline of women journalists in Italian society can be found in M. De Giorgio, *Le italiane dall'Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 484-494.

<sup>2</sup> She was director of the royal schools of Catanzaro, inspector of feminine schools of Velletri, of the teachers' training college of Arezzo, of the royal school of Bobbio (scuola normale) etc. See the item *Bertola-Garcia Giovanna* (sic) in *Pedagogisti ed educatori. Enciclopedia biografica e bibliografica italiana*, Milano, Istituto editoriale italiano, 1939.



force it is thanks to women»<sup>3</sup>. This same programme was reaffirmed once more before the journal was closed.

This programme seems to be clearly influenced by the ideas of Charles Fourier, who, in the *Theory of the four movements* wrote: «social progress and changes occur in relation to the progress of women towards freedom, while social decadence occurs in relation to the decrease in women's liberty... summing up: the extension of rights to women is the general principle of every social progress»<sup>4</sup>. However, the title is the «translation from the French *La voix des femmes*, published in Paris during the 1848 Revolution, thanks to the initiative of Eugénie Nyboiet. The French journal was the mouthpiece of the “Club de l'émancipation des femmes”, headed by Nyboiet and composed of revolutionary women sharing the socialism of Fourier»<sup>5</sup>.

As far as the structure is concerned, the journal is 4 pages long and laid out in two columns; it usually consists of an opening article, followed by a series of columns, mainly dedicated to topics about women in their relation to education, to the family, politics, society, science, but also to various other more general themes.

First of all, the predominance of one theme in particular in the pages of the journal is to be noted: that of Italian unity in relation to criticism the interference of the clergy in the politics of the new Italian State. The journal establishes a close connection with the action of the clergy, defined as «gesuitico-vincenziano-paolotto» (referring to the order of the Jesuits and to Vincent de Paul) as an element that weakens consciences and undermines the existence of the fatherland. This is a fundamental bond, because it is on this very premise that the journal lays claim to the emancipation of women, as the element that can rupture the reactionary order. Indeed the opposition of the clergy was, from the very beginning, so vehement and widespread that in the pages of the journal an open declaration of war against clerical obscurantism appeared: «*Hodie mihi, cras tibi* – advice to every free Italian journal! And you, Government, Fathers, Bridegrooms and Brothers educate women; whoever possesses a woman has strength; whoever possesses a woman dominates; whoever possesses a woman governs and has every means: a woman is not yours, a woman is not for the fatherland, a woman is not for freedom, a woman is not national, a woman is not in favour of progress. A woman, through no fault of her own, belongs to old despotism and she is for despotism; a woman is for the Jesuit and of

<sup>3</sup> The editorial staff (to be meant anyway as Garcea), *Our programme*, «La voce delle donne» (henceforth «Vdd»), III, 1, January 1867, p. 1.

<sup>4</sup> See C. Fourier, *Contro la civiltà*, antologia a cura di M. Moneti, Bologna, Guaraldi, 1971, p. 161.

<sup>5</sup> G. Reggiani, *La Voce delle donne. Giornale politico, scientifico, letterario stampato in Parma (1865-1867)*, Parma, La Pilotta editrice, 1992, p. 33.

the Jesuit»<sup>6</sup>. And the Church possesses women first and foremost because the Church controls education.

This anticlerical attitude thus constitutes a fundamental aspect also due to a strong modernity: these are the years of the Roman question, of the Papal letter *Quanta cura* and of the *Sillabo* (1864). However this does not prevent the journal from giving attention to a “pure” religious theme. Religious feeling is not tolerated, as it assumes an obscurantist role, but it is re-proposed in a new manner: being religious, but not intolerant and bigoted, is one of the most important ways to give new meaning to an old word. This is a surprising attitude but it actually can find many explanations such as: the counterpoint that characterizes the journal, especially in the early period; an encyclopaedic ambition that aims to radically restructure knowledge; and finally the sharing of the widespread attitude in post-unitary Italy, which opposed *in primis* to anticlericalism a religious value as the guarantee for social order<sup>7</sup>.

## 2. *A free woman in a free state*

Departing from these premises, it is hardly surprising that the theme of female emancipation reveals itself to be strongly dependent on the more general theme of the celebration of the new State. According to the journal, it is within this precise reality that a series of feminine values can come to fruition.

For this reason the particular theme, the emancipation of women, is put aside in order to give more importance to a universal aim, which has the power to offer women wider perspectives: that is to say, the idea of a unitary, free and independent Italy<sup>8</sup>. It is certainly suggestive that the journal has in Florence – the new capital of Italy – its second heart, as a symbol of a changing era. The emancipation of women is adopted as the most emblematic hallmark of this change.

After all, the journal insisted on this idea – what kind of freedom can there be in a State where women are not free? What kind of unity can ever exist if half of the population is still in isolation? What kind of independence can ever

<sup>6</sup> The editorial staff, *Declaration*, «Vdd», I, 14, p. 57.

<sup>7</sup> As G. Verucci observes, the politics of the conservative party «was soon characterized by the intention of weakening, for political and financial reasons, the power of the Church, but only to certain point, so that this weakness didn't become a loss of the ideological influence of the Church; conservative men, for a great part catholic, retained that ideological influence necessary for religious but also social reasons» (*L'Italia laica prima e dopo l'unità. 1848-1876*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 79).

<sup>8</sup> About the positive interaction between the particular question of feminine emancipation and the political and social vision see B. Andersen, J.P. Zinsser, *Le donne in Europa. 4. Nella città moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

be possible if that part of the population cannot contribute to the diffusion and consolidation of the new values?

So, from the birth of the journal, the close bond of interdependence between the theme of a secular and unitary Italy and that of the liberation of women is unequivocal. In other words, Italy will only be united and free if, together with the various issues (the Southern question, the Roman question, etc.), it can also deal with the «Female question», which, similarly, can find a real solution only in this context. And the journal states immediately that all this is possible only by combating the interference of the Church in civil life, especially as far as women are concerned. From this point of view, women represent a focal point for the realisation of Cavour's idea of a «free Church in a free State». How can a State be genuinely free if a woman – traditionally assigned with the task of educating her children and of helping and supporting her husband – is held in a condition of ignorance and fear by the Church? It is certainly an optimistic strategy that can be summarised as “a free woman in a free state”.

Thanks to this declaration the journal, though explicitly opposed by the clergy, was supported by the government: in this way, it had the possibility to survive. But evidently government support was not so forthcoming if only two years later the journal was to close inexorably.

### 3. *Female education*

In the light of the ideas expressed in the journal, let us see what kind of education the journal advocated for women. The argument is sustained in a contradictory and somehow paradoxical way. An article dedicated to this very theme: *Necessity of organizing professional schools for girls*<sup>9</sup> is emblematic.

The article on the one hand claims an educative role for women, but on the other hand it lacks the courage to aspire to something more structural. It rather seems to content itself with its initial provocation: maybe the fear of ruining a dream with too many requests is at the root of the issue. For this reason, the presumed objective necessities for women's education are underlined, and linked to the need of “avoiding vice” and to the possibility of earning their living in an honest and positive way, thus constituting the premise for social progress in general. In other words, it is a question of avoiding the risk of taking a wrong track. Apart from this, women lack the possibility to choose any profession, for various reasons, including a certain amount of prejudice, but also due to their basic ignorance.

<sup>9</sup> E. Simonetti, *Necessità di organizzare delle scuole professionali per le fanciulle*, «Vdd», I, 2, 1865.

The Female question clearly forms part of a wider problem, namely the improvement of society in the new nation called Italy. And this aspect constitutes the deep impulse, constantly fired by an idealistic inspiration (with an evident Positivistic imprint), that underlies the pages of the journal. A science that is beneficial only for a part of society cannot exist, but surely it becomes just that if it cannot be a stimulus for the progress of all mankind.

But this is the most delicate aspect as far as women's education is concerned: the journal actually seems to put aside these great ideals when it merely claims for women a dignified and professional formation, a made-to-measure education, where a woman remains the queen of the homestead and simply finds a way to organize a little better, in a more scientific way, the same things she continues to have to do. So the journal advocates a school where «female jobs in general, such as embroidering, are taught; but also drawing, that could lay open to women many well-paid and not strenuous occupations; book-keeping, that would allow women to keep registers and accounts, without any effort, in shops, in private houses etc. Teaching of domestic economy and so on»<sup>10</sup>.

These requests are certainly inconsistent with the ideal frame of the journal, because they are far too realistic, naive and devoid of any idealistic inspiration.

This paradoxical attitude is well rooted in the journal. This attitude can be clearly seen in the case of Adele Campana, an educator to whom the journal seems to entrust the role of supporting the need of education for women. Campana is committed to this cause, given the necessity for the new nation to have conscious mothers, able to transmit the right values to their children. Yet Campana never proposes an idea different from this generic figure of a woman as a civil and national instrument: «educate a woman: and she will produce, in the faith of the fatherland, useful citizens, zealous and incorruptible magistrates, brave and generous soldiers, patriotic and industrious artisans»<sup>11</sup>. Campana adheres to these ideas until her last article in December 1865, in which she reveals an idea of education viewed as pure training, aimed at directing people towards absolute predefined just goals. This is a notion of education as mere transmission of contents and of unquestionable and predefined values; it is a question of appreciating the mission of the school teacher as a profession that enables girls to grow «good and religious»; the mission of the school teacher, «one of the most difficult and thorny» has the aim of developing precise moral issues: «– Love for God and respect for religion. – Love for the Fatherland and its benefactors. – Love for family and other people»<sup>12</sup>.

In this way, women do not have to bother with musing in complex abstractions: this is a male prerogative. A woman has to be rooted in concrete

<sup>10</sup> Ivi, p. 10.

<sup>11</sup> A. Campana, *Sulla necessità dell'istruzione della donna*, «Vdd», I, 15, aprile 1865, p. 62.

<sup>12</sup> A. Campana, *Sulla missione delle maestre e delle educatrici delle ragazze*, «Vdd», I, 24, 1865, p. 99.

reality, in her spaces, in that life lived every day with effort, “because a woman has to be the priestess of her family, the principal educator of her children, the mediator of domestic discord, and the careful observer of everything that happens in her house”<sup>13</sup>.

The same argument can be used for the column entitled “woman” (signed DOT) that aims (especially with the aid of *exempla* from the past) to give form to an ideal woman of the present and of the future. On the one hand, this series of articles extols the great women of the past and claims a similar education for the women of the present; on the other hand, it describes this kind of education as a sort of good manners, with the aim of transmitting only the knowledge that is necessary to adequately conform to society. «We are content if you express your concepts with propriety, with elegance, with order, with grace... we are content if you are tender lovers, affectionate brides, religious and sweet mothers and respectful daughters»<sup>14</sup>. All these tendencies reach a climax when the column talks about a “feminine pedagogy”, meaning the education strictly necessary for a woman considered exclusively as the angel of the hearth. From this column emerges a concept of education viewed as a training of soul and thought, aimed at governing one’s behaviour beyond any personal desire, beyond any autonomous revision or self-consciousness.

From this point on, the column presents a series of warnings and precepts for a woman whose role is that of a sweet creature, endowed with sensitivity, but with poor intelligence. DOT advocates for women an education that is limited to a preparation «for a serious and intelligent exercise of those professions they are fit for»<sup>15</sup>, namely the running of the house. «In the female it is convenient not to stimulate her fantasy right from a tender age, because fantasy, creating an ideal, romantic, unreal and illusory world, will later be the hardest of their pain; it is rather convenient to moderate it, and face the real world»<sup>16</sup>.

The journal reveals in this way a deep discrepancy between its general creative inspiration and its operative claims; as time went by, this incongruity become unacceptable for the editor of the journal herself. Significantly, the column suddenly stops on 17<sup>th</sup> July 1865, when the journal begins to assume a more uncompromising style and when Garcea starts to write in the first person to defend herself, the journal, and all women in general, against an obstacle that seems to become more and more insurmountable.

Who was DOT then? He seemed to be a sort of paradox – maybe a refined attempt to let common sense talk and consequently have the possibility to answer? Anyway he is silenced when the journal puts aside any attempt to compromise and unanimously and unequivocally embraces the cause of women. The same

<sup>13</sup> A. Campana, *Sulla necessità dell’istruzione della donna*, «Vdd», I, 11, 1865, p. 47.

<sup>14</sup> D.O.T., *La donna*, «Vdd», I, 2, 1865, p. 11.

<sup>15</sup> D.O.T., *La donna. Dell’indole e carattere che conviene alla sua istruzione*, «Vdd», I, 11, 1865.

<sup>16</sup> Ivi, p. 46.

thing happens to Campana, whose idea of a made-to-measure education for women now appears to be divorced from the standpoint of Garçea herself.

#### 4. *Vote for women*

Besides the theme of women's education, another recurrent argument is that of women's right to vote.

The journal gives particular importance to the electoral legislation information in the colony of Victoria that «allows all women that pay municipal taxes to vote»<sup>17</sup>. The journal wishes that this same aim may soon be realized also in Italy, thus adhering to the more general fight of women in Europe, in particular in England, to obtain the right to vote. What is the point of a woman sustaining the ideal of a fatherland, in which she is even denied the right to express her opinions? This concept is pointed out by Anna Maria Mozzoni<sup>18</sup>, who is to become a regular contributor to the journal. Why should a woman embrace a similar idea? Once again the political question, national unity and the cause of women cross paths and expose a problem that has to be faced globally if it is to be solved. It is to be considered that one half of the population is composed of women and this half is now beginning to consider its role in the building of a nation that wants people to recognize themselves as being part of it: women are slowly and inexorably becoming citizens of the new state, political and juridical subjects, at least on an ideal level.

It is not simply the concept of woman that is called into question, but a global vision of the world; and in order to do this it is necessary to consider first of all the idea of education, a crucial aspect in a moment where making Italians, building a nation on solid bases constitute a concrete and urgent problem. The system seems to work: the intelligence of the project consists in its power to engage in the cultural, pedagogical, juridical and political debate of the present with a peculiar identity and the ability to relate to other entities, proposing not a monolithic vision, but the possibility of a compromise and of a common solution.

An extraordinary intelligence underlies the statement of the journal, conscious of having an aim that is not “simply” that of liberating woman, but rather of liberating all mankind, inciting it towards a better world. From

<sup>17</sup> *Le donne elettrici*, «Vdd», I, 2, 1865, p. 12.

<sup>18</sup> She was born in Rescaldina (Mi) in 1837 from a noble family and died in Milan in 1920. Anna Maria Mozzoni became socialist in the eighties. In the period of her collaboration with the Choice of women she published *La donna e i suoi rapporti sociali* (1864). Cfr. R. Zangheri, *Storia del socialismo italiano*. 2, *Dalle prime lotte nella valle padana ai fasci siciliani*, Torino, Einaudi, 1997, p. 2002 and following.

this point of view the liberation of women is the liberation of mankind and the possibility of being united in the pursuit of a common aim.

As long as even only one man or woman is a slave, there is something in society that does not function correctly, something has therefore to be discussed again and to be improved. This is the problem and, from this point of view, the oppression of women is interconnected with the oppression of every human being, as a warning that the world needs to be changed. A society that keeps women in a condition of alienation, with no political, social, cultural or juridical rights, has deep contradictions that sooner or later will explode. This is the clear message of the editor Giovannina Bertola Garça: the question is not simply to emancipate woman, but rather to build, together, a better, more humane world.

For these very reasons maybe her words sound dangerous to most people – and in particular the opposition of the Church is strong – because it is not simply a question of women closing themselves in a world of women and shouting their rights against men; the ideal world proposed by Garça does not claim a better world only for women, but more generally for everyone. She aims directly at the heart of the system and protests its inadequacy. She builds a sort of polyphonic composition where many figures contribute to making the argument problematical and complex. In this journal Garça does not simply criticize the male sex but above all the consolidated, age-old traditions, which have built the foundations of its power upon women: in her vision, *in primis*, the Church. Women, conceived and educated as ignorant rocks, are at the core of a widespread way of thinking. So the real challenge proposed by the journal is that of opening public schools to women because this means laying open to women also a means of gaining their psychological and cultural independence, together with the possibility of embracing a different vision of the world and the opportunity of challenging old and consolidated hierarchies.

##### 5. *For a secular school*

Education constitutes a fundamental argument in the journal. However, it is developed on two different levels: on an explicit level, it is limited to practical requests, without any idealistic inspiration; on an implicit level, the global strategy of the journal can be observed, aimed at constantly relating the Female question with the more general social and cultural question. The latter constitutes a very interesting and incisive position from an educational point of view.

From this viewpoint also the question of the vote for women, albeit of paramount importance, can be considered secondary with regard to the necessity to act upon the structures of knowledge and upon the male and female vision of the world: choosing this way is possible only if practical necessities are



constantly sublimated by an ideal impulse. At first sight this kind of direction may seem less efficient and disruptive: it does not kindle dispute; however it acts on a deep level, stimulating dialogue, comparison, the search for compromise as opposed to rupture. In this course of action it is necessary rather to act according to theory as opposed to practice, leading women towards a progressive consciousness that can be gained first and foremost in the scholastic context.

So the journal appears potentially dangerous, because it advocates changes in the structures and is not content with apparent changes: for this reason it enkindles patent aversion.

This is the original challenge of the journal and the reason why it was so ferociously contrasted. With this strength the journal progresses, with the audacity of a wider outlook, always bearing in mind not only women's rights, but the ideal of a more just society. So the tone is only apparently subdued, given that it stimulates a radical vision of the problem: overturning the whole universe in order to give women a role in a more just society. The style that characterized the first period of the journal, starts to change from March 1865 to take a different course in 1866 (it is to be said, however, that the issues that came out from 1865 till the end are only 13 of the total number of 34).

The first phase of the journal can be defined as the social phase as opposed to the second phase, which can be defined as the political one; in the first phase the education-politics-society connection has a strong Positivistic imprint and reveals a clear aspiration towards progress.

The Church is accused of undermining the weak and young national Unity by educating young people in absolute obedience. So in order to defend national Unity it is necessary that the State directly control the entire sector of education, if it wishes to avoid the populace being completely in the hands of the clergy and consequently against the State. In particular the journal believes that women's education should be taken away from monastic control and be put under the responsibility of the state.

The journal reaffirms the bond between the Female question, the secularity of education and the role of the State and denounces: «the number of illiterate women in the Kingdom of Italy is terrible [...] There are nine million women that cannot read nor write; and the ones who have an education, elementary or complete, are just a million and a half! With these numbers it is not surprising that most women instead of standing with Italy and for Italy stays with priests, friars and robbers. Only if we have five million women that can read, write and something more, will it be impossible to deny women all their civil rights»<sup>19</sup>.

This situation contributes to an increase in the request for primary and technical education. With regard to the disaster described, even the objective of «writing, reading and something more» appears a secondary aim in comparison with the principal one, that is to say that all schools should become schools of

<sup>19</sup> *Our correspondence*, «Vdd», I, 12, 1865, p. 52.

the State and no more of the Church. It is incessantly repeated that a national school is necessary for women to become free and conscious. But the objective of these pages is limited to technical education for two reasons: one more substantial, the other more strategic. From a general point of view the journal believes in progress and in the development of industry as the necessary premise for the liberation of mankind: this is the substantial reason, imbued with an educational ideal.

From a strategic point of view, however, a technical school is the ideal place to combine education and work, the two fundamental assumptions for women's liberation. First and foremost, women must have the right to study so that they can perform a job. The journal believes that for a woman, who is normally compelled to remain within the confines of her house and to see the world through the windows, even the possibility to work is in itself an educational experience: indeed, it enables a woman to be the protagonist of her existence and not a mere spectator. Allowing women to act out their own lives: this seems to be the role of school. For the rest technical schools, "feminine pedagogy"... these are unimportant. The essential thing is to make the first step: to take women away from the cultural clutches of the Church.

### *Conclusions*

The year 1866 marks the final phase of the journal, when the editor Garçon writes in the first person with anger and bitterness: she has already sensed that her project is doomed to failure. Till that moment the journal has maintained a polyphonic style, developing a sometimes discordant and self-critical nature. For example, it emerges also that the blame for the female condition partly falls on the woman herself, who is not only a victim, but a convinced victim. Many times it has been demonstrated how a woman, while being a culturally naive and subdued creature, can also be shrewd and manipulating and she has learnt the art of fraud and knows how to secretly manipulate husbands, sons and brothers. This woman is able to act upon that reality which she cannot penetrate, deforming it somehow.

But the journal never succeeds in comprehending the deep educational issue that this situation displays: that is to say the fact that education is no longer possible in the absence of personal and responsible involvement. There is no absolute content that can substitute all this. In other words an educative proposal cannot have as an aim the transmission of a content: the risk is that the specific content will adapt to the already existing vision of the world, without any possibility of changing it, but only adding another notion.

The possibility of in depth analysis and discernment vanishes definitively when the aggressive approach prevails and the journal passes from social

analysis to a political and more dissident position. The year 1866 is absorbed by the continuous polemics between Garcea and the readers; in this context her only possibility of victory consists in embracing Positivism and defending her position with proven objectivity. The journal seems to transform itself into the monologue of a woman who, in order to defend her opinions, can count only on the objectivity of the scientific process. Woman and Science could be the title of this last phase of the journal: science is an objective judge before whom everyone is equal.

The first issue of the year thus opens with an explicit Declaration: «as we enter the second year of our journal the programme has changed. It can be summarised in this way: Rights and Duties, Instruction and Work for woman [...] The principle is one, one is the problem, truth, one the aim, good, one the means, liberty, one the relation, equality». Above all what emerges is the bitterness of a woman who is fully conscious of losing her battle. She has only one possibility left: to talk as long as she can.

Alessandra Avanzini  
Dipartimento di Scienze Umane  
Università degli Studi di Ferrara (Italy)  
alessandra.avanzini@unife.it



# Entrance policies to the Greek universities. From the free entrance in 1837 to the *numerus clausus* of the students accepted in 1930: an historical-sociological approach

Siphis Bouzakis

## 1. *Introduction*

The founding of the Modern Greek State started “out of nothing” after the liberation of Greece from the Turkish occupation in 1824<sup>1</sup>. This meant that the basic institutions of a welfare state as well as those of a state of justice had to be established. Education was supposed to play a basic role in that effort of the state, that is it was meant to organize the new state's basic institutions (justice, health, education, religion). This effort basically took place over the Bavarian period (1834-1862). It was then that the Greek educational system was institutionalized basically through the establishment, in 1837, of the first university which was consisted of those 4 departments that are necessary to a newly organized civil state, namely the School of Law, the School of Philosophy, the School of Theology and the Medical School. However, in 1834 and in 1836, schools of primary and secondary education were established aiming at the formation of

<sup>1</sup> N. Dertilis, *History of the Greek Nation 1830-1920*, 3<sup>rd</sup> edition, Athens, National Bank of Greece, 2005.

citizens-patriots within a nation-state being at the organization process. From the very beginning of its existence the new state proved to be collective, authoritative, paternalistic and bureaucratic. It was supervising, on the basis of the various Greek constitutions, all the basic institutions: education, justice, national defence, whereas it was collaborating with Church for the development of education. This is why the first Ministry of Education was given the name “Secretariat of Religious Affairs and Public Education”. The educational policies – among them the university entrance policies – that were applied after the foundation of the Modern Greek state were influenced by both the political and the social changes. School often became the object of political conflicts. However, the financial factor – due to its pre-capitalistic-feudal character – had not affected the educational policies of the new born state until 1909, when the civil class took power after the rebellion that took place at Goudi. It was the primary sector that prevailed in the country then, whereas the tertiary sector was gradually developed through commerce and navigation. The university entrance policies we will deal with below were influenced by the conditions above. Through a selection process, students with high qualifications will reach the highest education level and afterwards they will staff state institutions.

## 2. Goals and questions

In this article we are trying to give an answer to the questions below taking into account that other researchers have examined them as well (Dimaras<sup>2</sup>, Kassotakis & Papangeli-Vouliouri<sup>3</sup>, Mylonas<sup>4</sup>). That is why we attempt to make an historical-sociological approach as shown indicated in the title of our article.

- Which were the entrance policies to the university during the period under examination? When did they change and why?
- Were the entrance policies influenced by the needs of the market?
- Which factors (sociopolitical, financial, ideological, cultural and pedagogical) formulated the policies above? Why especially these ones? How were they interpreted?
- How these entrance policies affected both education, especially the stages before higher education, and the students themselves, that is did they also affect the ways of the students' evaluation at those stages and particularly at the secondary education?

<sup>2</sup> A. Dimaras, “*The University and its handmaids*”. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Scientific Conference on the History of Education*, Patras, October 6-8, 2006.

<sup>3</sup> M. Kassotakis, A. Papangeli-Vouliouri, *Entrance to higher education: an historical flashback, problems and perspectives*, Athens, Gutenberg, 1996.

<sup>4</sup> Th. Mylonas, *Sociology of the Greek education: contributions*, Athens, Gutenberg, 1998.

We extracted the historical material on which we based our work on out of both the institutional framework on the basis of which issues of entrance to higher education were regulated (bills, laws, speeches in the Parliament and the Senate, preambles, memos, commissions' conclusions, Parliament proceedings, rector speeches, decrees) and of secondary sources<sup>5</sup>.

The time limits of the period that we examine, namely 1837 and 1930, were not selected at random: in 1837 free entrance to the first Greek university named Othonian University was institutionalized in the framework of the Greek educational system that was newly formulated by the Bavarians over the period 1834-1837. The other time limit, that is 1930, was selected because it was considered to be an historical section in regard with entrance policies since it established the *numerus clausus*<sup>6</sup> of the students accepted to universities.

We will approach the historical documents and we will attempt to give an answer to the questions aforementioned by using the historical interpretative method. We will try to recompose the past, to organize a number of events by means of the sources, to understand the past and to interpret it in relation with the overall context (sociopolitical, financial, ideological and cultural) by using as a theoretical framework the reproduction theories, the approaches of the School of Annals and the neo-Marxist theories about the Greek state in which it is the political-ideological element that prevails<sup>7</sup>.

### 3. *The most significant institutional milestones of the entrance policies*

Studying the documents that refer to the diachronic evolution of the entrance policies to higher education we make an approach by dividing them into the following two periods, taking as criterion the distinct features of each period:

- 1<sup>st</sup> period: from the free entrance passed in 1837 to the introduction of entrance examinations in 1922;
- 2<sup>nd</sup> period: from the entrance examinations (1922) to the *numerus clausus* of the students accepted (1930).

In 1837, the Othonian University was founded and entrance was free to all those who had a high school baccalaureate. The candidates should be introduced to the Rector either by a landowner or a permanent resident of Athens whom the University authorities might address in case they needed to send a call notification

<sup>5</sup> Kassotakis, Papangeli-Vouliouri, *Entrance to higher education: an historical flashback, problems and perspectives*, cit.

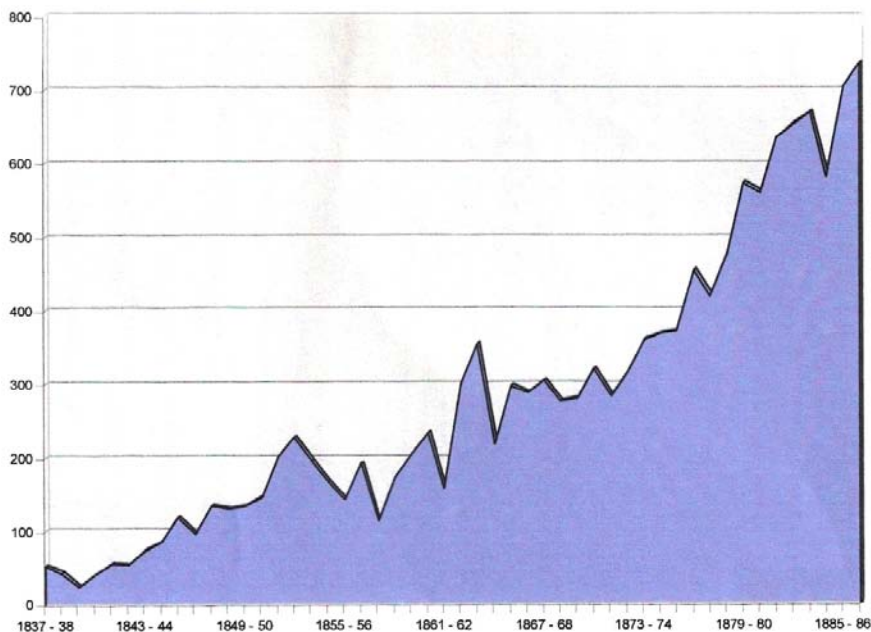
<sup>6</sup> *Numerus clausus* ("closed number" in Latin) is one of many methods used to limit the number of students who may study at a university.

<sup>7</sup> N. Mouzelis, *Post-marxistic perspectives for a new economy and sociology*, Athens, Themelio, 1992.



to the student<sup>8</sup>. The choice of both studies and courses was free and attendance was free of charge. The fact that on the one hand university entrance was free for the candidates and on the other hand attendance was free of charge allowed K. Tsoukalas<sup>9</sup> to talk about an “early democratic” school system. Furthermore, he characterized it as simplex/dimensional due to its vertical structure: primary school, Greek school, high school, university. In the next decades the above system resulted into two conflicting and contradictory “educational products”: the over-education (very high attendance rates at secondary and higher education compared to other countries) and, at the same time, the imperfect knowledge (very high rates of illiterate people).

It is obvious that both the entrance and the attendance policies at the first Greek university aimed at attracting the number of students who were necessary to the newly created Greek state. Despite the free entrance to the University, the number of the students enrolled will slowly get increased, as shown in the following histogram:



Number of students enrolled in Greek universities from the 1837-38 to the 1885-86 academic year

<sup>8</sup> S. Bouzakis, *Higher education in Greece: Historical documents*, vol. A: 1836-1925, vol. B: 1926-2005, Athens, Gutenberg, 2006.

<sup>9</sup> K. Tsoukalas, *Dependence and reproduction. The social role of the educational mechanisms in Greece (1830-1922)*, Athens, Themelio, 1982.

However at the same period Greece was internationally ranked among the first places in regard with the number of university students, as it derives from the Tables I and II below<sup>10</sup>:

Table I  
*The number of university students in 1885*

<i>Country</i>	<i>Number of students</i>	<i>Students at 10,000 people</i>
Greece	2,400	10,9
Belgium	5,900	9,6
Norway	1,700	8,5
Switzerland	2,000	6,9
Denmark	1,400	6,4
Sweden	2,700	5,6
Germany	26,700	5,6
Holland	2,300	5,1
Austria-Hungary	18,600	4,5
Great Britain	13,400	4,0
Italy	9,000	3,0
France	10,300	2,7
Portugal	1,300	2,7
Romania	700	1,4
Serbia	300	1,3
Russia	10,400	0,8

Table II  
*The number of university students in 1912-1913*

<i>Country</i>	<i>Number of students</i>	<i>Students at 10,000 people</i>
U.S.A.	355,0	38,6
Greece	3,5	12,6
Germany	76,8	11,5
Sweden	6,3	11,3
Switzerland	6,8	10,3
Austria	18,1	10,0

<sup>10</sup> *Ibid.*

Denmark	2,7	9,5
France	34,8	9,0
Holland	5,5	8,9
Hungary	18,2	8,5
Romania	----	7,6
Great Britain	27,7	6,8
Japan	9,5	1,7
India	36,6	1,2

At the same time, despite the fact that Greece has a big number of university students, it maintains a high percentage of illiterates, as shown in Table III<sup>11</sup>.

Table III  
*Rate of illiterates (1928-1928) (population of all ages)*

<i>Time period</i>	<i>Men</i>	<i>Women</i>
1828-30	90,95%	-----
1840	87,5%	-----
1870	71,38%	93,70%
1879	69,20%	92,96%
1907	50,20%	82,55%
1920	43,81%	72,62%
1928	36,23%	64,02%

During the long first period of the free entrance to the University of Athens (see Table IV), many objections were expressed to that policy. In 1889, the spectacular increase of the university students stimulated neither the joy nor the admiration of the rectors. Many of them were trying to get this policy withdrawn as being harmful both to the university and to the state. Thus, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century basic measures for the selection of the students were taken by the Departments of Philosophy and the Law Schools in which most of the students were enrolled. According to a decision made by the Senate, the number of the students was limited in those Departments although «many students were begging in tears for a chance to perform their studies in the above Departments».

<sup>11</sup> *Ibid.*

4. 1<sup>st</sup> Period. From the free entrance passed in 1837 to the introduction of entrance examinations in 1922

Table IV

No	Document	Subject	Provision
1	Royal Decree, 1836	<i>About High Schools</i>	The High School as a “Handmaid” of the University
2	Royal Decree 221,	<i>About the establishment of the University</i>	Free entrance Free selection of studies
3	Eftaxias’ Bills,	<i>About the organization of the University</i>	Secondary education gets established
4	Organization Act, 1911	<i>About the National University and About the Kapodistrian University</i>	Free entrance
5	Memorandum by K. Karatheodori to El. Venizelos	<i>About the foundation of a new university in Greece</i>	Proposal for the introduction of entrance examinations set on the basis of the different directions

No entrance examinations were included in the bills of 1899 *About the organization of the University* (A. Eftaxias being the Minister of Education). However, the role of secondary education as a “handmaid” of the higher education was strengthened. Entrance examinations were not foreseen even by the Organization Act of 1911 by which, according to the will of Dobolis, the University of Athens was split into the “National” and the “Kapodistrian” one. In article 12 it was clearly stated that a baccalaureate from a public national high school or an equivalent public high school of foreign or another recognized high school or from the Practice High school of Athens was necessary in case someone wanted to get enrolled in the National University. On the contrary, attendance in the Kapodistrian University was not allowed to students having graduated from the Practice High school of Athens. However, some class barriers were introduced by the Organization Act of 1911 regarding attendance in the University, since every student had to pay a 180 drachmas tuition fee for each academic year. One may figure out that the measure above would discourage some of the students who were interested in studying in University. Entrance examinations at the University of Smyrna were foreseen in the memorandum of Karatheodori, in 1919, according to which it would be a privilege for many students to take entrance examinations appropriate with their direction in order for them to study in University.

### 5. *The case of technical education*

During the first period, the entrance policies applied at the technical education were different than those applied at the Higher Military Academies (see Table V). More specifically, in 1887 attendance at the “School of Industrial Arts” required entrance examinations. Those examinations aimed both at limiting the number of the students and at increasing the prestige of the School above. Furthermore, since 1918 the Department of Rural and Surveying Engineering of the National Technical School introduced a numerus clausus of entrants who were afterwards were mandatorily appointed by the state as probationary rural surveyors engineers at the Ministry of Transportations and at the Ministry of Agriculture.

Table V

<i>No</i>	<i>Document</i>	<i>Subject</i>	<i>Provision</i>
1	Legislative Decree (1834)	“The Polytechnic Collection” (School of Elementary Technical Education)	Free entrance
2	Legislative Decree (1836)	Sunday Technical School (Precursor of the National Technical School)	Free entrance
3	Legislative Decree (1886)	Operation of Practical Lyceum	Entrance examinations in the Departments of Civil Engineers and of Mechanists
4	Law AFA’ (5/2-6/20/1887)	“About the organization of the <i>School of Industrial Arts</i> in Athens”	Introduction of entrance examinations
5	Law 1565	“About supplementing the 972a Law <i>About amending the Laws for the operation of public works</i> etc., the 1466 Law <i>About the assimilation of the temporary staff in the Secretariat of Public Works</i> etc.”	Introduction of a closed number of students enrolling in the Department of Rural and Surveying Engineering of the National Technical School

### 6. *2<sup>nd</sup> Period. From the entrance examinations (1922) to the numerus clausus of the students accepted (1930)*

During the period of the “free entrance to higher education” the following problems were accumulated, which led or served as the legitimizing argument for the introduction of entrance examinations:

- inability of the graduates to get absorbed in the labor market;

- supersaturation of the universities;
- degradation of the prestige of studies in higher education.

Thus, “selection filters” for attendance in higher education were introduced by the Organization Act of 1922 (see Table VI). Only those students who hold a baccalaureate from an educational institution and succeeded in a test had the right to get enrolled in the University, according to the article 139... The educational institutions the baccalaureate of which allowed entrance to higher education, as mentioned in the article 135, included the public national high schools, the Practice High school of Athens or equivalent public educational institutions as well as the Rizarios Church School. The graduates of the Practice High school of Athens or of an equivalent educational institution could register to the Medical School or to the School of Physics and Mathematics, whereas the graduates of the Rizarios Church School could register to the School of Theology. Examinations were conducted by the professors of the University of Athens. Entrance examinations were systematically applied two years later (1924/25) at the Chemistry Department and four years later (1926/27) at the other Departments. At the beginning of the 30s a restricted number (numerus clausus) of students were accepted at the University after having taken entrance exams. The above change was provided by Law 4620 of 1930 “About amending and supplementing the provisions of the Organization Act of the National and Kapodistrian University”. The introduction of the numerus clausus, as it shows in the explanatory statement of the Law, aimed to improve the scientific training of the University students, which carried the risk of degradation due to the large number of students. Not is random that a few months before the voting of the above Law, a dramatic reduction of the students from 6,040 to 2,850 (about 60%) was proposed in a memorandum – the Law was based on it – that Konstantinos Karatheori submitted to the Venizelos’ Government. The Minister of Education, Georgios Papandreou, having adopted the proposal made by Karatheori, stated at the Parliament that the unlimited number of students would have been a disaster if the Ministry of Education had not reduced the number of the entrants at the proper time.

Table VI

<i>No</i>	<i>Document</i>	<i>Subject</i>	<i>Provision</i>
1	Law 2905 7/23-27/1922	“About the organization of the National and Kapodistrian University of Athens”	Introduction of examinations with responsibility of the University professors
2	Memorandum by K. Karatheodori (May 1930)	“About the University of Athens”	Proposal for a dramatic reduction of the students and for the introduction of strict entrance examinations

3	Law 4620 7/30-8/6/1930	“About amending and supplementing the provisions of the Organization Act of the National and Kapodistrian University”	Introduction of the <i>numerus clausus</i>
---	---------------------------	---	--

Table VII

No	Document	Subject	Provision
1	Legislative Decree 3011/ 9/15/1954	“About the way of the students’ registration at the Universities, the National Technical School....”	Conversion of the entrance examinations in competitions under the responsibility of the Departments
2	Education Committee 1957/58	Findings	Dichotomy of secondary education, establishment of one-year preparatory colleges
3	Legislative Decree 4379/1964	“About the organization and the administration of the general education (elementary and middle)”	Establishment of the ‘A’ and ‘B’ (theoretical and positive direction) type academic baccalaureate, decentralization of the examinations, the dual role lyceum

## 7. Conclusions and interpretation

Drawing from the data presented above in regard with the university entrance policies, we have come up with the following conclusions which give an answer to the questions we set at the beginning:

- *Supernumerary of students* prohibited them of getting a sufficient education in the universities. The number of the enrolments in the school network certified the above claim. For example, from 1878 up to 1895 the number of the elementary school students doubled, and the same happened with the number of the high school students from 1875 up to 1888. Enrolments in universities from 561 in 1880 raised up to 957 in 1890 (increase 42%).
- *Changes in the workplace and intense social demand for studies.* This strong demand for studies led to some violation of the strict entrance systems. In the first years after the liberation, the unorganized capitalist mode of production was not yet reflected in the school system, specialization was not necessary, the control of the students’ social origin was not necessary, since it was done by extracurricular factors. Nevertheless, from the beginning of the 19<sup>th</sup> century until the Second



World War work was characterized by rationalization, organization and specialization. The pressure for the adaptation of education in the new data in the framework of which school knowledge should obtain *functionality* was really strong. Consequently, the ideology of meritocracy in the higher degrees of education, particularly in higher education, would find a fertile ground to grow: universities needed those students who were capable, charismatic, excellent.

- *Inability of the graduates to get absorbed in the labor market* which was often affected by economic crises (financial crash of 1929). During the period 1928-32 unemployment increased vertically. School was not able anymore to accomplish its distribution operation.
- *Strengthening of the state's ideological-political control over education and consequently over the selective mechanisms of social reproduction* (examinations). Those strict mechanisms resulted in a reduction of the students enrolling in higher education. In 1929, there existed 20 students per 10,000 people, whereas in 1937, after the introduction of the *numerus clausus*, there existed 14 students per 10,000 people.
- *Attempt for the reinforcement of the university departments' prestige.* The introduction of the *numerus clausus* starting from the Department of Rural and Surveying Engineering of the National Technical School in 1918 is a characteristic example of this attempt. The limited number of the students enrolled in the University after the introduction of the measure above would get appointed to the public sector after graduating. Thus the public sector (and, consequently, the state) being the future employer of the graduates could have control over the curriculums. Each department should educate as many students as the public sector would need to absorb since the public sector was the only solution for the graduates' vocational rehabilitation<sup>12</sup>. If the state had treated the educators' departments under the same perspective the professors' pedagogic education would have been achieved. As a matter of fact many stimuli appeared for the adoption of such a treatment. In 1877, Ioannis Pantazidis, Professor of Classical Philology at the University of Athens, after having realized that «the quality of the education was in all our schools low due to the [...] teachers' incompetence» he decided to teach on his own a course named "Gymnasium Pedagogics". In 1997, 100 years later, the 2525 Law by Gerasimos Arsenis provided the acquisition of a certificate of pedagogic and teaching ability as a requirement for the appointment of the professors to the Greek secondary education. Unfortunately, this institution remained locked in the "time-closet of History".

<sup>12</sup> Dimaras, "The University and its handmaids" ..., cit.

The last factor resulted in the change of the grading scale. Over the period under examination the grading scale in the secondary education changed twice: a) during the 1880 decade the grading scale from 1 to six changed to a scale ranging from 1 to ten b) during the 1930 decade the grading scale from 1 to 10 changed into a scale from 1 to 10<sup>13</sup>. The entrance systems described impacted upon both the structure and the operation of the preceding degree which turned out to be a “handmaid” of it. The notion of the functioning of each educational grade as the “handmaid” of the one that followed first appeared in the Presidential Decree of 1836 in regard with the secondary education schools (Greek school and high school). According to that Decree the high school mainly aimed «to prepare those students who want to study in higher education». The same perception dominated in the drafts by Theotokis in 1899, according to which it was explicit that the low level of the students in higher education was due to their incomplete preparation in the secondary education. The term “handmaid” was first used in a rhetorical question by Athanasios Eftaxias in 1990. More specifically, he was wondering whether there was any other place in the civilized world where at the time primary education turned out to be a “handmaid” of secondary education having been exclusively adapted to its requirements<sup>14</sup>.

Table VIII

*Matching of the social and the educational pyramid  
(social reproduction)*

	<i>Stages</i>	<i>Text</i>
A	1899 (A. Eftaxias' bills)	School “should provide to each social class the best education it needs”
B	1913 (I. Tsirimokos' bills)	“Studies last three years in the urban school the students of which come from the urban class, whereas studies last four years in the high school the students of which derive from the upper class...” “Only students who belong to the administrative social class could graduate from the University”
C	1930 (4620 Law by Georgios Papandreou)	Attendance at the University is allowed only to the “gifted” students

The same objective was expressed in the bills of 1913, that is studies lasted three years in the urban school the students of which came from the urban class, whereas studies lasted four years in the high school the students of which derived from the upper class. Ioannis Tsirimokos, the legislature of the

<sup>13</sup> Mylonas, *Sociology of the Greek education: contributions*, cit.

<sup>14</sup> Dimaras, “*The University and its handmaids*” ..., cit.

bill of 1913, provided that only students who belonged to the administrative social class could graduate from the University. Seventeen years later, in 1930, Georgios Papandreou, the legislature of the late period of Venizelos' ministry (1928-1932), limited attendance at the University to the "gifted" students. Over the decades that followed the relationship between the lyceum and the university has become very tight. Moreover, the limited number of the students accepted to the universities and to the higher educational technological institutes as well as the strict entrance exams resulted in the promotion of tuition, in the students' immigration and in the loss of the educative role of the lyceum. Unfortunately, there is not much hope for a solution to be found for the improvement of the Greek educational system in the near future, although lately a conversation concerning the entrance system to the universities and to the higher educational technological institutes has started. At the beginning of 2009, a committee under Georgios Bambiniotis, former rector of the University of Athens, proposed, among other measures, the participation of the universities in the selection procedure by defining weighting factors by department or school, the inclusion of the lyceum G.P.A. in the selection criteria, the modification of the lyceum curriculums, etc. On the one hand the financial crisis that stroke the world and consequently Greece and on the other hand the government's change created other political and social priorities that resulted in the "freezing" of the proposals of this committee. Thus, one more transformation is being suspended...

### *Epilogue*

Based on the above it can be concluded that the university entrance policies were determined both by internal factors (problems such as inability to offer qualitative education to the students) as well as by external ones (that is financial, ideological and social factors). The above policies adapt to the new socio-economical and educational circumstances: the pressure exerted by the society for an open education, the pressure exerted by the market for the reduction of the number of the students accepted at the universities, the effort of the state to get stabilized among contradictory expectations while the consolidation of the dominant political and social forces that act within the limits of the country and pursue their reproduction is its main priority.

Siphis Bouzakis  
Department of Primary Education  
University of Patras (Greece)  
bouzakis@upatras.gr



# A «Homeland Religion» for educating the Italian people. The history manual by Lorenzo Bettini (1882), from didactic innovation to “sacralisation” of the Risorgimento epic

Anna Ascenzi

## 1. *An innovative history manual for primary schools*

In 1882 the then 24-year-old primary school teacher from the Marches region Lorenzo Bettini<sup>1</sup> published, with the printing house “Tipografia Gasperini” in Pergola, a booklet of geography and national history for the first classes of the primary course – *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*<sup>2</sup> («The Martyrs of Italy, and the Makers of her Unity and Independence») – that was destined, because of its original conceptualisation from a methodological and didactic viewpoint («Book compiled in accordance with the rational methods introduced into primary teaching») and, in particular, because of its innovative approach towards the Risorgimento epic and the recent events

<sup>1</sup> Regarding the biography of Lorenzo Bettini see the short profile in E. Codignola, *Pedagogisti ed educatori*, Milano, E.B.B.I., 1939, p. 70.

<sup>2</sup> L. Bettini, *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza. Libretto di geografia e storia patria per la 1<sup>a</sup> classe elementare, sezione superiore per la 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classe. Compilato secondo i Metodi razionali introdotti nell'Insegnamento Primario*, Pergola, Tip. Gasperini, 1882.

which had led to the peninsula's unification and the building of unitary State, to become a "national event" in the panorama of school manuals for primary schools<sup>3</sup>, thus obtaining an undoubted publishing success as well as in the ambit of schools.

Indeed, after three years, in 1885 the Milanese publisher Enrico Trevisini asked the author to republish the book in a new, revised and enlarged edition, and with a slightly modified title – *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*<sup>4</sup> («The Martyrs and the Makers of Italy's Unity and Independence, with Biographical Notes about Other Illustrious Italians, of the Past and the Present») –, in the prestigious collection «Nuova biblioteca istruttiva ed educativa per le scuole», which made it one of the most important manuals of its editorial catalogue of textbooks<sup>5</sup>.

Launched at national level, the booklet by Lorenzo Bettini in the following years had about ten re-editions, some of which were richly illustrated and enlarged with «some patriotic songs and poems»<sup>6</sup>, and would circulate in the school world until the mid-nineties of the 1800s<sup>7</sup>.

In the large and detailed *Preface* which opened the 1882 edition, in order to illustrate the distinctive setting of the manual as well as its equally unique approach in dealing with the events of the Risorgimento, Lorenzo Bettini started by citing, at the beginning, a passage from *Questioni pedagogiche* («Pedagogical issues»), a book published the year before by Francesco Veniali<sup>8</sup>, where the author – who was one of the main and fiercest advocates of positivistic pedagogy and of the renewal, on a scientific basis, of methodological and didactic guidelines for primary teaching in Italy<sup>9</sup>, highlighted the extraordinary fruitfulness of using

<sup>3</sup> See 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; Ead., *Metaformosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

<sup>4</sup> L. Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni. Libretto di geografia e storia patria compilato per la 2 e 3 Classe Elementare, seconda edizione corretta e ampliata*, Milano, Enrico Trevisini Libraio-Editore, 1885.

<sup>5</sup> See R. Sani, *Casa Editrice Luigi Trevisini*, in G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 600-604.

<sup>6</sup> In his unpublished Memoirs, written under the Giolitti epoch, Lorenzo Bettini said with this regard: «Trevisini reprinted this booklet of mine in 1884, publishing then several illustrated editions, among which the eight edition of 1892, containing some patriotic song and poems» (L. Bettini, *Memorie*, unpublished manuscript in two volumes, and currently kept by the descendants). The citation is from the first volume. The latest manual's edition I have retraced is the 10<sup>th</sup>: Milano, Trevisini, 1895.

<sup>7</sup> See *Allegato n. 2* to Circolare ministeriale 20 agosto 1895, n. 59 – *Libri di testo per le scuole elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», II, 35, 29 agosto 1895, pp. 1428-1460.

<sup>8</sup> F. Veniali, *Questioni pedagogiche*, Torino, Tip. Camilla e Bertolero, 1881. The work was published again in 1883<sup>2</sup> and 1886<sup>3</sup>, always by the Turin publisher.

<sup>9</sup> About the figure and the work of Francesco Veniali see D. Bertoni Jovine, R. Tisato (eds.),

the Risorgimento epic in schools, for the purpose of forming character and promoting a civil and national sentiment in the younger generation: «History, yes – we read in Veniali’s passage –; but history of today, of yesterday [...] of our Homeland, and by saying National History I do not mean the little wars of the Middle-Ages, but the recent history of our Risorgimento, the history of our struggles for making our Country free and united, the history of our martyrs and of the immense sacrifices made by thousands and thousands of patriots»<sup>10</sup>.

From his standpoint Lorenzo Bettini, after underlining how «Veniali’s words» represented «a syllabus that, I admit, I have faithfully followed in the belief that I can solve a problem and fill a gap that, as teachers, we see and feel in primary teaching», said that *I Martiri d’Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza* was intended, firstly, to overcome the «lack of a book that can be used to form, starting from the first classes, the civilian character that is most suited to our age», that is to remedy the «lack of a text that, also in the field of history, provides a good interpretation of the ideas of modern rational Pedagogy».

In particular, the author noted, if one examines the «old history manual» used in primary schools, it was not difficult to notice the downright «indecency», the evident inconsistency that characterized their approach and greatly limited their educational effectiveness: «The deeds of the first seven kings of Rome – he wrote – the legends of Coclite, of Muzio Scevola and Clelia, as well as the other one about the Gauls invading the Capitol, are presented with high-sounding words, lined up before the child like a colourful march-past in the parade ground, surrounded by all possible marvels – whereas our History from 1849 to 1870, for example, is poorly outlined and written without soul or faith, and even, as we have often seen in some books, sketchily outlined in a *Chronological Table!*».

Hence the author’s strongly negative opinion of the educational efficacy of such an editorial production for schools: These historians do not educate – at most they satisfy the imagination of the pupil, who is eager to hear wonderful things. But the generosity of Camillo, the massacre of the Fabii, the incorruptibility of Fabrizio, the martyrdom of Regulus, the value of the Scipios, cannot – forgive me – shape the character of citizens, who have just emerged from slavery after so many centuries, and now live in such a young and glorious Nation, as ours is. Behind these facts we risk to hide the figures

*Positivism pedagogico italiano*, vol. I. *De Sanctis, Villari, Gabelli*; vol. II. *Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornelli, De Dominicis*, Torino, UTET, 1973-1976; and R. Fornaca, *La scuola italiana e il positivism*, in E.R. Papa (ed.), *Il positivism e la cultura italiana*, Milano, Franco Angeli, 1985, pp. 335-349.

<sup>10</sup> «Storia sì; ma storia dell’oggi, di ieri, [...] della Patria, e quando dico Storia patria, non intendo la storia delle guerricciuole del Medio-evo, ma storia recente del nostro Risorgimento, storia delle nostre lotte per fare la Patria libera ed una, storia dei nostri martiri, storia degli immensi sacrifici fatti da mille e mille patrioti» (Veniali, *Questioni pedagogiche*, cit., p. 184).



of our Risorgimento that are so beautiful and great. Today's History has an educational power of its own, that we try in vain to retrace in other epochs»<sup>11</sup>.

Later, in the same *Preface*, Lorenzo Bettini focused on the unique setting of his manual and, in particular, on the intertwining of knowledge and pictures relating to the physical and political geography of the peninsula, and the treatment of the strictly historical issues: «The method which I followed – he wrote – is to derive facts from the Geography. In order to achieve such a purpose, I organized geographical contents into as many chapters as there are Italian regions, and each region is matched with a passage of modern history that represents it. From Rome I have derived the biography of Umberto I, of the Queen, September 20<sup>th</sup>; from the Naples' area and from Sicily, the Expedition of the Thousand and the victories of Garibaldi; and so on; but all with brevity and clarity – the main qualities expected in a book for children. [...] And here are, in short, the reasons of this publication. They seemed right to me, and I trust they will to you too»<sup>12</sup>.

The *Preface* at the beginning of the new Milanese edition, printed out, as we have said, in 1885 was shorter and very different in tone and in reasoning, but equally aimed at emphasizing the significance of an instrument for forming, from the very first school experience, the civic and patriotic consciousness of the younger generation. In it, Lorenzo Bettini stressed:

With this booklet I aim to awaken early in our children's heart the gratitude to those strong men who fell in war for their country, and to those who bore the persecution and exile, the scourges and the strains of Austrian tyranny, when loving Italy was considered a crime. Such gratitude, I think, may form a good citizen, obedient to laws and respectful for this freedom, that cost so many tears and so much blood. I wish that my book is worthy to be read by every child! Certainly it does not count all the names of the Martyrs and the Makers of national independence, but it recalls the main ones. [...] I did not forget the most illustrious men of science, literature and the arts, especially those who, also with their writings, contributed to an independent Homeland. [...] Then the teacher will carefully explain every biography with love and faith, providing it – in lively words – with the colour it needs; and, moving through the chapters, he will offer the necessary link between the various facts, through the historical nexus which makes events depend on each other, [...] so that, by the end of the book, the children can learn how the great epic of the Italian Risorgimento took place<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> L. Bettini, *Due pagine di Prefazione*, in Id., *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza. Libretto di geografia e storia patria per la 1<sup>a</sup> classe elementare, sezione superiore per la 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classe. Compilato secondo i Metodi razionali introdotti nell'Insegnamento Primario*, cit., pp. 3-4.

<sup>12</sup> Ivi, pp. 5-6.

<sup>13</sup> «Con questo libretto intendo destare per tempo nel cuore dei nostri fanciulli la gratitudine ai forti caduti per la Patria in guerra, ed a coloro che sostennero le persecuzioni e l'esilio, le verghe austriache e i ceppi della tirannide quando l'amor d'Italia era delitto. Tale gratitudine, io penso, può formare il buon cittadino, ossequioso alle leggi, e rispettoso verso questa libertà che costò tante lagrime e tanto sangue. Che il mio libretto sia degno di essere letto da ogni fanciullo! Esso non conta certamente tutti i nomi dei Martiri e dei Fattori della Indipendenza nazionale, ma ricorda i principali. [...] Non dimenticai gli Uomini più illustri in scienze, lettere ed arti, specialmente quelli

Organised, as mentioned above, into different chapters devoted to the various regions of the peninsula, of each one offering information about physical and political geography, local traditions and customs, Bettini's "booklet" provided pupils of the first elementary classes with a series of biographical sketches of the leading and most representative figures of the Risorgimento era, sometimes – particularly in the 1885 Milanese edition – complete with «anecdotes» and passages from their most significant speeches and writings. From this perspective, in addition to a fully fledged *pantheon* of the «Fathers of the Homeland» – Vittorio Emanuele II, Cavour, Garibaldi and Mazzini – the «martyrs of the Italian Risorgimento» were listed (Carlo Pisacane, the Bandiera brothers, Ciriaco De' Amici, Silvio Pellico, Daniele Manin), together with those *litterati*, scientists and artists who, whilst living in a remote past, or at least «in those bad times when Italy was still divided», through their writings and works had nevertheless witnessed the greatness of the «Italic genius» and had «forced Italians out of their ancient slavery» (from Dante Alighieri to Francesco Petrarca, from Christopher Columbus to Raphael Sanzio, from Galileo Galilei to Giuseppe Parini, from Giacomo Leopardi to Giovanni Berchet); and, finally, a variety of figures representative of the new «national spirit» (Alessandro Manzoni, Massimo d'Azeglio, Giuseppe Verdi etc.).

Beside these profiles, the text lists a series of vivid «historic tales» based on the most outstanding and popular events of the «struggle for the independence and unity of the Country», for which so much «blood was shed by our brothers», i.e.: «Venice in 1848», «the Five Days of Milan», «the Year 1849», «1859 and the War of Italian Independence», «the Thousand of Marsala», «The Battle of Volturno», «Castelfidardo», the «Conquest of Ancona and Gaeta», the «Liberation of Veneto», «Mentana», «Villa Gori», «September 20<sup>th</sup>».

Aimed, as mentioned above, at bringing some important elements of innovation to the traditional setting of history manuals for primary schools, *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza* was designed to provoke, since its first appearance, very contrasting opinions and judgements among scholars and leading men of the school world. With this regard, in June 1883 in the journal «Cronaca Marchigiana di Scienze, Lettere ed Arti» from Camerino, Prof. Aristide Conti, teacher of history and geography at the Normal School for women, influential scholar and expert of local history, published a long and polemic review of Bettini's manual, where – after pointing

che cogli scritti contribuirono anch'essi all'indipendenza della Patria. [...] Il maestro poi avrà cura di spiegare ogni biografia con amore e con fede, dandole colla parola viva quel colorito di cui mancasse; e, procedendo nei capitoli, riacci fra loro i diversi fatti, mediante il nesso storico per cui gli uni dagli altri dipendono, [...] onde alla fine del libretto possano i fanciulli sapere come si svolse la grande epopea dell'Italiano Risorgimento» (L. Bettini, *Prefazione*, in Id., *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni. Libretto di geografia e storia patria compilato per la 2 e 3 Classe Elementare, seconda edizione corretta e ampliata*, cit., pp. 5-7).

out some inaccuracies and mistakes in the treatment of various historical and geographic topics – stigmatised the expedient nature and total inadequacy of the method that the Author had adopted: «Anyone who has sense – Aristide Conti concluded – has clearly understood that if, on the one hand, such books and rational methods do not allow one to provide serious teaching, on the other hand they cannot achieve any result apart from simply confusing children and giving them false ideas. Would not it be easier and more advantageous to teach sciences in the way they should be taught, i.e. in the way they have always been taught by those who know them? Popularizing science, granted, but popularizing does not mean misinterpreting and crippling it!»<sup>14</sup>.

In Bettini's unpublished *Memoirs*, written in the last years of his life, we can retrace some interesting points concerning Aristide Conti's review of *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*, which shed more light on some aspects of this occurrence.

Before this “war of ink” – Lorenzo Bettini wrote –, I had fought in a previous one with Professor Aristide Conti from Camerino, who [...] had been critical of a booklet of mine, noticing a few mistakes and many inaccuracies. To those critics I replied with an audacious and very caustic pamphlet, as a consequence of which Conti felt insulted and went on a rampage, even turning to the authority of the [school] Inspector Barba, who naturally let him vent his feelings. [...] Nevertheless I admit [...] the inaccuracies that really existed in my booklet. [...] Truly that little manual, apart from the errors mentioned above, finally turned out slightly different from the other ones usually circulating in schools. [...] The fact that I committed errors and inaccuracies was a consequence of having no books available except for a few textbooks, which were also incorrect and incomplete: something which Aristarchus of Camerino did not take into account<sup>15</sup>.

In reality, the true target of the objections raised against the book by «Aristarchus from Camerino» were the new positivistic trends in pedagogy and didactics, whose principles Bettini had tried to apply when writing his manual. It was not by chance, in addition to the evident inexactnesses and mistakes

<sup>14</sup> «Chiunque abbia fior di senno ha capito abbastanza che con libri siffatti e con metodi così razionali non solo non si può impartire un serio insegnamento, ma non si riesce ad altro che a confondere la testa dei bambini e a dar loro idee false. Non sarebbe più facile e vantaggioso l'insegnare le scienze come vanno insegnate, come s'insegnarono sempre da chi le conosce? Volgarizzare la scienza sì, ma volgarizzare non vuol dire capovolgerla e storpiarla!» (A. Conti, *Pedagogia Storia e Geografia*, «Cronaca Marchigiana di Scienze, Lettere ed Arti», VIII, 12, 22 giugno 1883, pp. 1-4).

<sup>15</sup> «Precedentemente a questa guerra d'inchiostro, ne aveva combattuta un'altra col professore Aristide Conti di Camerino, il quale [...] avea fatta una severa critica ad un mio libretto, notando qualche errore e molte inesattezze. Alle quali critiche io risposi con un opuscolo in tono molto ardito e mordace, per cui il Conti si sentì offeso e andò su tutte le furie, ricorrendo persino all'autorità dell' ispettore [scolastico] Barba, che naturalmente lo lasciò cantare. [...] Purnullameno io confesso [...] le inesattezze che realmente esistevano nel mio libretto. [...] Veramente quel libretto, prescindendo dalle mende di cui sopra, riuscì un po' diverso dai soliti che correivano per le scuole. [...] Il fatto che io caddi in errori e inesattezze avvenne dal non aver avuto a mia disposizione alcun libro all'infuori dei pochi manuali scolastici, anch'essi inesatti e incompleti: del che l'Aristarco di Camerino non tenne conto» (Bettini, *Memorie*, cit., I, pp. 254-255).

in the text, that Aristide Conti had several times underlined the supremacy of the tradition of national pedagogy and didactics «of Rosmini of Rayneri» compared to the new «rational methods» proposed by the «so-called modern pedagogists», stigmatizing the increasingly wider reception of the «doctrines of innovators» in primary schools and among Italian teachers: «It seems to me that Bettini highly exaggerates the progress of modern pedagogy, giving us a too shabby idea, I would say almost grotesque, of the ancient one»<sup>16</sup>.

Paradoxically, the same pedagogical-didactic approach as well as the basic characteristics of the manual published by Lorenzo Bettini, which had obtained such harsh criticism in the pages of «Cronaca Marchigiana di Scienze, Lettere ed Arti», were destined to elicit an enthusiastic review by «Il Nuovo Educatore. Rivista settimanale dell'istruzione primaria» (1881-1902), the prestigious and popular school magazine from Rome, founded and led by Prof. Francesco Veniali – an absolute reference point, in the field of teaching, for the supporters of the methodological and didactic renewal of primary and normal teaching, based on the principles of scientific pedagogy of positivistic origin<sup>17</sup>.

In the issue of April 7<sup>th</sup>, 1883 of the «Il Nuovo Educatore», in fact, Prof. Primo Rossi hailed *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza* as the prototype of a new kind of textbook for primary schools, finally inspired by the criteria of modern pedagogy and scientific didactics:

This booklet, of Geography and History together – wrote Primo Rossi –, specifically aimed at elementary schools, starting right from the first class, if we look at the method followed, it seems to me that we can exclaim with joy: let us console ourselves, because the right path has finally been found. I correct myself: in fact, the right path had been shown some years before: excellent pedagogists have sung, in the whole range of tones, and clearly explained that instructing should be no different from educating, that educating means developing the whole person, that the whole person begins with the first dawn of intelligence, that intelligence does not exclude any kind of objective, even at its inception, and that physical development is joined with equal mental and emotional training, so that a healthy body corresponds to a healthy mind. For a long time they have repeated that in elementary schools geography should be approached in the classroom and that history should take its first step from the present day, from one's village, even from one's family, even from one's individuality itself – but where is such a school, such a teacher, where are such books to implement a similar method, which is rational because it is natural, and because the same successful method is applied by mothers? On the contrary, even now as we are talking, primary schools use books, manuals, history and geography compendiums that seem specifically aimed at boring our beloved children, although they are eager to learn and to know. They seem to want to instil erudition into the minds of the pupils, rather than clear ideas, to educate them with

<sup>16</sup> «Mi pare che il Bettini esageri molto i progressi fatti dalla pedagogia moderna e ci voglia dare di quella antica un'idea troppo meschina e direi quasi grottesca» (Conti, *Pedagogia Storia e Geografia*, cit., pp. 1-2).

<sup>17</sup> See R. Sani, *Nuovo (Il) Educatore*, in G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 463-465.

tales of past places and times rather than on affection and feeling of the present: precepts are given instead of carefully selected cognitions, abstract concepts instead of facts and real objects, plays on words rather than getting to the point, universal instead of particular and concrete, treatises instead of observation and experience<sup>18</sup>.

Given the above considerations, «Mr. Bettini's excellent book», developed according to a «completely rational» method, had the great merit of «demonstrating how current history has its own educational efficacy on younger children, in preference to the history of other epochs». Hence the high appreciation expressed by Rossi in his review, together with the hope that Italian teachers widely utilize such a manual in their schools:

How many things – concluded the author –, how many great names, how many feelings, what a treasure of knowledge for our beloved children, what a wide field for teachers, how many pleasant conversations between teacher and pupils! Who would not declare himself fully satisfied if his children brought home, from elementary schools, such material? I believe that only this would be enough for schools preparing for Normal courses [i.e. teacher training courses]. For sure, when one deals with education and primary instruction in such a way, we may well be happy with it, and I believe that the author of this booklet has made himself, in only 64 pages, very meritorious in favour of schools and the country<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> «Questo libretto di Geografia e Storia insieme, fatto appositamente per le scuole elementari, proprio a cominciare dalla classe 1<sup>a</sup>, se guardiamo al metodo che si propone, parmi ci debba far esclamare di gran gusto: consoliamoci, consoliamoci finalmente, giacché la buona strada è trovata, la quale prima non c'era. Mi correggo: la buona strada, veramente, era stata additata eziandio da un po' di anni: ottimi pedagogisti hanno ricantato su tutti i toni e spiegato ben chiaro, che istruire non dev'esser nulla diverso dall'educare, che educare vuol dire svolgere tutto l'uomo, che tutto l'uomo comincia ai primi albori dell'intelligenza, che l'intelligenza non esclude obbiettivo di sorta, neppure nei suoi primordi, che allo sviluppo fisico vuolsi congiunta pari ginnastica mentale e affettiva, affinché in corpo sano siavi altresì mente sana. Si ricanta da un pezzo, che nelle scuole elementari la geografia dee cominciare dalla camera della scuola e che la storia dee prender le mosse dal presente, dal proprio villaggio, magari anche dalla propria famiglia, magari anche dal proprio individuo, ma dov'è tale scuola, tal maestro, tali libri che dimostrino l'attuazione di simile metodo, che è metodo razionale perché naturale, perché quello felicissimo che usano le madri? Invece, anche adesso che parliamo, usati nelle scuole primarie libri, manuali, sunti di storia e geografia che sembrano fatti apposta per annoiare quelle care testoline dei nostri bimbi, pur si desiosi di sapere e di amare. Sembra si voglia infondere in loro dottrina invece che idee chiare, educarli al romanzo di luoghi e tempi remoti invece che all'affetto e al sentimento del presente: si ammoniscono precetti in cambio di cognizioni ben scelte, astrazioni e non fatti ed oggetti, circoli e non luoghi, l'universale e non il particolare e il reale, trattati e non l'osservazione e l'esperienza» (P. Rossi, *I martiri d'Italia e i fattori della sua unità e indipendenza (Bibliografie)*, «Il Nuovo Educatore. Rivista settimanale dell'istruzione primaria», II, 1, 1883, pp. 425-426).

<sup>19</sup> «Quante cose, quanti bei nomi, quanti affetti, quanto tesoro di cognizioni pei cari bambini, quanto largo campo pei maestri, quante amenissime conversazioni tra maestro e scolari! Chi non si chiamerebbe appieno soddisfatto che i propri figlioletti riportassero dalle scuole elementari di cotesta roba? Io credo anzi che questa soltanto basterebbe eziandio per le scuole di preparazione alle scuole normali. Per fermo, quando si provvede all'educazione ed istruzione primaria in simil guisa, si può bene chiamarsene contenti, io credo che l'autore di questo libretto si è reso, con sole 64 pagine, molto benemerito delle scuole e del Paese» (ivi, p. 427).

With no doubt, neither the caustic and highly critical Aristide Conti, nor the enthusiastic and admired Primo Rossi, seemed able to grasp the far more important and incisive elements that represented a break with the past and a real change – on a strictly ideological and historiographical level – which the “booklet” of Lorenzo Bettini contained, if compared to the history manuals for primary schools used in the previous two decades. In fact, in order to assess the effective importance and complexity of these elements, it is necessary to retrace, albeit quickly, the development of history teaching in primary schools in unified Italy as well as focusing on the parallel evolution of related textbooks.

## 2. History teaching and contemporary manuals for primary schools in the decades following Unification

After the promulgation of the Casati Law, as we know, with the Regulations of 15<sup>th</sup> September 1860 the Minister of Education Terenzio Mamiani launched the new programs for elementary schools, along with related instructions for teachers<sup>20</sup>; programs which, after unification, would be extended to the whole Italian peninsula<sup>21</sup>.

History teaching, limited to the «most important facts of national history», was present only in the fourth and fifth classes of the primary course. It was included within the section «Reading» alongside – amongst others– the «duties of man and citizen, especially with regard to the fundamental Statute of the Kingdom», the study of the «main European nations and their metropolises» together with a «short description of Italy». In addition to these prescriptions, there were those contained in the «Italian language» syllabus where, always for the last class of the elementary course, teachers were recommended to illustrate to pupils «moral and historical tales principally taken from National History»<sup>22</sup>.

History, therefore, had no autonomous curriculum but it was inserted, along with elements of geography and constitutional law, within a unique disciplinary group. The reason for this choice was explained in the *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D.*

<sup>20</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 esplicative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861, pp. 401-405.

<sup>21</sup> About the programs for elementary schools approved in the aftermath of the national unification see F.V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987; and E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

<sup>22</sup> *Programmi per la scuola elementare*, annessi al Regolamento 15 settembre 1860, cit., pp. 403-404.



15 settembre 1860 («Instruction for primary teachers about how to carry out school programs approved by Royal Decree 15<sup>th</sup> September 1860») compiled by Angelo Fava – the General Inspector for technical and primary studies and normal schools – and published with the C.M. of 26<sup>th</sup> November 1860. The *Instruction* stated:

All these notions were included under the *Reading* title in order to make it clear that in primary schools we do not want to teach ethics, nor constitutional law, nor Italian history, physics nor geography, but simply to provide our pupils with the fundamentals within the scope of their capabilities, and that may prove very useful to them, whether they decide to continue studying or to leave school<sup>23</sup>.

The *Instruction* written by Fava, again, clearly identified «national history» in the history of the Savoy dynasty, especially where he specified that history teaching should contribute to give pupils «a first idea of national history» by studying the «origins of the Royal House of Savoy; the Lombard League; the main deeds of Amedeo V, VI, VII, VIII, of Emanuele Filiberto, of Carlo Emanuele I, of Vittorio Amedeo II, of Prince Eugenio, of Carlo Emanuele III; of Carlo Alberto and Vittorio Emanuele II». The dynastic history of Savoy should be joined with the knowledge of «some other short biographies of writers and artists who honoured the Italian name, or who are particularly worth remembering in each Italian town and province».

Even for the teaching of history, as well as of other disciplines, the task of the teacher of the fourth class was «to order and line up as far as possible all the knowledge already acquired» since, in previous classes, «many facts of national history had already been offered, either as mnemonic exercises or as topics for composition». So it can be noted that in the first three elementary grades, even though a course of history teaching had not been specifically set up, it was possible to introduce some simple exercises and readings relating to the essential facts of national history.

In the *General Guidelines* («Avvertimenti Generali») attached to the *Instruction* of Fava, moreover, it was stated that «even from the simplest knowledge the Teacher can derive topics for declaring and confirming some good moral precepts [...], some rules appropriate to civil life, and so inspiring in pupils a sense of duty, a love of their Country»<sup>24</sup>. This testifies the importance

<sup>23</sup> «Tutte queste nozioni furono comprese nel titolo *Lettura* affinché s'intenda che nelle scuole elementari non si vuole insegnare né l'etica, né il diritto costituzionale, né la storia d'Italia, né la fisica, né la geografia, ma darne solamente quelle nozioni più elementari di che i fanciulli sono capaci, e che possono riuscir loro di grande giovamento sia che vogliano proseguire gli studi, sia che debbano abbandonare le scuole».

<sup>24</sup> «[A]nche 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». See 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*,



given, from the beginning of the unitary State, to the teaching of national history in primary schools, with regard to civil education and the promotion of a national sentiment in the younger generations. An objective, however, which was in close continuity with that pursued by the liberal Piedmontese ruling class since the mid-1850s. Not by chance, in the *Istruzione ai Maestri delle Scuole elementari circa il Modo di svolgere i Programmi approvati col Regio Decreto 29 ottobre 1856*, the then minister for public education Giovanni Lanza had suggested the usefulness of «examples taken from national history» and of «short biographies of famous Italians» as tools for implanting, into the «pupils' souls», the «strong principles of love of Country and fondness for the liberal institutions which govern us»<sup>25</sup>.

In the requirements developed by Angelo Fava, and more generally in the indications concerning the contents and purposes of the teaching of national history offered by the programs of 1860, one can notice not only the moderate and *sabaudist* (i.e. pro-Savoy) orientation – which emerges, for example, from the partial identification between «national history» and the history of «the Royal House of Savoy» retraced through the «deeds» of its most important members: from Amedeo V to Vittorio Emanuele II – that animated the men of the historical Right<sup>26</sup>; but what also emerges, in particular, is an inevitably partial viewpoint which is consequently not very conscious of the difficulties and obstacles which, very soon, the ambitious project of nationalising the peninsula's people through schools, would have to cope with<sup>27</sup>.

The publishing, in 1865, of the general report *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia* («About the conditions of public education in the Kingdom of Italy»)<sup>28</sup>, prepared by the vice-president of the Higher Council Carlo Matteucci, on appointment of the then minister of Public instruction Giuseppe

*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.*

<sup>25</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*, XX, pp. 1040-1043.

<sup>26</sup> On this aspect see the still illuminating considerations about the relationship between historiography and politics in the culture of the moderate ruling classes which, more than fifty years ago, were elaborated by F. Valsecchi, *Appunti per una storia della storiografia sul Risorgimento. Gli inizi*, in *Studi storici in onore di Gioacchino Volpe per il suo 80° compleanno*, Firenze, Sansoni, 1958, 2 vols., II, pp. 1063-1064. But see also: U. Carpi, *Egemonia moderata e intellettuali nel Risorgimento*, in C. Vivanti (ed.), *Storia d'Italia, Annali, IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981.

<sup>27</sup> Cfr. A. Ascenzi, *La costruzione dell'identità nazionale attraverso i manuali di storia dell'Ottocento*, in A. Ascenzi, L. Melosi (eds.), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Olschki, 2008, pp. 61-81.

<sup>28</sup> *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865.

Natoli<sup>29</sup>, offered – as is well-known – a highly problematic framework of the teaching imparted in primary schools<sup>30</sup>. With particular regard to our issue, the responses given by provincial inspectors to the questionnaire submitted in order to evaluate «the advancement of instruction» as well as the effective development of «primary teaching and education» in the various areas of the Country, testified the generally poor attention, on the part of teachers and pupils, given to the teaching of civic and national history which not only never appeared among «the most studied and learned subjects in primary schools»<sup>31</sup>, but sometimes was even listed by inspectors among those destined to be found the «most difficult for children to comprehend», and consequently to bear «scarce fruit».

In some cases the responsibility for the failure in deepening this subject was attributed to teachers' incompetence, of which «the most part», and «more especially those who have miserable salaries, either do not have adequate capacities to teach similar subjects, or to barely deal with them, if at all». More generally, it was highlighted that, since the teacher should focus on teaching basic skills and knowledge, such as «reading, calligraphy, arithmetic» and catechism, it was almost impossible to devote adequate time and attention to other parts of the syllabus: «With regard to geography [and] the country's history, these subjects can only be touched upon very superficially»<sup>32</sup>.

The problem of the limited importance attributed to the country's history in the context of teaching imparted in primary schools, was also affected – as mentioned above – by the most general characteristics of the teaching staff. It is worth recalling that, firstly, the majority of teachers recruited in the aftermath of the unification of the country not only had not attended a regular teacher training course, and consequently had serious deficiencies in terms of cultural background as well as of methodological-didactic skills<sup>33</sup>; but they were also almost totally unfamiliar with civic and national history.

<sup>29</sup> See G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960, pp. 58-67; and T. Tomasi, *Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale da Matteucci a Corradini*, in *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, 1982, pp. 117-143.

<sup>30</sup> See *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia*, cit., pp. 413-482.

<sup>31</sup> The Question n. 6 of the questionnaire aimed at provincial inspectors expressly asked to point out «Which are the most studied and learned subjects, and which the least, in primary schools?» (ivi, p. 463).

<sup>32</sup> Ivi, pp. 463-466.

<sup>33</sup> In the school year 1862-63, on a total of 31.421 in service teachers, even 14.651, that is the 44,6%, had no teaching license. After ten years, on 33.929 teachers in the public primary school, still 7.284 (21%) did not have the necessary teaching qualification (see, respectively, *Annuario dell'Istruzione Pubblica nel Regno d'Italia pel 1863-64*, Milano, Stamperia Reale, 1864; *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Appendice alla parte terza*, Firenze-Roma, Eredi Botta, 1873). It must be added that, in the mid-1860s, only the 13% of those who achieved the license, had attended a regular teacher training course (see *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Parte terza*, Firenze-Roma, Eredi Botta, 1872, p. 26).

A further element should be taken into account was the considerable presence, in the ranks of elementary teachers, of clerics and members of male and female religious orders<sup>34</sup>. For the most part not involved in – if not downright hostile to – the «new political course» inaugurated in 1861 with the unification, elementary teachers recruited from the ranks of the clergy and religious people also devoted scarce attention to civil and national history, the teaching of which was largely ignored, especially in schools of the former Papal territories and in the South – unlike that of sacred history<sup>35</sup>.

Therefore it is not surprising that, especially in the aftermath of the advent of the Left of Depretis at the helm of the country, the liberal ruling class felt the need to remove the causes that contributed to the neglect of this subject-matter in primary schools. On this front, the main efforts were aimed at providing future teachers with a more comprehensive history training, with particular reference to recent Italian history and, at the same time, at promoting specific initiatives to upgrade the teaching staff already in service.

It should be recalled here that, in the wake of Michele Coppino, who in 1867 had introduced the study of «Italian History» into the first two years of normal school<sup>36</sup> – a two-year period that qualified teachers for the lower primary course, the only really widespread school course in Italy which was attended by the youth of the popular classes –, in 1880 Francesco De Sanctis established that in normal schools for men and women, for all three years of the course, only national history should be studied in depth, with particular reference to the facts and figures of the Risorgimento<sup>37</sup>. After a few years, in 1883, the new minister of education Guido Baccelli further enhanced, on a national level, the educational purpose of the history training imparted to aspiring teachers, especially establishing that in normal schools the starting point should be represented by contemporary history – to be studied in the first year – and that the remotest ages could be treated subsequently, by working backwards in time<sup>38</sup>.

<sup>34</sup> See A. Gabelli, *L'istruzione in Italia secondo gli ultimi dati pubblicati dal ministero*, «Nuova Antologia», 1, 1870, pp. 184-200.

<sup>35</sup> See *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia*, cit., pp. 89-91.

<sup>36</sup> R.D. 10 ottobre 1867, n. 1943 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana, della geografia e della storia nelle scuole normali e magistrali*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 24 ottobre 1867, n. 291, suppl. II, pp. 627-629.

<sup>37</sup> R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – *Regolamento modificativo dei regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 18-21 ottobre 1880, n. 249-252. It is worth recalling that, on the base of this measure, also in the Normal schools the history programs were extended from 1861 to 1870.

<sup>38</sup> D.M. 1° novembre 1883 – *Programmi per le scuole normali maschili e femminili, superiori e inferiori*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», novembre 1883, n. 11, pp. 951-954.

At the origin of this choice was the conviction that Risorgimento history was the most suited for training all teachers, even for those leaving normal schools after the second year in order to go and teach in the lower classes of primary schools – with the risk of ignoring precisely the most recent events, i.e. the process that had led to the unification. It would be really serious – stated the *Avvertenze* for the syllabuses of 1883 – «if the teacher did not draw from the history of our Risorgimento the necessary topics to reinforce the national spirit and to cultivate a love of the Country and of its free institutions»<sup>39</sup>.

To evaluate fully the nature and significance assumed by the teaching of history in primary schools after national unification, however, we also need to make a rapid examination of the type of textbooks used by teachers as part of this teaching. If we circumscribe our analysis to the history books used in primary schools during the first thirty years after unification, within that period three different phases can be distinguished. The first one, which roughly coincides with the years immediately following the establishment of the Kingdom of Italy, testifies the revival – both for civil and national history, and for sacred history – of textbooks that were already in use in schools in the pre-unification states and some of which, reprinted with the amendments and adaptations required by the teaching curricula of 1860, met with considerable fortune in the school system, at least up to the mid-1870s.

Alongside these, starting in 1861, a series of manuals, collections of readings and national-historical tales emerged, written by a new generation of writers for schools, from Piedmont, Lombardy and Tuscany (teachers, head-teachers, inspectors, etc.) and characterized, in terms of didactic approach and organization of content, by a greater adherence to the curricula for primary schools which had been promulgated the year before by the Minister Terenzio Mamiani.

Even a rapid review of the basic characteristics of the history textbooks for primary schools published in the aftermath of national unification should necessarily start from the approach used in reconstructing the past and the periodization adopted. As regards the former aspect, there is a clear dominance of a narrative structure based mainly on a rapid presentation of biographies of the most representative figures, as well as an extremely brief and anecdotal illustration of the most important events and happenings of different ages.

It should be underlined that a great many of the manuals produced for primary schools, in this phase, were inspired by a fundamentally moderate vision of recent national history, which was in harmony, moreover, with historiographical accounts. If, on the one hand, it is true – as Umberto Levra pointed out – that «the Risorgimento historiography produced in the decades after unification, that of the winners, the moderates, [...] that is of those historians dubbed with the ugly neologism *sabaudist* (pro-Savoy)» was intended to play a hegemonic

<sup>39</sup> Ivi, pp. 951-952.

role in the field of historical studies and to legitimize and nourish – on a cultural level – the plan pursued by the men of the historical Right to aggregate the people «of the new Italy» around the historical Savoy monarchy and the liberal institutions<sup>40</sup>; on the other, it is also true that the moderate interpretation of national events and, more particularly, the central role given to the House of Savoy in the realization of the unification process, were once again proposed in the pages of the most popular history textbooks used in Italian schools in the early 1860s.

Among the cornerstones of this interpretation of the Risorgimento experience, suffice it to mention here the emphasis on the Savoy monarchy's central role, together with the effort to support the thesis of the serious limitations – and sometimes the counter-productive outcomes – of the Carbonari movements and the conspiratorial activities inspired by Mazzini. The entire reconstruction of the events of the peninsula for the period 1821-1859, in fact, is essentially based on the contrast between the wise and realistic politics and diplomacy led by Cavour and Savoy Piedmont on the one hand, and the unnecessary, or even harmful, initiatives carried out by the «secret societies». In some cases, finally, we are faced with a reconstruction of the Risorgimento which is entirely centred on the work carried out by Vittorio Emanuele II and his prime minister Camillo Benso Count of Cavour – a reconstruction which not only omits any reference to the insurrectionary initiatives of the Mazzini followers, but also strongly reduces the role of Garibaldi and the feat of the Thousand in southern Italy of 1860.

As for the setting of guidelines for manuals and summaries of civil and national history for primary schools, a second phase passes from the second half of the 1860s to the end of the following decade. With reference to the specific characteristics of the history textbooks published between 1865 and 1880 it is worth mentioning, above all, the gradual overcoming of the moderate and “pro-dynastic” vision that had marked the history manuals of the previous phase and, conversely, the opening – especially in the second half of the 1870s, coinciding with the advent the Left-wing government of Depretis – towards a conception of national Risorgimento, which was more attentive to the role played by democratic currents and, in particular, towards the popular national dimension of the unification process in the peninsula.

In essence, as regards textbooks (for educational curricula, one had to wait for the revision made by Minister Boselli in 1888), an image of the Risorgimento began to take shape, which was «simplified and ‘mythological’, but not without its secular and patriotic effectiveness», which hinged on «a composite *pantheon* of founders of the country, of glorious episodes and heroic deeds and sayings»<sup>41</sup>;

<sup>40</sup> U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, pp. 59-63.

<sup>41</sup> S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico*

a panorama which would be fully accomplished especially during the third and final phase, mentioned above, in relation to the production and circulation of history manuals and compendiums, that is the period starting in the early 1880s and the promulgation of the new teaching programs for primary schools in 1888.

This phase was characterized by the attempt, made by authors and printers/publishers, to adapt their products to the innovations which had been introduced to elementary schools, after the coming to power of the Left of Depretis and, above all, to try out new narrative and linguistic forms which were more in tune with the increased demands for educating a national sentiment – demands which were allocated to primary and popular education by theorists of positivist pedagogy<sup>42</sup> as well as, on a different level, by the men of the Left<sup>43</sup>.

In such a radically changed and rapidly evolving scenario, we see the 1882 publication of Lorenzo Bettini's *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*, a text that under many aspects represents – as well as the *Breve storia del Risorgimento italiano narrata alla gioventù*, published in 1885 by Sirio Corti; the *Biografie e racconti di storia patria, ossia nuovo compendio di storia italiana*, published in 1887 by Giovanni Merighi; and the *I redentori d'Italia, ossia la storia patria contemporanea narrata per brevi cenni ai giovanetti*, published in 1888 by the Turin teacher Pierina Berri<sup>44</sup> – the most significant and complete expression of the new type of history textbooks for primary schools which appeared in Italy in the last decades of the nineteenth century.

### 3. Lorenzo Bettini and the “sacralisation” of the Risorgimento as the basis of national education

As mentioned above, the book *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza* – by anticipating the requirements of the school curricula

*di lettori*, in E. Dirani (ed.), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo Editore, 1985, pp. 139-140.

<sup>42</sup> See G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 48, 4, aprile-maggio 1987, pp. 421-440.

<sup>43</sup> See S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in Vivanti (ed.), *Storia d'Italia, Annali, IV. Intellettuali e potere*, cit.; G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'Unità 1848-1876*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 172-178. With special reference to the reading books for primary schools, see also M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 76-98.

<sup>44</sup> S. Corti, *Breve storia del Risorgimento italiano narrata alla gioventù*, Torino, Paravia, 1885; G. Merighi, *Biografie e racconti di storia patria, ossia nuovo compendio di storia italiana*, Roma, Tip. Ripamonti, 1887; P. Berra, *I redentori d'Italia, ossia la storia patria contemporanea narrata per brevi cenni ai giovanetti*, Torino, Tip. Unione dei Maestri, 1888. By the latter author see also Ead., *Eroine del Risorgimento italiano, ossia cenni di storia patria contemporanea*, Torino, Tip. Unione dei Maestri, 1888.



of 1881, aimed at adapting the didactic system to the 1877 Coppino Law regarding compulsory education<sup>45</sup> – was no longer destined to pupils of the higher course of the primary school, but to those of the lower course, that is to say the great mass of working class pupils who, in large part, would abandon schools immediately after completing their compulsory education.

In *Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza* the national-popular interpretation of the unification process of the peninsula was to be largely and incisively analysed. In this regard, of particular interest is Bettini's passionate reconstruction of the insurrectional events of 1848-1849, especially of episodes such as the glorious *Five Days of Milan* («The dawn of March 18<sup>th</sup>, 1848, Milan rose against the Austrians. The people took to the barricades [...] *Glory be to the Milanese people!*»)<sup>46</sup>, the passionate defence of the *Roman Republic* («after the uprising of the people, the republican army with a handful of brave men sustained the brunt of enemy battalions. [...] But the number of enemies was immense and it was impossible to resist»)<sup>47</sup>, the fierce resistance by the people of *Venice under the leadership of Daniele Manin* («Daniele Manin, snatched out of prison by the victorious and sovereign people, was placed at the head of the government. [...] And those generous Italians, performing prodigies of valour, endured hardships for many months. In the end the city, devastated by war, famine and cholera, after a long bombing, had to surrender and capitulate»)<sup>48</sup> – episodes which were brought to the attention of pupils as the most fervent testimony of the popular participation in the fight for independence and unification of the peninsula. «Italians of every province – Lorenzo Bettini wrote –, unanimously united in the same purpose, showed themselves to be worthy sons of those who, in the monastery of Pontida, about 700 years before, had sworn to *win or die*»<sup>49</sup>.

Aimed at the same purposes was the narration of the occurrences of the second War of Independence and of the completion of the unification process. Also in this case, the story of the Austrian War and the expulsion of the ancient rulers from the various Italian states with leading roles for Vittorio Emanuele II, at the head of the army, as well as for the people of the peninsula, of one accord and animated by the same patriotic spirit<sup>50</sup>.

<sup>45</sup> See G. Talamo, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in *Stato e società dal 1876 al 1882. Atti del XLIX Congresso di Storia del Risorgimento Italiano*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, Roma 1980, pp. 57-100 (now published in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 47-74).

<sup>46</sup> We quote from the Milanese edition of 1885 of the manual by Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., pp. 64-65.

<sup>47</sup> Ivi, pp. 25-26.

<sup>48</sup> Ivi, pp. 55-56.

<sup>49</sup> Ivi, p. 76.

<sup>50</sup> Ivi, pp. 13-14.



In Bettini's manual, as we have already said, the narration was completed by a series of portraits of the leading figures of the Risorgimento epic. These biographical profiles of the "apostles" and "makers" of Italian unity appear to be particularly significant, especially when testifying to the overcoming of the sabaudist and moderate approach, and the gradual establishment of a national-popular vision of a "conciliary" nature, i.e. aiming at softening the contours of the diverse souls of the Risorgimento. This is a reading where the political differences, the ideological-cultural oppositions, the conflicts within the bourgeoisie were fading and, conversely, an image was emerging of the unification process as a result of concord and a general harmony of purpose, very effectively expressed by the gallery of biographies devoted to the «Founders of the Country». Featured in the gallery, alongside the «great and good» Vittorio Emanuele II («the *King Gentleman*» who, «helped by excellent men, unified Italy»)<sup>51</sup>, were Camillo Benso Count of Cavour («the prime minister of the King Vittorio Emanuele II» who «dedicated his entire life, all his intelligence and will to the unification of the Country», and «took part in all the events that we have told so far from 1848, even of many of them was the maker»)<sup>52</sup>, Giuseppe Mazzini and Giuseppe Garibaldi.

With regard to these figures, the biographies created by Bettini present aspects of great interest for our analysis. In the case of Giuseppe Mazzini, for example, of particular significance are the absence of any reference to the republican ideal which had nourished his entire patriotic and insurrectional activity and, on the other hand, the almost exclusive reference to his tireless work as conspirator against the Austrians, as promoter of a national spirit («He lived, suffered and died for Italy. He talked and wrote as a *prophet* to his people») and educator of patriotic love to the young and inspiring («He kindled the sacred fire of the Country amongst the young generations»), with scant consideration for the essential role he played on an ideological and political front, often in contrast with the orientation of the Savoy monarchy and of the moderate position of Cavour.

It is however important to mention the short chapter Bettini dedicates to the «Memoirs of Giuseppe Mazzini» where the author, reproducing some passages from the work *I doveri dell'Uomo*<sup>53</sup>, highlights that the main ethical-civil lesson bequeathed by Mazzini to the Italians was unity and concord: only a great and constant spiritual tension, a full communion of purpose among the social classes and the fulfilment – by everyone – of the duties deriving from a common belonging to the nation, in fact, would guarantee prosperity and real progress for the country:

<sup>51</sup> Ivi, pp. 16-17.

<sup>52</sup> Ivi, pp. 81-82.

<sup>53</sup> G. Mazzini, *I doveri dell'uomo*, Genova, G. Zameck, 1860. The passages in Lorenzo Bettini's manual are quoted by the edition of Mazzini's work: Rome, 1881, Stab. Tip. Civelli.

Giuseppe Mazzini – pointed out Lorenzo Bettini – wrote his booklet for Italian workers *I doveri dell'Uomo* where, following his heart, he talked about the holiest things we know: God, mankind, family. He, Giuseppe Mazzini, talked about *duties* before *rights*, because «every one of our rights can only derive from a duty fulfilled. We must convince people that they, sons of one God, here on the earth, must obey a sole law – everyone should live not for himself but for others – and that the objective of their own life is not to become more or less happy, but to make themselves, and others, better people». [...] And, further on: «Preach the duty among people from the higher classes, and perform yourselves – as far as possible – your own duties; preach virtue, sacrifice, love. Boldly express your needs and ideas, but without anger, reaction or threat. [...] Try to educate and improve yourselves by reaching the full knowledge and the exercise of your duties». And, about God, these are his words: «The origin of your duties is in God. God exists. We are not obliged nor do we wish to demonstrate this: to try to would seem blasphemous, and to deny it, madness. [...] Mankind was able to change, to transform, even to ruin the holy name but never to suppress it. No atheist is among you: if any, he would deserve not a curse, but rather compassion» [...] Again, about the Country he says: «Oh brothers! Love your Country. The Country is home: the house that God gave to us, putting us inside a great family that loves us and that we love, and that we understand each other more easily and quickly than others. To you, born in Italy, God assigned (as to his dearest sons) the Country that is the best-defined in Europe. He surrounded her with undeniably sublime boundaries: on one side the Alps, the highest mountains in Europe, and the sea on the other, the immense sea». [...] So Giuseppe Mazzini talked, wrote, worked for his brothers, for his Country, for Mankind. If we did what he teaches us, I don't want to say that we would be happy, but also among the possible difficulties, a sense of serene peace, the repose of a quiet conscience, would arise in us<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> «Giuseppe Mazzini scrisse per gli operai italiani il suo libretto *I doveri dell'Uomo*. In essi parlò, come il cuore gli dettava, delle cose più sante che noi conosciamo, di Dio, dell'Umanità, della Famiglia. Egli, Giuseppe Mazzini, prima dei *diritti*, parlò al popolo dei *doveri*, perché «ogni nostro diritto non può esser frutto che d'un dovere compiuto. Bisogna convincere gli uomini ch'essi, figli tutti d'un solo Dio, hanno da essere qui in terra esecutori d'una sola legge – che ognuno di essi deve vivere, non per sé, ma per gli altri –, che lo scopo della loro vita, non è quello d'essere più o meno felici, ma di rendere sé stessi e gli altri migliori». [...] E più innanzi: «Predicate il dovere agli uomini delle classi che vi stanno sopra, e compite, per quanto è possibile, i doveri vostri; predicate la virtù, il sacrificio, l'amore. Esprimete coraggiosamente i vostri bisogni e le vostre idee, ma senza ira, senza reazione, senza minaccia. [...] Cercate istruirvi, migliorarvi, educarvi alla piena conoscenza e alla pratica dei vostri doveri». E parlando di Dio, così si esprime: «L'origine dei vostri doveri sta in Dio. Dio esiste. Noi non dobbiamo né vogliamo provarvelo: tentarlo, ci sembrerebbe bestemmia, come negarlo, follia. [...] L'umanità ha potuto trasformarne, guastarne, non mai sopprimerne il santo nome Non vi sono ateï fra voi: se ve ne fossero, sarebbero degni non di maledizione, ma di compianto». [...] E così parla della Patria: «Oh miei fratelli! Amate la Patria. La Patria è la nostra casa: la casa che Dio ci ha dato, ponendovi dentro una numerosa famiglia che ci ama e che noi amiamo e colla quale possiamo intenderci meglio e più rapidamente che con altri. A voi, nati in Italia, Dio assegnava, quasi prediligendovi, la Patria meglio definita d'Europa. Egli v'ha steso intorno linee di confini sublimi, innegabili: da un lato i più alti monti d'Europa, le Alpi, dall'altro il mare, l'immenso mare». [...] Così Giuseppe Mazzini parlava, scriveva, operava per i fratelli, per la Patria, per l'Umanità. Facendo quel ch'egli c'insegna, non dico, saremmo felici, ma anche di mezzo alle possibili avversità, sorgerebbe per noi un senso di pace serena, un riposo di tranquilla coscienza» (Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., pp. 87-92).

It is scarcely necessary to recall that a similar interpretation of the figure of Mazzini – purged of any reference to his republican beliefs and the vigorous ideological and political controversy that he fuelled against the choices of the Piedmontese government – would be accepted, some years later, within a literary work destined to incisively affect the political imagery of new generations, and corroborate a reading of the events of the Risorgimento and of the work of its main figures in the name of harmony and unity of purpose and effort. We are referring to the well-known pages of *Cuore* by De Amicis, where the figure of the great patriot and Genoese politician lost any ideological and political characterisation, and assumed the – much less cumbersome – features of the moral and civil model: a condition necessary so that, in the political and cultural climate of the 1880s and 90s, even “the heretic” Mazzini could be included, once and for all, within the *pantheon* of the Founders of the Country:

Giuseppe Mazzini, born in Genoa in 1805, died in Pisa in 1872, great patriotic soul, gifted writer, inspirer and first apostle of the Italian revolution; who, for the love of his Country, for forty years lived poor, exiled, persecuted, roving, but heroically firm in his principles and purposes<sup>55</sup>.

Equally significant is the profile of Giuseppe Garibaldi, by far richer and more complex for the amount and variety of topics and biographical aspects, if compared to that devoted to Vittorio Emanuele II. The picture of the *General* that this biography tries to bear out is twofold: on the one hand, Garibaldi's role is stressed as a “popular hero” that is to say as the personification of «the people itself»; on the other hand, a great emphasis is placed on the human and civil virtues of the man, on his filial love and, overall, on his invincible passion for the country:

Among the people – wrote Lorenzo Bettini on this subject – there was a hero who seemed to be sent by God to free the country from the foreigner, and to make Italy great. This hero was Garibaldi, born in Nice on July 14<sup>th</sup>, 1807, and died in Caprera on June 2<sup>nd</sup>, 1882. He was born poor, lived poor, died poor. He sacrificed himself completely for the country. His name will be forever dear to all Italians, who spontaneously ran in large numbers and from every part under his banner to fight the common enemy. [...] Giuseppe Garibaldi was good and gentle with all, and compassionate even towards animals. He loved tenderly his mother *Rosa Raimondi*, to whose sincere compassion for the *wretched*, he added his patriotic charity, in consequence of which he became a hero. Here are some facts concerning his courage and his goodness. Giuseppe Garibaldi became indignant each time he surprised a soldier who mishandled a horse without reason. When he was eight, he saved a washerwoman who was drowning in a ditch. As a thirteen-year-old, he threw himself into the river to save a boat of comrades that was on the verge of sinking. [...] And, an old man, was good all the same. [...]

<sup>55</sup> «Giuseppe Mazzini, nato a Genova nel 1805, morto a Pisa nel 1872, grande anima di patriotta, grande ingegno di scrittore, ispiratore ed apostolo primo della rivoluzione italiana; il quale per amore della patria visse quarant'anni povero, esule, perseguitato, ramingo, eroicamente immobile nei suoi principii e nei suoi propositi» (E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886, p. 222).

In Caprera the only female portrait hung over Garibaldi's sickbed was that of a beautiful old woman, with her head wrapped in a red handkerchief, and smiling sweetly. – The portrait of his mother. – It was not rare for him to say: in the greatest difficulties of my amazing life, escaped unharmed from the storms of the sea and from the fire of the battle, I saw my loving mother who, kneeling and bent to God on High, pleaded for the life of the fruit of her womb. – Sacred words! Words that reveal, in that lion's heart, how deep and tender was the love for her son<sup>56</sup>.

As we can see, we are quite far from the picture of the internationalist hero, the fighter for freedom and the liberation of all oppressed people (the «Redeemer of nations»), of the sworn enemy of every form of tyranny and prevarication, of the hero who incarnated the humanitarian image that, within a few years, Edmondo De Amicis would offer of Garibaldi in the pages of the book *Heart (Cuore)*<sup>57</sup>. In the case of *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità*

<sup>56</sup> «V'era nel popolo – scriveva al riguardo Lorenzo Bettini – un eroe, che parve mandato da Dio a liberare la patria dallo straniero e a far grande l'Italia. Quest'eroe fu Giuseppe Garibaldi, nato a Nizza il 14 Luglio 1807 e morto a Caprera il 2 Giugno 1882. Nacque povero, visse povero, morì povero. Sacrificò tutto sé stesso alla patria. Il suo nome sarà caro in eterno a tutti gl'Italiani, che spontaneamente correvano in gran numero e da tutte le parti sotto la sua bandiera a combattere il comune nemico. [...] Giuseppe Garibaldi era buono e mite con tutti e compassionevole fin colle bestie. Amò teneramente la madre *Rosa Raimondi*, alla cui pietà sincera, alla cui compassione per i *tapini* egli ripeteva quella sua carità patria, per cui addivenne un eroe. Ecco alcuni fatti del suo coraggio e della sua bontà. Giuseppe Garibaldi s'accendeva di sdegno tutte le volte che sorprendevasi un soldato a maltrattare senza ragione un cavallo. A otto anni trasse dalle acque di un fosso una lavandaia che vi annegava. A tredici salvava, gettandosi a nuoto in un fiume, una barca di compagni lì lì per naufragare. [...] E da vecchio, fu buono lo stesso. [...] In Caprera il solo ritratto della donna che si vedeva sul capezzale di Garibaldi era quello di una bella vecchia, avvolto il capo in un fazzolettino rosso che sorrideva dolcemente. – Il ritratto della madre. – Non di rado, egli diceva, sul più arduo della mia (p. 28) strepitosa esistenza, uscito *illeso* dalle tempeste del mare e dal fuoco delle battaglie, io vedeva genuflessa, curva al cospetto dell'Altissimo, l'amorevole mia genitrice, implorando per la vita del nato dalle sue viscere. – Sante parole! Che rivelano, quanto fosse profondo e delicato in quel cor di leone, l'amor di figlio» (Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., pp. 21-22 and 28-29).

<sup>57</sup> «Today is a national mourning. Garibaldi passed away yesterday evening. Do you know who he was? He was the man who freed ten millions of Italians from the tyranny of the Borboni. [...] He fought ten years in America for the freedom of a foreign nation, fought in three wars against the Austrians for the liberation of Lombardy and Trentino, defended Rome from the French in 1849, liberated Palermo and Naples in 1860, fought again for Rome in '67, fought against the Germans in 1870 in defence of France. He had the flame of heroism and the genius of the war. [...] He was a great, simple and good man. He hated all the oppressors, loved all people, protected all the weak persons; had no other aspiration than the good, had contempt for death, loved Italy. [...] he died. The whole world mourns him. [...] The generations will see his bright head of redeemer of peoples, crowned by the names of his victories as by a circle of stars». («Oggi è un lutto nazionale. Ieri sera è morto Garibaldi. Sai chi era? E' quello che affrancò dieci milioni d'Italiani dalla tirannia dei Borboni. [...] Egli combatté dieci anni in America per la libertà di un popolo straniero, combatté in tre guerre contro gli Austriaci per la liberazione della Lombardia e del Trentino, difese Roma dai Francesi nel 1849, liberò Palermo e Napoli nel 1860, ricombatté per Roma nel '67, lottò nel 1870 contro i Tedeschi in difesa della Francia. Egli aveva la fiamma dell'eroismo e il genio della guerra. [...] Era grande, semplice e buono. Odiava tutti gli oppressori, amava tutti i popoli, proteggeva tutti

*e Indipendenza*, in fact, we find an anticipation of a national-popular re-reading of the Myth of Garibaldi, that was destined to establish itself, in and outside the classrooms, especially starting from the Crispin epoch<sup>58</sup>.

Actually, Lorenzo Bettini's manual fully reflects his vigorous conciliatory aspiration and his effort to re-read the Risorgimento as a choral and unitary experience, highlighting its national-popular nature, the worries and fears of the political season following the coming to power of the Left of Depretis (1876) and, overall, the death of Vittorio Emanuele II (1878), a real symbol of national unity; that is, in a phase – as Umberto Levra rightly pointed out – «where the gap between rulers and ruled seemed to become progressively more serious, and to announce catastrophic events for national cohesion»<sup>59</sup>.

Lorenzo Bettini's worries about the increasing ideological and political conflicts as well as the progressive detachment between the government leaders and the governed – which was emerging in the still young and unitarian State – can also be seen from the anxious notes written in these years and then merged into the aforementioned unpublished *Memoirs*, especially where he claimed the necessity, «for the good of Italy», of recovering and promoting among the new generations the «spirit of unity» which had originated from the events of the Risorgimento. Therefore, for example, when recalling – some decades later – the «glorious» season of the «struggle to unify the Country and make it independent», he affirmed:

Now little less than fifty years have passed since these events occurred, and the principal and secondary actors who took a part in them – statesmen as well as humble workers, generals as well as infantrymen – have all or nearly all disappeared, giving us the country they had dreamt about: «a strong and powerful country, devoted to God, in harmony and at peace with itself, respected and admired by the people». Certainly they could not have dreamt about a more blessed future, a more desirable happiness for their descendants. But if today they could lift their heads from the tomb, and see, how many, oh how many of them would exclaim: «Oh, not for this...»<sup>60</sup>.

In this respect it is not a coincidence that – when illustrating to his young readers the figure of Massimo d'Azeglio («another great Piedmontese man, who meritoriously served the Italian cause») and, in recalling the importance of the ethical-civil lesson given «in the book entitled *I miei Ricordi*, full of useful morals for the Italian people, as well as in his *religious* and *political* testament» – Lorenzo Bettini forcefully recalls d'Azeglio's encouragement to

i deboli; non aveva altra aspirazione che il bene, rifiutava gli onori, disprezzava la morte, adorava l'Italia. [...] è morto. Il mondo intero lo piange. [...] Le generazioni vedranno in alto la sua testa luminosa di redentore di popoli coronata dai nomi delle sue vittorie, come da un cerchio di stelle»; De Amicis, *Cuore*, cit., pp. 298-299).

<sup>58</sup> See Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, cit., pp. 301-320.

<sup>59</sup> Ivi, p. 304.

<sup>60</sup> Bettini, *Memorie*, cit., I, pp. 45 and 45 bis. In the text, the passages between double quotation marks is a quotation from the *Primato morale e civile degli Italiani* by Vincenzo Gioberti.

national concord and his admonition to put aside any oppositions and biased interests, precisely in the name of national unity:

He – the author says – wrote these memorable words. «I pray to God so that our unfortunate Country, which I have loved so much, can become free and self-determined. [...] I remind the Italians, however, that the independence of a people is a consequence of the independence of characters. Those who are servants to municipal or sectarian passions cannot complain of being servants to foreigners. The day of harmony, and of sacrifice of every race, of every hatred, of every private interest, will be the eve of independence». Let us meditate on these words every day<sup>61</sup>.

The desire to preserve national harmony and to seek a unity of purpose, against all forms of division and fracture, can be found in Bettini even where he deals with the delicate issue of balancing fidelity to the Church and Catholic principles, and a loyal adherence to the institutions of the liberal State. A conciliation which was strained to the limit during the post-unification season and, even more, after the capture of Rome in 1870, and after the escalation of the conflict between Church and State, linked to the *Roman issue*. In this regard, the Alessandro Manzoni's<sup>62</sup> biographical profile offered in *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*, is particularly meaningful where the author wrote:

He lived long enough to see the Country free and unified, and Rome as our capital. For this he had written all his works. His best book is entitled *I Promessi Sposi (The Betrothed)*.

<sup>61</sup> «Egli lasciò scritte queste memorande parole: “Io prego Dio per questa nostra sventurata Patria alla quale ho portato tanto amore, onde le conceda farsi libera e di propria ragione. [...] Ricordo però agli Italiani che l'Indipendenza di un popolo è conseguenza dell'indipendenza dei caratteri. Chi è servo di passioni municipali o di setta, non si lagni d'esserlo degli stranieri. Il giorno della concordia, e del sacrificio d'ogni gara, d'ogni odio, d'ogni interesse privato, sarà la vigilia della indipendenza”. Meditiamo ogni giorno queste parole» (Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., p. 82).

<sup>62</sup> In a page from his unpublished *Memoirs*, written on the eve of the Great War, referring to the Risorgimento epoch Lorenzo Bettini noted: «Since then, Liberals were divided into believers and unbelievers. Believers or neo-Guelph, on the example of Balbo, of D'Azeglio, Manzoni and many other talented men, passionately loved their country, with their desire and work hastening the conquest of independence: however this love did not prevent them from loving – equally passionately – religion, venerating dogmas and observing laws. On the contrary the unbelievers, Volterrians and Jacobins, blaming priests for all the ills of Italy, intended to restore her greatness by bringing down the faith and despising all that is the highest in it, and praising all vices and uncontrollable passions that religion restrains» («Fin d'allora i liberali si dividevano in credenti e increduli. I credenti o neo-guelfi sull'esempio del Balbo, del D'Azeglio, del Manzoni e di tanti altri valenti, amavano ardentemente la patria affrettandone col desiderio e coll'opera l'indipendenza: ma quest'amore però non impediva loro di amare altrettanto fervidamente la religione, venerandone i dogmi e osservandone le leggi. Gl'increduli invece, volterriani e giacobini, attribuendo ai preti tutti i mali d'Italia, intendevano restaurarne la grandezza abbattendo la fede e conculcando tutto ciò che v'è in essa di più augusto, e magnificando tutte le licenze e tutte le passioni che la religione infrena»; Bettini, *Memorie*, cit., I, pp. 33-34).



Already a *Senator* in 1870, and at a very old age – to the surprise of those who, seeing him as a good Christian, believed he was a bad patriot –, he was seen going to Florence to give his vote in favour of moving the capital to Rome, thus solemnly confirming that warm sense of patriotism that is scattered throughout many of his writings<sup>63</sup>.

But, above all, the main characteristic of Lorenzo Bettini's *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*, destined to be re-employed by a great many textbooks of the 1880s<sup>64</sup>, was the use of new narrative and linguistic modules which reflect the inclination – for the first time, clear and generalised – towards the *sacralisation* of the Risorgimento epic, and towards the magnification, properly in religious terms, of the leading figures of the process of national unification, and which were to have further and stronger developments in the history textbooks of the 1890s<sup>65</sup>. A characteristic that can be retraced, in the same period, in tales for children and young people such as the famous and successful *Cuore* by Edmondo De Amicis<sup>66</sup>, in which the «mythopoeic use of history», and «the creation, or the beginning, of a new model of sacred history on a patriotic basis, which replaced the *sacred history* in the strict sense of the world – even without considerably differing from it in spirit and content, including miracles and martyrs»<sup>67</sup> have been rightly highlighted.

Of significance, to list a few examples, are Bettini's continual references to concepts such as *martyr/martyrdom*, *saviour/salvation*, *redeemer/redemption*, *providence/redemption* or to expressions such as «the holy cause of Italy», the «saving mission», the «sacred task of freeing Italy from foreign oppressors», and more. Thus, in *I Martiri d'Italia e i fattori della sua Unità e Indipendenza*, the «crown of martyrdom» unites Santorre di Santarosa, Silvio Pellico, Ciro Menotti, Carlo Pisacane, the Bandiera brothers and many other «heroes and

<sup>63</sup> «Visse tanto da poter vedere la patria libera ed una e Roma nostra Capitale. Per questo aveva scritto tutte le sue opere. Il suo più bel libro è quello intitolato *I Promessi Sposi*. Nel 1870 già *senatore*, e in età molto avanzata, con sorpresa di coloro che, vedendolo buon cristiano, lo credevano cattivo patriota, fu visto recarsi a Firenze per dare il suo voto favorevole al trasporto della Capitale a Roma, riconfermando così in solenne maniera quei caldi sensi d'amor patrio che si trovano sparsi in molti suoi scritti» (L. Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., p. 62).

<sup>64</sup> See Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 86-93.

<sup>65</sup> See Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, cit., pp. 299-369.

<sup>66</sup> De Amicis, *Cuore*, cit. In this regard see L. Scaraffia, B. Tobia, «*Cuore*» di E. De Amicis e la costruzione dell'identità nazionale, «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 2, 1988, pp. 103-130.

<sup>67</sup> «la creazione, o l'avvio di un nuovo modello di storia sacra, su base patriottica, che sostituiva, senza distinguersene considerevolmente nello spirito e nei contenuti – compresi i miracoli e i martiri – la *storia sacra* propriamente detta» (F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 66-67. But see also B. Tobia, *Una cultura per la nuova Italia*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (eds.), *Storia d'Italia. II. Il nuovo Stato e la società civile (1861-1887)*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 483-486).



famous men», from whose «suffering and sacrifices» the struggle for the liberation of the peninsula has taken vigour<sup>68</sup>; and again: before the «sacrifice of the volunteers at Mentana», the author does not hesitate to say: «The blood that our brothers shed there [i.e. the Garibaldi's Thousand at Mentana] will be sacred for as long as the sun shines on the world»<sup>69</sup>.

It was therefore no surprise that the «New Italy fertilized by the blood of many martyrs» and «sanctified by the suffering of so many great men», in the closing pages of his manual, Lorenzo Bettini invoked God's blessing as «a true creator of the country's unity and freedom». Unity and freedom which, as the author noted in his *Preface*, could not be taken for granted and acquired once and for all, but needed the educational work of schools and teachers, whose task was precisely to revive and sustain, among the younger generations and through the narration of «how the events of the great epic of the Italian Risorgimento took place», the awareness that the Country had to be built, day by day, in the consciousness of each citizen, through «obedience to laws» and «respect for that freedom» that had had cost «so many tears and so much blood»<sup>70</sup>.

Anna Ascenzi  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
ascenzi@unimc.it

<sup>68</sup> Bettini, *I Martiri e i fattori della Unità e Indipendenza d'Italia e cenni biografici d'altri Italiani illustri antichi e moderni*, cit., pp. 29-30, 49, 66 e 70.

<sup>69</sup> Ivi, p. 23.

<sup>70</sup> Ivi, pp. 5-7.



# La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico\*

Silvia Assirelli

Ma poiché vuole l'uso che qui sia stampato, comunque, un programma, [...] io vi dirò che, nell'accingermi a quest'opera educatrice cui tende il nostro giornalino, mi ispirerò essenzialmente al consiglio di quel grande e prudente uomo che fu Gian Giacomo Rousseau il quale lasciò scritto: – *Voulez vous donc inspirer l'amour des bonnes moeurs aux jeunes personnes? Sans leur dire incessamment: Soyez sages, donnez-leur un grand intérêt à l'être; faites-leur sentir tout le prix de la sagesse, et vous la leur ferez aimer...* (Luigi Bertelli, *Il Programma*, «Il Giornalino della Domenica», 1, 1906, p. 1).

Per avere un'idea di quanto al profondo rinnovamento culturale operato da «Il Giornalino della Domenica» nell'ambito della stampa periodica italiana per l'infanzia tra Otto e Novecento corrisponda anche una consapevole e programmatica volontà di svecchiamento stilistico, è sufficiente aprire un numero qualsiasi a una pagina a caso: l'omogeneità dei caratteri, la disposizione razionale

\* Il presente contributo riproduce il testo della relazione presentata nell'ambito della Giornata di studio promossa dal «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata sul tema: *Luigi Bertelli e «Il Giornalino della Domenica»*. *Bilancio storiografico e nuove prospettive di ricerca* (Macerata, 6 maggio 2009).

del testo in due colonne, le testatine appositamente disegnate per le rubriche fisse, di modulo e qualità uniformi, gli interventi illustrati in nero o a colori, le vignette che si dispongono in riquadri regolari e ben distanziati, restituiscono immediatamente il senso di una cifra inconfondibile, della ricerca di una precisa identità grafica che non trova precedenti nei modelli del passato.

Nell'Italia dell'ultimo ventennio dell'Ottocento, l'ingresso dell'illustrazione nei giornalini dedicati all'infanzia si accompagna ai progressi tecnici raggiunti dall'incisione xilografica e favorisce il graduale e faticoso affrancamento dell'immagine dal ruolo secondario e marginale a cui era relegata nella produzione editoriale postunitaria. La creazione di periodici specializzati comincia così ad assumere proporzioni consistenti, manifestando una cura e un'attenzione più evidenti per l'equilibrio grafico della pagina, che si arricchisce di titoli composti da lettere decorate, testatine e finalini, cornici ornate da volute e fregi floreali. Anche l'illustrazione, pur in uno stile che ancora si rivolge ai forti contrasti luministici e alle suggestioni dell'incisione romantica, non appare più sacrificata nelle piccole vignette quasi sempre anonime e di qualità scadente che si confondono tra le linee di scrittura dei giornali di metà secolo, ma interviene con sempre maggiore organicità a integrare il nuovo equilibrio. Tuttavia, la tradizionale concezione che assegna all'immagine una funzione essenzialmente esplicativa e descrittiva nei confronti della parola scritta, a cui si attribuisce ancora un assoluto dominio nella trasmissione e divulgazione dei messaggi educativi, non muta, e la figura continua a esistere unicamente in funzione della sua capacità di tradurre fedelmente e di spiegare con chiarezza ciò che il contenuto del testo intende comunicare. Le stesse consuetudini iconografiche che ricorrono nelle vignette attestano la persistenza di modelli tradizionali, con rappresentazioni che offrono un campionario di gesti e atteggiamenti chiari e inequivocabili ed espressioni che richiamano immediatamente una disposizione d'animo, un sentimento, una virtù o un vizio.

L'universo infantile che l'illustrazione di fine secolo richiama è quindi ancora quello dei buoni sentimenti, del corretto modo di comportarsi, dell'attenzione e della cura per i più deboli e meno fortunati, del tempo libero occupato da attività edificanti come la lettura, della netta differenziazione tra le attività maschili e quelle femminili, del controllo costante e della funzione normativa degli adulti, della devozione religiosa e dello studio come massimi obblighi morali<sup>1</sup>. Nel passaggio tra Ottocento e Novecento, la diffusione dell'estetica Art Nouveau, veicolata nella stampa e nell'editoria italiana da riviste che si aggiornano sulle esperienze più evolute della grafica europea, assieme alla rivoluzione provocata dalle nuove tecniche di riproduzione in tricromia e quadricromia, creano il terreno ideale per il progressivo imporsi di una concezione più complessa e

<sup>1</sup> Sulle consuetudini iconografiche ricorrenti nell'illustrazione editoriale per l'infanzia fino al XX secolo, si veda in particolare P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana. Libri e periodici a figura dal XV al XX secolo*, Bologna, Zanichelli, 1988, pp. 164-165.

articolata della comunicazione visiva, aprendo la strada a tendenze formali che porteranno al superamento della tradizione veristico-descrittiva del XIX secolo e all'imporsi del linguaggio modernista. Parte da qui la possibilità di attribuire all'illustrazione editoriale un ruolo nuovo, sia dal punto di vista stilistico ed estetico, come oggetto dotato di una propria dignità artistica, sia per i significati che può trasmettere, in un rapporto con il testo non più di subordinazione assoluta ma di collaborazione proficua. Pur facendo consapevolmente tesoro dell'esempio dei più aggiornati periodici per l'infanzia che l'hanno preceduto<sup>2</sup>, «Il Giornalino della Domenica» è senza dubbio il primo in Italia a raccogliere esplicitamente la sfida e a imporre, nell'ambito della stampa periodica per ragazzi, un concetto di illustrazione profondamente moderno di cui le copertine a colori, appositamente composte e pensate per ogni singola uscita, divengono l'incontestabile emblema. L'importanza attribuita alla cura e alla qualità dell'aspetto grafico nell'identità e nella cifra complessiva del giornale è attestata sin dalla dichiarazione di intenti in dieci punti che il direttore Luigi Bertelli pubblica nel primo numero<sup>3</sup> e confermata nei programmi che introducono le annate successive, che continuano a rimarcare il rilevante ruolo svolto dalle «pagine grandi riccamente e nitidamente illustrate, e [...] una *copertina a colori* il cui disegno sarà cambiato per ogni numero»<sup>4</sup>. *Il nostro programma per il 1909* sottolinea così i criteri di modernità che stanno alla base dell'ideazione del settimanale e che passano da una precisa volontà di aggiornamento sulle forme più evolute dell'editoria europea, di cui «la ricchezza e il gusto delle illustrazioni» è una delle principali manifestazioni:

<sup>2</sup> I periodici per l'infanzia da cui «Il Giornalino della Domenica» ha dichiaratamente tratto ispirazione sono soprattutto due: «Il Giornale per i bambini», fondato nel 1881 a Roma e diretto da Ferdinando Martini, e «Il Giornale dei fanciulli. Letture illustrate per l'infanzia», diretto da Virginia e Achille Tedeschi e pubblicato da Treves nello stesso anno. È quanto afferma Aldo Valori in una nota pubblicitaria scritta per la casa editrice R. Bemporad & Figlio (A. Valori, *Come si fa un grande... giornalino per ragazzi*, «Supplemento al bollettino periodico delle novità letterarie», dicembre 1907, Firenze, R. Bemporad & Figlio Editori, p. 2) in cui le due testate sono ritenute le uniche degne di attenzione nel grigio panorama della pubblicitaria precedente il settimanale di Vamba: «Qualcosa di assolutamente migliore, di quasi perfetto nel suo genere, tenendo conto dell'epoca, comparve nel 1880 col Giornale per i bambini [...] Basti dire che vi collaboravano il Collodi (che fu poi anche direttore), Jack La Bolina, Matilde Serao, Guido Biagi, Emma Perodi e tanti ingegni originali e privi di volgarità. A questo delizioso giornalino [...] successe qualche anno dopo Il Giornale dei fanciulli [...] notevole per un certo lusso tipografico e per la voga che dette ai romanzi d'avventure».

<sup>3</sup> «adornare gli scritti con riproduzioni e illustrazioni che non offendano – come spesso pur troppo accade – il gusto estetico con figure mal disegnate e peggio colorate». L. Bertelli, *Decalogo*, «Il Giornalino della Domenica», 1, 1906, terza di copertina. Il ruolo fondamentale che la qualità dell'illustrazione assume nel settimanale di Vamba è oggetto dell'attenta analisi di P. Pallottino, «*Il Giornalino della Domenica*», in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Anaisi, 1985, pp. 67-94.

<sup>4</sup> Bertelli, *Decalogo*, cit.

Fatto è che, prima che *Il Giornalino della Domenica* sorgesse, era generale il lamento che per i nostri figliuoli non avesse l'Italia un periodico degno di stare, anche lontanamente, al confronto con quelli di altre nazioni; mentre ora, dopo che fu da noi con nuove idee, rischi non lievi, ingenti spese e incessanti fatiche tentata l'ardua prova, e ai nostri sforzi arrise una crescente fortuna, e il *Giornalino della Domenica* prese arditamente il primo posto in Italia sorpassando anche, per l'eleganza dell'aspetto, per la ricchezza e il gusto delle illustrazioni, per il pregio del testo, per la freschezza e modernità di tutte le sue pagine, molte simili pubblicazioni straniere, ora, diciamo, da ogni parte della penisola saltan fuori giornalini e giornaletti d'ogni genere, d'ogni dimensione e d'ogni prezzo, e tutti ora a loro modo, più o meno felicemente seguendo la nostra iniziativa volgono i loro pensieri all'infanzia alla quale prima nessuno pensava<sup>5</sup>.

Il «Giornalino della Domenica» nel 1910 non esita a inserire il discorso sull'illustrazione nella sezione destinata a enunciare le linee portanti che fondano il programma educativo di Vamba, in un'appassionata difesa del «gusto italiano» che non risparmia neanche un'aperta critica alla consuetudine, diffusa dal pericoloso concorrente «Il Corriere dei Piccoli», di riproporre la versione adattata dei più seguiti fumetti statunitensi:

Gusto italiano è il nostro, nell'argomento dei nostri scritti, nei versi delle nostre poesie, nei disegni dei nostri artisti, poiché tutta l'opera nostra è indirizzata a questo determinato scopo, mentre sappiamo quanto nuoccia il tradire le prime manifestazioni del gusto estetico nei giovani con idee e vignette accattate di seconda mano dagli stranieri, importando nell'anima nazionale tradizioni non nostre, uno spirito non nostro, un'arte non nostra<sup>6</sup>.

L'importanza che «Il Giornalino della Domenica» attribuisce alla qualità dell'illustrazione si spinge dunque ben oltre la difesa della piacevolezza estetica e la ricerca di modernità formale, fino a suggerire la possibilità di trasmissione di modelli e messaggi educativi *anche* attraverso l'immagine, inaugurando un processo di graduale superamento dell'assoluto e schiacciante dominio formativo del testo e dei suoi contenuti. Quale sia la natura dei messaggi da trasmettere e quale l'idea complessiva di infanzia che ne scaturisce, viene espresso con chiarezza da Aldo Valori, che in una nota pubblicitaria del 1907 ripercorre brevemente la storia dei periodici per ragazzi, dipingendone un quadro assai poco lusinghiero:

Tutti titoli, come si vede, poco divertenti, e troppo rivelatori dell'intento di propaganda morale e religiosa che i fondatori si prefiggevano, senza raggiungerli mai, perché quei giornali erano letti da tutti tranne dai ragazzi, i quali sono meno resistenti alla noia degli adulti! [...] E dentro, c'era di tutto un po': notizie del mondo intero, prese a caso dai giornali quotidiani, dissertazioni scientifiche non meno inesatte che pesanti, e più che altro novelline, apologhi, romanzetti *educativi* scritti con quello stile involuto e ricercato che usava allora, e che non doveva conciliare molto la simpatia dei piccoli lettori verso quegli ideali morali

<sup>5</sup> *Il nostro programma per il 1909*, «Il Giornalino della Domenica», 49, 1908, p. 1.

<sup>6</sup> *Il Giornalino della Domenica nel 1910. Il nostro programma educativo*, «Il Giornalino della Domenica», 52, 1909, p. 8.

che lo scrittore pretendeva inculcare. Morale del resto molto facile, molto semplice, molto – diciamo pure la brutta parola – banale, senza nulla che la ravvivasse, senza nessun calore di fede, nessuna fiamma d'idee nuove, e nessuna concessione – cosa più grave – a quelle deliziose doti infantili che sono la sincerità, la vivacità, anche eccessive, la sconsideratezza, il disinteresse. Da quei giornali non si ricavano – tranne eccezioni – altri insegnamenti che quelli stereotipati in tutti i libri di lettura e pronunziati dal labbro severo del pedagogo: il ragazzo, leggendoli, invece di provare un senso di liberazione, doveva sentirsi ancor più seccato ed oppresso<sup>7</sup>.

I motivi per cui «Il Giornalino della Domenica» rappresenta un deciso superamento di modelli tanto vessatori sono esposti con altrettanta franchezza:

Il *Giornalino della Domenica* [...] ha un'impronta completamente diversa da tutti quelli che lo precedettero, e, migliorando sempre per virtù propria, in omaggio a un ideale di perfezione autonomo e non attinto a nessuna pregiudiziale religiosa, politica o morale, in breve è passato avanti non solo agli altri giornaletti italiani (poco merito ci sarebbe in questo) ma anche ai più rinomati periodici per l'infanzia che si pubblicano all'estero, alcuni dei quali sono ricchi di antiche e gloriose tradizioni. *Vamba* affermò subito il principio che Il *Giornalino della Domenica* doveva essere *divertente*. Concetto molto semplice, ma che a pochissimi altri era balenato alla mente. Ma affermò insieme un altro principio non meno essenziale del primo: che il giornale doveva essere di *buon gusto*. E i due principi che, presi separatamente, potrebbero essere come l'uovo di Colombo, non sono dei più facili a stare insieme. E s'intende subito la difficoltà di divertire, di divertire sempre, di non cadere mai nel monotono, nell'uguale, nell'uggioso... quando si deve fare della letteratura e dell'arte per ragazzi, quando cioè si deve rinunciare a tutti quei vecchi mezzi, a quei tradizionali strumenti dell'arte del divertire che altrove possono adoperarsi largamente<sup>8</sup>.

Il progetto educativo che *Vamba* intende realizzare attraverso le pagine del suo giornale si distanzia dunque consapevolmente dalle tensioni normative del XIX secolo per affermare un'idea di infanzia diversa e nuova, a cui è riconosciuta la facoltà di possedere ed esercitare un gusto, di preferire ciò che diverte a ciò che annoia, di interessarsi o disinteressarsi, di essere vivace e anche sconsiderata, di tener fede a un valore che si eleva al di sopra di ogni regola: la sincerità. E il privilegio di tradurre nel modo più immediato la bellezza di un'età ormai affrancata dal grigiore è riservato proprio alle copertine illustrate che, per prime, si assumono il nobile compito della riproduzione pittorica della vita dei ragazzi:

Le copertine del *Giornalino* hanno ormai richiamato l'attenzione di tutti i critici e dilettanti, oltre che del pubblico giovine ed entusiasta che aspetta ogni settimana di sorridere, di commuoversi, di pensare davanti a quelle scenette dipinte con grazia, con vigoria, soprattutto con sincerità. Gli Editori del *Giornalino* hanno affrontato un'ingentissima spesa, e chi dirige si è sobbarcato a una grave responsabilità estetica prendendo l'impegno di pubblicare *ogni settimana* il giornalino sotto una veste nuova<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Valori, *Come si fa un grande... giornalino per ragazzi*, cit., pp. 1-2.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 3.

<sup>9</sup> *Ibid.*



Quali sono dunque i mezzi che hanno permesso di far fronte a una così elevata responsabilità? Quali i modelli attraverso cui questa nuova immagine del mondo infantile si trova a rivivere nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica»? Quali possibili percorsi iconografici si possono intraprendere e quali schemi figurativi ricorrenti si possono isolare al loro interno per comprendere come e fino a che punto l'illustrazione abbia contribuito alla loro trasmissione? Dal tentativo di dare una risposta a questi interrogativi nasce la presente indagine, condotta sui 266 albi del primo periodo di vita del settimanale<sup>10</sup>, dal numero 1 del 24 giugno 1906 al numero 30 del 23 luglio 1911<sup>11</sup>, le cui copertine sono state preliminarmente suddivise per aree tematiche in base all'iconografia, poi osservate in parallelo alle note editoriali non firmate che, con il titolo *La nostra copertina*, compaiono saltuariamente a partire dal 1906, e regolarmente dal numero 6 del 10 febbraio 1907 fino all'ultima uscita<sup>12</sup>. *La nostra copertina* rappresenta innanzitutto un valido strumento di aiuto alla lettura delle immagini, che completa con cenni di carattere esplicativo e descrittivo, ma spesso assume anche una funzione più propriamente narrativa, inquadrando quanto raffigurato all'interno di brevi storie di cui la tavola diviene commento illustrato: la scelta di affiancare l'analisi dei testi a quella delle copertine passa attraverso la constatazione dello stretto rapporto che intercorre tra immagine e parola, momento letterario e momento figurativo, ed è motivata dalla possibilità di un ulteriore chiarimento delle linee che fondano il progetto educativo del giornale.

A imporsi immediatamente all'attenzione è stata l'esistenza di due modalità rappresentative ben distinte che individuano con chiarezza altrettanti diversi modi di percepire l'immagine dell'infanzia: ancor prima che nelle scelte che riguardano l'iconografia e che definiscono *cosa* rappresentare, il messaggio affidato all'illustrazione trova un sostanziale varco interpretativo nell'adesione a una precisa area stilistica, nel riferimento a un linguaggio specifico che definisce *come* tradurre il soggetto prescelto. La prima modalità emersa presenta molti elementi in comune con un'estetica che raggiunge il suo pieno sviluppo nei figurati per l'infanzia dell'Inghilterra vittoriana, coniugando la bidimensionalità e le rarefatte suggestioni del preraffaellismo alla riflessione sulle arti applicate operata dall'*Arts and Crafts Movement* e veicolandone la dimensione ritmica e decorativa nella sintesi geometrica dell'Art Nouveau del primo Novecento<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Il primo periodo di pubblicazione del «Giornalino della Domenica», finanziato inizialmente dall'editore R. Bemporad & Figlio poi, dalla fine del 1908, dallo stesso Luigi Bertelli, si conclude per l'impossibilità di quest'ultimo di far fronte ai gravosi oneri economici derivanti dal mantenimento di una così alta qualità del prodotto e ulteriormente complicati dalla feroce concorrenza di periodici per l'infanzia come «Il Corriere dei Piccoli», apparso a Milano nel 1908.

<sup>11</sup> Lo studio è stato condotto sulla serie completa conservata in dieci volumi rilegati presso l'Archivio Storico della Casa Editrice Giunti di Firenze e messa gentilmente a disposizione da Aldo Cecconi.

<sup>12</sup> Per un'analisi iconografico-stilistica delle copertine de «Il Giornalino della Domenica» dal 1906 al 1927, si veda P. Pacini, *Ritorno all'«isola che non c'è»*, in P. Pallottino (a cura di), *L'irripetibile stagione de «Il Giornalino della Domenica»*, Bologna, Bononia University Press, 2008, pp. 33-56.

<sup>13</sup> Una definizione estremamente puntuale ed evocativa di questo stile e della sua evoluzione

Nel passaggio tra XIX e XX secolo, questa tendenza gode di larga diffusione anche in Italia, grazie soprattutto all'ampia circolazione di esemplari europei favorita dalla caleidoscopica vetrina delle Esposizioni Internazionali, e incontra un entusiastico consenso persino tra gli addetti ai lavori, tanto che nel 1898, su «Emporium», la competente e moderna rivista di illustrazione dell'Istituto Italiano di Arti Grafiche di Bergamo, il fondatore e direttore Vittorio Pica dedica un articolo corredato di un consistente apparato iconografico ai suoi più noti rappresentanti: Randolph Caldecott, Walter Crane e Kate Greenaway (fig. 1)<sup>14</sup>. Nell'intervento, Pica definisce con chiarezza il modello di infanzia suggerito e diffuso dai tre maestri inglesi, autori di vignette «acquerellate con pennello elegante e con gaia e sempre armoniosa vivacità di tavolozza», in cui l'ispirazione nasce con spontanea semplicità dalla «quotidiana vita infantile: bimbi che si trastullano, bimbi che passeggiano, bimbi che danzano, bimbi che si arrampicano sugli alberi, bimbi che vanno a letto»<sup>15</sup>.



Fig. 1. Vittorio Pica, *Attraverso gli albi e le cartelle (sensazioni d'arte)*. VIII. *Gli albi inglesi per bambini (Caldecott, Crane, Greenaway)*, «Emporium. Rivista mensile illustrata d'arte, letteratura, scienze e varietà», Bergamo, Istituto Italiano di Arti Grafiche, n. 37, 1898, p. 65. (Scuola Normale Superiore di Pisa, Emporium. Anagrafe iconografica della rivista 1895-1964, <<http://www.artivisive.sns.it/>>).

nel corso degli anni Venti si deve a Paola Pallottino: «Le sollecitazioni che venivano d'oltralpe, con la poetica della *nursery* e l'invenzione paradigmatica del 'mondo felice dell'infanzia', delineato da Kate Greenaway, Jessie M. King e Winefred Smith, in giardini e interni preraffaelliti, inseguito in gioiosi pic-nic e in aggraziate mosca-ceca, esplorato negli emblematici oggetti d'uso, nel tenero abbigliamento e nei rassicuranti balocchi; ignaro di guerre e tragedie, riversa intatta la sua carica vitalistica negli anni Venti, che ambientano eleganti e spensierati bambini in sofisticati *décor*», P. Pallottino, *Caste dive nella vampa stridente. Sessanta illustratrici in Italia dalla fine dell'Ottocento agli anni Quaranta*, Bologna, Kritik, [s.d.], p. 6.

<sup>14</sup> Sul decisivo ruolo svolto da riviste specializzate come «Emporium» (apparsa nel 1895) nella diffusione delle forme più all'avanguardia della grafica e delle arti decorative europee nell'illustrazione italiana per l'infanzia, si veda il contributo di P. Vagliani, *Presenze e influenze Liberty nell'editoria per l'infanzia. Note per un percorso di lettura (1898-1915)*, in R. Bossaglia (a cura di), *Tra fate e folletti. Il Liberty nell'editoria per l'infanzia 1898-1915*, Torino, Daniela Piazza Editore, 1995, pp. 9-35.

<sup>15</sup> V. Pica, *Attraverso gli albi e le cartelle (sensazioni d'arte)*. VIII. *Gli albi inglesi per bambini*



Fig. 2. “Partenza!”, copertina di Aleardo Terzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 9, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«La nostra copertina. L'autore ALFREDO [ma Aleardo] TERZI, è un'antica conoscenza dei nostri lettori, e quanti visitarono l'Esposizione delle copertine non possono aver scordato il grazioso quadretto che oggi riproduciamo, colla certezza che questa copertina otterrà il plauso generale dei nostri piccoli critici, ai quali piacque tanto l'altro lavoro dello stesso artista intitolato Mammina. Si tratta anche questa volta d'una composizione piena di verità e di gentilezza: d'un commiato fra la sorella maggiore e il fratellino che sta per avviarsi, con pochissima voglia, verso la scuola. Il quadretto s'intitola Partenza! e susciterà nell'animo dei giovani lettori molte tenere reminescenze degli anni della loro prima infanzia».

quella dei bambini e le immagini che mostrano una tenera e amorevole intesa con gli animali (figg. 6-7).

Una visione, questa, che porta ancora con sé parte dell'attitudine idealizzante del secondo Ottocento e che tende a calare il bambino in un universo idilliaco di incanto e di innocenza, esibendo la bellezza e l'armonia come prerogative essenziali di un'età che non può che immergersi in un affettuoso dialogo con il mondo circostante, con la natura e i suoi elementi.

Molti degli illustratori delle copertine de «Il Giornalino della Domenica» sembrano affidare a questa modalità la loro interpretazione della vita infantile e *La nostra copertina* contribuisce a sottolinearne le suggestioni con riferimenti ricorrenti ai temi della «grazia», della «gentilezza», della «finezza», della «tenerezza» e della «delicatezza». Così i due fratelli di “Partenza!” di Aleardo Terzi (n. 9, 1907 – fig. 2), colti in un affettuoso e struggente commiato sullo sfondo di un paesaggio che diviene elegante fondale decorativo, sono chiamati a suscitare «molte tenere reminescenze» della prima infanzia; così il «grazioso bimbo» del “Febbraio” di Umberto Brunelleschi (n. 5, 1908 – fig. 3) si tuffa in un immenso prato-mosaico che lo accoglie nell'abbraccio della «Natura»; così la “Ninetta” di Adriana Bisi-Fabbi (n. 49, 1908 – fig. 4) colpisce per «l'affettuosa delicatezza dell'espressione», mentre nei neonati di “Alba rosea” (n. 2, 1909 – fig. 5) Augusta Rasponi del Sale «ha saputo rendere perfettamente tutta la grazia e la gentilezza dell'originale». Frequentissime sono anche le composizioni che associano la bellezza e la freschezza dei fiori a

Fig. 3. “Febbraio”, copertina di Umberto Brunelleschi, «Il Giornalino della Domenica», n. 5, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È la seconda delle dodici composizioni a due colori del nostro Umberto Brunelleschi illustranti le dodici liriche di Diego Garoglio sui mesi dell'anno, e si intitola: Febbraio. Forse l'interpretazione è un po' ottimista se si deve dare ascolto al dettato che chiama febbraio febraietto, mese corto e maledetto, e che corrisponde purtroppo alla realtà; ma tant'è, in febbraio la Natura ha disposto che nascano nei prati le prime margherite, e non c'è nulla di male se il pittore, ha tuffato in quel bel tappeto verde un grazioso bambino che ci stava tanto bene!».



Fig. 4. “La colazione di Ninetta”, copertina di Adriana Bisi-Fabbri, «Il Giornalino della Domenica», n. 49, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze)

«*La nostra copertina.* È una gentile composizione della signora ADRIANA BISI-FABBRI e si intitola la Colazione di Ninetta. La piccola bimba guarda dinanzi a sé e sorride come pregustando le gioie che fra poco le offrirà la sua bella tazza di cioccolata. È un sorriso fine, non è vero?, che traspare in ogni linea del paffuto visetto, nei labbruzzi rossi, negli occhi intelligenti... L'artista ha saputo rendere con affettuosa delicatezza questa espressione, e più che una copertina ha presentato alla vostra ammirazione un graziosissimo quadretto».



Fig. 5. “Alba rosea”, copertina di Augusta Rasponi del Sale (Gugù), «Il Giornalino della Domenica», n. 2, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È una gentilissima composizione di Gugù e s'intitola Alba rosea. Un gruppo di bimbi – di bimbi teneri e freschi come fiori – sorride e si agita festosamente: è il primo albore della vita, il primo saluto al mondo che si presenta nuovo e meraviglioso! L'artista con la finezza del disegno, che è una delle sue doti più apprezzate, con la fusione completa dei delicati colori, ha saputo rendere perfettamente tutta la grazia e la gentilezza dell'originale soggetto».





Fig. 6. “I Girasoli”, copertina di Ottorino Andreini, «Il Giornalino della Domenica», n. 21, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. Si intitola «I Girasoli» ed è una elegante composizione di Ottorino Andreini. Mi direte: «I girasoli ancora non ci sono!»: e forse è dello stesso parere anche la bimba che sta seduta lì sotto e sembra tutta meravigliata. Del resto, dite la verità, sono un po' meravigliati anche i girasoli, poveretti, e guardano stupiti con quel loro grande occhio giallo! Ma i fiori e i bimbi fanno presto conoscenza fra loro e sono certo che se quest'altra settimana si pubblicasse la stessa copertina potreste sorprendere qualche amichevole discorsino! L'artista ha ottenuto con grande semplicità di mezzi un ottimo effetto di colore, e ha rivelato una volta di più come ben corrisponda la delicatezza della sua tecnica alla finezza dell'ispirazione».



Fig. 7. “Il cucciolo”, copertina di Ottorino Andreini, «Il Giornalino della Domenica», n. 25, 1910 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. Si intitola *Il cucciolo*, ed è un grazioso quadretto di Ottorino Andreini. La piccola Lisetta ha preso fra le braccia il cagnolino nato da poco e ora se lo porta via «alla passeggiata». La madre del canino vien dietro un po' impensierita, ma non osa protestare; sa che le mani di Lisetta sono tanto delicate e gentili! Tutta la composizione oltre che per la grazia del disegno e l'armonia del colore, che sono doti abituali del nostro artista, si distingue per l'efficace espressione a tutti i personaggi».



Fig. 8. “Truppa e... trippa”, copertina di Filiberto ScarPELLI, «Il Giornalino della Domenica», n. 21, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. Truppa e... trippa! La trippa è già stata messa in ordine con una buona tazza di caffè e latte; e ora bisogna mettere in ordine la truppa. Il piccolo Popò rivolge ora la sua facciona bianca e rossa ai suoi soldatini e ne studia attentamente le attitudini per disporli in linea di battaglia sulla tavola... fino al momento in cui per uno scapaccione generale del loro volubile duce non andranno sotto di essa a gambe all'aria... e forse anche a gambe rotte. La graziosa copertina piena di spirito e di vivacità è del nostro bravo F. SCARPELLI».



Fig. 9. “Una mosca nel latte”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 28, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* S'intitola: Una mosca nel latte, ed [è] del nostro Ugo Finozzi. L'espressione del volto e l'attitudine della bimba rimasta ferma, piantata sui due piedini, con la tazza chiusa tra le mani, con l'occhio spalancato sulla mosca, nella incapacità di muoversi e di distrarsi da quella nota nera ch'è venuta a offuscare il candore del suo latte dice tutto... né potrebbe dirlo meglio di così».



Fig. 10. “Pesca fortunata”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 30, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È un umoristico quadretto di Finozzi, ispirato dalla stagione, e si intitola Pesca fortunata. Pippo, infatti, che ha paura delle ondate, ha voluto «fare il mare» nella catinella; ci ha messo una corazzata di foglio e qualche pesciolino... della stessa materia; con uno spillo e la mazza del babbo si è preparato gli arnesi da pesca... e ora con grande sforzo ha tirato su un pesce grosso grosso... L'artista, nella scelta del soggetto come nei particolari dell'esecuzione, ha raggiunto un grande effetto comico, mentre la fusione di colori è simpatica e gentile».



Fig. 11. “La prima osservazione di Wilbur Wright”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 35, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Questa volta è proprio d'attualità, come dicono i giornali serii, e si intitola La prima osservazione di Wilbur Wright. Ugo Finozzi s'è ispirato alle ultime conquiste dell'aviazione e, con fine umorismo, immagina che Wilbur Wright, il re degli aviatori, bambino, abbia fatto la sua prima osservazione scientifica su una libellula... Ah, che animale curioso!... sembra fatto di velo, è trasparente, è di tutti i colori e il piccino rimane estatico ad osservare il volo rapido e capriccioso che lo stupisce... L'umorismo nasce naturalmente dall'espressione di gravità che ha il bimbo, solo nel prato, di fronte a un mistero che lo preoccupa. Il Finozzi, da vero artista, ha sentito tutto questo e l'ha espresso con la sua grazia consueta».



La seconda modalità figurativa fa invece capo alla tendenza caricaturale riconducibile in primo luogo a quelli che sono gli indiscussi protagonisti della stagione di esordio del «Giornalino»: Filiberto Scarpelli, che porta con sé tutto il bagaglio di esperienze maturate in alcuni tra i più importanti fogli satirici italiani apparsi tra la fine dell'Ottocento e primi del Novecento<sup>16</sup>, e Ugo Finozzi, che accoglie il pupazzettismo del collega e lo dirige verso un'ancora più accentuata e graffiante attitudine per la deformazione. Le copertine riconducibili a questo registro linguistico e stilistico suggeriscono un modello di infanzia del tutto diverso e certamente più moderno, abbandonando la vocazione estetizzante di schemi percettivi ormai superati e dando vita a quadretti spesso di grande umorismo, dove i bambini si liberano dalla patina di rosea e delicata bellezza per essere colti con occhio indulgente e divertito anche nei momenti di rabbia, di difficoltà, di spavento, o nella sfrenatezza del gioco. E poiché «fra bimbi e artisti [...] ci si può parlare in confidenza»<sup>17</sup>, l'allegria atmosfera che lo stile già concorre a rendere si colora di ulteriori suggestioni nei testi de *La nostra copertina*, dove a ricorrere sono, questa volta, i temi della «simpatia», della «spontaneità» e della «vivacità» assunti come valori di cui il mondo infantile si fa primo detentore e portavoce. È il caso del «volubile duce» Popò di Scarpelli («Truppa e... trippa», n. 21, 1908 – fig. 8) nei cui goffi movimenti, infinitamente lontani da qualsiasi tentativo di idealizzazione, si coglie già il pericolo imminente dello «scapaccione generale» che porterà alla distruzione dei ranghi in cui i soldatini sono appena stati ordinati, o del tratto deformante con cui lo stesso artista coglie lo sgomento del bambino «pauroso» che si aggrappa al ragazzo grande nel terrore di cadere dall'altalena («L'altalena», n. 23, 1908). Tra i disegni di Finozzi, ecco invece la singolare attitudine della «bimba rimasta ferma, piantata sui due piedini» a osservare incuriosita una mosca caduta nella tazza di latte («Una mosca nel latte», n. 28, 1908 – fig. 9), del bambino che prende molto seriamente la sua attività di pesca in tinozza con «grande effetto comico» («Pesca fortunata», n. 30, 1909 – fig. 10) e di un attonito Wilbur Wright, futuro re degli aviatori, impegnato nella «sua prima osservazione scientifica su una libellula» con una gravità che colora la scena di un sottile e «fine umorismo» («La prima osservazione di Wilbur Wright», n. 35, 1909 – fig. 11).

È importante sottolineare come l'utilizzo di queste due modalità rappresentative risulti quasi sempre indipendente dall'iconografia, dalla natura e dal tipo di soggetto raffigurato – che si tratti di neonati, ragazzi, bimbe e «mezze signorine» – e non operi mai distinzioni di genere: le illustrazioni di tendenza più estetizzante e quelle dove prevale la deformazione caricaturale dispongono senza esitazioni bambine di eterea bellezza, circondate dai fiori o abbigliate

<sup>16</sup> Per un'approfondita analisi dello stile di Filiberto Scarpelli e della sua attività all'interno de «Il Giornalino della Domenica» si rimanda al contributo di Linda Pacifici: *Filiberto Scarpelli e «Il giornalino della Domenica»*, «Artista: critica dell'arte in Toscana», Firenze, Le Lettere, 2002, pp. 148-171.

<sup>17</sup> F. Scarpelli, *Chiacchiere artistiche con i miei lettori*, «Il Giornalino della Domenica», 6, 1907, p. 1.



con lussureggianti abiti da dame d'altri tempi ("Mary", n. 43, 1907 – fig. 12), accanto a compagne che sostituiscono a tanta grazia la giovialità e l'umorismo di volti dai tratti marcati ("Al telefono", n. 4, 1908 – fig. 13), e teneri, paffuti e incantati maschietti ("Buona Pasqua!", n. 15, 1909 – fig. 14) accanto a coetanei di ben più espressiva irruenza ("Marina torba", n. 20, 1908 – fig. 15).

Calando queste considerazioni all'interno di un discorso più strettamente legato all'iconografia, ci si rende conto di come, anche a livello delle attività svolte dai giovani protagonisti delle copertine, la differenziazione tra i sessi che contraddistingueva la concezione ottocentesca venga quasi completamente a cadere. Le esperienze e le avventure che coinvolgono sia i maschi che le femmine sono, infatti, in netta prevalenza: i bambini possono giocare con le bambole senza scomporsi ("La bambola malata", n. 30, 1907 – fig. 16) e le bambine partecipare a giochi di guerra ("Grandi manovre", n. 40, 1907 – fig. 17), mentre esiste un solo e unico caso ("La calza", n. 10, 1908 – fig. 18) in cui a essere rappresentata è un'occupazione tradizionalmente attribuita alla sfera femminile, il lavoro a maglia, che attraverso le parole de *La nostra copertina* diviene comunque occasione per concedere un ulteriore sguardo divertito all'inesperienza e all'entusiasmo infantili<sup>18</sup>.

Alla questione, Luigi Bertelli dedica del resto parole molto chiare nel suo primo Programma:

Lettori... bambini... giovinetti... E va bene. Sicché noi lettrici – bambine o giovinette che siamo – possiamo fare a meno di leggerlo, il suo giornalino, visto e considerato, ch'esso si indirizza solamente a un pubblico maschile... – E anche la signorina ha la sua parte di ragione. Occorre, dunque, che il *Giornalino della Domenica* sappia contentare e interessare tutto il suo pubblico di lettori e di lettrici dai sette ai quindici anni<sup>19</sup>.

Ad attrarre l'interesse comune di bambini e bambine è soprattutto il gioco, che coincide anche con l'attività in assoluto più descritta: prevalgono i giochi di gruppo e in coppia su quelli svolti in solitudine ("Maria Giulia", n. 29, 1909 – fig. 19), spesso con giocattoli ("Una lezione di diavolo!", n. 38, 1909 – fig. 20) o in compagnia di animali, e non sono infrequenti giochi di ruolo che comportano travestimenti di vario tipo, come accade nella «declamante» tragedia inscenata da un piccolo attore in costume, con tanto di pubblico e suggeritore, in "Rappresentazione tragica" (n. 12, 1907 – fig. 21), o nell'«umoristico quadretto» che prende spunto da una canzone popolare ("Addio biondina, addio", n. 4, 1911 – fig. 22) per dimostrare «quanti buoni sorrisi possa ispirare la vita dell'infanzia». In questi momenti di svago lo spazio riservato agli adulti è estremamente esiguo e testimonia la caduta dell'opprimente funzione normativa

<sup>18</sup> «Quella bambina che fa la calza mette nel suo lavoro tutta l'attenzione possibile e si vede benissimo che non è da molto tempo che si è dedicata a quel lavoro: altrimenti lo farebbe più svelta... O più annoiata». *La nostra copertina*, «Il Giornalino della Domenica», 10, 1908, p. 8.

<sup>19</sup> L. Bertelli, *Il programma*, «Il Giornalino della Domenica», 1, 1906, pp. 1-2.



Fig. 12. “Mary”, copertina di Umberto Brunelleschi, «Il Giornalino della Domenica», n. 43, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* La nostra amica MILLY DANDOLO (Arte) suggerì allo Scarpelli il gentile soggetto di questa copertina: e il bravo artista nelle sue Chiacchiere del n. 29 scriveva queste parole: Nella graziosa armonia utilizzatrice del tuo soggetto non ti sembra di veder muovere la matita del nostro Brunelleschi, sottile e incisiva come un bulino? E al collega Brunelleschi giro la tua idea... Il Brunelleschi accettò l'idea e la tradusse in un magnifico quadro, intitolato Mary, dal nome della gracile ed elegante figurina di bimba rappresentata».



Fig. 13. “Al telefono”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 4, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È una delle copertine che il nostro Filiberto Scarpelli disegna su soggetto dei lettori del Giornalino. Anche l'altra – quella del numero 2 – era stata suggerita da una nostra gentile abbonata, Elisa Pagliano. Questa s'intitola Al Telefono, su soggetto di Milla Padovani, ed è piena di vita ed espressione. Quella bambina ritta sulla sedia, con l'orecchio intento al ricevitore, esprime perfettamente con una smorfia indovinatissima la difficoltà e la preoccupazione di udire quel che le dice la voce lontana. Un bimbo, spettatore della scena, sgrana gli occhi meravigliati e aspetta di sapere...».



Fig. 14. “Buona Pasqua!”, copertina di Ottorino Andreini, «Il Giornalino della Domenica», n. 15, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si intitola «Buona Pasqua» ed è un gentile augurio che Ottorino Andreini a nome di tutti noi offre ai cari lettori. Il piccolo paggio si è soffermato nel fresco giardino silenzioso recando nella cestellina le tradizionali uova di Pasqua. Nel visino sereno e roseo risplende l'interna tranquillità, come la soddisfazione di un dovere compiuto: chi prenderà le uova? Avanti, ragazzi, i primi saranno i più fortunati... e in ogni uovo troveranno un nostro saluto! L'artista ha eseguito il simpatico soggetto con quella gentilezza e quell'eleganza che così bene lo distinguono, facendo così un bel quadretto».

Fig. 15. “Marina torba”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 20, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È del nostro Ugo Finozzi e si intitola: Marina torba. In Toscana quando si vede qualcuno di cattivo umore si suol dire: Ell'è marina torba! e nella graziosissima composizione del Finozzi è proprio un marinaretto che è agitato da torbidi pensieri... Ma van dileguandosi, fortunatamente: la bambina con la quale giocava al diavolo si è già voltata verso di lui per tre quarti con una di quelle adorabili mosse infantili che empiono l'anima di una lieta tenerezza, e il lupetto di mare si va ammansando e fra poco stringerà al petto la piccola compagna alla quale, per una lieve divergenza di giuoco aveva voltato poco cavallerescamente la schiena, e tutt'e due torneranno a mandare in aria il diavolo. Questa copertina del Finozzi dimostra quanta espressione e quanto sentimento si possa mettere in una caricatura, e anche quanta grazia, quando si ha il segreto di raggiungere con la massima semplicità i maggiori effetti».



Fig. 16. “La bambola malata”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 30, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Mina Conigliani di Firenze ha suggerito al nostro Scarpelli il soggetto di questa graziosa copertina, in cui non si sa se ammirare di più la serietà dell'improvvisato dottore, o l'aria di comica apprensione della minuscola mamma, o l'impegno che la stessa bambola sembra mettere nel sostenere la sua importante parte di malata. Chi sa quante pulsazioni in quel povero braccino di cartapesta?».



Fig. 17. “Grandi manovre”, copertina di Rodognato, «Il Giornalino della Domenica», n. 40, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).





Fig. 18. “La calza”, copertina di F. Camarada, «Il Giornalino della Domenica», n. 10, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È di F. Camarada, a due colori. Composizione semplice, ma piena di sentimento e di espressione. Quella bambina che fa la calza mette nel suo lavoro tutta l’attenzione possibile e si vede benissimo che non è da molto tempo che si è dedicata a quel lavoro: altrimenti lo farebbe più svelta... O più annoiata».



Fig. 19. “Maria Giulia”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 29, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È la prima di una serie che il nostro Scarpelli prepara per illustrare i più noti e i più graziosi giuochi infantili. Si intitola *Maria Giulia!*... perché così comincia la vaga cantilena che i ragazzi intonano in coro, girando intorno alla loro piccola compagna: “... *Maria Giulia / di dove sei venuta? / Alza gli occhi al cielo, / fai un salto, / fanne un altro / levati il cappelletto / dai un bacio a chi t’ha messo!*...”. E la piccina bacia un altro che prende il suo posto, e di nuovo, con la stessa lenta cadenza la canzoncina torna a svolgersi: *Maria Giulia!*... Ah la dolcezza di questi canti di bimbi, nella gran pace che dopo il tramonto si è diffusa per il prato solitario, mentre le prime stelle fioriscono nel cielo!... È anche questa una voce della natura: come una ninna-nanna a tutte le cose che a poco a poco si addormentano. L’artista col suo tocco felice ha reso con grande evidenza la poesia dell’ora e del passaggio, come il ritmico movimento dei bimbi».



Fig. 20. “Una lezione di diavolo!”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 38, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si intitola *Una lezione di diavolo* ed è un umoristico quadretto del nostro Ugo Finozzi. Tatà è la maestra abilissima; e Totò invece che è alle prime armi non si arrischia a lanciare il ronzante rochetto e prende un’aria molto sconsolata. Pare che chieda: – Me lo tirerò sul naso? L’artista ci ha dato così due argute caricature di ragazzi, che mentre fanno ridere mantengono pur sempre uno spiccato carattere di eleganza e finezza... tutta finozziana».

Fig. 21. “Rappresentazione tragica”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 12, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È del nostro bravo Filiberto Scarpelli e s'intitola: Rappresentazione tragica. La scena, riprodotta con quella sapiente semplicità che dello Scarpelli è la più bella virtù, non potrebbe essere più evidente, più parlante... anzi più declamante! Quella bambina che suggerisce al fratello maggiore la parte di una tragedia, quel piccolo attore il quale s'investe del real personaggio che rappresenta e tira giù botte da orbo sul pulcinella che giace disteso in terra, e quelle due bambine sedute che formano il pubblico e che guardano stupite il fratello indaviolato, sono tutte figure vive che si muovono a seconda del loro carattere e dell'azione che compiono. I nostri piccoli lettori gusteranno certo moltissimo questa scenetta piena di grazia e di comicità.



Fig. 22. “Addio biondina, addio”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 4, 1911 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si intitola Addio, biondina addio! L'armata se ne va, ed è un umoristico quadretto del nostro Filiberto Scarpelli. L'artista ha illustrato una notissima canzone popolare, e la sua composizione evidentemente dimostra quanti buoni sorrisi possa ispirare la vita dell'infanzia. Il disegno e il colore come sempre sono pieni di vigorosa armonia».



Fig. 23. “I primi calzoncini lunghi”, copertina di Sergio Tofano (Sto), «Il Giornalino della Domenica», n. 13, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È di Sergio Tofano di Roma ed è intitolata: I primi calzoncini lunghi. Ma c'è bisogno del titolo per comprendere la scena che si svolge fra i tre personaggi di questa caricatura così sobria e così piena di spirito? Non si legge forse nel sorriso della madre e della cameriera e nell'aria impacciata del ragazzo che quelli sono i primi calzoncini lunghi ch'egli indossa e nei quali si accinge a fare il primo passo nella vita come uomo?».





esercitata dai genitori e dagli insegnanti che popolano le figurazioni del XIX secolo.

Se presenti, gli adulti sono infatti relegati a ruoli di secondo piano e sono quasi sempre pretesto per inscenare situazioni in cui protagonisti sono i piccoli – si veda, ad esempio, il commento alla copertina composta da Sergio Tofano per il numero 13 del 29 marzo 1908, “I primi calzoni lunghi” (fig. 23), che invita a leggere «nel sorriso della madre e della cameriera» soprattutto l’emozione del ragazzo, pronto a «fare il primo passo nella vita come uomo» –, i padri sono inesistenti e, in armonia con le consuetudini della classe borghese da cui proviene la parte più nutrita del vasto pubblico del settimanale, le bambinaie prevalgono nettamente sulle madri (“Il bagno”, n. 31, 1907 – fig. 24) che, se raffigurate, assumono per lo più la funzione di rassicurante riferimento affettivo (“Settembre”, n. 37, 1908 – fig. 25).

Il gioco e il quotidiano sono quindi vissuti in completa autonomia e divengono occasione per rappresentare le birichinate di un allegro esercito di bambini che abbandona risolutamente la pacata e diligente virtù dei coetanei dell’Ottocento, trovando piena e definitiva legittimazione nelle disastrose imprese del Gian Burrasca di Vamba, pubblicato a puntate proprio sul «Giornalino» a partire dal numero 7 del 17 febbraio 1907. Lo sguardo divertito degli illustratori compone così una galleria di capricci, di curiosi incidenti con cose e animali, di scherzi, dispetti, piccoli furti e catastrofi casalinghe, mentre i redattori de *La nostra copertina* accompagnano con indulgenza le innocenti azioni sovversive con parole che mai si lasciano tentare dalla morale o dalla persuasione correttiva, sottolineandone piuttosto la carica di vitalità. Ecco come lo sfortunato esperimento col fumo di Fofò, che «per quella maledetta mania che ha di far l’uomo e di volersi immischiare nei fatti e nei discorsi dei grandi, ha fatto nascere un pandemonio in casa»<sup>20</sup> diviene, nell’interpretazione di Ugo Finozzi, soprattutto pretesto per la composizione di una divertente vignetta senza parole (“Fofò se la fuma”, n. 10, 1906 – fig. 26); ecco come il tentativo di due bambini di fare toilette al gatto di casa si trasforma in una piccola tortura a cui il «povero Muci» si presta con apparente pazienza nel «quadretto disegnato e colorito con graziosa franchezza» da Sergio Tofano (“Un cliente ben servito”, n. 24, 1911 – fig. 27); ancora un gatto e un bambino si trovano a impersonare i complici “Ladri domestici” dipinti con «schietto e semplice umorismo» da Scarpelli e impegnati nell’operazione di furto di una pesca dalla credenza del salotto (n. 40, 1908 – fig. 28); sempre Filiberto Scarpelli mostra il «tragico inganno» in cui cade Tonino, altra vittima di una golosità che lo muove nell’ardua impresa di staccare e mangiare le invitanti ciliegie (finte) che troneggiano sul cappellino della madre (“La gola”, n. 23, 1909 – fig. 29), mentre al fratello dell’artista, Tancredi, si deve il gustoso quadro che illustra le conseguenze dell’irruenza di una bambina sulle

<sup>20</sup> *Fofò e Fifi*, «Il Giornalino della Domenica», 10, 1906, p. 15.

suppellettili di casa, nella vana speranza “Che la mamma non se ne accorga!” (n. 48, 1909 – fig. 30).

Il divertito campionario di birichinate non sembra trovare del resto un contrappeso sufficientemente convincente nella rappresentazione di attività edificanti come la lettura, tanto amata dai piccoli di carta dell'illustrazione ottocentesca, che, se presente, diviene quasi sempre pretesto di autopromozione in immagini dove «Il Giornalino della Domenica» è esibito come oggetto di appassionata e concentrata attenzione (“Tramonto”, n. 24, 1907 – fig. 31) o di grande entusiasmo dopo la trepidazione della lunga attesa<sup>21</sup>. Anche la scuola e lo studio perdono la loro tradizionale centralità e le rare copertine e note editoriali che vi fanno riferimento sono spesso occasione per umoristiche digressioni sull'incombenza e la difficoltà dei compiti (“Solidarietà di classe”, n. 9, 1909 – fig. 32) o per composizioni che abbandonano qualsiasi riferimento alla virtù della diligenza. Al contrario: in “Le nove e mezzo?!...” un gravissimo ritardo provocato dalla distrazione del gioco viene risolto con «comica efficacia» da Filiberto Scarpelli, che dipinge negli occhi del giovane protagonista più lo stupore e «il terrore vago di sgridate» che il «rimorso» che si confarebbe al caso (n. 11, 1908 – fig. 33); in “Zero in tutte le materie!” lo stesso artista illustra gli effetti di una pagella disastrosa nella smorfia imbronciata di una bambina assai più preoccupata delle ire paterne che della propria scarsa propensione all'impegno, sullo sfondo del «magnifico zero» che si staglia minaccioso alle sue spalle (n. 14, 1909 – fig. 34), mentre quello che sarebbe dovuto essere “L'esercizio di Ninetta”, una lunga serie di moltiplicazioni e divisioni, diventa, nell'interpretazione di Ottorino Andreini, ulteriore momento per promuovere l'«amico più caro», «Il Giornalino della Domenica», che sulla lavagna prende il posto della matematica in



Fig. 24. “Il bagno”, copertina in tre colori di Luigi Dalmonte, «Il Giornalino della Domenica», n. 31, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Luigi Dalmonte ci ha dato questa copertina semplicemente concepita, ed eseguita con grande nitidezza di colori e vivacità di movimento. Si tratta d'una operazione forse non molto gradita dal piccolo essere irrequieto, ma molto igienica e piacevole, specie in questa stagione!».

<sup>21</sup> Si veda in merito il contributo di F. Tancini, *L'abbonato e lo specchio. Le copertine autoreferenziali de “Il Giornalino della Domenica”*, in Pallottino, *L'irripetibile stagione de “Il Giornalino della Domenica”*, cit., pp. 57-72.





Fig. 25. “Settembre”, copertina di Umberto Brunelleschi, «Il Giornalino della Domenica», n. 37, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È una delle dodici copertine che Umberto Brunelleschi ha composto per illustrare le delicate poesie di Diego Garoglio e s'intitola «Settembre». Una dolce scena familiare; quattro bimbi intorno alla mamma, in atto di dividersi dei magnifici grappoli d'uva bianca e nera. L'artista col disegno fine ed elegante, con l'uso bene appropriato di due soli colori ha gareggiato col poeta nell'esprimere il significato del Settembre: mese di pace e di mitezza, mese dai bei frutti fragranti...».



Fig. 26. “Fofò se la fuma”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 10, 1906 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).



Fig. 27. “Un cliente ben servito”, copertina di Sergio Tofano (Sto), «Il Giornalino della Domenica», n. 24, 1911 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È un umoristico quadretto del pittore Tofano che già una volta si presentò al nostro pubblico con una simpaticissima copertina (I primi calzoncini lunghi). Questa si intitola «Un cliente ben servito» e rappresenta una scena di vita infantile... e felina. Pippo e Tonino si sono impadroniti del povero Muci e gli stanno facendo toilette, con tutti i più perfezionati sistemi... a rischio di prendersi un bel graffio come pagamento. Speriamo però che l'operazione non duri troppo, altrimenti... Il quadretto disegnato e colorito con graziosa franchezza, ha un umoristico significato in tutti i suoi particolari, e può piacer certo, anche per la novità del genere, a tutti i nostri lettori».

Fig. 28. “Ladri domestici”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 40, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. S'intitola «Ladri domestici» ed è un finissimo disegno del nostro Filiberto Scarpelli. Il bimbo e il gatto, compagni inseparabili, sono entrati nel salotto da pranzo mentre nessuno può disturbarli; non sarà difficile impadronirsi di una pesca... «E forse anche di una braciolina!» aggiunge mentalmente il gatto. Il bimbo ha trovato un mazzo di chiavi ed è sicuro di raggiungere il suo intento: ma per l'appunto ha scelto la chiave più grossa, forse quella di cantina, che secondo lui dovrebbe aprire prima di ogni altra!... E il gatto che guarda, sembra ridere sotto i baffi. Da tutta la composizione spira un senso di schietto e semplice umorismo».



Fig. 29. “La gola”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 23, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. A Scarpelli piacciono tanto le ciliegie e a Tonino, suo grande amico, certamente non di meno. Tonino infatti appena alzato è salito sulla grande poltrona della camera e ancora con gli occhi fra il sonno ha dato l'assalto a una cestellina di ciliegie... che era il cappello della mamma! Ah, la cestellina è pesante assai, ma le frutta stanno finalmente nella piccola mano... Come mai però sono tanto dure? E perché non si staccano? È un tragico inganno: e purtroppo fra poco sarà di questo parere anche la mamma! L'artista ha profuso anche in questa copertina le sue doti di osservatore umorista e ci ha dato un quadretto oltremodo... gustoso».



Fig. 30. “Che la mamma non se ne accorga!”, copertina di Tancredi Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 48, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. Serve di presentazione a un artista nuovo per il nostro pubblico: Tancredi Scarpelli, che è fratello – anche in arte – del nostro Filiberto. Si intitola «Che la mamma non se ne accorga!» e riproduce una scena di vita infantile in cui sono personaggi principali un diavolo, un vaso di maiolica e una granata. Dice il diavolo: «L'ho fatta bella!» E il vaso: «Ah son morto!» E la granata: «Presto, presto, portiamola via ogni cosa!». Sulla faccia della bimba si rivela intanto l'impressione... suscitata da quella tremenda scena, e gli occhi che trattengono a stento le lacrime sembrano dire: «Che mamma non se ne accorga!».





Fig. 31. “Tramonto”, copertina di Paolo Paschetto, «Il Giornalino della Domenica», n. 24, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Dall’inesauribile raccolta di copertine che comparvero alla nostra Esposizione, abbiamo tratto questo bel disegno di P. A. PASCHETTO, rappresentante un ragazzo che legge (e che cosa può leggere un ragazzo se non... il Giornalino della Domenica?) in riva all’acqua tranquilla, dove si rispecchia il disco del sole che tramonta. La bella decorazione di rose bianche che spiccano fra le foglie scure porta nel quadro una nota di gentilezza austera».



Fig. 32. “Solidarietà di classe”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 9, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È la prima che in questo anno presenta il nostro Filiberto Scarpelli e sarà certo accolta dall’ammirazione di tutto il nostro pubblico. Si intitola Solidarietà di classe e con fine umoristico ritrae una graziosa scenetta di vita scolastica. Siamo alla cantonata di una strada... che potrebbe anche essere via de’ Martelli, nelle vicinanze di una scuola, che potrebbe anche essere il Liceo Galileo; poco prima del principio delle lezioni. La mezza signorina appartiene alla intellettuale categoria delle occhialute, ma mentre ha una grande passione per la poesia italiana, e perfino per quella latina, nutre un sacro orrore per la matematica; i problemi non sono il suo forte. E perciò chiede aiuto al compiacente compagno, che le offre il quaderno, mentre si sforza per non lasciarsi cadere tutti gli altri; e così vien rispettata quella santa solidarietà di classe che trova sempre le sue più belle applicazioni... nelle classi ginnasiali. L’artista ha reso con la consueta efficacia il lato umoristico della scena, e al tempo stesso ci ha dato un quadretto riuscitissimo come finezza di disegno e armonica fusione di colori».



Fig. 33. “Le nove e mezzo?!...”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 11, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Le nove e mezzo?!... E il ragazzo che stava sbranandosi la tasca dei pantaloni per cacciarvi la trottole con la quale s’era divertito fin allora, si arresta a mezzo e sgrana gli occhi nei quali è dipinto il rimorso e il terrore vago di sgridate... Questo piccolo dramma inquadrato intorno ai due protagonisti – lo scolaro ritardatario e l’orologio che segna la sua condanna – ha quella comica efficacia che il nostro Filiberto Scarpelli mette a tutti i suoi disegni e che i nostri lettori hanno apprezzato fin dall’inizio del nostro Giornalino».

Fig. 34. “Zero in tutte le materie!”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 14, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. S'intitola: Zero in tutte le materie! ed è una brillante composizione del nostro Filiberto Scarpelli. La bimba ha avuto ora la pagella del secondo trimestre e al primo sguardo ha appreso la terribile verità: sì, zero in tutte le materie! Come farà a presentare quella pagella al babbo? È questo il grave pensiero che si rivela nella sua faccina imbronciata; e l'artista ha saputo renderlo con la più grande evidenza; molti dei nostri amici ammireranno... con sacro orrore il magnifico zero che incornicia la espressiva figurina!».



Fig. 35. “L'esercizio di Ninetta”, copertina di Ottorino Andreini, «Il Giornalino della Domenica», n. 39, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. S'intitola «L'esercizio di Ninetta» ed è una graziosa composizione di Ottorino Andreini. Ninetta deve studiare l'aritmetica perché... basta, ho capito, è meglio non farla scomparire in pubblico. Ora che è tornata in città l'hanno rinchiusa nello studio, con un lungo esercizio di moltiplicazioni e divisioni: ma appena di fronte alla lavagna, vedete quello che ha scritto? Il Giornalino della Domenica! Il nome del suo amico più caro. L'artista intanto oltre alla trovata originale ci ha dato una deliziosa figurina di bimba, tanto più gentile su quello sfondo cupo della lavagna».



Fig. 36. “Ammonimento!”, copertina di Ugo Finozzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 18, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina*. Si intitola Ammonimento! ed è una umoristica composizione di U. Finozzi. – «Bada ragazzo – dice la savia madre al figliolo che allora ha smesso di correre sul verde prato. – Bada ragazzo, se non ti metti a studiare sul serio finirai col diventare... Un uomo!» L'artista con quella finezza che è una sua vera specialità ha dato una grande espressione alle figure dei due animali, tanto che osservandoli non si può fare a meno di sorridere... e di ridere. L'umorista ha raggiunto pienamente il suo scopo».



compagnia di un grazioso pupazetto (n. 39, 1909 – fig. 35). Occasione per un'ironica “morale rovesciata” è infine il quadretto “Ammonimento” (n. 18, 1909 – fig. 36) di Ugo Finozzi, in cui una mamma-asino rimprovera così il figlioletto assai più dedito al gioco che allo studio: «Bada ragazzo, se non ti metti a studiare sul serio finirai col diventare... un uomo!».

Nell'iconografia del «Giornalino della Domenica» l'infanzia ligia, studiosa, ben educata, coscienziosa e caritatevole dell'illustrazione ottocentesca sembra quindi aver perso la sua funzione di esempio e il suo potere di attrazione, e anche i riferimenti alla devozione e alla religione, se si escludono le allegorie rappresentate in occasione delle principali festività, sembrano cedere il passo a una visione decisamente laica, che porta in primo piano soprattutto il senso di appartenenza alla patria come valore fondante su cui basare l'impianto educativo delle giovani generazioni<sup>22</sup>. Centro nevralgico del progetto che Luigi Bertelli intende realizzare attraverso le pagine del suo giornale è proprio la formazione di una coscienza patriottica, di quel legame che passa attraverso la presentazione degli usi e costumi regionali<sup>23</sup>, la glorificazione delle figure che hanno assunto un ruolo essenziale nella costituzione dell'identità storica e culturale dell'Italia<sup>24</sup>, la scelta di testi che contribuiscono alla conservazione e alla diffusione del corretto uso della lingua, una strategia associativa che promuove lo scambio continuo tra lettori appartenenti a diverse realtà geografiche, la cui distanza viene colmata dalle pagine di corrispondenza e dalle occasioni di incontro della *Confederazione Giornalinesca del Girotondo*. Sin dal primo *Decalogo*, il disegno educativo di Vamba assume la forma di un coerente e articolato programma, le cui linee essenziali continuano a essere energicamente ribadite nelle dichiarazioni di intenti che introducono ogni annata fino al 1911:

Accendere e tener viva sempre nel cuore dei piccoli lettori la fiamma degli eterni ideali per la Patria e per la Umanità, non con la vana rettorica di frasi fatte, ma con la forza che viene dalla sincerità dell'accento di chi comunica affetti profondamente sentiti<sup>25</sup>.

E in essi verremo via via descrivendo e illustrando ai giovani la Patria nelle sue parti poco o mal conosciute [...] Un'altra impresa ci proponiamo: quella di difendere tra i nostri giovani

<sup>22</sup> Sui fondamenti etico-civili del progetto educativo e culturale di Luigi Bertelli, si veda il contributo di A. Ascenzi: *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009, pp. 181-217; un quadro estremamente esauriente dell'opera, dell'attività e del pensiero di Vamba è offerto dall'edizione critica della sua corrispondenza, che comprende anche un consistente gruppo di lettere connesse con l'esperienza del «Giornalino della Domenica»: A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (a cura di), «*Santa giovinezza!*» *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008.

<sup>23</sup> Si veda la serie di copertine dedicate alla Sardegna di Giuseppe Biasi: “La processione del Corpus Domini in Sardegna” (22, 1907); “Portatrice d'acqua” (52, 1908); “Messa di notte” (3, 1909); “Il dono” (6, 1909 – fig. 45); “La ciambellina d'avorio” (48, 1910).

<sup>24</sup> Si vedano in particolare i numeri dedicati a Giosue Carducci (8, 1907), Giuseppe Garibaldi (27, 1907) e Edmondo De Amicis (12, 1908).

<sup>25</sup> Bertelli, *Decalogo*, cit.



amici il patrio idioma, la cui integrità è prima ed essenzial parte della nostra integrità morale e materiale di italiani, dagli assalti degli idiomi stranieri<sup>26</sup>.

La nostra idea [...] era ispirata dal desiderio, sempre vivissimo in noi, di far conoscere l'Italia agli italiani dell'avvenire, visto che purtroppo quelli del presente si dan così poca cura di conoscerla [...] Bisogna – pensammo – mostrare ai nostri lettori, in tutto il suo fulgore di luci e colori abbaglianti la grande anima della Patria; bisogna scuoprir loro non le incolori vedute de' nostri paesi, come al freddo raggio d'una lanterna magica sulla tela delle proiezioni, ma la vita che palpita, varia e interessante nelle sue manifestazioni, in ogni parte d'Italia, illuminata dalla pura fiamma del genio de' nostri migliori scrittori e de' nostri migliori artisti<sup>27</sup>.

E un altro sentimento il nostro giornalino vuol tenere vivo nei suoi lettori: il sentimento di italianità nella ammirazione delle glorie e delle bellezze della Patria, nella conoscenza delle virtù di nostra gente, nella fede nella nostra forza e nel nostro avvenire. A questo programma educativo noi volgemmo per cinque anni le nostre vigili cure, e con questo programma il *Giornalino della Domenica* entra ora nel sesto anno di vita, nel quale il nostro pubblico troverà ancora e sempre animati dal più puro entusiasmo, gli scrittori e gli artisti che alla feconda opera nostra dettero già i tesori del loro intelletto e gli slanci del loro cuore<sup>28</sup>.

Le copertine e le note che le accompagnano contribuiscono con altrettanta decisione alla trasmissione di tale «sentimento di italianità», rendendone i bambini i principali testimoni e i più convinti assertori: la giovane «Portabandiera del ricreatorio» (n. 21, 1907 – fig. 37) regge il tricolore con tale fierezza da apparire «forse più vicina di tanti altri alla vera idea della patria»; un tricolore sventola anche nella mano del comandante dell'intrepida flotta che «Arma la prora e salpa verso il mondo» al grido «Quando si vuole si arriva sempre!» (n. 34, 1908 – fig. 38); «Una dimostrazione patriottica» (n. 26, 1909 – fig. 39) vede tre fratellini vestiti di verde, rosso e bianco commemorare «i giorni gloriosi del '59» acclamando a gran voce l'Italia; verdi, rossi e bianchi sono ancora i palloncini che tre piccoli patrioti fanno volare in alto «come i bei sogni della nostra giovinezza italiana, come i voti buoni e forti che le anime allietate ancora dai sani entusiasmi lanciano nel mondo azzurro dell'avvenire...» («Palloni dirigibili», n. 40, 1909 – fig. 40), mentre nei due ragazzi vestiti con abiti d'altri tempi che tracciano sul muro la scritta «Viva l'Italia», Filiberto Scarpelli impersona i giovani protagonisti del suo racconto *Ragazzi di sessant'anni fa*<sup>29</sup>, che ambienta una tragica storia familiare negli anni della sofferta dominazione austriaca (n. 16, 1911 – fig. 41). Direttamente riconducibile alla volontà di istruire i giovani lettori sulle più alte manifestazioni del genio italico è anche la serie di copertine che presenta *L'infanzia e la giovinezza nell'arte dei nostri Maestri* e che a intervalli regolari decora 25 numeri apparsi tra il 13 febbraio 1910 e il 9 luglio 1911

<sup>26</sup> *Il nostro programma per il 1909*, cit., p. 2.

<sup>27</sup> *Per il 1910*, «Il Giornalino della Domenica», 51, 1909, p. 1.

<sup>28</sup> *Per il millenovecentoundici*, «Il Giornalino della Domenica», 4, 1911, p. 1.

<sup>29</sup> F. Scarpelli, *Ragazzi di sessant'anni fa (Quel che sanno i nostri vecchi)*, «Il Giornalino della Domenica», 16, 1911, pp. 2-4.



Fig. 37. “La portabandiera del ricreatorio”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 21, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* I Ricreatori sono quelle civili e benefiche istituzioni che, raccogliendo i ragazzi e le bambine fuori delle ore di scuola, proseguono l’opera di questa, educando il corpo e le mente, e fornendo una benefica preparazione alla vita in comune. A Roma, come in tante altre grandi città, i Ricreatori sono molti e floridissimi, e ognuno ha la propria bandiera. Guardate la portabandiera del Ricreatorio come ce la rappresenta il nostro Filiberto Scarpelli: quale aria d’importanza e quanta maestà in quella bambina, che nel suo ingenuo entusiasmo è forse più vicina di tanti altri alla vera idea della patria!».



Fig. 38. “Arma la prora e salpa verso il mondo”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 34, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È di Filiberto Scarpelli e s’intitola Arma la Prora. Sull’acqua verdognola, divisa in mille onde, solcata da mille strisce di candida spuma, si avanza una stranissima folla; in ogni nave il ragazzo, che è al tempo stesso capitano e equipaggio, urla agitando una bandiera. La nave è fatta con un pezzo di carta e non si sa come l’equipaggio possa rimanervi sopra: ma le grandi conquiste della prima giovinezza si compiono sempre così, con uno slancio di fede e di entusiasmo, con un supremo disprezzo per i mezzi materiali che devono servire al conseguimento del fine. Quando si vuole si arriva sempre! E il lieto grido di questi improvvisati equipaggi sembra l’eco di tutto il clamore che in questo mese si leva lungo le sponde del nostro mare, invaso da una popolazione di ragazzi. L’artista ha reso con grande semplicità di mezzi, e la consueta efficacia, il movimento e il significato della scena marinaresca».



Fig. 39. “Una dimostrazione patriottica”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 26, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si intitola «Una dimostrazione patriottica» ed è una brillante composizione di Filiberto Scarpelli. I tre piccoli fratelli vogliono commemorare anch’essi i giorni gloriosi del ’59 e inforcati i loro cavallucci di legno, impugnate le sottili bandierine giostrano lietamente per la casa. «Viva l’Italia!» è il loro grido. L’artista pur senza evidente ricercatezza ha combinato i suoi colori in modo che questo quadretto, guardato a una certa distanza, dà tutta l’idea di una grossa coccarda tricolore».



Fig. 40. “Palloni dirigibili”, copertina di Aleardo Terzi, «Il Giornalino della Domenica», n. 40, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Su, su, in alto i bei palloncini dai fulgidi colori, in alto come i bei sogni della nostra giovinezza italiana, come i voti buoni e forti che le anime allietate ancora dai sani entusiasmi lanciano nel mondo azzurro dell'avvenire... I tre bimbi han dato filo ai loro tre palloncini e li tengono a una medesima altezza, come i colori della bandiera nostra che essi salutano sempre con gioia perché ha i colori più belli, più vivi... Il disegno, nel quale è tanta spontaneità di sentimento, è di Aleardo Terzi, uno dei migliori artisti italiani, e s'intitola: Palloni dirigibili. Dove diretti? I nostri lettori, esperti di questa scienza aereostatica e profondi conoscitori dei mondi azzurri ch'essa fa spaziare le anime giovani, lo sanno bene...».



Fig. 41. “Ragazzi di sessant’anni fa”, copertina di Filiberto Scarpelli, «Il Giornalino della Domenica», n. 16, 1911 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).



Fig. 42. “Don Garzia de’ Medici”, fotoincisione da un quadro del Bronzino, «Il Giornalino della Domenica», n. 7, 1910 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Don Garzia de’ Medici, Ritratto di Angiolo Allori, detto il Bronzino. Idea felice quella di un’abbonata de la Lega Artica di chiamare a collaborar nel Giornalino i più grandi Maestri del passato. E noi l’abbiamo accolta ben volentieri e subito, lieti d’offrire questa nuova primizia ai nostri amici; essi, ne siamo sicuri, ameranno trovare ogni tanto ne la ricca e variata serie delle copertine dovute ai più simpatici artisti d’oggi questa nota antica: i ragazzi d’altri tempi fiorenti d’eterna giovinezza in opere immortali. Sarà poi un’occasione di parlare a voi piccoli di quei Grandi de’ quali splende il genio nel nostro cielo e per la cui gloria la nostra terra sembra più bella: speriamo che la parola nostra non sarà troppo indegna di loro né troppo noiosa per voi.».





Fig. 43. “Ritratto di bambino”, fotoincisione da un quadro del Correggio, «Il Giornalino della Domenica», n. 49, 1910 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È la riproduzione dell’artistico ritratto di bambino di Antonio Allegri detto il Correggio che ammirasi alla Galleria degli Uffizi. Di Antonio Allegri, detto il Correggio dalla cittadina dove nacque nel 1494, scriverà a lungo in uno dei prossimi Giornalini, in occasione della riproduzione di un altro suo quadro, il nostro Polverino, il quale vi farà conoscere attraverso a quale serie di vicende il grande pittore, che fu il Maestro della scuola parmense, abbia saputo, senza allontanarsi molto dal suo paese, assimilare e in parte anche migliorare l’arte dei più illustri suoi contemporanei».



Fig. 44. “Il Micino”, copertina di Giuseppe Biasi, «Il Giornalino della Domenica», n. 15, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* [...] Osservate da vicino questa copertina, e troverete soltanto un accozzo di poligoni irregolari, rossi, gialli, bianchi, neri, messi uno accanto all’altro. Come mai il disegno, visto alla giusta distanza, si anima tutto e ci presenta una bella bambina che tiene in collo il suo micino? Questo è il gran segreto dell’arte, e della tecnica personalissima del nostro artista. Quanta composta naturalezza in quella grossa gatta che sta ai piedi della bimba. Quanta vita in quel gattino che si allunga sotto la carezza della piccola padrona! Sarebbe veramente impossibile ottenere altrettanto effetto con maggior semplicità di mezzi».



Fig. 45. “Il dono”, copertina di Giuseppe Biasi, «Il Giornalino della Domenica», n. 6, 1909 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È del nostro Giuseppe Biasi l’originalissimo artista, e intitolandosi *Il Dono* riproduce una scena caratteristica di ambiente sardo. Il disegno vigoroso, il colore pieno di luce, la composizione armonica in ogni sua parte fanno di questa copertina un magnifico quadro, quale raramente può essere ammirato anche nelle più ricche riviste straniere. E ad ottenere questo risultato ha contribuito non poco lo Stabilimento Liebman di Roma, che ha eseguito i clichés della splendida tricromia».

Fig. 46. “Ora di siesta”, copertina di Giuseppe Biasi, «Il Giornalino della Domenica», n. 32, 1910 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si intitola *Ora di siesta* ed è un originalissimo quadretto del nostro Giuseppe Biasi. Nell'ora calda, la bimba dal vestito rosso riposa e aspetta seduta sulla panchina che sta presso alla porta della villa. Le fanno compagnia due canini. Due fratelli di ben diverso carattere; tutt'e due fissano un punto lontano (un luccicar di vetri?... un uomo che si avvicina?); ma quello seduto sulla panchetta con una attenzione assai benevola; l'altro invece, accovacciato sulle ginocchia della bimba brontola e frena a stento un latrato... Il pittore con la sua tecnica originale ha saputo esprimere tutto questo, animando di luce e di colore il tratto rigidamente geometrico».



Fig. 47. “Compagni di navigazione”, copertina di Giuseppe Biasi, «Il Giornalino della Domenica», n. 36, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È una delle più belle e sarà una delle più discusse tra quante ne abbiamo pubblicate. Ma è utile che i ragazzi imparino a discutere su le più nuove e audaci forme dell'arte. Questo quadretto del Biasi, guardato a distanza e in piena luce, ha una tal vita, da sembrare una scena vera contemplata attraverso un finestrino, in una grande irradiazione di sole sul mare. Con quanto affetto la bimba stringe quella barchetta bruna... immobile nell'acqua immobile! La nota fiammeggiante dell'ombrellino, il tono verde cupo dell'acqua sotto la barca, le rotonde macchie gialle, costituiscono altrettante rivelazioni di un'arte sapiente, dissimulata sotto un'insuperabile sobrietà e una voluta angolosità di disegno».



Fig. 48. “Epoepa sottomarina”, copertina di Antonio Rubino, «Il Giornalino della Domenica», n. 25, 1907 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È una delle più originali fantasie che possano scaturire dalla mente d'un artista ingegnoso. La lotta si svolge nel profondo del mare, nell'acqua sempre azzurra popolata d'una flora strana e di una fauna mostruosa. È una lotta epica fra il magico guerriero montato sopra un cavalluccio marino e un granchio colossale, simile al diavolo di quei liquidi abissi. Il cavaliere vibra la lancia tra le branche del mostro, il cui fiato sfugge in forma di candide bollicine. Questa volta il nostro A. Rubino ha superato sé stesso; e crediamo che molti fra i nostri lettori, che si preparano a recarsi al mare, rivedranno nei loro sogni la suggestiva composizione e si troveranno a far da eroi immaginari dell'emozionante epoepa sottomarina».



con fotoincisioni riproducenti particolari o visioni d'insieme di dipinti attribuibili ai più grandi artisti del Rinascimento, che hanno per protagonisti i fanciulli (“Don Garzia De’ Medici”, n. 7, 1910 – fig. 42; “Ritratto di bambino”, n. 49, 1910 – fig. 43)<sup>30</sup>.

La composizione di questa galleria ideale, dove i bambini sono invitati a identificarsi in opere che rappresentano le vette più alte dell’espressione artistica italiana, diviene vero e proprio percorso didattico grazie all’associazione con schede informative – affidate alla penna di Polverino, Renzo Simi, Filiberto Scarpelli e G.M. Marcialis – che affiancando o sostituendo *La nostra copertina* si arricchiscono di dettagliati riferimenti biografici e di nozioni riguardanti lo stile e la tecnica<sup>31</sup>. Con l’aiuto dell’azione esplicativa del testo, le immagini diventano così anche strumento per la formazione di un gusto estetico nella coscienza dei lettori, il cui esercizio non rimane limitato alla visione e alla conoscenza degli illustri esempi del passato, ma si estende alle forme più attuali e ai linguaggi di meno immediata accessibilità propri all’arte contemporanea. L’importanza che questo aspetto assume nel programma educativo de «Il Giornalino della Domenica», già implicita nell’attenzione rivolta alla qualità dell’illustrazione e alla perfezione dei mezzi tecnici di riproduzione, si rivela nelle parole che l’Amico Ciliegia dedica alle copertine sul numero 27 del luglio 1908:

E ho capito sopra tutto questo: che le copertine del nostro *Giornalino*, nella loro varietà, provocano il vostro spirito di osservazione, aguzzano il vostro gusto, solleticano le vostre

<sup>30</sup> Di seguito l’elenco completo delle copertine che compongono la serie: “Don Garzia de’ Medici, fotoincisione da un quadro del Bronzino” (7, 1910 – fig. 42); “Ritratto di un giovane paggio, riproduzione da un quadro del Tiepolo” (9, 1910); “Angeli in adorazione, frammento di un quadro di Francesco Botticini” (12, 1910); “Testa di Gesù bambino, frammento di un quadro di Esteban Murillo” (15, 1910); “Ritratto di giovinetta, da un quadro di G. Sustermans” (17, 1910); “Angeli (da un quadro) di Alessandro Botticelli” (22, 1910); “Il David, fotoincisione a colori” (24, 1910); “Un angelo che suona la viola, da un quadro di Melozzo da Forlì” (27, 1910); “Ritratto di bimba, da un quadro di G. Marco Nattieri” (30, 1910); “Bacco incoronato, da un quadro di Guido Reni” (33, 1910); “Maria de’ Medici, da un quadro del Bronzino” (37, 1910); “Ritratto di Giacomo II d’Inghilterra fanciullo, frammento di un quadro di Van Dyck” (40, 1910); “Il suonatore di violino, da un quadro di Raffaello Sanzio d’Urbino” (46, 1910); “Ritratto di bambino, da un quadro del Correggio” (49, 1910 – fig. 43); “Riproduzione del dettaglio da un quadro di Vittore Carpaccio” (2, 1911); “Ritratto di Alessandro Braccesi, da un quadro del Perugino” (5, 1911); “Il Bambino Gesù, quadro di Francesco Boucher” (7, 1911); “Ritratto di giovane donna, da un quadro di Alessandro Grimou” (10, 1911); “Giovane Pellegrino, da un quadro di Alessandro Grimou” (13, 1911); “Ritratto d’ignoto, da un quadro di Giusto Sustermans” (15, 1911); “Un angioletto, frammento da un quadro di Sassoferrato” (18, 1911); “Ritratto di bimbo, da un quadro del Sustermans” (22, 1911); “Testa di bimbo, da uno studio di Andrea del Sarto” (25, 1911); “Angelo che accorda un mandolino, frammento di un quadro del Bonifacio” (26, 1911); “Ritratto di bimba, da un quadro di Filippo Lippi” (28, 1911).

<sup>31</sup> Le schede informative pubblicate su «Il Giornalino della Domenica» sono le seguenti: G.M. Marcialis, *Un pittore poeta* (22, 1910, pp. 1-2); Polverino, *Giovanni Marco Nattier* (30, 1910, pp. 1-2), *Il Reni* (33, 1910, pp. 3-4), *Van Dyck* (41, 1910, pp. 7-9) *Il Perugino* (5, 1911, pp. 3-4), *La Ronda di notte* (6, 1911, pp. 6-7), *Francesco Boucher* (7, 1911, p. 8), *Giusto Susterman alla Mostra del Ritratto italiano* (15, 1911, p. 1), *Il Sassoferrato* (18, 1911, p. 15), *Maestro Rosso* (22, 1911, pp. 5-6); *Filippo Lippi* (28, 1911, pp. 5-6); Filiberto Scarpelli, *Raffaello Sanzio d’Urbino* (46, 1910, pp. 9-12); Renzo Simi, *Il Tiepolo* (9, 1910, pp. 1-2); *Il Murillo* (15, 1910, pp. 1-3).

preferenze, le quali si manifestano con la impetuosa sincerità vostra particolare in discussioni d'arte ingenue e certamente deficienti, ma che intanto esercitano il vostro intelletto a stabilire dei confronti e a formare dei giudizi. Ed è proprio quello che si proponeva il nostro *Vamba* quando, creando il *Giornalino della Domenica*, lo ideava con una copertina che offrisse ai lettori ogni settimana un piccolo quadro della vita infantile sempre diverso nella forma e nelle tinte, nella ispirazione e nella tecnica, in modo da presentare a fin d'anno una vera galleria nella quale si trovassero educati e soddisfatti tutti i nascenti gusti del nostro pubblico. E voi avete in essa tutti i generi, dalla scenetta sentimentale alla caricatura, dal giocondo episodio al ghiribizzo fantastico, e vi passan via via sott'occhio i più geniali artisti nelle varie manifestazioni della loro anima, dal Terzi allo Scarpelli, dal Brunelleschi al Finozzi, dal Biasi al Rubino, dall'Anichini al Dal Monte... E ciascun d'essi ha, naturalmente, il suo pubblico nel gran pubblico del *Giornalino* e ciascuno di voi ha tra essi il suo artista prediletto, quello cioè che meglio interpreta le speciali disposizioni del vostro spirito [...] In queste predilezioni voi siete giunti già a rivelare un gusto d'arte che voi stessi ignoravate di possedere prima che vi si desse l'occasione di manifestarlo. Ed ecco dunque, come dicevo, che l'idea di *Vamba* dà i suoi frutti<sup>32</sup>.

E l'idea di *Vamba* trova piena e concreta realizzazione nella scelta di comprendere tra i collaboratori del «*Giornalino*» artisti come Giuseppe Biasi, le cui composizioni dalle campiture piatte che incastrano le loro forme geometriche per lasciar scaturire le figure, in un uso del colore che molto si avvicina agli aspri e significanti contrasti cromatici dell'espressionismo francese, hanno lo stupefacente merito di veicolare il linguaggio dell'avanguardia artistica del Novecento in un settimanale per ragazzi. *La nostra copertina* concorre anche in questo caso a dimostrare quanto l'operazione sia frutto di una precisa intenzione, consapevole anche del probabile spaesamento iniziale che forme tanto nuove e inusuali potrebbero provocare: così la nota che si affianca a «Il Micino» (n. 15, 1907 – fig. 44) avverte sulla necessità di osservare la composizione dalla «giusta distanza», per non rischiare di leggersi unicamente «un accozzo di poligoni irregolari, rossi, gialli, bianchi, neri, messi uno accanto all'altro»; della copertina «Il dono» (n. 6, 1909 – fig. 45) viene sottolineato soprattutto il carattere innovativo di un linguaggio che «raramente può essere ammirato anche nelle più ricche riviste straniere»; di «Ora di siesta» (n. 32, 1910 – fig. 46) si mette in evidenza principalmente l'originalità della tecnica, mentre il commento a «Compagni di navigazione» (n. 36, 1907 – fig. 47) non esita ad affermare quanto sia «utile che i ragazzi imparino a discutere su le più nuove e audaci forme dell'arte».

Attraverso le copertine de «*Il Giornalino della Domenica*» l'arte assume dunque un essenziale significato educativo, diviene importante strumento di educazione non solo in funzione dei messaggi che traduce e delle consuetudini iconografiche di cui si serve per tradurli, ma per la sua stessa essenza. Deriva da qui anche la possibilità, impensabile nella concezione didascalica e descrittiva

<sup>32</sup> L'Amico Ciliegia, *Nel nostro salottino. Le copertine del «Giornalino»*, «*Il Giornalino della Domenica*», 27, 1908, p. 20.





Fig. 49. “Chiaro di luna”, copertina di Antonio Rubino, «Il Giornalino della Domenica», n. 14, 1908 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* Si vede subito che è di Rubino; e la figura ricorda quella comparsa nel n. 37. Ed eccovi due attestati pregevoli: poiché il veder subito a traverso a un’opera l’autore è segno che la sua opera è personale: e avere nella memoria scolpita una sua opera lontana è segno che la sua opera ha un carattere che si imprime nettamente nella memoria e non sfuma confondendosi con tante altre che si dimenticano. Né ciò accadrebbe se il Rubino fosse solamente bizzarro. Guardate quella flautista: è bizzarra, ma suona veramente il flauto e lo suona a tempo, e proprio per far ballare quel fantastico animale al chiaro di luna».

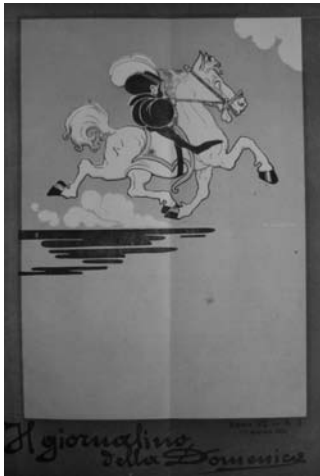


Fig. 50. “Tra le nubi”, copertina di Antonio Rubino, «Il Giornalino della Domenica», n. 3, 1911 (Archivio Storico Giunti Editore, Firenze).

«*La nostra copertina.* È di Antonio Rubino e rappresenta un giovine fantastico cavaliere corrente a briglia sciolta sulle nubi inforcando un destriero altrettanto fantastico. Chi è quel cavaliere, e dove muove? La figura, come tutte quelle del Rubino, è stranamente suggestiva e lascia il campo a tutte le induzioni: la sua arte ha appunto la specialità di far fantasticare fantasticando. A me nell’antico cavalcatore piace raffigurare la giovinezza che corre senza freno, non sapendo forse dove, ma in alto, nel mondo iridescente de’ bei sogni d’oro, ansiosa di luce e di azione, padrona dell’avvenire...».

della tradizione precedente, di dare spazio alla suggestione fantastica di composizioni come quelle di Antonio Rubino (“Epoepa sottomarina”, n. 25, 1907 – fig. 48; “Chiaro di luna”, n. 14, 1908, fig. 49; “Tra le nubi”, n. 3, 1911 – fig. 50), magistrale interprete di allegorie e visioni che paiono miraggi, ambientate in contesti onirici e impalpabili in cui si muovono esseri bizzarri e animali inesistenti, che non pretendono di rimandare ad alcun significato se non a quello già implicito nell’inconsueta dimensione poetica in cui lo spettatore si trova immediatamente trasportato, e che sembra conservare un’elettiva affinità con l’animo dei piccoli, che certamente «non sono quegli angiolini perfetti e freddi, che la letteratura e la pittura convenzionale han fin’ora rappresentati: essi han-

no nell'aspetto e nell'animo diversi lati curiosi e ameni, che son poi quelli che li rendono così simpatici»<sup>33</sup>.

Il progetto educativo immaginato e realizzato da Luigi Bertelli e dai suoi collaboratori attraverso «Il Giornalino della Domenica» non ha contribuito dunque unicamente ad affermare il ruolo determinante dell'illustrazione nell'editoria italiana per ragazzi dei primi del Novecento, ma ne ha coscientemente utilizzato i mezzi di espressione per trasmettere in maniera chiara, esplicita e leggibile le linee dominanti di una visione più vitale e più autentica dell'infanzia, che si libera dalle pesanti ipoteche educative del passato per colorare i quadri vivaci di copertine che divengono, con la loro identità stilistica, formale e iconografica, commento visivo e specchio di un immaginario che muta e si rinnova. Se collocata nel periodo in cui è stata concepita, l'operazione assume poi connotati quasi rivoluzionari, perché non si limita a dare un primo e pieno riconoscimento al ruolo dell'illustrazione nella trasmissione dei messaggi educativi, ma si spinge fino ad attestarne, quando animata da un alto valore artistico, la funzione formativa intrinseca. E a conferma di quanto concluso, non ci si può non affidare alle parole di Filiberto Scarpelli, che nel 1907 così precisa ciò che già tanto chiaramente si legge nei magnifici quadri di vita infantile donati al suo pubblico nell'infaticabile lavoro di questi primi sei anni di vita del «Giornalino»:

Se io avessi la fortuna di sedere in cattedra quale vostro insegnante di lingua italiana, prediligerei questo speciale sistema di istruzione, per addestrarvi nel maneggio della prosa: desumere dalla pittura il pensiero letterario. Non esiste forza di sentimento, ed è vana ogni abile costruzione di periodo, inutile la ricerca preziosa della parola, se lo scrittore non sa discernere con occhi di pittore e sviluppare in chi legge una immagine, dalla cui evidenza soltanto scaturisce la vera emozione. La letteratura rappresentativa deve saper dipingere, dipingere e non altro [...] Le prediche, le divagazioni sentimentali, i punti ammirativi non sono strumenti efficaci dell'arte. Essi non vi diranno mai nulla!<sup>34</sup>

Silvia Assirelli  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
silvia.assirelli@libero.it

<sup>33</sup> *La nostra copertina*, «Il Giornalino della Domenica», 28, 1907. Il commento fa riferimento alla composizione di Antonio Rubino "Opera fragile", riprodotta in copertina sullo stesso numero.

<sup>34</sup> F. Scarpelli, *Chiacchiere artistiche con i miei lettori*, «Il Giornalino della Domenica», 21, 1907, p. 2.





# Tra letteratura, pedagogia e strategie promozionali: il bollettino bibliografico «Paraviana» (1921-1940)

Fabio Targhetta

## 1. *Un bollettino bibliografico-letterario dall'anomala direzione bifronte*

Il panorama editoriale scolastico fu scosso agli inizi degli anni Venti del Novecento da un repentino processo di rinnovamento, profondo al punto da delineare una nuova geografia editoriale<sup>1</sup>. La grave crisi del libro scoppiata durante la grande guerra<sup>2</sup>, i cui effetti furono pesanti per l'intero comparto e destinati a protrarsi per oltre un decennio, e la necessità di ingenti finanziamenti per far fronte alla Riforma Gentile del '23 determinarono infatti l'evoluzione in senso imprenditoriale delle principali case editrici scolastiche.

<sup>1</sup> G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», 3, agosto 2004, pp. 411-434.

<sup>2</sup> Qualche dato: se nel 1914 venivano pubblicati in Italia, stando alla Bibliografia Italiana compilata dalla Biblioteca Nazionale di Firenze, 11.523 libri, il numero scendeva a 6.093 nel 1919 per mantenersi su una cifra analoga ancora nel 1924 (6.093). Dati riportati in F. Ciarlantini, *Vicende di libri e di autori*, Milano, Ceschina, 1931, pp. 21-22, cui rimando per un'analisi interna della "crisi del libro". Per un'analisi quantitativa dei dati in relazione all'editoria scolastica cfr. F. Targhetta, *Sviluppi e ridimensionamento di un'egemonia industriale: l'editoria scolastica torinese tra le due guerre*, «Scrinia. Rivista di archivistica, paleografia, diplomatica e scienze storiche», 3, 2007, pp. 97-113.

L'accentuato dinamismo societario portò inevitabilmente ad un più stretto raccordo con l'ambiente finanziario ed industriale nonché, in seguito alla stipula di accordi commerciali ed economici tra le varie imprese, alla formazione di veri e propri *trust* editoriali. Essi furono originati anche dalla presenza di alcuni finanziatori o degli stessi editori in seno a vari consigli d'amministrazione, creando un intreccio di interessi e di coinvolgimenti assai articolato.

Non si sottrasse da questo processo l'editrice torinese Paravia, tra le principali ditte del settore grazie ad una produzione in grado di coprire tutti gli ambiti disciplinari e gli ordini di studio, dai sussidiari per il grado popolare alla manualistica per la scuola secondaria inferiore e superiore, dalla stampa magistrale alla parascolastica ed ai sussidi didattici. Al fine di superare la cattiva congiuntura ed avere a disposizione una solida base grazie alla quale rilanciare la produzione, la casa subalpina procedette ad una profonda riorganizzazione interna, passando da un assetto ancora sostanzialmente familiare ad un sistema societario più complesso e ad un modello imprenditoriale.

Con la costituzione, nel maggio 1920, in società anonima sotto la denominazione "G.B. Paravia e C.", l'editrice aprì le porte del consiglio d'amministrazione a persone estranee alla famiglia Vigliardi Paravia, ricercando la collaborazione di imprenditori, esponenti del mondo finanziario e della cultura<sup>3</sup>.

Tra i primi provvedimenti presi dal neo insediato organo direttivo vi furono l'avvicendamento nella direzione delle collane più prestigiose, il principio di ulteriori raccolte e l'avvio di nuove iniziative editoriali in linea con il mutato clima culturale. L'opera di *restyling* del catalogo, ancora legato ad un anacronistico spirito positivista ed herbartiano, specie in ambito pedagogico, passò attraverso il coinvolgimento di alcune personalità note nell'ambiente culturale e politico torinese, quali, tra gli altri, Gustavo Balsamo Crivelli e Pietro Gorgolini. Due figure molto diverse, per caratura intellettuale prima che per professione, esponenti di due posizioni politiche agli antipodi, ma destinate ad affratellarsi nel nome di una comunione di interessi letterari e di un avvicinamento sul piano ideologico.

Primogenito di una nobile famiglia piemontese, allievo di Graf e di Renier, il Balsamo Crivelli ebbe una lunga carriera di insegnante liceale di lettere, prima in alcune scuole pubbliche della capitale subalpina e successivamente, per quasi quarant'anni, presso il liceo privato di Ricaldone<sup>4</sup>. Il suo campo d'elezione fu, come anticipato, la letteratura italiana, di cui fu cultore profondo oltre che apprezzato divulgatore, competenze che gli permisero di dirigere due analoghe collane di classici italiani presso UTET e, per l'appunto, Paravia.

<sup>3</sup> Per la ricostruzione degli intrecci col mondo finanziario e delle ramificazioni interne ai consigli d'amministrazione di altre editrici cfr. F. Targhetta, *Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre*, «History of Education e Children's Literature», I, 2, 2006, pp. 209-229.

<sup>4</sup> Sul Balsamo Crivelli (1869-1929) cfr. la voce curata da Alberto Frattini in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 5, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1963, pp. 622-624.

Al marchese piemontese non fu estraneo neppure un costante e significativo impegno nel campo della stampa periodica: collaborò infatti a vari foglietti e giornali, tra cui l'«Avanti!», «Per l'idea», supplemento del periodico socialista torinese «Il grido del popolo», e «Battaglie sindacali», organo milanese della Confederazione del Lavoro, nei quali riversò tutto il suo spirito riformatore. Esponente di quel cenacolo umanitario e cautamente progressista a carattere elitario diffusosi nel capoluogo subalpino a cavallo tra i due secoli, noto come “socialismo dei professori”<sup>5</sup>, il Balsamo Crivelli fu tuttavia destinato nei secondi anni Venti a traghettare verso altre sponde – non solo giornalistiche, ma anche ideologiche –, come testimonia il passaggio dalle colonne dell'«Ordine Nuovo» a quelle del filofascista «Il Nazionale».

Meno soggetto a ripensamenti dottrinali fu invece Pietro Gorgolini, marchigiano nato in Calabria e trapiantato dal primo dopoguerra a Torino, dove ebbe modo di dare corso ai suoi molteplici interessi ed attività<sup>6</sup>. Capitano nella Grande guerra, si cimentò infatti con alterne fortune in varie discipline, dedicandosi al giornalismo, alla poesia, alla narrativa, alla politica, alla critica letteraria ed alla compilazione di antologie scolastiche e di opere didascaliche sulla genesi fascista che conobbero una buona fortuna commerciale.

Fascista della prima ora (fondò nel 1919 i fasci di Camerino e di Macerata), pur nella modestia dei risultati sul piano politico e professionale, Gorgolini fu nondimeno un fertile organizzatore<sup>7</sup>, impegnato nella definizione della cultura nuova dell'età fascista e capace di allargare l'orizzonte anche a quanti erano meno allineati col regime in nome della superiorità della cultura.

Proprio questa concezione della dignità del lavoro intellettuale *tout court* sembra essere uno dei pregi principali di Gorgolini; una personalità, dunque, autonoma, incline al dissenso ed alla critica, atteggiamento che pesò poi molto sulle scarse fortune riscosse in ambito ufficiale, a causa delle quali fu “scari-cato” più volte e, definitivamente, sul finire degli anni Trenta dall'*entourage* fascista.

All'inizio degli anni Venti, tuttavia, Gorgolini poteva ancora vantare una certa vicinanza allo stesso Mussolini<sup>8</sup>, assertore di una linea normalizzatrice – e, in seguito, filobottaiana –, capace di offrire ampie garanzie sul piano della

<sup>5</sup> Su questo movimento, che coinvolse anche personalità quali, tra gli altri, De Amicis, Graf, Lombroso, Giacosa, Pastonchi, cfr. P. Spriano, *Storia di Torino operai e socialista. Da De Amicis a Gramsci*, Torino, Einaudi, 1972.

<sup>6</sup> A. d'Orsi, *Alla ricerca della cultura fascista. Un intellettuale fra editoria e giornalismo (1922-1935)*, in U. Levra, N. Tranfaglia (a cura di), *Torino fra liberalismo e fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1987, pp. 375-619: 382.

<sup>7</sup> Nel 1927 diede vita anche ad una nuova sigla editrice, la SACEN (Società Anonima Casa Editrice Nazionale), che vivacchiò senza acuti fino ai primi anni Quaranta. Gorgolini diresse e collaborò a varie testate, tra cui «Il Nazionale», che fondò nel 1925 e diresse sino alla chiusura.

<sup>8</sup> Mussolini, nella prefazione ad un volumetto di Gorgolini del 1922, lo indicava addirittura come «la migliore pubblicazione sul fascismo tra quante ne sono uscite in Italia». Cfr. P. Gorgolini, *Il fascismo nella vita italiana*, Torino, Italianissima, 1922, p. 3.

condotta e del pensiero “moderato”, o meglio alieno dalla violenza squadrista che a Torino aveva avuto altri solerti esecutori.

In questa veste fu investito della carica redazionale dalla Paravia, che vide in lui un buon tramite per arrivare senza mediazioni al Presidente del Consiglio e senza macchiare l'immagine di una ditta tradizionalmente lontana da ogni estremismo.

Da sempre attenta ad intrecciare relazioni con gli organismi di gestione del potere, secondo un modello a spirale che andava dal livello locale (direttori didattici, presidi, ispettori, provveditori agli studi) a quello centrale (commissioni ministeriali, il ministro della Pubblica Istruzione), la Paravia aveva intuito prima di altri che l'avvento sulla scena politica del fascismo avrebbe comportato un cambio nelle consolidate strategie di “dialogo” con il palazzo. La casa torinese cercò dunque di allacciare i contatti direttamente col duce, bypassando i vari organi ministeriali che in passato avevano ricoperto la funzione di tramite con l'ambiente governativo<sup>9</sup>. Allo stesso modo avrebbero agito negli anni successivi anche altri editori scolastici (Mondadori *in primis*), alla ricerca di attivare un canale preferenziale con il capo del governo, sempre più artefice non solo delle scelte politiche, ma anche di quelle culturali ed educative in senso lato, nonché prodigo dispensatore di sussidi economici e di facilitazioni finanziarie.

Un'altra notevole peculiarità di Paravia, anch'essa funzionale ai fini commerciali dell'azienda, fu una certa ambivalenza di fondo, o meglio un «sapiente strabismo», volendo riferirsi con questa formula alla particolare attitudine di presentare una linea editoriale dettata spesso da ragioni commerciali prima che culturali, «all'insegna di un senso pratico alieno da estremismi» grazie al quale ha saputo «guardare ai cambiamenti senza tuttavia far a meno di una pluralità di voci ed esperienze»<sup>10</sup>. Ecco dunque che lungo tutto il ventennio, accanto ad autori smaccatamente filofascisti, il catalogo Paravia continuò a presentare anche le opere di autori afascisti, quando non apertamente antifascisti.

Allo stesso modo, al veloce avvicinamento al fascismo e a Mussolini non corrispose, almeno fino agli anni Trenta, una totale conversione sul piano ideologico, come confermato dalla presenza in seno al Consiglio di amministrazione di figure quali l'internazionalista Eugenio Rignano, Luigi Della Torre, alto

<sup>9</sup> Costituiscono una valida testimonianza la corrispondenza e gli omaggi inviati a Mussolini, consultabili in Archivio Centrale dello Stato, Segreteria Particolare del Duce, Carteggio Ordinario, f. 509 793, casa editrice Paravia.

<sup>10</sup> G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», 4, 1997, pp. 85-116: 113 e 116.

esponente della massoneria e dai lunghi trascorsi socialisti, o Francesco Ruffini, «antifascista notissimo, dannosissimo»<sup>11</sup>, nelle parole del Prefetto di Torino<sup>12</sup>.

Questa studiata ambiguità ci consente di comprendere meglio una decisione apparentemente incomprensibile. Al fine di incrementare l'opera promozionale nelle scuole in un periodo, come detto, particolarmente delicato, il neoinsediato consiglio d'amministrazione stabilì di avviare una nuova pubblicazione intitolata «Paraviana», "Bollettino bibliografico-letterario mensile" distribuito gratuitamente nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

L'anomalia, naturalmente, non sta tanto in questa iniziativa, in linea con altre analoghe proposte bibliografiche coeve, quanto nella decisione di affidare la direzione del periodico a due personalità a prima vista incompatibili, i già citati Gustavo Balsamo Crivelli e Pietro Gorgolini.

Regolarmente uscito dal luglio 1921 al maggio 1940<sup>13</sup>, il foglietto, consistente in una ventina di pagine e suddiviso in varie rubriche, seguì inizialmente una scadenza mensile, salvo poi, in alcuni casi, raccogliere in un'unica uscita più numeri. Questa operazione fu effettuata in corrispondenza di investimenti particolarmente onerosi per la casa editrice<sup>14</sup> o nei mesi estivi di chiusura delle scuole. Dalla fine degli anni Venti, inoltre, fu introdotta una numerazione "bis" per gli allegati ed alcuni numeri speciali concepiti esclusivamente per le scuole elementari. La tiratura, a metà degli anni Venti, era di 120 mila copie mensili<sup>15</sup>.

L'intento programmatico si presentava assai ambizioso, articolato in tre scopi precisi. Innanzitutto, recensire mensilmente la migliore produzione Paravia e, allo stesso tempo, far conoscere anche le più significative pubblicazioni delle altre case editrici, «senza inopportuni esclusivismi ovvero piccine partigianerie»<sup>16</sup>. In secondo luogo, con l'intento di rinnovare su basi serie la cultura nazionale (un concetto, come già ricordato, molto caro a Gorgolini), la rivista avrebbe pubblicato «lavori letterari e cronache d'arte, liriche e pagine di letteratura amena, articoli di varietà e di pedagogia dovuti a nostri prosatori e

<sup>11</sup> Citato in J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 319. Nel maggio 1927 il Ministero degli Interni aveva inviato al prefetto una lista di 24 professori antifascisti, pregandolo di esaminare ogni caso individualmente e di prendere eventuali sanzioni. Solo nel caso di Ruffini egli individuò gli estremi per l'immediato esonero dall'insegnamento.

<sup>12</sup> Per un'analisi più dettagliata del rapporto col regime rimando a F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007, pp. 30-41.

<sup>13</sup> Al momento attuale della ricerca non è dato sapere fino a quando uscì la rivista. L'ultimo numero che è possibile consultare è il n. 3 (maggio) del 1940. Molto verosimilmente, con l'entrata in guerra dell'Italia e l'irrigidirsi delle condizioni finanziarie dell'editore, «Paraviana» cessò le pubblicazioni entro l'anno.

<sup>14</sup> Così, ad esempio, nel 1925 e nel 1926, in anni in cui gran parte degli sforzi finanziari era diretta nel rinnovo del catalogo in seguito alla riforma Gentile e nell'edificazione di una nuova sede, uscirono raccolti in un solo fascicolo rispettivamente i numeri 7-8-9-10 e 6-7-8-9.

<sup>15</sup> *Fatti e parole*, «Paraviana» [d'ora in avanti PAR], 1 bis, 1925, pp. 1-2: 1.

<sup>16</sup> PAR, 1, 1921, p. 1.

poeti, vecchi e giovani, noti ed ignoti». Infine, finalità chiaramente dettata dalla contingenza delle polemiche nate in seguito al vertiginoso aumento del prezzo di copertina dei libri di testo, «Paraviana» si sarebbe ereta a propugnacolo della «tanto accusata industria scolastica, specie in questi ultimi tempi fatta quotidiano bersaglio di grossolani attacchi e furibonde calunnie».

Insomma, come ebbe poi modo di ricordare lo stesso Gorgolini, il bollettino paraviano fu ideato non come una «pubblicazione interna, una specie di libretto réclame di una grande Casa Editrice», ma come una testata di informazione editoriale, anzi, «una vera e propria rivista letteraria, nella quale si tratta di una produzione di prim'ordine e in cui autori di grande autorità sono orgogliosi di essere citati e discussi»<sup>17</sup>.

## 2. *Gli interessi per le tematiche educative e l'iniziale apertura al neoidealismo*

Il canovaccio venne inizialmente rispettato in ogni sua parte: «Paraviana» diede infatti spazio a tutte le tematiche annunciate nel primo numero. Naturalmente, l'argomento – del tutto contingente e legato alla crescita esponenziale del prezzo della carta<sup>18</sup> – in difesa degli editori fu sollevato solo nei primi mesi<sup>19</sup>, ad opera quasi sempre di Gorgolini e con un tale ardore da sembrare, lui fino ad allora del tutto estraneo a questi interessi, il principale difensore degli editori scolastici.

Fin dal primo articolo della rivista, emblematicamente intitolato *Il governo è contro l'istruzione pubblica*, il pubblicista marchigiano lanciò i suoi strali contro il ministro dell'agricoltura, industria e commercio, reo di aver ceduto ai clamori della piazza ed imposto condizioni insostenibili agli editori, espressamente scolastici, attuando a suo dire «una vera e propria opera di nefasta demagogia»<sup>20</sup>. Non si salvarono dai biasimi del novello censore neppure le famiglie, le quali, mentre insorgevano contro il caro libri, non si preoccupavano di “spendere e spandere” «in infinite cose superflue o affatto inutili all'esistenza».

<sup>17</sup> A. Amante, G. Camposampiero (a cura di), *Saggi politici e letterari di Pietro Gorgolini*, Roma, Sacen, 1940, pp. 77-78.

<sup>18</sup> Il prezzo della carta, che prima della guerra costava 30 lire al quintale, era salito fino a raggiungere la notevole cifra di 325 lire al quintale nel 1920. Cfr., tra gli altri articoli, quanto riportato in «L'Italia che scrive», 7, 1920, p. 110.

<sup>19</sup> Un ripreso, in chiave leggermente differente, dell'argomento anche in un articolo a firma Paraviana e titolo *La crisi del libro*, apparso nel 1925 (n. 1, p. 8).

<sup>20</sup> PAR, 1, 1921, pp. 2-4: 2.



Il medesimo concetto, del resto tradizionale cavallo di battaglia degli editori in simili difese d'ufficio, fu ribadito solo qualche pagina più avanti, a testimonianza di quanto urgente fosse la questione<sup>21</sup>.

L'apice della battaglia a pro dell'industria editoriale, enfaticamente definita «la più sana, utile e meno redditizia, fra tutte le industrie»<sup>22</sup>, fu raggiunto nell'articolo di apertura dell'ultimo numero dell'annata 1922, quasi imbarazzante nella sua partigianeria. Alle accuse di rito ai precedenti governi si aggiunse l'appello al nuovo esecutivo affinché salvasse «la Scuola Nazionale dall'estrema decadenza e dall'estrema ignoranza». Nobile intento questo, tranne poi scoprire che i sei punti essenziali suggeriti per risanare «la triste piaga scolastica» verrebbero sostanzialmente tutti sulla salvaguardia dell'editoria scolastica, ritenuto l'elemento fondamentale per la rinascita dell'istruzione nel nostro paese.

Al di là di queste iniziali pagine di carattere meramente corporativo, comunque indicative delle preoccupazioni profonde che gravavano sulla categoria alla ripresa della normalità post bellica, il problema legato al rinnovamento della scuola, in termini didattici e pedagogici, fu ricorrente e costante nelle pagine della rivista, in particolar modo nei primi anni Venti, in linea del resto con l'ampio dibattito suscitato intorno alla riforma Gentile e ai suoi effetti. Ecco allora che negli articoli di Settimio Carassali, docente presso la scuola normale "Domenico Berti" di Torino, le critiche al titolare della Minerva (nel 1921 Benedetto Croce) si fecero decisamente più articolate rispetto a quelle generiche del Gorgolini, eco di una lunga consuetudine con l'argomento da parte dell'autore<sup>23</sup>.

Medesima padronanza delle tematiche educative e scolastiche emerge dalle riflessioni di Pietro Romano<sup>24</sup>, docente presso l'Università di Torino; Massimo Lenchantin de Gubernatis, docente e studioso della classicità greca e romana<sup>25</sup>; di Carlo Caviglione, direttore della collana *Piccola Biblioteca Rosminiana*, e di Carlo Verde, futuro amministratore delegato e presidente della UTET, entrambi interessati al problema dell'insegnamento filosofico nei licei<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> E.B. [verosimilmente Eugenio Baratelli, collaboratore della rivista], *Ancora il caro libri!*, ivi, pp. 12-13: «nessun padre di famiglia si sogna di imprecare al costo del cinema e dei caffè. Anzi, più costa ciò che non è strettamente necessario alla vita, e più cresce la grandezza nello spendere. Si eccede negli alimenti e nelle bevande. Si eccede in modo impressionante in ogni genere di divertimenti».

<sup>22</sup> *La scuola*, PAR, 12, 1922, pp. 265-266: 266.

<sup>23</sup> S. Carassali, *Benedetto Croce legislatore della scuola media*, PAR, 3, 1921, pp. 1-3; Id., *La tecnica degli esami*, PAR, 5, 1921, pp. 7-9.

<sup>24</sup> P. Romano, *Lo specialismo nella scuola media*, PAR, 3, 1922, p. 53.

<sup>25</sup> M. Lenchantin de Gubernatis, *La riforma universitaria*, PAR, 1, 1924, pp. 1-9.

<sup>26</sup> C. Caviglione, *Sui nuovi programmi per le scuole. Rilievi e discussioni*, PAR, 1, 1924, pp. 9-11. Cfr. anche Id., *L'insegnamento della storia nelle scuole medie giudicato da un filosofo*, ivi, p. 11; C. Verde, *La Riforma Gentile e la Filosofia nei Licei*, PAR, 4-5-6 bis, 1929, pp. 105-107; Id., *Religione e filosofia nelle scuole*, PAR, 7-8-9 bis, 1929, pp. 140-142.

Attivo su questo fronte fu anche Eugenio Di Carlo, eclettico studioso paermitano di diritto prestato anche a studi di carattere pedagogico, filosofico, storico, letterario ed assiduo collaboratore della rivista nei primi anni, pur non rientrando propriamente tra gli autori dell'editrice torinese<sup>27</sup>.

Colonna del catalogo paraviano fu invece Giovanni Vidari<sup>28</sup>, l'autore preminente della casa in ambito pedagogico. Allievo a Pavia del neokantiano Carlo Cantoni, di Luigi Credaro e del positivista De Dominicis, Vidari fu tra i protagonisti principali dell'opposizione alle teorie gentiliane nei primi decenni del Novecento. Teorico di una scuola patriottica e democratica (ben riassunto dal suo richiamo all'Educazione nazionale), discendente da quel progetto di democrazia liberale che trovava nel Risorgimento la sua origine, Vidari pagò il suo atteggiamento critico nei confronti dell'idealismo con una sorta di emarginazione culturale patita dopo gli anni Venti<sup>29</sup>.

Non si creda tuttavia che l'orientamento pedagogico della rivista fosse rigidamente antiidealista fin dagli esordi. Analizzando gli articoli apparsi nei primi anni, infatti, risulta una linea culturale ancora un po' incerta, specchio fedele delle strategie attuate dall'editrice subalpina in quel delicato periodo in cui si affermò definitivamente, anche a livello ministeriale, la corrente neoidealista.

«Paraviana» parve in un primo momento adeguarsi, aprendo le proprie colonne alla penna di alcuni eminenti esponenti della filosofia attualista, quali Giovanni Gentile<sup>30</sup>, Giuseppe Lombardo Radice<sup>31</sup> e Santino Caramella, il quale firmò un interessante saggio sul pensiero riformatore di Ruskin<sup>32</sup>.

Si trattò tuttavia di un avvicinamento piuttosto timido, dettato da ragioni puramente commerciali e destinato ad una fine precoce. Ugualmente sporadica e scarsamente significativa fu negli stessi mesi la collaborazione di studiosi neoidealisti, fiancheggiatori della riforma ed amici di Gentile alla produzione pedagogica dell'editrice torinese, in particolar modo alla storica *Biblioteca di filosofia e pedagogia*.

<sup>27</sup> Con Paravia pubblicò un solo libro. Per quanto riguarda la collaborazione a «Paraviana», cfr., ad esempio, E. Di Carlo, *Ricordando R. Ardigò*, PAR, 3, 1921, pp. 4-5; Id., *Stanley Hall e la psicologia e pedagogia dell'adolescenza*, PAR, 1, 1922, pp. 5-6; Id., *La nuova edizione dell'opera "Della educazione" di Niccolò Tommaseo*, PAR, 6, 1924, pp. 125-126; Id., *La trattazione del II volume della "Storia dell'Istruzione e dell'Educazione di F. Guex*, PAR, 7, 1924, pp. 154-155; Id., *L'opera "Religione e verità" di Rodolfo Eucken*, PAR, 9, 1924, pp. 196-197.

<sup>28</sup> G. Vidari, *Educazione militare e nazione armata*, PAR, 1, 1922, pp. 3-5. Di argomento filosofico fu invece il suo *"L'antropologia prammatica"* di E. Kant, PAR, 2, 1922, pp. 31-32.

<sup>29</sup> Cfr. la voce di G. Chiosso in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, vol. VI, 1994, coll. 12308-12312.

<sup>30</sup> G. Gentile, *Del principio supremo della metodica e l'educazione dell'infanzia*, PAR, 9, 1923, pp. 193-196.

<sup>31</sup> E. Di Carlo, *Una storia della morale e Problemi dell'insegnamento della scuola*, PAR, 11, 1922, pp. 241-243. Nel saggio l'autore, pur prendendo nettamente le distanze dal neoidealismo, recensisce molto positivamente un volume di Lombardo Radice pubblicato da Paravia.

<sup>32</sup> S. Caramella, *Ruskin*, PAR, 1, 1923, pp. 7-9.

Sbollita questa effimera “infatuazione”, rivista e collana, espressioni della linea culturale della casa editrice, scelsero di non infeudarsi a Gentile ed i suoi estimatori, chiamando a collaborare autori e studiosi di differente collocazione ideologica, ma accomunati dall’opposizione all’attualismo.

La responsabilità delle scelte editoriali nell’ambito filosofico e pedagogico fu da ascrivere principalmente a Zino Zini (1868-1937), direttore della celebre raccolta ed anch’esso assiduo collaboratore della rivista. Zini fu a lungo insegnante presso il Liceo “D’Azeglio”, libero docente all’Ateneo torinese e bibliotecario presso la Società di cultura cittadina, incarico che condivise con l’amico fraterno Balsamo Crivelli, cui l’accomunò anche l’appartenenza al citato movimento progressista. Influenzato dal socialismo marxista e dall’evoluzionismo darwiniano, cui aggiunse una personale posizione segnata al tempo stesso da sentimenti anticlericali<sup>33</sup> e da un atteggiamento di insofferenza verso il settarismo della massoneria, lo Zini ebbe a lungo incarichi politici, ricoprendo dal 1906 al 1919 la carica di consigliere comunale, eletto tra le liste socialiste, e distinguendosi per l’impegno a favore dell’istruzione tecnica e professionale<sup>34</sup>.

L’austera e riservata figura dello Zini si ricavò pertanto, in qualità di docente, consigliere comunale, pubblicista, autore di testi scolastici, collaboratore della Paravia, un discreto spazio all’interno del mondo culturale e politico cittadino nei primi decenni del Novecento, prima di ritirarsi progressivamente in una dimensione di scetticismo e pessimismo esistenziale negli ultimi anni di vita, maturata anche in seguito alla sua opposizione al fascismo.

### 3. *Le ambizioni in ambito letterario e culturale*

Nelle pagine di «Paraviana» Zini si distinse in particolar modo per alcuni lunghi articoli, sorta di segnalazioni aventi lo scopo di promuovere uno specifico volume, senza tuttavia recensirlo, bensì trattando il medesimo argomento e riservando un modesto richiamo alla nuova pubblicazione solo in nota<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Scrisse per «Paraviana» un lungo articolo su papa Sisto V, sottolineandone i caratteri francescani. Cfr. Z. Zini, *Il papa francescano*, PAR, 2, 1927, pp. 6-9.

<sup>34</sup> Z. Zini, *Pagine di vita torinese. Note dal diario (1894-1937)*, a cura di G. Bergami, Torino, Centro Studi Piemontesi, 1981; Id., *La tragedia del proletariato in Italia. Diario 1914-1926*, a cura di G. Bergami, Milano, Feltrinelli, 1973 e G. Bergami, *Appunti di vita torinese*, «Belfagor», 3, 1973, pp. 326-350.

<sup>35</sup> Cfr., ad esempio, Z. Zini, *Gio. Battista Marino – L’Adone – a cura di Gustavo Balsamo-Crivelli*, PAR, 2, 1923, pp. 25-27; Id., *Mazzini e Nietzsche*, PAR, 6-7, 1927, pp. 3-5; Id., *Breviari spirituali*, PAR, 2, 1930, pp. 43-44. Fu inoltre autore di un appassionato necrologio dell’amico Balsamo Crivelli: *In memoria di Gustavo Balsamo-Crivelli (1869-1929)*, PAR, 1, 1930, pp. 10-13.

Fu questa una modalità di velata promozione molto utilizzata dalla rivista e che aveva il pregio di connotarla non come mero bollettino bibliografico paraviano, ma come un periodico di cultura, espressamente letteraria e pedagogica.

Un'altra strategia promozionale fu quella di affidare ai direttori delle principali collezioni il compito di firmare qualche saggio esplicativo dei temi affrontati nei volumi, come successe per la *Collana Storica Sabauda*<sup>36</sup>, diretta da Arturo Segre e, successivamente, da Francesco Cognasso o per quella intitolata *I condottieri*, coordinata da Vittorio Emanuele Bravetta<sup>37</sup>. Si trattò, in questi casi, ancora di una "propaganda sottile", ben diversamente da quanto successe per il lancio delle *Credenze d'oltretomba nelle opere letterarie dell'antichità classica* di Carlo Pascal, prima uscita della collana *Storia e pensiero*, e della collezione *I grandi viaggi di esplorazione*, diretta da Ettore Fabietti e destinata a divenire la più riuscita raccolta di letteratura d'intrattenimento edita da Paravia negli anni Venti. Le recensioni, i saggi, le segnalazioni, la riproduzione di articoli apparsi presso altre testate e riguardanti le due pubblicazioni citate riempirono letteralmente le pagine di «Paraviana» tra il '23 ed il '24<sup>38</sup>.

Nondimeno, numerosi furono i saggi redatti senza alcun intento promozionale, dissertazioni che a volte riportavano in nota volumi pubblicati esclusivamente da altre case editrici, ed anche ricerche o riflessioni originali degli autori.

Fu talvolta la sezione intitolata *Cronache letterarie ed artistiche*, curata dal Gorgolini, a riportare questi saggi, anche se spesso comparivano svincolati da una particolare collocazione all'interno della rivista. Ad inaugurare la sezione fu un articolo sulla poetica del Carducci scritto dal fascista "atipico" Gorgolini, che scelse come primo profilo la figura del «poeta della terza Italia», liquidando i trascorsi socialisti con la tesi dell'eternità delle liriche carducciane, tale da travalicare le piccole dispute terrene sulle appartenenze ideologiche<sup>39</sup>.

Per quanto riguarda la letteratura italiana, una certa attenzione fu posta sugli autori del secolo precedente, ma non mancarono anche interessanti riferimenti alla contemporaneità, come nell'articolo dedicato alle figure di Stuparich, Slataper e Panzini<sup>40</sup>, o a periodi precedenti<sup>41</sup>. Così, se Gustavo Balsamo Crivelli si occupò di Carducci e di Cesare Abba<sup>42</sup>, altri studiosi e critici della letteratura

<sup>36</sup> Cfr. P. Egidi, *Emanuele Filiberto, duca di Savoia accademico*, PAR, 6-7, 1927, pp. 1-2; F. Cognasso, *Il primo duca di Savoia*, PAR, 1, 1930, pp. 19-21.

<sup>37</sup> V. Emanuele Bravetta, *La lezione di Giovannino*, PAR, 1-2-3-4, 1933, pp. 10-11.

<sup>38</sup> Tra la ridda di articoli, mi limito a citare: E. Fabietti, *Marco Polo (Nel seicentenario della morte)*, PAR, 4, 1923, pp. 75-77; C. Pascal, *Le credenze d'oltre tomba*, PAR, 4, 1924, pp. 73-74.

<sup>39</sup> P. Gorgolini, *Giosuè Carducci e il "canto dell'amore"*, PAR, 1, 1921, pp. 6-7. Il saggio proseguì poi nel n. 2 (pp. 8-9) e nel n. 3 (pp. 10-11).

<sup>40</sup> M. Marchesini, *Sincerità*, PAR, 5, 1921, p. 17.

<sup>41</sup> L. Piccioni, *Un manoscritto di poesie e una lettera inedita di Giuseppe Baretti*, PAR, 2-3 bis, 1929, pp. 80-81.

<sup>42</sup> G. Balsamo Crivelli, *Da Carducci a D'Annunzio*, PAR, 5, 1921, pp. 10-12. Id., *Abba*, PAR, 1, 1925, pp. 4-5.

italiana scrissero sull'opera di Alessandro Manzoni nel primo cinquantenario dalla morte<sup>43</sup>, su Vittorio Alfieri<sup>44</sup> e su Giacomo Leopardi<sup>45</sup>.

I soggetti più trattati, data anche la vicinanza con le celebrazioni per il settimo centenario dalla morte, furono tuttavia Dante Alighieri e la sua opera. Se ne occuparono firme assolutamente prestigiose e noti specialisti quali Balsamo Crivelli<sup>46</sup> e Corrado Corradino<sup>47</sup>, ma anche altri saggisti che indagarono aspetti particolari, da Michele Lessona, che scrisse un interessante e molto apprezzato<sup>48</sup> saggio sulla musicalità e l'armonia delle liriche di Dante<sup>49</sup>, all'ex sindaco di Torino durante la grande guerra, il senatore Teofilo Rossi che scrisse di *Dante e il vino*, a Michele Rigillo, intenzionato a sostenere, suffragato da alcuni versi e testimonianze coeve, la tesi secondo la quale Dante avesse portato la barba<sup>50</sup>.

Curiosamente non si cimentò con l'argomento uno dei maggiori dantisti della scuderia Paravia, Carlo Steiner, autore di una *Divina Commedia* commentata che, premiata dall'Accademia dei Lincei, restò a catalogo per diversi decenni<sup>51</sup>. Nonostante il suo incarico di consulente letterario della casa editrice e direttore della collana *Scrittori italiani con notizie storiche ed analisi estetiche*<sup>52</sup>, Steiner si occupò nella pagine del periodico prevalentemente di argomento culturale ed educativo, attingendo alle sue notevoli competenze scolastiche (era preside del liceo "Manzoni" di Milano)<sup>53</sup>.

<sup>43</sup> G. Rossi, *Alessandro Manzoni (nel primo cinquantenario dalla sua morte)*, PAR, 3, 1923, pp. 49-52.

<sup>44</sup> M. Rigillo, *Il degno amore di Vittorio Alfieri*, PAR, 1, 1925, pp. 6-7.

<sup>45</sup> S. De Simone, *Spunti menziniani nel canto "All'Italia" di Giacomo Leopardi*, PAR, 1 bis, 1929, pp. 7-8. Dello stesso autore cfr. anche *Reminiscenze arcadiche in poeti moderni*, PAR, 4-5-6 bis, 1929, pp. 112-114.

<sup>46</sup> G. Balsamo Crivelli, *La lingua della "Commedia"*, PAR, 1, 1922, pp. 1-2.

<sup>47</sup> C. Corradino, *Nel centenario di Dante*, PAR, 1, 1921, pp. 10-12.

<sup>48</sup> Su «Paraviana» fu riprodotta la lettera alla direzione di Enrico Cocchia, insigne latinista, con la quale il senatore si complimentò per l'ottima riuscita del Bollettino, citando proprio il saggio di Lessona per le «osservazioni veramente fini e pregevoli». Cfr. PAR, 3, 1922, p. 51.

<sup>49</sup> M. Lessona, *Musica nel pensiero dantesco*, PAR, 6, 1921, pp. 7-8; Id., 1, 1922, pp. 8-10 e 2, 1922, pp. 38-40.

<sup>50</sup> M. Rigillo, *Nel margine del centenario. La barba di Dante*, PAR, 3, 1922, pp. 54-55. Sempre sull'argomento dantesco, cfr. anche E. Di Carlo, *Il sesto centenario della morte di Dante alla Biblioteca filosofica di Palermo*, PAR, 2, 1921, pp. 5-7; D'Esmandia [probabilmente Balsamo Crivelli], *Il dantismo di Arrigo Boito*, PAR, 1, 1922, pp. 7-8 e M. Marchesini, *Divinazioni poetiche*, PAR, 3, 1922, pp. 62-63.

<sup>51</sup> La *Commedia* dello Steiner, pubblicata nel 1921 da Paravia, ebbe l'onore anche di una lusinghiera recensione apparsa nel Supplemento letterario del «Times» e riportata in PAR, 4, 1924, pp. 92-93. Cfr. anche G. Donati-Petteni, «Dante» di Steiner, PAR, 1, 1925, pp. 3-4.

<sup>52</sup> Steiner aveva sostituito Balsamo Crivelli, al momento della sua scomparsa, negli incarichi editoriali presso Paravia. Cfr. il necrologio in PAR, 1-2-3-4, 1933, p. 1.

<sup>53</sup> Cfr., ad esempio, le sue riflessioni sull'analfabetismo culturale (*Gli apostoli della lettura*, PAR, 2-3 bis, 1929, pp. 76-79), oppure le recensioni di manuali scolastici (*Un'antologia della Letteratura Italiana per i Corsi Superiori degli Istituti Magistrali*, PAR, 1-2-3-4, 1933, pp. 15-16 e *Un manuale di filosofia e pedagogia ad uso dell'Istituto magistrale superiore*, ivi, pp. 17-19).

Più sporadica, ma decisamente più illustre, fu la collaborazione a «Paraviana» di Carlo Calcaterra, tra i principali critici letterari e storici della letteratura italiana nella prima metà del Novecento, oltre che fondatore e direttore di prestigiosi periodici quali «Convivium», «Studi Petrarcheschi» ed il «Giornale Storico della Letteratura italiana»<sup>54</sup>. Anch'egli, tuttavia, scelse di non occuparsi del suo ambito d'elezione, ma di dedicare le proprie note al «giobertiano torinese» Pompeo Unia<sup>55</sup> e all'opera di Andrea Della Corte, critico musicale per «La Stampa» e direttore, per Paravia, della collana *Biblioteca di cultura musicale*<sup>56</sup>.

In ambito letterario, uno spazio cospicuo fu riservato ai narratori stranieri: anche in questo caso, tranne un articolo dedicato alla biografia di Molière<sup>57</sup>, il periodo maggiormente coperto fu l'Ottocento, con saggi su Goethe<sup>58</sup>, Dostoevskij<sup>59</sup>, Aubanel<sup>60</sup>, Ruskin<sup>61</sup> e Carlyle<sup>62</sup>. Queste due ultime controversie e discusse figure furono illustrate da Angiolo Biancotti, pubblicista, direttore del quotidiano filofascista «Il Piemonte» e curatore, per Paravia, della collana *Scrittori stranieri tradotti*.

#### 4. I collaboratori: dall'establishment intellettuale torinese alla pubblicistica locale

Assieme a Biancotti, nutrita fu la pattuglia di collaboratori ed amici di «Paraviana» proveniente dal composito mondo del giornalismo locale; si tratta di scrittori, poligrafi, saggisti, spesso esponenti di un panorama culturale, quello torinese tra le due guerre, davvero molto ricco<sup>63</sup>. Sfogliando la rivista ci si imbatte nelle firme di Cesare Meano<sup>64</sup>, scrittore, poeta, giornalista, regista; Remo Formica<sup>65</sup>, scrittore, direttore della Lega italiana di insegnamento e del

<sup>54</sup> Sul Calcaterra (1884-1952), stretto collaboratore della SEI, cfr. la voce curata da Piero Treves in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 16, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1973, pp. 509-512.

<sup>55</sup> C. Calcaterra, *Un giobertiano torinese. Pompeo Unia*, PAR, 4, 1923, pp. 73-75.

<sup>56</sup> Id., *Andrea Della Corte*, PAR, 3, 1927, pp. 5-7.

<sup>57</sup> G. Ortolani, *Molière. La vita*, PAR, 3, 1922, pp. 49-52.

<sup>58</sup> B. Allason, *Arminio e Dorotea*, PAR, 5, 1924, pp. 97-102.

<sup>59</sup> E. Di Carlo, *Leggendo Dostojewky nel centenario della sua nascita*, PAR, 5, 1921, pp. 12-13.

<sup>60</sup> M. Grasso, *Il "pane del peccato" di Teodoro Aubanel*, PAR, 4-5-6 bis, 1929, pp. 115-117.

<sup>61</sup> A. Biancotti, *L'influenza di Ruskin*, PAR, 5, 1921, pp. 17-18. Anche Caramella, come detto, scrisse un articolo su Ruskin.

<sup>62</sup> Id., *L'insegnamento di Carlyle*, PAR, 2, 1921, pp. 11-13; Id., *Thomas Carlyle*, PAR, 1, 1922, pp. 14-15.

<sup>63</sup> Cfr. A. D'Orsi, *La cultura a Torino tra le due guerre*, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>64</sup> C. Meano, *Traduzioni*, PAR, 8, 1924, pp. 176-177.

<sup>65</sup> Tra i suoi interventi, si segnalano: R. Formica, *Il pane del peccato* [titolo di un dramma di Aubanel], PAR, 9, 1924, pp. 199-200 e Id., *Nel Cinquantenario della morte di Vincenzo Troya*, PAR, 1-2-3-4, 1933, pp. 2-4.



relativo periodico «La Favilla»; Nino Salvaneschi, anch'egli scrittore, poeta e giornalista (fu tra i fondatori del «Guerin Sportivo»), cui si deve un interessante articolo sul genio dello scultore e disegnatore napoletano Vincenzo Gemito<sup>66</sup>; Carlandrea Rossi, pubblicista torinese con interessi musicali e teatrali<sup>67</sup>.

Provenivano dal medesimo *milieu* anche Lorenzo Gigli<sup>68</sup> e Marziano Bernardi<sup>69</sup>, redattore letterario della «Gazzetta del Popolo» e direttore de «L'Illustrazione del Popolo» il primo, pubblicista con interessi artistici e culturali nonché segretario di direzione de «La Stampa» il secondo; insieme, cofondatori della rivista di varia umanità denominata «Contemporaneo».

Si cimentarono con la stampa periodica locale, a testimonianza del significativo valore intellettuale di questi foglietti, anche Cosimo Bertacchi<sup>70</sup>, Luigi Collino, Giulio Bertoni<sup>71</sup> e Nicola Terzaghi<sup>72</sup>, docenti universitari e membri di quel particolare *establishment* intellettual-fascista cittadino.

I rapporti col mondo della carta stampata furono dunque intensi, anche a ragione delle numerose riproduzioni di articoli già apparsi presso altre testate, modalità particolarmente utilizzata dalla redazione di «Paraviana» intorno alla metà degli anni Venti, vale a dire quando venne meno l'apporto del Gorgolini, fino ad allora molto assiduo nella collaborazione al bollettino. I giornali più «saccheggianti» furono il «Corriere della sera», «La Stampa», il «Resto del Carlino» e vari periodici, da cui furono tratti articoli redatti da personalità spesso di chiara fama quali, per citarne qualcuno, Luigi Luzzatti<sup>73</sup>, Diego Valeri<sup>74</sup> e Giuseppe Prezzolini<sup>75</sup>, quest'ultimo autore anche di un saggio scritto in esclusiva per «Paraviana»<sup>76</sup>. Si trattava, per lo più, di lunghe recensioni della migliore produzione Paravia, oppure di biografie di autori e collaboratori, come nel caso della scheda scritta dal Valeri e dedicata alla figura di Giuseppe Toffanin, studioso patavino di letteratura italiana ed anch'esso «amico» della rivista<sup>77</sup>.

<sup>66</sup> N. Salvaneschi, *Vincenzo Gemito*, PAR, 8, 1924, pp. 169-173.

<sup>67</sup> C. Rossi, *Storia della musica*, PAR, 1 bis, 1929, pp. 10-12; Id., *Il genio di Leibniz*, PAR, 2-3 bis, 1929, pp. 91-92; Id., *La quercia e il salice*, PAR, 4-5-6 bis, 1929, pp. 118-124.

<sup>68</sup> L. Gigli, *Elogio di Marco Polo*, PAR, 4, 1924, pp. 75-77; Id., *I viaggi di Stanley*, PAR, 7, 1924, pp. 151-152.

<sup>69</sup> M. Bernardi, *Scritti di Giuseppe Mazzini*, PAR, 11, 1922, pp. 244-245.

<sup>70</sup> Tra i molti saggi di Bertacchi apparsi su «Paraviana», si segnala *La carta geografica nei grandi movimenti storici*, PAR, 6, 1921, pp. 10-11.

<sup>71</sup> G. Bertoni, *Le origini tardive della letteratura italiana*, PAR, 6-7, 1928, pp. 130-132. Bertoni, noto linguista e filologo, Accademico d'Italia, soggiornò a Torino dal 1921 al 1928, quando fu trasferito presso la Facoltà di Lettere dell'Ateneo romano.

<sup>72</sup> N. Terzaghi, *Virgilio e l'Eneide*, PAR, 1, 1930, pp. 4-9. Si tratta del suo discorso inaugurale per l'apertura del nuovo anno accademico all'Istituto Superiore di Magistero di Torino.

<sup>73</sup> L. Luzzatti, *Alta scienza*, PAR, 1, 1923, pp. 11-12.

<sup>74</sup> D. Valeri, *Giuseppe Toffanin*, PAR, 3, 1930, 58-59.

<sup>75</sup> G. Prezzolini, *Aritmetica che diverte*, PAR, 9 bis, 1923, pp. 100-101.

<sup>76</sup> Id., *Come si è formata l'Inghilterra*, PAR, 2, 1925, pp. 27-29.

<sup>77</sup> G. Toffanin, *Oratoria e poesia*, PAR, 2, 1930, pp. 29-30.



Dall'analisi della lista dei collaboratori, gran parte dei quali già presenti nei cataloghi della casa editrice, emergono due aspetti chiave. Innanzitutto la medesima provenienza geografica: tranne pochi casi, infatti, il grosso della "patuglia" operava nell'ambiente accademico, intellettuale, giornalistico, politico torinese. In secondo luogo, coerentemente con l'iniziale direzione "bifronte" di «Paraviana», la loro differente collocazione culturale e ideologica, almeno fino alla fine degli anni Venti.

Non devono pertanto stupire, accanto a vari autori più o meno compromessi col regime, le collaborazioni di personalità lontane dal fascismo quali Zino Zini, Barbara Allason, antifascista legata al gruppo di Piero Gobetti, prima, e a quello di Giustizia e Libertà, in seguito<sup>78</sup>, e Carlo Pascal, moderatore della prestigiosa collana *Corpus scriptorum latinorum* e firmatario del manifesto Croce. Ancora più significativa, e limitata ad un periodo così delicato come il biennio 1924/25, fu la collaborazione di Umberto Cosmo<sup>79</sup>, insegnante di lettere presso il cittadino Liceo D'Azeglio, descritto dalla polizia come noto sovversivo antifascista e per tale motivo condannato a cinque anni di confino ad Ustica.

Questa linea di apertura fu condivisa dallo stesso condirettore Gorgolini, come detto particolarmente disposto, in nome della superiorità della cultura, ad allargare il piano della collaborazione editoriale anche a quanti erano meno allineati con il fascismo. Emblematico fu, a questo proposito, il tentativo di dialogo con l'avversario Gobetti, dialogo che Gorgolini condusse anche dalle pagine di «Paraviana».

Dopo avergli inviato copia del libello *Il fascismo nella vita italiana*, accompagnato da una dedica di grande stima scritta «con animo fraterno»<sup>80</sup>, il marchigiano volle proseguire il rapporto attraverso uno scambio di lusinghiere recensioni<sup>81</sup>, culminato in un suo intervento sulle pagine della «Rivoluzione liberale».

L'eco di questo confronto raggiunse, come detto, anche il bollettino paraviano. Grande risalto ebbe, nella rubrica denominata *Notiziario*, l'annuncio della sigla editrice gobettiana, «degnata d'attenzione perché non si ridurrà a un'at-

<sup>78</sup> L'arresto subito nel 1934 e la perdita della cattedra al liceo scientifico e della libera docenza di letteratura tedesca all'Università torinese in seguito alla sottoscrizione di una lettera di solidarietà a Croce, scritta dopo il discorso del filosofo napoletano contro i Patti Lateranensi, non intaccarono il rapporto di collaborazione instaurato con la casa editrice subalpina, a testimonianza dell'eterogeneità del parco autori di Paravia ancora negli anni Trenta.

<sup>79</sup> U. Cosmo, *Le due morali cattoliche*, PAR, 6, 1924, pp. 124-125; Id., *Tempesta di traduzioni*, PAR, 1, 1925, pp. 1-2; Id., *Per scrivere latino*, PAR, 2, 1925, pp. 25-27.

<sup>80</sup> Questa la dedica: «A Gobetti, fervido ingegno libero ed acuto critico, serio studioso dei problemi sociali e dei fenomeni politici più ardenti e complessi, con animo fraterno». D'Orsi, *Alla ricerca della cultura fascista. Un intellettuale fra editoria e giornalismo (1922-1935)*, cit., p. 389.

<sup>81</sup> «Paraviana» pubblicizzò ampiamente l'antologia di Gorgolini intitolata *Sacro lavoro umano*, dedicandole varie pagine nelle quali vennero riprodotti stralci delle numerose recensioni ricevute dall'opera, tra cui quella di Gobetti apparsa su «Ordine Nuovo». Cfr., ad esempio, PAR, 11, 1922, pp. 252-263.

tività eclettica, puramente commerciale, ma raccoglierà un gruppo di nuove energie tra le più notevoli manifestatesi nel dopoguerra» e pertanto «susciterà certamente feconde discussioni e un nucleo vitale di pensiero»<sup>82</sup>. Medesimo entusiasmo fu riservato alla segnalazione della rivista «Rivoluzione liberale», che si andava affermando – utilizzando sempre le parole di Gorgolini – «come feconda agitatrice di idee ed energie nuove»<sup>83</sup>.

Qualche numero più avanti, fu lo stesso Gorgolini a recensire *Nazionalfascismo*, il volume di Luigi Salvatorelli edito da Gobetti e definito «interessante, organico, concettuoso»<sup>84</sup>. Differente fu, invece, il destino del saggio di Gobetti intitolato *Dal bolscevismo al fascismo*, che, giudicato come «buone note di cultura», Gorgolini decise di non recensire, trattandosi di idee, «per quanto rispettabili e, nella loro limpida, cruda esposizione abbastanza originali», diverse da quelle professate dall'estensore delle note<sup>85</sup>.

Per quanto riguarda l'orientamento politico di «Paraviana», il primo riferimento diretto al fascismo risale al dicembre 1922, quando venne pubblicato il breve racconto per fanciulli intitolato *Camicia nera*<sup>86</sup>, opera di Ugo Ghiron, scrittore per l'infanzia, collaboratore del «Corriere dei piccoli» e spesso presente anche nel bollettino paraviano. Nello stesso anno fu anche ideato un motto dal sapore retorico nazionalista, scritto sotto il titolo della rivista ed apparso tuttavia per pochi numeri<sup>87</sup>.

L'episodio, relativo ad una breve novella per ragazzi, rimase tuttavia un caso isolato almeno fino al 1928, data che si può considerare spartiacque per il successivo inquadramento ideologico del bollettino. Ad inaugurare la nuova linea editoriale era già stato un retorico articolo, dedicato a *La marcia su Roma* ed apparso nel 1927, opera di Angelo Custodero, insegnamento pugliese fino a quel momento estraneo alla rivista<sup>88</sup>.

<sup>82</sup> PAR, 7, 1923, p. 162.

<sup>83</sup> «La rivista storica settimanale torinese di politica, *La Rivoluzione Liberale*, diretta con vigore d'ingegno da PIERO GOBETTI, si afferma viepiù come feconda agitatrice di idee ed energie nuove. Essa viene svolgendo, con articoli di L. Einaudi, R. Murri, Gobetti, ecc., un programma serio di risorgimento dei nostri studi e degli spiriti, partendo dal concetto – giustissimo in verità – che è necessario rinnovare la cultura politica degli Italiani e prepararne gli spiriti per arrivare all'auspicata comprensione dei problemi attuali secondo le nostre tradizioni storiche». PAR, 4, 1922, p. 92.

<sup>84</sup> PAR, 10, 1923, p. 239.

<sup>85</sup> «Per quanto rispettabili e, nella loro limpida, cruda esposizione abbastanza originali, le idee del Gobetti, in fatto di comprensione dei fenomeni politici e sociali dell'oggi, non sono le nostre, e perciò non entriamo – deliberatamente – in merito all'argomento». Ivi, p. 238.

<sup>86</sup> U. Ghiron, *Camicia nera*, PAR, 12, 1922, pp. 274-278.

<sup>87</sup> Si tratta di un motto di Moltke: «Il solo sapere non innalza l'uomo sino al punto di sacrificare la vita per un'idea, per dovere, per l'onore e per la patria: soltanto l'intera sua educazione può farlo».

<sup>88</sup> A. Custodero, *La marcia su Roma*, PAR, 1, 1927, pp. 11-12.

### 5. *La progressiva involuzione a bollettino propagandistico*

Il definitivo – e ben più autorevole – passaggio alla piena ortodossia fu consumato, come detto, l'anno successivo: se, infatti, fino ad allora i pochi casi erano imputabili agli orientamenti personali degli autori, per giunta di secondo piano, ora è la redazione stessa a dettare il cambiamento di indirizzo, firmando un ampio articolo di apertura su *Scuola e fascismo nel pensiero del R. Provveditore agli studi del Piemonte*, Umberto Renda<sup>89</sup>, a lungo autore e prezioso collaboratore dell'editrice. In virtù dei suoi incarichi, era infatti in grado di consigliare ai presidi delle scuole torinesi i testi pubblicati dalla casa subalpina<sup>90</sup>, aprendo in questa maniera un canale preferenziale per la diffusione della produzione paraviana, oltre a rappresentare un tramite diretto con l'ambiente istituzionale<sup>91</sup>. Fu Renda, ad esempio, ad accompagnare il prefetto Maggioni in visita ufficiale agli stabilimenti Paravia<sup>92</sup> ed a lui toccò aprire il numero monografico della rivista dedicato nel 1940 alla *Giornata della tecnica*<sup>93</sup>.

A misurare la distanza con le prime annate del bollettino e con la direzione "liberale" del fascista dissidente Gorgolini è sufficiente leggere i saluti di «Paraviana» a ministri, sottosegretari e direttori generali della Minerva, come nei casi di sfacciata piaggeria nei confronti di Balbino Giuliano<sup>94</sup>, Renato Ricci<sup>95</sup> e Nazareno Padellaro<sup>96</sup>.

Ancora più espliciti furono i numeri monografici della rivista dedicati a temi specifici quali la battaglia del grano<sup>97</sup>, la giornata coloniale<sup>98</sup> e la citata giornata della tecnica, mentre non si sottrassero dal celebrare i fasti del regime neppure collaboratori di antica data quali Carlo Steiner<sup>99</sup> e Gustavo Balsamo Crivelli<sup>100</sup>.

Venuto a mancare anche quest'ultimo, la direzione della rivista fu sostanzialmente assunta da Giovanni Bitelli, *alias* Nonno Paziienza, *nomme de plume* col quale firmò numerosi racconti, storielle e poesie per fanciulli apparsi nelle

<sup>89</sup> Paraviana, *Scuola e fascismo nel pensiero del R. Provveditore agli studi del Piemonte*, PAR, 2, 1928, pp. 25-28.

<sup>90</sup> Si prenda, ad esempio, il caso del volumetto *Il fascismo spiegato al popolo* di Gorgolini, che lo stesso Renda, attraverso una circolare, segnalò a presidi ed insegnanti, suggerendone l'acquisto per le biblioteche scolastiche e la lettura in classe di alcuni passi.

<sup>91</sup> Tra il 1938 ed il 1940 la Paravia inviò ben 3 volumi di Renda in omaggio a Mussolini.

<sup>92</sup> Cfr. *La visita di S.E. il Prefetto alla nostra sede editoriale*, PAR, 6-7, 1928, pp. 127-129.

<sup>93</sup> U. Renda, *Lavoro e sperimentazione nell'insegnamento tecnico*, PAR, 3, 1940, pp. 3-4.

<sup>94</sup> Paraviana, *Il saluto di "Paraviana" al nuovo Ministro*, PAR, 7-8-9 bis, 1929, p. 137; Ead., *La "Santa ortodossia" di Balbino Giuliano*, PAR, 10-11, 1929, pp. 153-154.

<sup>95</sup> Ead., *L'Opera Nazionale dei Balilla in un ragguaglio del suo Presidente*, PAR, 7-8-9 bis, 1929, pp. 138-139.

<sup>96</sup> E. Predome, *Nazareno Padellaro*, PAR, 11 bis, 1930, pp. 125-126.

<sup>97</sup> PAR, 3 bis, 1930.

<sup>98</sup> PAR, 2-3 bis, 1931.

<sup>99</sup> C. Steiner, *Roma-amor-labor*, PAR, 3, 1930, pp. 53-55.

<sup>100</sup> G. Balsamo Crivelli, *Vincenzo Gioberti e il fascio littorio*, PAR, 6-7, 1928, pp. 125-126. Sempre al Balsamo Crivelli andrebbe attribuito anche un altro articolo sul tema, a firma D'Esmanidia (*Le origini del "littorio"*, PAR, 3, 1928, pp. 49-51).

pagine di «Paraviana». Maestro elementare, autore di commedie da rappresentare nei teatrini scolastici e di alcune agiografie (Caterina da Siena, il Cotolengo, ma anche Mussolini), Bitelli intese incrementare le note didascaliche dedicate al duce<sup>101</sup>, in linea del resto con l'orientamento della casa negli anni Trenta.

A scadere a mero foglietto di roboante retorica fu, in particolar modo, il supplemento dedicato alla scuola elementare. Si prenda, ad esempio, il secondo fascicolo del 1934: ogni pagina, dalle riflessioni di Edoardo Piccoli in merito ai concorsi per i direttori didattici<sup>102</sup> alla disamina sul panorama della letteratura infantile da parte di Bitelli<sup>103</sup>, è informata alla più smaccata adesione al regime, comprese le numerosi inserzioni pubblicitarie, tutte di Paravia<sup>104</sup>.

Il confronto con i numeri del decennio precedente è impietoso, non solamente sotto il profilo ideologico. A marcare maggiormente il divario fu l'elenco degli autori: ai nomi, spesso di chiara fama, che impreziosirono le pagine del bollettino negli anni Venti si sostituirono ben più modesti collaboratori. Basti un esempio per tutti: in ambito pedagogico, ai vari Vidari, Gentile, Caviglione, etc. subentrarono il maestro Bitelli, il Piccoli e, soprattutto, Edoardo Predome, autore di testi scolastici, anche sotto lo pseudonimo di Cino d'Asti.

La defezione dei migliori collaboratori, oltre al decadimento evidente in termini qualitativi degli articoli, determinò anche la cessazione delle migliori rubriche, rimpiazzate con numerose pagine pubblicitarie o con gli annunci delle ultime novità della casa.

La perdita fu significativa, dal momento che le rubriche avevano costituito un notevole arricchimento, non solo sul fronte delle informazioni bibliografiche, ma anche su quello dei contenuti culturali. Alla prima categoria appartengono sezioni longeve, quali *Miscellanea bibliografica*, nella quale erano riportate curiosità e spigolature estrapolate da altre pubblicazioni periodiche, in particolare dal «Corriere della Sera» e da «L'Italia che scrive»; *Come sono giudicati i nostri libri*, longeva rubrica di recensioni della produzione paraviana apparse presso altre testate; *Ex libris*, dedicata alle recensioni delle migliori pubblicazioni in commercio.

Curata, al pari della citata sezione *Cronache letterarie ed artistiche*, da Gorgolini, che non a caso diede miglior prova di sé proprio nella conduzione di queste rubriche, *Ex libris* schiuse le proprie colonne soprattutto alle novità in ambito letterario<sup>105</sup>, filosofico ed educativo, senza partigianeria di sorta in me-

<sup>101</sup> Si veda, tra gli altri, il commento alla visita di Mussolini a Torino: G. Bitelli, *Decennale. Camminare, costruire e, se necessario, combattere e vincere*, PAR, 1 (elem.), 1933, pp. 1-2.

<sup>102</sup> E. Piccoli, *In margine al Concorso Direttivo*, PAR, 4-5-6-7-8-9-10 (elementare), pp. 49-51.

<sup>103</sup> G. Bitelli, *Panorama di letteratura infantile*, ivi, pp. 69-70.

<sup>104</sup> L'ultima pagina, ad esempio, è dedicata ai cartelloni murali, ed in particolare alla collezione intitolata *Il fascismo per l'infanzia e la gioventù*.

<sup>105</sup> Tra gli autori recensiti, si possono citare Cosimo Bertacchi, Giuseppe Antonio Borgese, Giuseppe Manacorda, Ferdinando Martini, Ada Negri, Ermenegildo Pistelli, Erminio Troilo.

rito all'editore e con la consueta "apertura" a tutte le correnti politiche e ideologiche<sup>106</sup>.

Un'altra duratura rubrica fu il Notiziario, volta a proporre informazioni di vario genere, come onorificenze, brevi necrologi di personalità note dell'editoria o della scuola<sup>107</sup>, notizie inerenti il settore editoriale, cronache dalle fiere del libro. Spesso le segnalazioni erano di carattere bibliografico-letterario, in particolar modo legate all'avvio di nuove riviste, tra cui spiccano i periodici – numerosi – riconducibili a tematiche religiose o spirituali<sup>108</sup>.

Trovarono spazio in questa sezione anche gli annunci del Consorzio Nazionale per le Biblioteche, sezione di Torino, e dell'Istituto Nazionale per le proiezioni luminose, fondato a Milano nel 1919.

Altra rubrica interessante fu quella dedicata alle *Note spicciole di bibliotecnica*, curata da Giuseppe Isidoro Arneudo, direttore dello stabilimento tipografico paraviano, cofondatore della Regia scuola tipografica di Torino e noto studioso dell'argomento. Costituirono oggetto delle disquisizioni tipografico-librarie temi quali il formato dei libri, il catalogo, gli incunaboli, le illustrazioni, i segni convenzionali per la correzione delle bozze, fino alle modalità di allestire le vetrine delle librerie, esposte con altrettanta competenza dal padovano Giuseppe Aliprandi<sup>109</sup>.

Di carattere del tutto differente furono invece le *Piccole curiosità letterarie*, brevi note di carattere vario curate da Domenico Bulferetti, intellettuale vicino a Croce e a Gentile e direttore della collana paraviana *Scrittori italiani con notizie storiche ed analisi estetiche*, prima di essere sostituito dallo Steiner.

Le brevi spigolature uscirono sulla rivista per un biennio e si conclusero alla fine del 1928, annata significativa nella storia del bollettino, come abbiamo già avuto modo di ricordare. L'introduzione del libro unico di stato, che causò notevoli perdite agli editori scolastici, e l'istituzione della scuola secondaria di avviamento professionale innestarono un profondo processo di revisione delle linee editoriali della Paravia, con il conseguente rinnovamento della produzione. L'opera, destinata a protrarsi per i primi anni Trenta, richiese un ingente

<sup>106</sup> Emblematica la recensione all'opuscolo di C. Marchionini, *Perché la dittatura del proletariato?* pubblicato dall'editrice Il Solco, specializzata anche in questo genere di saggistica. Il giudizio largamente positivo è tuttavia mitigato dalle seguenti parole: «Certo è interessante conoscere più da vicino, studiare ed approfondire l'ardua questione e l'essenza del leninismo che minaccia di sommergere l'attuale organismo economico e l'intera società». PAR, 3, 1921, pp. 18-20. Gorgolini recensì anche il Socrate di Labriola curato da Croce per Laterza, e definito «libro pregevolissimo di dottrina e di limpida esegesi critica» (PAR, 2, 1921, p. 20).

<sup>107</sup> Cfr., tra gli altri, i necrologi di Leo Olschki (PAR, 4, 1921, pp. 16-17), di Luigi Morandi, autore di una *Grammatichetta* per i tipi di Paravia dalla fortuna pluridecennale (PAR, 1, 1922, p. 19), di Eugenio Rignano e di Domenico Locchi, a lungo collaboratore della casa torinese (PAR, 2, 1930, p. 51).

<sup>108</sup> Tra le altre, furono segnalate «Gnosi», rivista trimestrale di teosofia; «Ultra», rivista di studi e ricerche spirituali; «Il progresso religioso», con studi sulla religiosità, sul cristianesimo nella storia delle religioni, sul valore mistico del buddhismo.

<sup>109</sup> G. Aliprandi, *La vetrina del libraio*, PAR, 6, 1924, pp. 126-127.

apporto finanziario e, in subordine, la disponibilità di quanti più spazi possibile dove reclamizzare il nuovo catalogo. A farne le spese, come anticipato, furono proprio le rubriche, destinate a fare spazio ad inserzioni pubblicitarie o ad articoli-recensioni scritti esclusivamente con intenti promozionali.

Lo sforzo propagandistico della casa era già stato particolarmente significativo in corrispondenza di altri momenti chiave della storia scolastica, ad esempio in occasione della riforma Gentile e dei successivi ritocchi, quando cioè era divenuto necessario approfondire ogni impegno per pubblicizzare i nuovi cataloghi. Si era tuttavia trattato di episodi contingenti, tali da non intaccare l'immagine culturale del foglietto.

Negli anni Trenta, invece, anche a causa del moltiplicarsi delle pagine pubblicitarie, il decadimento in termini qualitativi della rivista fu costante, pur continuando a rimanere un discreto bollettino di informazione bibliografica "interna", discostandosi tuttavia dalle intenzioni programmatiche dei primi redattori, Gorgolini in testa.

Venuto meno l'apporto delle firme più prestigiose, imbavagliata ogni libera espressione intellettuale e culturale, declinata in chiave di smaccata adesione al regime ogni pagina, «Paraviana» nel suo secondo decennio di vita perse infatti gran parte dei caratteri originari, in particolare gli interessi letterari e pedagogici, per finire come un mero foglietto di reclame dell'editrice piemontese.

Fabio Targhetta  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
Università degli Studi di Padova  
fabio.targhetta@unipd.it





# «She makes them tingle all over»: eroticising the child in twentieth- century Australian picture books\*

Margot Hillel

Writing of Britain in the period 1914-1945, Peter Hunt argues that: «war, change and the threat of war and change made nostalgia and retreat even more attractive and urgent than before, and it naturally found a place in children's books – at once a place of retreat for adults and of protection for children»<sup>1</sup>. Kimberley Reynolds expands on this point, claiming that «adults living between the wars also required that their image of childhood provide a sense of hope, purpose, cleansing and continuity to alleviate the disruption and futility of war»<sup>2</sup>. Given Australia's close links with Britain, its involvement in both World Wars and its dependence at that time on British culture, it is apparent that similar sentiments were felt in Australia. One manifestation of these sentiments can perhaps be seen in the absence of the eroticised child figure from children's novels during this period.

The eroticised child, prominent in nineteenth-century English books such as *Eric or Little by Little: a Tale of Roslyn School* by Frederic Farrar and, in

\* The article is a revised version – expanded and especially adapted to the journal «History of Education & Children's Literature» – of a paper first presented at the European History and Social Sciences Conference (ESSHC) which was held in Ghent, Belgium from 13<sup>th</sup> to 16<sup>th</sup> April 2010.

<sup>1</sup> P. Hunt, *Retreatism and advance: 1914-1945*, in P. Hunt, D. Butts, E. Heins, M. Kinnel & T. Watkins (eds.), *Children's literature: an illustrated history*, Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 192-224, in particular p. 195.

<sup>2</sup> K. Reynolds, *Children's literature in the 1890s and the 1990s*, Plymouth, Northcote House, 1994, p. 35.

Australia, Ethel Turner's *St Tom and the Dragon*, does not disappear altogether from children's literature, however, as it is well represented in picture books<sup>3</sup>. These books, partly because of their illustrations, can, on a superficial reading can be seen as valorising a view of childhood as entirely innocent with pictorial representations of it supporting the pretty and appealing. A closer reading shows the contradictory construction of childhood in which the very innocence of children was open to sexual interpretation and in which innocence and an apparent experience were intertwined. The seductive attraction of Shirley Temple and others like her was echoed in a range of picture books.

As Jan Kociumbas points out in *Australian childhood: a history*, innocence does not preclude eroticism: «the idealisation of the child as innocent and vulnerable was always prone to sexual interpretation and by the late nineteenth century may have been becoming more so»<sup>4</sup>, a point supported by Patricia Holland<sup>5</sup>. Indeed, the very innocence of the child, often emphasised in illustration by large eyes, a finger in her mouth or against her lips, and with rather skimpy clothing, may also be interpreted as a kind of “come-hither”, sexual look, inviting the gaze of the viewer. Holland comments on the way this construction is used in popular imagery in advertisements, for example: where, as a child, sexuality is forbidden to the girl model «and it is that very innocence that makes her the most perfect object if man's desire, the inexperienced woman»<sup>6</sup>.

Victorian photographs often used the same construction, as Anne Higonnet has argued, noting that pictures of children's bodies can often provoke ambiguous reactions, establishing a binary opposition of innocence and experience<sup>7</sup>. Further, as Anna Silver has pointed out, for artists such as John Ruskin, the purity of presexual girls does not make them «unavailable erotically; in fact, it enhances their romantic appeal». Ruskin's own description of some of these girls echoes the visual construction I have mentioned and which can be seen as a continuing depiction in the works which I will be discussing: Ruskin wrote «It was beautiful to see the girls' faces round, their eyes all wet with feeling, and the little coral mouths fixed into little half open gasps»<sup>8</sup>.

In addition, because what we are looking at is a child or a character constructed as a child, the pleasure of looking seems to be innocent too. This article will explore the way in which illustrators frequently invited adult viewers to gaze on the bodies of children in books published for children. Such an exami-

<sup>3</sup> I have discussed this construction of the eroticised child elsewhere. See M. Hillel, *Voyeurism and power: change and renewal of the eroticised figure in Australian books for teenagers*, in T. van der Walt (ed.), *Change and renewal in children's literature*, New York, Praeger, 2004, pp. 176-184.

<sup>4</sup> J. Kociumbas, *Australian childhood: a history*, Sydney, Allen and Unwin, 1997, p. 93.

<sup>5</sup> P. Holland, *What is a child? Popular images of childhood*, London, Virago, 1992, pp. 136-138.

<sup>6</sup> Holland, *What is a child?*, cit., p. 137.

<sup>7</sup> A. Higonnet, *Pictures of innocence: the history and crisis of ideal childhood*, London, Thames and Hudson, 1998, pp. 36-37.

<sup>8</sup> A. Silver, “A caught dream”: *John Ruskin, Kate Greenaway, and the erotic innocent girl*, «Children's Literature Association Quarterly», 25, 1, 2000, p. 38.

nation will reveal the conflicting attitudes to childhood present in Australia in the early to mid twentieth century.

My title comes from the description of a character in Michael Noonan's *In the Land of the Talking Trees*, a 1946 fantasy set in New Guinea. The book is a Gulliver's Travels-type story, opening with an illustration of the soldier, like Gulliver in the land of the Lilliputians in Jonathan Swift's eighteenth-century book *Gulliver's Travels*, lying prostrate, tied up with ropes and surrounded by tiny people. In addition, the whole book can perhaps also be read as an allegory, with the Tamborans as Japanese and Dusty as a representative of the Allied forces, freeing the Jambies (Papua New Guineans) from their occupation. This reading is strengthened by the fact that the Tamborans use poison gas against their enemies and that the Papua New Guineans were known to Australian troops fighting, in Papua New Guinea during World War II as «fuzzy-wuzzy angels»<sup>9</sup>. In Noonan's book, an injured Australian soldier awakes in the jungles of New Guinea to find himself being hit on the head by a tiny man, no more than six inches high «with shiny, chocolate-coloured skin and black, fuzzy hair»<sup>10</sup>. Giving these people such a small stature also allows the author to infantilise them in a range of ways. They frequently have childish arguments amongst themselves, they are frightened of many of the natural phenomena around them, and it is only the much larger Private Dusty who can rid them of their enemies, the Tamborans. When Dusty meets the first of these people, known as Jambies, he says that the small man looks «naughty», a word usually reserved for children. The Jambies women (known as Jeannies) are eroticised in the illustrations by David Gilmore. In these, the Jeannies are depicted in rather the same way as the women of many of the islands of the South Pacific were viewed when white explorers first arrived. There is an exotic eroticism in the illustration which shows them preparing a meal for Dusty. They are dressed in brightly coloured and seductive sarongs, with shell bracelets on their ankles, and exotic flowers in their hair. They carry large platters of fruit, in their arms or on their heads, suggesting plenty and almost a promise of sexuality and their large dark eyes look enticingly upwards from lowered heads. Here are the seductive and «dusky maidens» being brought forth to entertain the white man. This image is enhanced when the people put on a concert for Dusty. One of the acts is a «chorus of sweet-voiced Jeannies»<sup>11</sup>, wearing white sarongs, with

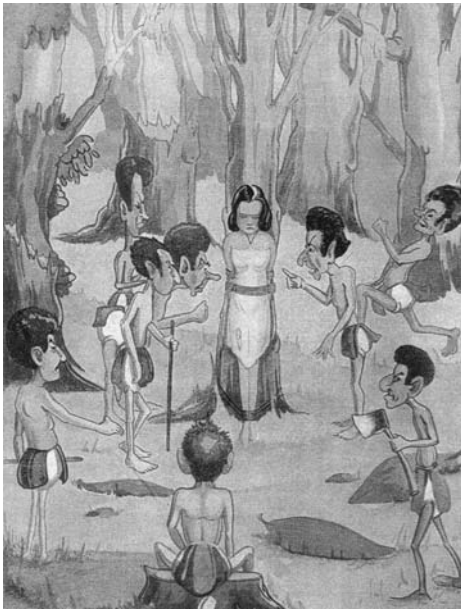
<sup>9</sup> The official website of the Australian Government's Department of Veterans' Affairs reproduces a poem written by an Australian soldier and entitled *Fuzzy Wuzzy Angels*. The first verse reads: «Many a mother in Australia / when the busy day is done / Sends a prayer to the Almighty / for the keeping of her son / Asking that an angel guide him / and bring him safely back / Now we see those prayers are answered / on the Owen Stanley Track» (see: Kokoda. 'Fuzzy wuzzy angels', in: *Australians' War 1939-1945*, <<http://www.w2australia.gov.au/asfaras/angels.html>>, accessed: July 14<sup>th</sup>, 2010).

<sup>10</sup> M. Noonan, *The land of the talking trees*, Sydney, Angus and Robertson, 1946, p. 3.

<sup>11</sup> Ivi, p. 43.

yellow flowers and fireflies woven into their hair. Their seductive power is such that one of them, even though she is only six inches high, especially enchants Dusty. Her name is Tingle, because «“she’s so lovely, that whenever Jambies look at her, she makes them tingle all over”<sup>12</sup>. Dusty looked again and he was inclined to agree». Because she is the most desirable, it is Tingle who is captured by the Tamborans. She is shown in this illustration tied to a tree surrounded by ugly, aggressive and triumphant Tamborans.

It is the classic pose used in many films and books of the beautiful young maiden about to be sacrificed to the erotic desires of strange men or other predatory “creatures”, such as King Kong<sup>13</sup>.



Pic. 1. Illustration by D.H. Gilmore from Michael Noonan's *In the land of the talking trees* (between pp. 82 and 83). (Photograph by the Author).

The same kind of “white man gazing at black bodies” remained evident in some books until the 1960s. But in the time frame I am discussing here, I want to look at one in particular. This is a book by Pixie O’Harris illustrated by Joyce Abbott. O’Harris was a prolific writer and illustrator of children’s books who worked most actively in the mid-twentieth century. Her first illustrations appeared in a book called *Cinderella’s Party* which was published in 1923 and she produced over forty books during her lifetime<sup>14</sup>. She was particularly known for her fantasies, especially those featuring fairies of various sorts. In a book called *Goolara*, she includes a story entitled *Daughter of the Billabong* that purports to be a kind of authentic Aboriginal story<sup>15</sup>. This is not attributed or acknowledged and does not differentiate in any way between different Aboriginal clan groups and their be-

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ibid.*, illustration between pp. 82 and 83.

<sup>14</sup> S. Lees, P. Macintyre, *The Oxford Companion to Australian Children’s Literature*, Melbourne, Oxford University Press, 1993, p. 324.

<sup>15</sup> For a useful introduction to Australian Aboriginal culture, beliefs and Dreaming stories see: *Australian indigenous cultural heritage*, in *Australian stories*, last update: 7<sup>th</sup> January 2008, <<http://www.cultureandrecreation.gov.au/articles/indigenous/>> (accessed: July 26<sup>th</sup>, 2010); and *The dreaming*, in *Australian stories*, Last updated: 6<sup>th</sup> March 2008, <<http://www.cultureandrecreation.gov.au/articles/indigenous/dreamtime/>> (accessed: July 16<sup>th</sup>, 2010).



Pic. 2. Illustration by Joyce Abbott in *Goolara* by Pixie O'Harris, p. 32. (Photograph by the Author).

liefs and languages. Despite the fact that it was published in the 1940s, it is very much part of the colonial appropriation of, and disrespect for, Aboriginal culture and what Bob Hodge and Vijay Mishra have called «Aboriginalism», in which colonial writers applaud Aboriginal culture while also insisting on «speaking for Aborigines, as they are assumed not to be capable of speaking for themselves»<sup>16</sup>.

In it, three swans throw off their feathers and turn into beautiful girls. In a scene reminiscent of the selkie stories of Scotland in which a seal's skin is taken and hidden by a prospective husband in order to prevent her returning to the sea<sup>17</sup>, a hunter sees the swans and, as he wants to marry the youngest, he steals her feathers so she cannot return to her swan shape. As a way to protect her, the spirit of the billabong turns her into a blue waterlily among many and Amera, the hunter, cannot tell which is her. However, in a scene which gives her some agency in her seduction, a petal drops from one flower and, when Amera picks it up, it turns into the girl. The hunter is, however, warned that she knows nothing of the ways of men and if he ever mistreats her she will return to the billabong. When he spears her in the arm, she leaves. Her son is brought up understanding the ways of the bush and its animals. Amera regrets his action, misses his wife and looks for her for a long time. When they are re-united she forgives his violence and returns to her. His loss and new-found happiness on finding her again makes him gentle; the girl thus also becomes a redemptive figure.

The young Aboriginal woman who appears from the swan's shape is emphasised in the illustration as a kind of Rousseauian, innocent «noble savage», but the innocence is belied by the construction of the illustration.

<sup>16</sup> C. Bradford, *Reading race: Aboriginality in Australian children's literature*, Carlton, Victoria, Melbourne University Press, 2001, p. 15.

<sup>17</sup> Lees and Macintyre point out the resemblance to Hans Christian Andersen's *The Wild Swans*. Lees, Macintyre, *The Oxford companion to Australian children's literature*, cit., p. 325.

The girl is gazing toward the viewer, as if acknowledging and indeed inviting, her position as object of the viewer's gaze. Furthermore, as Anna Silver has claimed about some of Kate Greenaway's illustrations, the girl's passive stare is «as John Berger writes, “a sign of her submission to the [viewer's] feelings or demands [...] She is offering up her femininity as the surveyed”»<sup>18</sup>. There is the eroticism of the strange here, with such representations being seen as “allowable” because they are of Indigenous people. These constructions are in this way indicative of the power structure in which the dominant race/ gender uses that power to claim the right to gaze and to eroticise those in a position of perceived inferiority.

In addition to her own books, O'Harris also illustrated the works of many other writers. One of these was Frank Dalby Davison's *Children of the Dark People*, first published in 1936. In a statement which denies the ongoing importance of the Aboriginal people and their culture, the book states in its preface that «the dark people who once roamed the Australian bush [...] have now almost passed away»<sup>19</sup>. In addition, the cover of the book and two small illustrations of the Aboriginal girl, eroticise the Indigene, particularly the drawing of the small Aboriginal girl, depicted naked, with her back to the viewer, gazing rather provocatively over her shoulder and inviting a return gaze<sup>20</sup>. The spirit of the billabong in this book is rather strangely depicted as a white fairy-figure, reminiscent of those which appear in other books by O'Harris<sup>21</sup>.

Many of the picture books of the inter-war period were fantasies, frequently placed in the fairy world. This made books of this sort appear particularly suitable for younger children who, presumably, were deemed to be uncontaminated by sexuality and would therefore be unaware of the eroticism of many of the images. However, this may well not have been true for the adults who formed at least part of the audience for such books as they were the purchasers and would often have read the books to the children. The fairy-like creatures in these books are also child-like and suggest something of a carry-over of what James Kincaid calls «the pedophile desire to hold the child in time»<sup>22</sup>. He argues that the obsession of many nineteenth-century photographers with child photography is part of this “erotic urge”. Many of these photographers were men whereas most of the twentieth-century Australian picture book illustrators were women which may perhaps disguise the eroticism.

*The Flower Babies* in Connie Christie's book of the same name are anthropomorphic; they are really human children, thinly disguised as flowers.

<sup>18</sup> Silver, “A caught dream”: John Ruskin, Kate Greenaway, and the erotic innocent girl, cit., p. 40.

<sup>19</sup> F.D. Davison, *Children of the dark people: an Australian story for young folk*, Sydney, Angus and Robertson, 1966, “Preface”. The book was widely used in schools as this special “school edition” indicates. It was first published in 1936.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 7 and 136.

<sup>21</sup> Ivi, p. 31.

<sup>22</sup> J. Kincaid, *Child loving: the erotic child and Victorian culture*, New York, Routledge, 1992, p. 199.



These figures are rather like those of well-known Australian illustrator May Gibbs whose gum-nut figures Snugglepot and Cuddlepie have been described as «naked babies, wide-eyed and innocent»<sup>23</sup>. There is, however, a constant gazing on the bodies of the “flower babies” throughout this work and the viewer of the illustration is complicit in the gazing at the bodies of the children which has been established by the illustrator. The reader (viewer) is being invited to join vicariously this “innocent” eroticism. These children have a «seductive innocence», a phrase used by Jack Zipes to describe the main character in many illustrated versions of Red Riding Hood<sup>24</sup>. The two little figures are described by the author as «chubby, loveable little darlings» (Christie unpaginated) and the names of the two reinforce a kind of salaciousness – they are called Peek-a-Boo and Dimples. We are told «PeekaBoo and Dimples didn’t have to worry about clothes because like all the other little Flower Babies they didn’t wear any; all they had were little necklaces of berries and Dimples always had a flower in her hair which made her look more cuddlesome than ever»<sup>25</sup>. The vectors in this illustration lead the eye from the open flower, almost devouring the naked toes of the flower baby, up through the chubby legs and prominent buttocks. The caterpillar, rising like some kind of phallus between her legs, then leads the eye across to the groin area of the other (male but androgynous) baby. Dimples is being gazed at by Peek-a-Boo and is in turn inviting the gaze of the viewer as the innocent, slightly-downturned eyes look out at us from the focal point of the page. The viewer is complicit in the gaze at both of them.

Also inviting the gaze of the viewer, are the many mermaids depicted in popular art, and, as I want to discuss here, in a number of children’s books. Stuart Gordon describes mermaids as «marine enchantresses» who sit on some sea rock «voluptuously naked from the waist up, fish-scaled and fish-tailed from the waist down, forever combing her tresses»<sup>26</sup>. They have been depicted this way in art, as in a work from Pre-Raphaelite artist, John William Waterhouse, painted in 1900. In this the mermaid sits alone on a shore in a rocky inlet, combing her hair and gazing off to the left of the picture with her head turned slightly towards the viewer. Her breast is just visible beneath her left arm which is crooked to grasp her hair. To add to the allure, pearls are scattered across a clam shell near her tail<sup>27</sup>.

Mermaids have a seductive image in folklore, too, as Katherine Briggs points out in *The Personnel of Fairyland*, being the objects of desire of many a sailor

<sup>23</sup> Lees, Macintyre, *The Oxford companion to Australian children’s literature*, cit., p. 181.

<sup>24</sup> J. Zipes, *A second gaze at Little Red Riding Hood’s trials and tribulations*, in Id. (ed.), *Don’t bet on the prince: contemporary feminist fairy tales in North America and England*, New York, Methuen, 1986, p. 245.

<sup>25</sup> C. Christie, *The flower babies*, Melbourne, The Speciality Press, n.d., unpaginated.

<sup>26</sup> S. Gordon, *The encyclopaedia of myths and legends*, London, Headline, 1993, p. 309.

<sup>27</sup> J.W. Waterhouse, *A Mermaid*, Oil on canvas, 1900 (location: Royal Academy of Arts, London, UK). Accessible in: *Pre-Raphaelite Brotherhood. The definitive collection*, © 2002-2011, <<http://www.pre-raphaelite-brotherhood.org/A-Mermaid--1900.html>> (accessed: March 23<sup>rd</sup>, 2010).



and, in addition, being depicted as having a great desire themselves for human children, especially as they wish to gain a human soul<sup>28</sup>. Their beauty is thus potentially dangerous. And yet they appear in a number of books for children including a number of illustrated books which were published in Australia between the two world wars. The mermaid figures in these books can be read as a mixture of the benign – just another fairy figure – and the seductress, portrayed as such in the sexualisation of their poses. I would like to examine just three of these: Muriel Olyott's *Wondercap: Adventures with the Sandman* and Connie Christie's *The Fairy Mermaid* and *The Adventures of Pinkieshell*. All of these were very cheaply produced little books, all in paper and were designed for a mass market. We can assume, therefore, that they were widely read and their influence in forming and reflecting societal opinions was similarly widespread. Despite their childishness, the mermaids in all the illustrations in these books mirror the “marine seductresses” identified by Stuart Gordon.

The copy of Olyott's book which I used was given as a gift in 1947. It tells the story of two children who are given “wondercaps” by a little man (who is revealed as being the Sandman) they meet in the woods. These caps allow them to go on a series of adventures, including one in which the girl, Judy, is able to turn into a mermaid. In this guise, she is able to be at one with the sea creatures, able even to discover the secrets of the deep. She swims deep down with the mysterious little man she and her brother had met in the woods and with him recovers a valuable piece of ambergris from a cave. Becoming a mermaid – half girl, half fish – is thus crucial to the plot and gives Judy some agency, allowing her to take on a heroic role, albeit mediated through the Sandman. The illustration depicting Judy as a mermaid, however, still emphasise Judy as girl/woman, an object of the gaze which she seems to invite. The illustrations, unlike many discussed so far, are by a man, Walter Cunningham, a prolific illustrator of books, many of which are about Australian animals and birds<sup>29</sup>. In this illustration of the mermaid sitting on a rock, she can be read as doing what Laura Mulvey says of women in their «traditional exhibitionist role» where they are «simultaneously looked at and displayed, with their appearance coded for strong visual and erotic impact so that they can be said to connote *to-be-looked-at-ness*»<sup>30</sup>. There is an odd juxtaposition in this illustration of the mermaid's child-like face opposed to the more womanly body. The illustration is also very suggestive. Like the classic mermaid figure described by Gordon, Judy sits on a rock combing her hair with her fingers. The hair falls forward over her shoulders and down her chest, drawing the gaze of the viewer with it. What is the hair hiding; what is suggested by its placement? This and the arm

<sup>28</sup> K. Briggs, *The personnel of fairyland*, Oxford, Alden Press, 1969, p. 212.

<sup>29</sup> See, for example, *The Story of Shy the Platypus* (1944); *Karrawingi the Emu* (1946) and the *Story of Shadow the Rock Wallaby* (1947).

<sup>30</sup> L. Mulvey, *Visual and other pleasures*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1989, p. 19.



Pic. 3. Illustration by Walter Cunningham in *Wondercap: adventures with the sandman* by Muriel Olyott (unpaged). (Photograph by the Author).

across her chest, draws attention to that area of her body, suggesting a sexual consciousness. The line of her hip emphasises the female form. The mermaid is the object of a dual gaze; from the characters in the book and from the viewer outside the page. There is something here of what Patricia Holland calls «the ambiguous sexuality of the pre-pubescent girl» which appears in so many images of children in popular media<sup>31</sup>.

Female viewers are asked to take part in this voyeurism, although it is somewhat difficult to determine whether they are being asked to identify as the subject of the gaze or the gazer. This illustration can also be read as eroticised in the way discussed at the beginning of my paper, particularly the large eyes and her look of slightly wary innocence. The coy, sideways glance from the over-emphasised eyes indicates the kind of slightly seductive, come-hither look mentioned by Kociumbas. The rock on which she sits is, in itself somewhat peculiar, imitating as it does human buttocks, reinforcing the curvaceousness of the mermaid's figure. This all suggests the exotic as erotic. Although she is talking about advertisements and images in popular culture, such an illustration might well be read as an example of what Valerie Walkerdine describes as «the complex construction of the highly contradictory gaze at little girls, one which

<sup>31</sup> P. Holland, *Picturing childhood: the myth of the child in popular imagery*, London, I.B. Tauris, 2004, p. 4.

places them as at once threatening and sustaining rationality, little virgins that might be whores, to be protected and yet to be constantly alluring»<sup>32</sup>.

Very similar constructions can be seen in Connie Christie's *The Adventures of Pinkieshell*. Connie Christie was a writer and illustrator of children's books as well as a designer and photographer. Like Pixie O'Harris whose story *Daughter of the Billabong* was discussed earlier, Christie was very prolific, producing about seven books a year for seven years, many of them based on European fairy tales<sup>33</sup>. In *The Adventures of Pinkieshell*, Pinkieshell, the mermaid, goes on an adventure, and like many mermaids before her, is caught in a net by some fishermen. As befits a book for young children, this is not a story in which the mermaid lures the fishermen to disaster or shipwreck. Indeed she gives the boxes of jewels she has found to the men so that the daughter of one of them can have treatment for her illness. She is then taken home by the fisherman and befriends his daughter, Nancy.

Pinkieshell is cast as something of a redemptive figure as the child, who is bedridden and cannot walk, is persuaded to go away from home, presumably to hospital, and comes back cured. With a reference to the growing technologies of the time, Pinkieshell is given a waterproof wireless set in gratitude from the fisherman so that she can take it back to her underwater home and continue to communicate with Nancy.

The «rosy-cheeked characters» in Christie's children's books have been described as «in the cupie-doll tradition»<sup>34</sup> but Pinkieshell is more than that. There is something of a mismatch between the written text, which, as I have pointed out, is aimed at an audience of quite young children, and the portrayal of her through illustrations in which she is constructed very much in the way which Gordon mentioned and was portrayed in Waterhouse's painting. Here is the seductress, sitting on a rock combing her hair. Like the mermaid in Olyott's book, there are developing breasts hidden beneath the flowing hair. Here too is the coy look, the slightly shy glance which invites a return gaze. The puffer fish's sideways look towards the viewer suggests a sexualised, male, knowingness. Perhaps surprisingly, given that this is a completely different illustrator, there are similarities between the rocks too as this one also suggests that Pinkieshell is sitting on human buttocks. The folds where her tail joins with her torso paradoxically emphasise what would usually be the genital region; the ambiguity of the sexuality of mermaids perhaps makes them especially dangerous. In this illustration, however, the pert little naked buttocks are not covered by the tail and are openly enticing.

<sup>32</sup> V. Walkerdine, *Daddy's girl: young girls and popular culture*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1997, p. 171.

<sup>33</sup> Lees, Macintyre, *The Oxford companion to Australian children's literature*, cit., p. 96.

<sup>34</sup> Accessible in *AustLit-Australian Literature Resource*, <<http://www.austlit.edu.au/>> (accessed: March 16<sup>th</sup>, 2010).



Pic. 4. Front cover of Connie Christie, *The Fairy Mermaid*. (Photograph by the Author).

*The Fairy Mermaid* is another of Christie's books. Many of her books were published in a paper format and in many of these mermaids appeared quite frequently. Such books fitted within the hugely popular genre of illustrated fantasies with fairies, mermaids, sprites and other folkloric creatures frequently appearing. In many of these books as with this one by Christie, fantasy and adventure intersect. This particular work is about Coralshell, who, we are told, is a particularly kind little mermaid. Her grandmother gives her a necklace with a magic shell for her birthday. Interestingly, shells are «a universally positive feminine symbol of birth, life, resurrection, love and good luck»<sup>35</sup>. The Shell talks to Coralshell and they have lots of adventures together. Bringing together a mythological land figure and one from the sea, Coralshell is given a pair of fairy wings by the Fairy Queen as a reward for rescuing a fairy princess from a crab who has her imprisoned in a cage. (This plot is reminiscent of Pixie O'Harris's Pearl Pinkie and Sea Greenie in which a similar fate befalls Pearl Pinkie and Sea Greenie, the coyly seductive rock-sprites captured by a wicked octopus who wants to possess Pinkie's beauty).

Here again is the child as seductress; the come-hither glance is especially prominent in the child's face and her body is that of a woman. The swirling of the

<sup>35</sup> C. Gibson, *Signs and symbols: an illustrated guide to their meaning and origins*, Rowayton, Connecticut, Saraband, 1996, p. 109.

waves forms a framing for the figure of the mermaid somewhat provocatively perched on the back of the fish. The fish, in this illustration, can be read as a kind of phallic symbol. The vectors in this illustration are somewhat confused – and confusing – as there are a number of intersecting lines leading the eye. However, given the mermaid's place of dominance in the illustration, the correspondingly most prominent vector is that formed by her tail and leading up to her body. This emphasises the naked torso and the womanly breasts, leading further up to the juxtaposition of the strangely child-like face.

The illustration in which Coralshell is given the fairy wings by the Queen very much emphasises the girl/woman being the subject of the gaze. Coralshell sits on a rock with a clump of seaweed framing her left breast; she is further framed by an outstretched wing and the vivid red of the dress worn by the Fairy Queen. She thus forms the focal point of the illustration and her tail provides a vector which leads up her body to the shell placed strategically between the developing breasts. Very much on display, she is the object of attention of every other creature in the illustration – two mice, a frog and an elf. Her navel is prominent, signifying a human, rather than a mythical birth. Like all the mermaids she is, as I have said, young. This construction suggests that mermaids are somehow locked in time, ageless and forever alluring. It is worth noting that in this illustration The Fairy Queen, like many representations of fairies, is young and enticing. She too has a childish face, innocent and open which seems at odds with her bright red dress which is low cut, revealing the cleavage between her breasts. Like Coralshell, she is girl/woman, the innocent/erotic.

Finally, moving away from mermaids I want to consider a poster done by Pixie O'Harris whose story *Daughter of the Billabong* I discussed earlier. This is interesting because of the ambiguous nature of the figure of Dick. As contemporary posters from the late nineteenth and early-twentieth centuries indicate, it was not unusual for young male characters in pantomimes to be played by women, sometimes even by quite famous actresses as a 1898 illustration of well-known Victorian music-hall star Marie Lloyd playing the role of Dick Whittington indicates. And the Melbourne, Australia, newspaper «The Argus» for Saturday 16 December 1922 had an advertisement for Dick Whittington from the Fuller's Theatre Company with a number of female stars listed<sup>36</sup>. O'Harris's illustration was a poster for the same theatre company – Fuller's – and featured a young woman dressed as Dick.

This illustration like a number of the others considered here, uses framing which causes the young woman «to display her body to the viewer», a construction which I have discussed in relation to a number of other illustration

<sup>36</sup> The issue of December 16, 1922 of «The Argus» is accessible in: *Australia Trove. Digitised newspapers and more*, <<http://trove.nla.gov.au/ndp/del/article/1862773?searchTerm=Fuller's%20%20Dick%20Whittington%20Argus%20December%201922>> (accessed: July 23<sup>rd</sup>, 2010).

such as those in Connie Christie's books<sup>37</sup>. This is Dick Whittington as teenage girl, with long legs ending in high-heeled shoes, a seductive costume, which emphasises the slim waist and budding breasts. The placement of her hand on her hip also emphasises these characteristics does the slightly bent stance she has adopted. The line of the stick to which her bundle is attached leads the eye to the lips forming a light pout and thence to the eyes which are both demurely and knowingly downturned. The black trimmings on her costume form a kind of frame which draws attention to both the genital and breast areas. A patch in her costume placed just over one hip emphasises this part of her body. There seems to be no wish to make the figure androgynous, to do anything other than suggest that this was a young woman playing a young man. The cat, which is being titillated by the tiny figures of female fairies dancing around, tickling and caressing it, seems to add to the sexualised atmosphere of the illustration with his look of mesmerised pleasure<sup>38</sup>.

Presumably this was not something O'Harris was inviting children to join in, but it is an aspect which would have been picked up by adult viewers, especially men, many of whom would have formed the audience for the pantomime and who were overtly being invited to spend more time looking at the character on the stage. They are manipulated into a position of carrying out the sort of erotic voyeurism on a number of levels which Laura Mulvey has described in relation to viewing films: these levels involve the artist who produces the image, the spectator who views it and the characters within the narrative<sup>39</sup>. The implied audience for this voyeurism is not the child audience of the pantomime but adults, perhaps most significantly adult males, who are eroticising the body of the boy/girl Dick Whittington in which desire is located. There may well be here an echo of what Patricia Holland claims for some advertisements that, despite the ostensible audience for the purchase of food stuffs being mothers, if «a little girl appears in the frame there is always and implied audience of adult men for whom such an image carries a potentially sexual meaning»<sup>40</sup>.

Peter Fuller argues that «the camera has the capacity to reveal where childhood is being contradicted or denied»<sup>41</sup>. This study of a number of picture books for children from the middle of the twentieth century suggests that a close reading of them can perform a similar function. Karen Brooks coined the phrase «cultural paedophilia» for the phenomenon of turning children into the objects of a collective gaze by dressing them in adult clothes, allowing them to

<sup>37</sup> Holland, *What is a child?*, cit., p. 129.

<sup>38</sup> The illustration can be found in O'Harris's autobiography *Was it yesterday? The autobiography of Pixie O'Harris*, Adelaide, Rigby, 1983.

<sup>39</sup> G. Perry, ed. *Gender and art*, New Haven, Yale University Press, 1999, p. 27.

<sup>40</sup> Holland, *What is a child?*, cit., p. 129.

<sup>41</sup> Quoted in J. Dusinger, *Alice to the lighthouse: children's books and radical experiments in art*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1999, p. 20.



wear makeup and perform as models, for example<sup>42</sup>. Something similar seems to be happening with the illustrations from the picture books discussed here which specifically invite the gaze and which are ambiguous in their construction of child/adult bodies. As this brief exploration has demonstrated, the eroticising of the child figure appears in a number of ways: through gazing at the child's body; through the infantilising of indigenous peoples and through the construction of the child as adult. Peter Hollindale comments on the way that "child" is used as a pejorative term implying a construction of childhood «as a typical set of immature and undesirable behaviours which responsible young persons should abandon»<sup>43</sup>. On the other hand, childhood is celebrated as a time of innocence which should be protected from outside corruption in order to make it last as long as possible. There is a sense in which these adult constructs reflect a nostalgia for perceived innocent childhoods of the past as well as a longing for an idealised norm of childhood, what Patricia Holland describes as «contemporary attitudes and expectations [which] still refer back to that lingering nineteenth-century moment when the cult of childhood blossomed in literature and the visual media»<sup>44</sup>. However, like the nineteenth-century magazine photographs Jan Kociumbas discusses, there are contradictory depictions in the illustrations discussed in this chapter as they indicate the way the «idealisation of the child as innocent and vulnerable was always open to sexual interpretation»<sup>45</sup>. One could suggest that given the erotic nature of many of the illustrations discussed here the ostensible audience may well be children, but the implied audience must surely be adult. The result is an apparent ambivalence about childhood.

### *References*

- Bradford, C., *Reading race: Aboriginality in Australian children's literature*, Carlton, Victoria, Melbourne University Press, 2001
- Briggs, K.M., *The personnel of Fairyland*, Oxford, Alden Press, 1969
- Brooks, K., *Consuming innocence : popular culture and our children*, St Lucia, Queensland, University of Queensland Press, 2008

<sup>42</sup> K. Brooks, *Consuming innocence : popular culture and our children*, St Lucia, Queensland, University of Queensland Press, 2008, p. 47.

<sup>43</sup> P. Hollindale, *Signs of childness in children's books*, Stroud, Gloucestershire, Thimble Press, 1997, p. 7.

<sup>44</sup> Holland, *Picturing childhood*, cit., p. 9.

<sup>45</sup> Kociumbas reproduces an illustration from a nineteenth-century magazine with a family audience. The child in the illustration is very scantily clothed, in a provocative pose, with one leg slightly bent, a finger in her mouth and gazing at the audience. Kociumbas, *Australian childhood*, cit., p. 93.



- Christie, C., *The adventures of Pinkieshell*, [no publication details on book] (Note: State Library of Victoria lists as Melbourne?, 1939?)
- , *The Flower Babies*, Melbourne The Speciality Press, n.d.
- , *The Fairy Mermaid*, Melbourne, Digest Juvenile Productions, n.d.
- Davison, F.D., *Children of the dark people: an Australian story for young folk*, Sydney, Angus and Robertson, 1966 [school edition]
- Dusinberre, J., *Alice to the lighthouse: children's books and radical experiments in art*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1999
- Farrar, F.W., *Eric, or Little by Little* (1858), London, Adam and Charles Black, 1907
- Gibson, C., *Signs and symbols: an illustrated guide to their meaning and origins*, Rowayton, Connecticut, Saraband, 1996
- Gordon, S., *The encyclopaedia of myths and legend*, London, Headline, 1993
- Higonnet, A., *Pictures of innocence: the history and crisis of ideal childhood*, London, Thames and Hudson, 1998
- Hillel, M., *Voyeurism and power: change and renewal of the eroticised figure in Australian books for teenagers*, in T. van der Walt (ed.), *Change and renewal in children's literature*, New York, Praeger, 2004, pp. 176-184
- Holland, P., *What is a child? Popular images of childhood*, London, Virago, 1992
- , *Picturing childhood: the myth of the child in popular imagery*, London, I.B. Tauris, 2004
- Hollindale, P., *Signs of childness in children's books*, Stroud, Gloucestershire, Thimble Press, 1997
- Hunt, P., *Retreatism and advance: 1914-1945*, in P. Hunt, D. Butts, E. Heins, M. Kinnel & T. Watkins (eds.), *Children's literature: an illustrated history*, Oxford, Oxford University Press, 1995, p. 192-224
- Kincaid, J., *Child loving: the erotic child and Victorian culture*, New York, Routledge, 1992
- Kociumbas, J., *Australian childhood: a history*, Sydney, Allen and Unwin, 1997
- Lees, S., Macintyre, P., *The Oxford companion to Australian children's literature*, Melbourne, Oxford University Press, 1993
- Mulvey, L., *Visual and other pleasures*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1989
- Noonan, M., *In the land of the talking trees*, Sydney, Angus and Robertson, 1946
- O'Harris, P., *Goolara*, Sydney, Currawong Publishing Company, n.d. [1944?]
- , *Pearl Pinkie and Sea Greenie: the story of two little rock-sprites*, Sydney, Angus and Robertson, 1935

- , *Was it yesterday? The autobiography of Pixie O'Harris*, Adelaide, Rigby, 1983
- Olyott, M., *Wondercap: adventures with the sandman*, illus. Walter Cunningham, Sydney, John Sands, n.d.
- Reynolds, K., *Children's literature in the 1890s and the 1990s*, Plymouth, Northcote House, 1994
- Silver, A., "A caught dream": *John Ruskin, Kate Greenaway, and the erotic innocent girl*, «Children's Literature Association Quarterly», 25, 1, 2000, pp. 37-44
- Swain, S., Warne, E., Hillel, M., *Ignorance is not innocence: sex education in Australia 1890-1939*, in C. Nelson (ed.), *Sexual pedagogies*, New York, Palgrave, 2004, pp. 33-52
- Turner, E., *St Tom and the dragon*, London, Ward Lock, 1918
- Walkerdine, V., *Daddy's girl: young girls and popular culture*, Basingstoke, Hampshire, Macmillan, 1997
- Zipes, J., *A second gaze at Little Red Riding Hood's trials and tribulations*, in Id. (ed.), *Don't bet on the prince: contemporary feminist fairy tales in North America and England*, New York, Methuen, 1986, pp. 227-259

Margot Hillel  
Department of Arts and Sciences  
Australian Catholic University, Melbourne (Australia)  
margot.hillel@acu.edu.au

# Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Origini e sviluppo della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898)

Valeria Miceli

## *Premessa*

A partire dai primi anni Novanta<sup>1</sup> alcuni studi condotti nell'ambito della ricerca storico-educativa hanno sottolineato l'importanza di far luce sull'istruzione normale, sia maschile sia femminile. Approfondire la conoscenza degli istituti e dei modelli educativi destinati a formare i maestri e le future maestre elementari, costituisce una tappa imprescindibile per una migliore comprensione dei processi che hanno accompagnato lo sviluppo del sistema di istruzione nel suo insieme, nonché dei processi di alfabetizzazione e delle variabili che hanno favorito o frenato tali sviluppi. La storia dell'istruzione magistrale ha le sue radici negli anni della formazione dello stato nazionale, nella formazione unitaria di base delle nuove generazioni e nelle strategie di socializzazione at-

<sup>1</sup> Elenco delle abbreviazioni e dei fondi archivistici citati: ACS = Archivio Centrale dello Stato (Roma); MPI = Ministero della Pubblica Istruzione; DGIPP = Direzione generale Istruzione Primaria e Popolare; DGISM = Direzione generale Istruzione Media; ACP = Atti del Consiglio Provinciale; ALSU = Archivio Liceo Scienze Umane «Giuseppe Maria Galanti»; b. = busta; f. = fascicolo.

traverso la trasmissione di modelli culturali, di valori, di comportamenti e di idealità condivise, in una comune istituzione scolastica: la scuola elementare. Le indagini più recenti hanno, tuttavia, cominciato a far emergere uno spaccato piuttosto complesso e differenziato di tali percorsi correlato a una non omogenea produzione normativa e regolamentare derivata dal processo di formazione dello stato unitario. La letteratura scientifica sull'argomento è piuttosto scarsa, limitata ad alcuni segmenti degli istituti formativi destinati agli insegnanti di sesso maschile e pressoché inesistente per quelli di sesso femminile<sup>2</sup>. Le recenti riflessioni riguardanti la storiografia dell'educazione fanno emergere l'esigenza di un approccio locale (e non localistico) alla realtà della scuola, ossia di un approfondimento sistematico delle strutture e dinamiche scolastiche delle singole province<sup>3</sup>. Per tale motivo, attraverso la ricostruzione delle vicende che

<sup>2</sup> Sulla formazione del maestro si ricordano i seguenti contributi: F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di) *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 67-129; C. Covato, A.M. Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994; T. Bertilotti, *Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le scuole normali dall'Unità alla «crisi magistrale»*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2, 1995, pp. 379-392; C. Covato, *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso, 1996; R. Bigazzi, *Maestri e maestre*, «Storia e problemi contemporanei», 14, 31, 2002, pp. 15-25; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Marco Valerio, 2003; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e pensiero, 2003; 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; 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; T. Bertilotti, *La formazione degli insegnanti e la riforma delle scuole normali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 10, 2003, pp. 37-55; G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», II, 1, 2007, pp. 85-115; 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 Ottocento e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 454-491.

<sup>3</sup> Tra gli studi che hanno attribuito particolare rilevanza alla dimensione locale ricordiamo quelli di G. Di Giannatale, *Le origini dell'istituto magistrale G. Milli di Teramo: dalla scuola di grado preparatorio alla scuola normale femminile*, Teramo, Deltagrafica, 2001; N. Raponi, *La Scuola normale di Camerino e l'istruzione primaria nei comuni dell'Alto Maceratese (1861-1885)*, *Scuola e insegnamento*, *Atti del Convegno di Studi Maceratesi, Abbazia di Fiastra 13-14 novembre 1999*, Macerata, Centro di studi storici maceratesi, 2001, pp. 425-476; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, Brescia, La Scuola, 2005; T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006; C. Ghizzoni, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della Prima guerra mondiale*, «History of Education & Children's Literature», II, 1, 2007, pp. 143-172; A. Barausse, V. Miceli, *Le origini e i primi sviluppi*

hanno accompagnato la nascita e lo sviluppo della scuola magistrale maschile a Campobasso, il presente contributo si propone di verificare le caratteristiche dell'istruzione normale in un'area particolare del Mezzogiorno nel periodo compreso tra la nascita dello stato unitario e la fine del secolo. La ricostruzione delle vicende dell'istruzione normale nel particolare contesto molisano mira a far luce anche sulle dinamiche complesse tra l'autorità del potere centrale e quello delle singole realtà locali, municipali o provinciali, a cui veniva affidata la cura non solo dell'istruzione elementare ma spesso anche quella normale non direttamente gestita dallo stato. Il livello di analisi incrocia gli orientamenti ministeriali intorno alla formazione dei maestri e delle maestre, i provvedimenti legislativi e regolamentari che hanno sostanziato le politiche per le scuole normali. Tale livello di analisi ha consentito non solo di appurare l'orientamento ideologico che fu alla base della nascita dei percorsi formativi per gli insegnanti in Molise, ma anche di verificare la corrispondenza tra i modelli di insegnante perseguiti dalla classe dirigente nazionale nel periodo post-unitario e quella locale.

### 1. *Le prime scuole magistrali in Molise*

I primi percorsi formativi destinati ai futuri insegnanti elementari in Molise hanno origine nei mesi immediatamente successivi la nascita dello Stato unitario, quando con il decreto del 5 marzo 1861 venivano istituite scuole magistrali maschili in alcune province del Napoletano non contemplate dalla legge Casati, fra cui Campobasso<sup>4</sup>. Questo decreto rappresentava uno dei primi tentativi di favorire l'integrazione del sistema scolastico meridionale, con le sue caratteristiche e dimensioni peculiari, in una realtà come quella disegnata dalla legge Casati.

La scuola venne aperta il 15 luglio 1861<sup>5</sup>. Il periodico «Il Sannita» riporta integralmente il discorso tenuto dal direttore della scuola, successivamente provveditore agli studi, Francesco Antonio Marinelli<sup>6</sup> in cui sottolineava il ruolo

*dell'istruzione normale femminile in Molise (1861-1898)*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008, pp. 135-158; A. Palombarini, *Storie magistrali: maestre marchigiane tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

<sup>4</sup> Decreto del Luogotenente Generale di S.M. nelle Province napoletane del 5 marzo 1861, *Istituzione ed apertura in Napoli e provincie di Scuole magistrali*, in *Appendice al Codice dell'Istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e Normale*, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e figli, 1861, pp. 228-230. Riferimenti alla nascita dei percorsi di istruzione magistrale in area molisana sono presenti in Barausse, Miceli, *Le origini e i primi sviluppi dell'istruzione normale femminile in Molise: 1861-1898*, cit.

<sup>5</sup> *Articolo comunicato*, «Il Sannita», 15 agosto 1861, pp. 51-52.

<sup>6</sup> F.A. Marinelli nacque ad Agnone il 25 novembre 1817. Studiò nel seminario di Lanciano e in

lo dell'istruzione normale come presupposto di base per il consolidamento delle istituzioni politiche liberali nazionali:

Una famiglia o neo nazione non possono salire a grandezza di Stato tra le altre nazioni, se gl'ingegni, o le indoli che sortirono da natura non se li seppero con istudio educare, disciplinare e condurre a perfezione. [...] È sempre misero quel popolo cui non avviva il raggio della intelligenza [...] La stessa sua esistenza come nazione, ossia la sua indipendenza, che è il massimo di tutti i beni, non è verace, nè durevole, ancora che segga superbamente sulla forza delle armi o quella dell'oro. L'oro e le armi quando non sono ministre della ragione hanno una vita instabile e caduca. Solo la coscienza del proprio essere, solo l'intendimento dei propri diritti, e la ferma volontà di sostenerli formano sicuramente e fanno grandi i popoli e le nazioni.

Dalle stesse pagine del settimanale si ha la conferma che analoghe scuola vennero aperte anche a Larino e Isernia, rispettivamente il 15 ottobre e il 5 novembre<sup>7</sup>. Le prime scuole magistrali non furono altro che un corso abbreviato di tre mesi, durante il quale venivano trattate le materie della prima e seconda classe elementare ed erano indirizzate ai maestri che già esercitavano l'insegnamento ma non erano in possesso di una regolare patente di abilitazione. Queste scuole prevedevano l'insegnamento delle seguenti discipline: calligrafia, disegno lineare, grammatica e composizione italiana, aritmetica e sistema metrico-decimale, spiegazione dei manuali e dei principi di metodica all'insegnamento ele-

quello di Trivento e in seguito si trasferì a Napoli presso i padri Barnabiti. Nel 1852 aprì ad Agnone una scuola, l'istituto Lucci, con I. Amicarelli, G. D'Agnillo e A. Marinelli. La scuola era formata da quattro classi nelle quali si insegnavano latino, italiano, geografia e storia d'Italia e restò aperta per due anni. Nel 1861 ottenne la nomina come ispettore scolastico a Isernia e, nello stesso anno, fu nominato preside all'Aquila. Fra i vari incarichi ricordiamo i seguenti: quello di Rettore del liceo di Chieti nel 1863 e di provveditore a Chieti e Teramo nel 1867, a Campobasso e Benevento nel 1869, a Potenza nel 1876, a Macerata nel 1877, a Pisa e Livorno nel 1879 e nuovamente a Campobasso nel 1881. Morì a Campobasso il 9 giugno 1892. MPI, *personale*, 1860-1880, b. 1880. Sulla figura di F.A. Marinelli si vedano i seguenti contributi: G. Di Primio, *Francescantonio Marinelli*, «Il Piccolo Sannita», I, 8, 15 gennaio 1893, pp. 57-58; C. Carlomagno, *Agnone dalle origini ai giorni nostri*, Campobasso, Lampo, 1965; L. Gamberale, *Il mio libro paesano. Ricordi di maestri e scuole agnonesi*, Tipografia Sammartino-Ricci, Agnone 1915; M. D'Alessio, *L'itinerario educativo di Francescoantonio Marinelli nel secondo Ottocento molisano. Con alcune notizie dal carteggio con l'allievo Luigi Gamberale*. Estratto da: «Almanacco del Molise», 2002/2003, Edizione Enne.

<sup>7</sup> *Atti del Governo*, «Il Sannita», 15 ottobre 1861. Dalla lettura dello stesso periodico, si evince che la scuola magistrale di Isernia venne aperta l'11 novembre del 1861, con discorso inaugurale di Raffaele Negri, in «Il Sannita», 15 novembre 1861, n. 19, p. 74. R. Negri, sacerdote nato a Napoli il 19 ottobre 1831, si laureò in Lettere e Filosofia presso la R. Università di Napoli il 22 settembre 1848, in Fisica il 3 settembre 1856 e in Matematica il 18 settembre 1857. Il 25 ottobre 1861 fu nominato professore e direttore della Scuola magistrale maschile di Isernia, con decreto della Direzione Generale delle Scuole Normali di Napoli. Il 10 aprile 1862 fu nominato Ispettore scolastico del Circondario d'Isernia con R.D. del 10 aprile 1862 e il 26 novembre 1862 segretario del R. Provveditore agli studi della Provincia di Bergamo. Nel 1867 venne nominato professore titolare di matematica e di fisica nella scuola tecnica di Bergamo. Nel 1871 fu incaricato della direzione della R. Scuola tecnica di Perugia, nel 1876 Preside del R. Liceo di Trapani e nel 1880 preside del R. Liceo di Arezzo. MPI, *personale*, 1860-1880, b. 1465.

mentare. Alla fine del corso veniva rilasciato un attestato di assidua frequenza e sufficiente profitto. Oggi disponiamo di tracce utili anche per conoscere gli insegnanti che ruotarono intorno a queste primissime esperienze sorte a Campobasso. Dall'Annuario della Pubblica Istruzione per l'anno 1863-64<sup>8</sup>, sappiamo che l'insegnamento di religione e morale venne impartito dal sacerdote Nicola Di Iorio; quello di lingua e composizione italiana da Vincenzo Di Paola<sup>9</sup>; quello di scienze fisiche e geografia fisica da Antonio Coppola; quello di aritmetica, geometria e disegno dal sacerdote Lorenzo Bosco e, infine, quelli di pedagogia, geografia e storia nazionale da Adolfo Battistelli<sup>10</sup>. L'esperienza delle scuole magistrali rispondeva a una situazione di carattere emergenziale, quella di disporre di un numero adeguato di maestri da inserire nelle scuole elementari pubbliche. Non c'è dubbio, però, che la nascita della scuola magistrale rappresentasse o intendeva rappresentare un primo forte segnale di maggiore impegno nelle fragili politiche scolastiche locali. Dalla lettura del discorso del direttore si evince chiaramente quali fossero il significato e l'importanza di questa scuola, quale nucleo fondante per l'avvio di un più deciso processo di alfabetizzazione in Molise e per la sua integrazione nello stato nazionale. A suo avviso per la prima volta la piccola area centro meridionale si trovava nelle condizioni di dare avvio al presupposto fondamentale per garantire lo sviluppo della istruzione popolare, già sperimentata nel Regno sabauda ma non ancora nelle province meridionali<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> *Annuari della Istruzione Pubblica del Regno d'Italia per 1863-64*, Brescia, Tipografia del giornale la Sentinella Bresciana, 1864, p. 438.

<sup>9</sup> V. Di Paola nacque a Torricella Peligna (Ch) il 20 ottobre 1836 e ricevette la sua prima formazione nella scuola privata di lettere ispirata ai metodi e alle idealità del Puoti, fondata ad Agnone da F.A. Marinelli, I. Amicarelli e G. D'Agnillo. Continuò gli studi a Napoli licenziandosi in Diritto nel 1857. Insegnò nella scuola magistrale di Campobasso nel 1864, nel 1867 fu nominato professore di lettere italiane nel liceo M. Pagano della stessa città. Ricoprì incarichi nella scuola tecnica e nella scuola magistrale maschile del capoluogo molisano. In seguito approdò al prestigioso liceo "E.Q. Visconti" di Roma in qualità di titolare della cattedra di lettere che resse sino alla nomina, negli anni Ottanta, di Preside-Rettore del convitto "E. Duni" di Matera e poi dell'Aquila. Fu poi promosso provveditore agli studi ad Ascoli Piceno, a Livorno e a Bergamo, dove concluse la sua carriera. Morì nel 1918 nel suo paese natale. La corrispondenza rientra nel *Carteggio* in parte inedito del maestro Francescantonio Marinelli, rintracciato presso le "Biblioteche Riunite Comunale e Baldassarre Labanca" di Agnone (L. Lace (a cura di), *Il Liceo Ginnasiale M. Pagano nell'anno scolastico 1874-75*, Campobasso, Tip. D. De Nigris, 1875, pp. 136-137; L. Gamberale, *Il mio libro paesano. Ricordi di maestri e scuole agnesi*, Agnone, Tipografia Sannmartino-Ricci, 1915, pp. 164-170; M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005, pp. 113-118; Ead., *Tra mura cittadine e educazione nazionale*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri (a cura di), *Campobasso capoluogo del Molise*, 3 voll., Campobasso, Palladino Editore, 2008, vol. II, pp. 107-135; A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri (a cura di), *Campobasso capoluogo del Molise*, 3 voll., Campobasso, Palladino Editore, 2008, vol. II, pp. 67-106. Presso l'ACS è conservato un fascicolo del Di Paola, MPI, *personale*, 1860-1880, b. 778).

<sup>10</sup> Sia il professore V. Di Paola che il professore A. Coppola erano docenti del Ginnasio Liceo M. Pagano, P. De Stefano, *Il convitto nazionale e il r. Liceo-Ginnasio "M. Pagano" di Campobasso*, Campobasso, Arti grafiche e Santorelli, 1940, pp. 142-143.

<sup>11</sup> *Articolo comunicato*, cit.



Allo stato attuale della documentazione non siamo in grado di affermare con precisione la data di cessazione delle attività della scuola magistrale maschile, anche se alcune fonti, come il già richiamato Annuario dell'Istruzione Pubblica, rilevano l'esistenza dell'istituto solo fino all'anno 1863-64.

## 2. *La nascita della scuola magistrale maschile*

Nonostante i buoni propositi il contributo delle prime scuole magistrali e normali allo sviluppo dell'istruzione elementare in Molise fu piuttosto limitato. A quasi un decennio dalla costituzione dello stato unitario, la condizione dell'istruzione in Molise risultava ancora largamente insufficiente anche se qualche debole segnale di crescita della rete scolastica era registrato pure dai vertici ministeriali. Nel 1872, veniva pubblicata la statistica relativa all'istruzione elementare nel Regno d'Italia la quale riportava i dati inerenti la diffusione delle scuole, il numero degli alunni e degli insegnanti nell'anno 1869-70, nonché lo stato economico delle scuole pubbliche e i comuni e le borgate prive delle stesse<sup>12</sup>. Per quanto concerne i tre circondari dell'area molisana, i dati evidenziavano alcune linee di tendenza significative. Il numero delle scuole destinate agli alunni maschi risultava essere maggiore rispetto a quello delle scuole destinate alle alunne femmine. Il circondario di Campobasso contava 113 scuole, di cui 64 maschili e 49 femminili; di queste 95 pubbliche e 18 private; 3 comuni risultavano sprovvisti di una scuola pubblica femminile. Nel circondario di Isernia vi erano 166 scuole, 106 maschili e 60 femminili. Di queste 140 erano pubbliche 26 private. I municipi che non avevano ancora una scuola pubblica maschile erano 10 mentre i comuni che risultavano privi di una scuola pubblica femminile erano 7. Nel circondario di Larino si contavano 74 scuole, di cui 43 maschili e 31 femminili. Di queste 66 pubbliche e 8 private; 8 comuni erano privi della scuola pubblica femminile<sup>13</sup>. La componente maschile del corpo insegnante, poi, era ancora predominante così come quella del clero risultava essere maggioritaria. Gli insegnanti nelle scuole del circondario di Campobasso erano 116, 65 maschi e 51 femmine. Di questi 39 appartenevano al clero. Gli insegnanti delle scuole del circondario di Isernia erano 175, di cui 107 maschi e 68 femmine, di cui 72 appartenenti al clero. Gli insegnanti delle scuole del circondario di Larino erano 76, 44 maschi e 32 femmine; 21 appartenevano al clero. La presenza maschile e confessionale degli insegnanti era, poi, accompa-

<sup>12</sup> *Documenti sulla Istruzione Elementare nel regno d'Italia, Parte Terza*, Roma, Eredi Botta, 1872, pp. CLXXIV-CLXXV. Gli stessi dati vengono riportati nella relazione che l'ispettore agli studi Achille Greco elaborò, molto probabilmente, proprio per l'inchiesta, e che furono pubblicati dal periodico molisano, «La palestra del Sannio», *Relazione annuale sull'istruzione elementare dei Circondari di Campobasso e d' Isernia per l'anno 1869-70*, «La Palestra del Sannio», 47-48-49, 1870.

<sup>13</sup> *Documenti sulla Istruzione Elementare nel regno d'Italia, Parte Terza*, cit.

gnata dalla presenza di un numero di maestri e maestre sforniti di regolare idoneità superiore alla metà. A Campobasso i maestri che insegnavano nelle scuole pubbliche con patente definitiva erano 32 e le maestre 17; i maestri privati erano invece due. Risultavano ancora sprovvisti di patente definitiva 20 maestri e 29 maestre che insegnavano in scuole pubbliche e 11 maestri e 5 maestre che insegnavano in scuole private. Nel Circondario di Isernia i maestri con patente definitiva erano 36 e le maestre 18; sprovvisti di patente vi erano 47 maestri e 48 maestre e, nelle scuole private, 24 maestri e 2 maestre. Infine, nel Circondario di Larino, si contavano 20 maestri e 15 maestre con patente definitiva e solo un maestro privato con regolare patente; risultavano, invece, privi di patente definitiva 19 maestri e 14 maestre e, nelle scuole private, 4 maestri e 3 maestre.

Nell'illustrare la condizione poco entusiasmante dell'istruzione elementare nei circondari molisani, l'ispettore Achille Greco puntava l'indice soprattutto sullo scarso impegno delle amministrazioni comunali. In effetti nei bilanci delle amministrazioni le spese per gli stipendi degli insegnanti delle scuole elementari maschili ammontavano a L. 22.148 per il Circondario di Campobasso, e a L. 28.844, per quello di Isernia. Le spese relative al materiale scolastico a L. 1.325 per il circondario di Campobasso, ed a L. 1.627 per l'altro. Per le scuole femminili erano assegnate per il circondario di Campobasso L. 15.690, delle quali 14.660 per stipendio alle maestre, e 1.030 per il materiale scolastico. Per il Circondario di Isernia venivano assegnate L. 20.232, e di esse 19.038 per le retribuzioni, e 1.194 per il materiale scolastico. Ma, come notava l'ispettore Achille Greco:

Di questa spesa però poco o niente viene impiegata a bene delle scuole! Si riporta in esito, ma quasi tutta rimane alle rispettive amministrazioni, e le scuole restano abbandonate! Dalla nota di tutte le spese risulta che i due Circondari danno per le scuole maschili lire 53,944; per le femminili 36,022<sup>14</sup>.

In questo contesto contraddistinto da dati non troppo confortanti<sup>15</sup> e dalla permanenza di una situazione innegabilmente preoccupante, trova le sue ragioni l'impulso dato allo sviluppo dell'istruzione normale femminile<sup>16</sup> e a quella maschile in Molise. L'istituzione di una scuola normale maschile fu un'esigenza avvertita sempre più dal ceto politico ed amministrativo locale, nel quadro delle

<sup>14</sup> *Relazione annuale sull'istruzione elementare dei Circondarij di Campobasso e d'Isernia per l'anno 1869-70*, «La Palestra del Sannio», 47-48-49, 1870.

<sup>15</sup> Per i dati relativi alla diffusione delle scuole negli anni immediatamente successivi all'Unità nella Provincia di Molise, si veda la *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione primaria. Istruzione elementare Pubblica per comuni, Anno scolastico 1862-63*, Tipografia di Antonio e Angelo CapPELLI, 1865, pp. 127-130; gli stesso dati vengono riportati da Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo*, cit., p. 10.

<sup>16</sup> Sulle vicende che portarono a rilanciare la scuola normale femminile si veda A. Barausse. V. Miceli, *Le origini e i primi sviluppi dell'istruzione normale femminile in Molise: 1861-1898*, in Ghizzoni, Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit.

spinte esercitate dai rappresentanti del governo per la crescita dei processi di scolarizzazione destinati a supportare quelli di nazionalizzazione. Nel 1872, il prefetto della Provincia Michele Spadaro Calapaj avrebbe ricordato che:

se l'Italia è già un fatto compiuto, non lo è ancora quello degli italiani, che bisogna come la nostra patria anche fare<sup>17</sup>.

Nel sottolineare l'inadeguatezza della struttura scolastica di base ricordava che solo l'educazione civile e morale era in grado di compiere quella che veniva percepita come una grande missione. Il prefetto era espressione di una classe dirigente liberale che, all'indomani dell'Unità, si mostrava pienamente consapevole della necessità di diffondere non solo l'istruzione, ma anche modelli educativi congruenti con l'esigenza di favorire un'integrazione più efficace delle classi popolari nella società nazionale. Infatti continuava affermando:

[...] Le scuole finora non corrispondono alla pienezza de' tempi, ed io non diffido che con larghi sussidii vorranno le SS.LL. potentemente cooperare a moltiplicarle non solo, ma a ben fare che soddisfino le esigenze pratiche de' luoghi ed al progresso del secolo in cui viviamo. Ne oblieranno, mi auguro, che non intendano alla mera istruzione, ma bensì ad educare e adulti e fanciulli onde trasformare la presente generazione ed avviare a migliori destini gli avveniri facendo loro conoscere i propri doveri<sup>18</sup>.

Il prefetto sottolineava la necessità di moltiplicare le scuole maschili e femminili per far in modo che:

la pubblica educazione e la pubblica moralità se ne avvantaggino, e l'insegnamento raggiunga nel rialzato livello il fine santissimo dell'umana civiltà<sup>19</sup>.

Lo stesso anno, il 7 settembre, il consigliere Pinto proponeva al consiglio provinciale di stanziare L. 4.000 per la costituzione di una scuola magistrale maschile a Campobasso. Prendendo spunto dalle parole pronunziate dal prefetto M. Spadaro, il consigliere ricordava come le strade e le scuole rappresentassero le basi ed i fattori di ogni prosperità e progresso nazionale e affermava:

L'istruzione elementare nei paesi, è, generalmente parlando, tanto povera da farmi desiderare una legge che l'abolisse in tutto, e che, se non altro, avrebbe il pregio di sgravare i comuni di una spesa quanto inutile, perché priva di risultato, altrettanto dannosa, essendo essa la fonte indiretta di un complesso di mali, che col linguaggio del codice penale si chiama oziosità e vagabondaggio<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> ACP, Seduta del 2 settembre 1872, Campobasso, Fratelli Colitti, 1873, p. 52.

<sup>18</sup> ACP, cit., pp. 52-53.

<sup>19</sup> ACP, cit., pp. 53.

<sup>20</sup> ACP, 7 settembre 1872, Campobasso, Fratelli Colitti, 1873, pp. 128-132.

Il consigliere imputava la grave condizione dell'istruzione soprattutto alla mancanza di insegnanti regolarmente patentati e dotati delle necessarie competenze professionali. Infatti continuava affermando:

Or donde questo strano effetto della istruzione nella nostra Provincia, ed a quale causa riferire i mali ch'essa produce? La ragione del fatto si troverà di leggieri, sol che ci facciamo una idea esatta del maestro elementare, dei doveri che questo deve compiere e dei requisiti di cui qualche cosa, ma non sono tutto quel che si richiede per formare maestri elementari. Di questi io conosco alcuni versatissimi in Filosofia, altri in Teologia, ed altri dottissimi delle cose antiche; eppure il loro posto non è quello di maestro elementare. Seggano piuttosto nelle Università e v'inseguino, ma non rubino ai comuni 500 lire all'anno. Ciò che concorre a formare massimamente il maestro elementare, che manca presentemente, e che ad ogni costo bisogna trovare, è il metodo [...]²¹.

Le pressioni per l'avvio di una scuola normale maschile si fondarono anche nel quadro della ripresa delle spinte per una maggiore laicizzazione della scuola. Non a caso, durante la stessa seduta, il consigliere Lucenteforte, appoggiando le idee del relatore Pinto, rilevava un ulteriore vantaggio che sarebbe conseguito all'apertura della scuola magistrale maschile: la secolarizzazione dell'istruzione.

Il Consiglio deliberava quindi l'apertura della Scuola magistrale maschile, con il concorso della Provincia di L. 4.000 e con i sussidi del Governo e del Comune, per una somma rispettivamente di L. 5.000 e di L. 1.000.

Sarà lo stesso Prefetto M. Spadaro Calapai ad annunciare sul periodico la «Gazzetta della Provincia di Molise» l'apertura nel giorno 16 novembre della scuola magistrale maschile con annesso un convitto²².

La scuola aveva una durata di tre anni e per essere ammessi gli aspiranti maestri dovevano sostenere un esame sulle materie della 4ª classe Elementare, aver compiuto 15 anni di età e non aver superato i 20. Per incentivare l'iscrizione di giovani provenienti dai borghi più piccoli erano state istituite 20 borse di L. 15 al mese destinate a coloro che conseguivano un buon risultato agli esami di ammissione e la cui famiglia non era residente nel capoluogo²³.

²¹ ACP, cit., pp. 128-129.

²² Così scriveva il Prefetto nell'annunciare l'apertura dell'istituto: «La esperienza di undici anni ha dimostrato che a divenire buon maestro elementare non basta, per i più, lo studiare da se e privatamente quelle materie che son richieste dai programmi magistrali, né vale l'avviamento preso in altri corsi di studii, ma si richiede scuola apposita, regolata in quel modo che la pratica e la Scienza pedagogica hanno insegnato. Non si tratta solo di sapere alla meglio quelle tali materie, ma bisogna saperle da maestro, e, quel che è più, conoscere il modo come si possa con esse venire muovendo e svolgendo la intelligenza ed il cuore di un fanciullo. Il carattere morale poi, la cui formazione è tanta parte di ciò che si richiede in un maestro, assai raramente e in modo sempre incompiuto si educa e si forma un Magistero continuo, ordinato, intelligente» («Gazzetta della Provincia di Molise», n. 82, 24 ottobre 1872, p. 1).

²³ «Gazzetta della Provincia di Molise», 82, 24 ottobre 1872, p. 1. Il Provveditore Marinelli in una relazione del 1875 scriveva che il sussidio di L. 15 venne poi ridotto a L. 10 «sia per sussidiarne un numero maggiore, sia per avere all'ufficio di Maestri giovani non affatto poveri, interessando così un po' più le famiglie alla buona riuscita de' figli». *Relazione sull'andamento della Scuola*

Fin dall'avvio della sua esperienza, la scuola normale maschile seguì il piano formativo stabilito dal ministero. Gli insegnamenti impartiti nella scuola erano quelli previsti dai programmi varati da Coppino il 10 ottobre 1867: al primo anno erano previsti gli insegnamenti di religione, morale, esercitazioni pratiche di pedagogia, lingua italiana, storia e geografia, aritmetica e contabilità, disegno geometrico, disegno d'ornato, figura e paesaggio e calligrafia. Al secondo anno si aggiungeva l'insegnamento di pedagogia e di scienze fisiche e naturali e quello di aritmetica e contabilità veniva sostituito da geometria e contabilità. Al terzo anno l'insegnamento di lingua italiana veniva sostituito da quello di lettere italiane e quello di geometria e contabilità da quello dell'aritmetica. Il canto si insegnava a classi riunite nelle ore pomeridiane del lunedì, mercoledì e venerdì; la ginnastica e gli esercizi militari nelle ore pomeridiane di martedì, giovedì e sabato<sup>24</sup>.

Nell'arco di tre anni la scuola entrò a pieno regime e risultò completa di tutti e tre i corsi<sup>25</sup>. Inoltre, in ottemperanza alle disposizioni stabilite dal ministro Broglio<sup>26</sup>, al principio del secondo anno di vita della scuola, si aprì presso l'istituto una scuola elementare a pagamento, la quale doveva servire agli alunni della scuola magistrale per le esercitazioni pratiche, tenute sempre in presenza del direttore<sup>27</sup>. A deliberare l'apertura della scuola fu il Consiglio Scolastico nella tornata del 3 settembre 1873 e fu lo stesso direttore ad annunciare la notizia sul periodico la «Gazzetta della Provincia di Molise»<sup>28</sup>.

*Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, in ACS, MPI, DGIPP, AG, *Leggi e Decreti Scuola Normale (1860-1896)*, b. 21, f. 17 (Campobasso).

<sup>24</sup> *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit. Per i programmi varati da Coppino si veda R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 *che approva le istruzioni ed i programmi per l'insegnamento nelle pubbliche scuole del Regno*, in *Leggi e decreti del Regno d'Italia*, Stamperia Reale, Firenze, 1867, pp. 256-395 e le considerazioni di Sante Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, cit.

<sup>25</sup> Per quanto riguarda il primo ciclo triennale della vita della scuola è possibile far riferimento alla relazione del provveditore Marinelli, *Relazione sull'andamento della Scuola Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, cit.

<sup>26</sup> Circolare 14 dicembre 1868, n. 232, *Apertura di scuole elementari presso le Scuole normali*, in *Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni e circolari dell'anno 1868*, Presso gli editori, Firenze, 1868, p. 1948.

<sup>27</sup> *Cronaca*, «Gazzetta della Provincia di Molise», 42, 9 novembre 1873, p. 2. Durante l'anno scolastico 1874-75, la scuola elementare contava 30 scolari divisi in tre classi. Nella prima si esercitavano gli alunni del 1° corso normale, nella seconda quelli del 2° anno e nella 3° gli alunni dell'ultimo anno. In *Relazione sull'andamento della Scuola Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, cit. Nell'anno 1874-75 la scuola elementare si arricchirà di un'ulteriore sezione, in *Cronaca*, «Gazzetta della Provincia di Molise», 35, 15 agosto 1875, p. 2.

<sup>28</sup> Sull'avviso si legge che la scuola si sarebbe aperta il 17 settembre con le sole prime due classi; gli alunni accolti non sarebbero stati più di 20 e avrebbero pagato una retta di lire 5 mensili. Per l'ammissione alla prima classe venivano richiesti la fede di nascita, da cui doveva risultare l'età compiuta di sei anni e il certificato del vaiolo; per l'ammissione alla seconda classe, oltre questi

La scuola normale poteva godere di una struttura edilizia più che accettabile e di un arredo didattico per il momento sufficiente. Così Marinelli descriveva i locali della scuola ubicati a Campobasso in Via della Prefettura:

Il casamento dell'Istituto è all'estremo dell'abitato, libero da tutti i lati e all'aria di campagna. Se non è grandioso, è decente. Le tre sale di scuola per le classi normali, e le due elementari sono ampie, pulite, ricche di aria e di luce. L'arredamento scolastico è nuovo e tanto quanto è necessario. Vi sono buone carte geografiche murali, finissime tavole di disegno, la serie intera de' solidi geometrici in legno ed un'altra in gesso; vi è pure una mediocre collezione di gesso per lo studio del disegno dal vero<sup>29</sup>.

Uno dei punti di forza per il consolidamento della scuola fu rappresentato dalla continuità dell'ufficio di direzione. Primo e unico direttore della scuola, fino al 1891, venne nominato Pier Paolo Fongoli, che negli anni rappresentò una garanzia per l'istituto e i rapporti positivi con le autorità locali desumibili dalle parole usate anche dal successore di Marinelli, il provveditore Boselli per descrivere il profilo e l'operato di Fongoli:

Il direttore Cav. Fongoli unisce in sé molte buone qualità, preziose per l'Istituto che egli dirige e governa e del quale deve proprio dirsi l'anima e la pietra angolare. Sorto in mano a lui, sotto di lui è migliorato sempre ed ora prospera, principalmente perché egli continua nel bene e nell'incremento dell'Istituto con attività somma, con rette e sicure norme, con tecnica cognizione delle cose che tratta e con amore vivo. Il rispetto e l'affezione degli alunni, la deferenza degli insegnanti ond'egli è circondato sono frutti delle cure e dell'affetto che per i primi e della stima in cui è tenuto dai secondi. È uomo che vale e che merita d'essere tenuto in conto<sup>30</sup>.

Nella direzione della scuola Fongoli venne affiancato da un altro insegnante, Antonio Lembo di Lupara, in precedenza maestro a Ielsi. Per quanto riguarda gli insegnanti, nel corso degli anni, sino al 1891, vi furono poche variazioni. Quasi tutti erano in possesso del diploma legale. Sino al 1876, parte della docenza continuò ad essere alimentata dagli insegnanti del ginnasio liceo come Vincenzo Di Paola, professore di lettere italiane, Francesco Tarra, docente di storia e geografia e Pasquale Zita, professore di ginnastica ed esercizi militari<sup>31</sup>. Sul finire degli anni Settanta, titolare di lingua e lettere italiane e di storia e geografia era Piero Didini, mentre l'insegnamento di matematica, contabilità e

documenti, laddove l'aspirante non fosse stato fornito dell'attestato di promozione rilasciato da una scuola pubblica, avrebbe dovuto sostenere un esame sulle materie della prima classe. *Cronaca*, «Gazzetta della Provincia di Molise», 42, 9 novembre 1873, p. 2.

<sup>29</sup> *Relazione sull'andamento della Scuola Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, cit.

<sup>30</sup> *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femmine del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>31</sup> P. De Stefano, *Il convitto nazionale e il r. Liceo-Ginnasio "M. Pagano" di Campobasso*, Campobasso, Arti grafiche e Santorelli, 1940, pp. 151-155.

disegno geometrico era tenuto da Carlo Castrilli<sup>32</sup>. Religione e morale venivano impartite da Salvatore Mastrosanti, sacerdote originario di Casacalenda, direttore spirituale del Convitto nazionale di Campobasso<sup>33</sup>. Antonio Coppola insegnava scienze fisiche e naturali; Daniele Fracassi impartiva lezioni di disegno d'ornato, figura e paesaggio<sup>34</sup>. Giovanni Trotta e Michele De Nigris insegnavano rispettivamente calligrafia e canto<sup>35</sup>. A risultare privo del diploma speciale era Francesco Tarra, Professore nel liceo Mario Pagano di greco e latino e nella scuola magistrale insegnante di storia e geografia. Il direttore della scuola era anche insegnante di morale e pedagogia, sebbene, come ricordava Marinelli, fosse privo del diploma per l'insegnamento di tali discipline, «ma all'amore della scienza ha congiunto molto studio e lungo esercizio»<sup>36</sup>. Nella scuola elementare modello le lezioni nella 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe erano tenute da Antonio Lembo, che conseguì la patente elementare di grado inferiore proprio a Campobasso, nel 1873. Inizialmente maestro di ginnastica e di esercizi militari fu Pasquale Zita, insegnante del ginnasio liceo "Mario Pagano", al quale subentrò, più tardi il maestro di ginnastica Vincenzo Imperato, che aveva conseguito la patente normale di grado superiore a Campobasso nel 1875 e ottenuto quella di ginnastica a Torino nel 1876<sup>37</sup>.

L'atteggiamento del provveditore fu benevolo nei confronti del corpo docente nel suo insieme. Marinelli non ometteva di ricordare che

<sup>32</sup> Piero Didini nacque a Treia (Macerata) il 18 febbraio 1840. Diplomato alla R. Università di Bologna il 12 settembre 1867, fu direttore e insegnante nelle scuole tecniche di Gubbio, di Spello, di Treia e di Foligno. In *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>33</sup> Nato a Casacalenda (Campobasso) nel 1837, fu anche direttore del Ginnasio di Casacalenda e direttore del periodico *Mente e Cuore*. Pubblicò alcuni opuscoli e un trattato di morale per le scuole normali. In *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>34</sup> Antonio Coppola, nato a Benevento nel 1824, ottenne la licenza presso la R. Università di Napoli nel 1850 e insegnava Scienze fisiche nel R. Liceo Mario Pagano. In *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>35</sup> Carlo Castrilli nacque a Mirabello sannitico (Campobasso) e si diplomò nella R. Università di Napoli in data 22 settembre 1872. Fracassi Daniele nato a Campobasso nel 1841, conseguì la patente presso il R. Istituto di Belle Arti a Napoli nel 1850. Giovanni Trotta, nato a Campobasso nel 1849, conseguì la patente a Napoli nel 1872 e esercitava la sua professione da circa 8 anni. Michele De Nigris, nato Campobasso nel 1828, ottenne la nomina a Maestro di musica nel Collegio Sannitico del Consiglio Generale di Pubblica Istruzione a Napoli nel 1850. In *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>36</sup> *Relazione sull'andamento della Scuola Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, cit. Ancora nel 1881 Fongoli cercò nuovamente di ottenere l'abilitazione ministeriale. Cfr. MPI, DGIPI (1860-1896), b. 147, f. Campobasso.

<sup>37</sup> *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.



quantunque scarsamente retribuiti questi insegnanti non si sono risparmiata fatica pel bene degli alunni, confortati da' modi gentili, dalla bontà d'animo e dal nobile esempio che loro porge il Direttore<sup>38</sup>.

Dalla lettura dei registri dei processi verbali dei consigli degli insegnanti, si evince che secondo quanto previsto dal *Regolamento* del 1860, all'art. 68, la scuola si sarebbe dovuta aprire con soli 8 iscritti<sup>39</sup>; ma il consiglio «considerato che la scuola è nei suoi primordi, e che la poco felice prova è da ritenere abbia origine più dalla cattiva istruzione che s'impartisce nella maggior parte dei Comuni della provincia, che dalla scarsezza d'ingegno dei giovani» proponeva al consiglio provinciale scolastico di ammettere al primo anno anche coloro che erano stati rimandati in una sola materia<sup>40</sup>. Fongoli in diverse occasioni nel corso degli anni non ometterà di ricordare che questa "indulgenza" fu indotta dalla mediocre preparazione iniziale degli alunni. Così avrebbe risposto nel 1877 al professore di italiano che lamentava la scarsa preparazione iniziale dei futuri maestri:

Con giovani che vengono da paeselli e da villaggi di montagna, ove in tutti manca il modo di potersi convenevolmente apparecchiare alla 1<sup>a</sup> normale, pur bisogna essere un pochino indulgenti, se no quei paeselli e quei villaggi resterebbero sempre senza maestri<sup>41</sup>.

Dal punto di vista quantitativo, in effetti, fino al 1878 la scuola normale maschile registrò una crescita costante dei suoi iscritti, per poi subire una flessione nei successivi due. Il primo anno la scuola contava 18 iscritti; l'anno seguente contava 21 iscritti, 10 alla prima classe e 11 alla seconda. Nel 1874-75, gli alunni erano 33, 12 appartenenti alla prima classe, 11 alla seconda e 10 alla terza; nel 1875-76, si contavano 36 alunni, 15 nella prima, 12 nella seconda e 9 nella terza; nel 1876-77 gli alunni erano 40, 15 nella prima, 16 nella seconda e 9 nella terza; nel 1877-78, gli iscritti erano 56, 37 nella prima, 7 nella seconda e 12 nella terza; nel 1878-79 gli alunni erano 46, 23 nella prima classe e 23 nella seconda; infine nel 1879-80, gli alunni erano 39, 10 nella prima, 17 nella seconda e 12 nella terza<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> *Relazione sull'andamento della Scuola Normale maschile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 10 maggio 1875*, cit.

<sup>39</sup> L'art. 68 del *Regolamento* del 24 giugno 1860 prevedeva che, per essere ammessi alla scuola, i candidati dovevano aver ottenuto almeno 6/10 in ciascuna delle composizioni scritte e nel totale degli esami orali. Quando non avessero riportato i 5/10 in grammatica, aritmetica, catechismo e storia sacra non avrebbero potuto essere ammessi alla scuola sebbene la somma dei voti parziali superasse l'idoneità.

<sup>40</sup> Adunanza del 18 novembre 1872, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1872-73*.

<sup>41</sup> Adunanza del 9 luglio 1877, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1876-77*.

<sup>42</sup> I dati statistici relativi al numero degli iscritti vengono riportati in allegato alla *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschili e femminili del 31 agosto 1880*, cit.

Gli iscritti al primo anno erano in genere più numerosi, ma non era infrequente che alcuni di essi abbandonassero il corso o che non si presentassero all'esame per la promozione all'anno successivo. Per ciò che concerne la provenienza geografica degli alunni, molti studenti arrivavano dal Circondario di Campobasso, la restante parte dal Circondario di Isernia e Larino e un numero ridotto anche da altre Province del Regno<sup>43</sup>. Per ciò che concerne gli allievi del convitto, aumentarono di anno in anno, raggiungendo il numero di 42 iscritti nell'anno 1877-78, per subire una lieve flessione nell'anno 1878-79 con 37 iscritti e nell'anno 1879-80 con 34 iscritti; risulta evidente che il numero dei convittori variava in base al numero degli iscritti alla scuola<sup>44</sup>.

Anche il numero degli alunni iscritti alla scuola elementare annessa alla normale aumentò notevolmente, fino a raggiungere il numero di 82 allievi registrati nell'anno 1879-80. Se nel corso del primo anno, il 1873-74, si erano contati 13 iscritti, e nel 1874-75 erano stati registrati 35 alunni (30 nel corso superiore e 5 nel corso inferiore), nel 1875-76 gli scolari erano 63 (di cui 45 al corso inferiore e 18 al corso superiore), nel 1876-77 si contavano 71 iscritti (49 al corso inferiore e 22 al superiore), nel 1877-78 vi erano 81 iscritti (di cui 41 al corso inferiore e 40 al corso superiore) e nell'anno 1878-79 risultavano iscritti complessivamente 75 alunni (42 al corso inferiore e 33 al corso superiore)<sup>45</sup>.

Nel corso dello stesso periodo diverso fu, invece, l'atteggiamento rivolto alla valutazione finale del percorso dei studi. Ad esempio, dei 18 iscritti iniziali conclusero il percorso in 11. Dei restanti, sei furono respinti e un allievo abbandonò prima della fine del percorso. Dei respinti, in tre non furono riammessi:

perché non avevano mostrato di avere quelle qualità morali ed intellettuali, di che vuol esser fornito chiunque intenda istruire ed educare gli altri.

Tali decisioni furono assunte anche per non ledere la credibilità della nuova istituzione formativa e

<sup>43</sup> Nel 1874-75, su 33 alunni, 32 provenivano dalla Provincia di Molise e 1 da un'altra Provincia del Regno; nel 1875-76, su 36, 32 arrivavano dalla Provincia di Molise e 4 da altre Province; nel 1876-77 su 40, 36 erano della Provincia di Molise e 4 provenivano da altre Province; nel 1877-78, su 56 allievi, 51 erano della Provincia di Molise e 5 arrivavano da altre Province; nel 1878-79 su 46, 42 erano della Provincia di Molise e 4 di altre Province; infine nel 1879-80, su 39 iscritti, 36 provenivano dalla Provincia di Molise e 3 da altre Province. In allegato alla *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>44</sup> Nell'anno scolastico 1872-1873 i convittori erano 15; nell'anno 1873-74 18 e nell'anno 1874-75 e 76-77 salirono a 28 iscritti. In allegato alla *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>45</sup> In allegato alla *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

raffermare la disciplina dell'Istituto, persuadendo i giovani e le famiglie della scuola della Istituzione e delle rette e salde intenzioni che l'autorità aveva avute nel fondarla, e voleva serbate nel governarla<sup>46</sup>.

L'anno successivo dei 21 alunni iscritti, 17 furono approvati; durante l'anno scolastico 1874-75 su 33 vennero ammessi alla classe successiva 27 allievi; l'anno seguente su 36, ne vennero approvati 26; nell'anno scolastico 1876-77 dei 40 alunni conclusero il percorso in 29; l'anno successivo dei 56 alunni iscritti alla scuola, solo 37 furono approvati alla classe successiva; nell'anno 1878-79, su 46 vennero promossi in 24 e infine nell'anno 1879-80, dei 39 iscritti, ne furono approvati 24<sup>47</sup>.

La cura posta dalla direzione per dare fin dall'inizio una solida e articolata struttura alla scuola, scaturiva dalla esigenza di perseguire in tempi rapidi un obiettivo che il provveditore esplicitava chiaramente nella relazione inviata al ministero dopo il primo ciclo triennale: quello di trasformare la natura della scuola stessa da provinciale in governativa. Marinelli spiegava con questi termini tale necessità:

Rimanendo la sorte di questo istituto nelle mani di un consiglio provinciale scolastico, di un Consiglio e Deputazione provinciale, d'un Consiglio comunale, le cui persone mutano e i cui umori sono mutabilissimi e spesso ispirati a criteri estranei alla cosa in se, vi è sempre pericolo che per opera di qualcuno de tre Consigli possa cadere<sup>48</sup>.

Nel 1877, in una relazione sulle condizioni della Provincia di Campobasso, il Prefetto P. Aquaro affermava che, in ordine all'istruzione, molti progressi erano stati compiuti. Le considerazioni del rappresentante del governo coincidevano con le analisi svolte dalla commissione che indagò le condizioni per rendere effettiva l'applicazione delle disposizioni della legge sull'obbligo approvata nel luglio di quello stesso anno. Secondo i rilievi, il fabbisogno di scuole continuava ad essere piuttosto alto. Così scriveva Buonazia:

Più lento è stato il movimento delle scuole nella provincia di Campobasso: più difficile il trovare insegnanti dei quali essa ne conta uno per 992 abitanti. Tuttavia crebbe la diligenza dei maestri, la bontà dei metodi e il profitto degli alunni; ma il numero loro non crebbe in proporzione. I comuni che possono attuare l'obbligo sono 74, 60 quelli che non possono, e tra questi Campobasso, Isernia e Agnone ed altri dei più cospicui. Pure tra parecchi riluttanti alla istituzione di nuove scuole elementari fanno contrasto taluni, che hanno di assai migliorato i locali, gli arredi della scuola e che retribuiscono con qualche larghezza maggiore i loro insegnanti<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Roma, Tipografia Botta, 1878, p. 37. Gli stessi dati sono riportati da Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo*, cit., p. 77-78.

Ma, per dirla con le stesse parole del prefetto, la strada da percorrere era ancora lunga e tortuosa. Così affermava:

Ricordate Voi che cosa era la scuola primaria dei piccoli Comuni, che cosa era il Maestro? quanti erano in ciascun paese gli uomini, fuori la breve cerchia del cetto civile, che sapessero leggere e scrivere? E quante le donne nel cetto civile medesimo? Questa della istruzione pubblica è appunto una di coteste opere che nelle nostre Province non potevano ottenersi rapidamente. Dov'erano i Maestri adatti a istituire scuole, come la nuova civiltà le impone? Dov'erano le popolazioni docili, predisposte e pronte ad imparare? Bisognò, per indi creare i discenti, cominciar dal creare gl'insegnanti; e non si poteva altrimenti creare gl'insegnanti nuovi che adoperando gli stessi insegnanti vecchi. Così man mano si è venuto operando che dall'antico è uscito il nuovo, ma trasformato ed immegliato; così gradatamente l'elemento vecchio si ritira, per cedere il posto al novello e giovane elemento; e così pure ogni anno il numero degli alunni è venuto a grado a grado crescendo, in ciò essendo molto efficace la forza dell'esempio. Opere di trasformazione son queste, che riescono tanto più durevoli e permanenti, quanto più lente, quanto più lasciate alla spontaneità ed attività individuale. Né io saprei dirle ancora compiute; che da un lato desidero tuttavia da per ogni dove più numerosa e più assidua la scolaresca; come dall'altro deploro che non manchino Maestri e Maestre, che dovrebbero andare a scuola per imparare, anziché per insegnare; o sono ancora avanzo degli antichi, o sono nuovi dei primi tempi, quando la istruzione, per la fretta, non potette che riuscire incomposta ed arruffata<sup>50</sup>.

Secondo il prefetto, due obiettivi risultavano essenziali per lo sviluppo di un'adeguata rete scolastica: in primo luogo doveva maturare negli insegnanti una maggiore consapevolezza sulla funzione che le scuole elementari comunali dovevano esercitare come scuole essenzialmente popolari, destinate soprattutto a educare oltre che a istruire; oltre a questo dovevano cessare quanto prima i frequenti dissidi tra maestri e i municipi.

Nonostante queste premesse, il prefetto commentava in maniera positiva entrambe le scuole magistrali e così dichiarava:

Io non ho parole che bastino a significarvi il mio compiacimento; non ve lo abbiate a male, ma a me sembra quasi impossibile che su questa vetta degli Appennini si trovino scuole di quel genere. Basta entrare in quei locali, per avvertir subito la serietà del luogo; vi è un tal senso di calma, di quiete, di ordine, di compostezza, di raccoglimento, da far tosto comprendere che è Casa in cui si lavora, in cui s'istruisce, in cui si educa<sup>51</sup>.

A partire dai primi anni Ottanta, il dibattito intorno alle scuole normali e alla formazione degli insegnanti in corso a livello nazionale, ha le sue ripercussioni nella realtà locale e risulta vivo anche tra il cetto politico e amministrativo locale.

Il consigliere provinciale Carissimi, durante la seduta del 12 maggio 1880, suggeriva alcune modifiche da introdurre nell'ordinamento delle scuole magi-

<sup>50</sup> ACP, *Relazione sulle condizioni della Provincia di Campobasso*, 17 settembre 1877, Campobasso, Stabilimento Tipografico del Progresso, 1878, pp. 107-108.

<sup>51</sup> Ivi, pp. 109-110.

strali per meglio adeguarle ai bisogni di formazione locale. Il consigliere, nel ricordare l'invito del ministero dell'Agricoltura a istituire una scuola «d'arti e mestieri o d'arte applicata all'industria», affermava che le scuole popolari in Italia non rispondevano al loro scopo, per mancanza di alunni, mezzi ed insegnanti e così si pronunciava:

Invano si pretende che i figli degli operai e dei contadini vadano a scuola, invano che imparino quanto non è ancora entrato nelle consuetudini e nei costumi delle loro famiglie che debbano imparare, invano che spendano parte del loro tempo per far quello che non ancora per essi si manifesta come un bisogno. Il sentimento del proprio dovere e della propria dignità, la gentilezza dei costumi e la coltura della mente, certe soddisfazioni di ordine morale, son cose tutte le quali non può ancora dirsi che sieno arrivate ad impressionare le classi inferiori. Ed inutilmente del pari s'invitano i Comuni ad impiantar nuove scuole, che o rimangono deserte o sono destinate a perire per mancanza di mezzi, tanto è la mole oppressiva di spese ad essi oramai addossata senza giusto criterio delle loro forze e dei veri bisogni dei cittadini<sup>52</sup>.

Carissimi affermava che a un tale inconveniente si potesse porre rimedio con un'opportuna riforma legislativa, che mettesse le scuole popolari in grado di insegnare «cose più strettamente collegate con la istruzione e la educazione necessaria al popolo e nelle quali possa trovare allettamento, in luogo alle aride ed incomplete nozioni di analisi logica, storia sacra, catechismo e somiglianti altre materie. Finché le scuole popolari sono ordinate come oggi, l'istruzione è messa in contraddizione con la vita»<sup>53</sup>. Il consigliere proponeva quindi di annettere una scuola d'arte e mestieri alla scuola normale maschile. Carissimi continuava sottolineando che, superata l'iniziale carenza di maestri, occorreva perfezionare la qualità della formazione degli insegnanti, rendendo più rigorosi gli esami e più lungo il tirocinio. Poneva inoltre il problema della questione finanziaria: nel ricordare che le scuole erano mantenute con i fondi provinciali e governativi, si mostrava preoccupato per il futuro delle scuole magistrali e auspicava la loro conversione in governative. Egli auspicava, infine, una riforma di entrambi gli istituti con la speranza che questi potessero produrre migliori risultati. Relativamente a quest'ultima proposta, il consigliere Pinto e il prefetto ritenevano che la scuola maschile funzionasse in modo soddisfacente e che, piuttosto che aver bisogno di riforme, sia per ciò che concerne la didattica sia per quanto riguarda l'amministrazione, meritava di essere sempre sostenuta per continuare a consolidarsi. Al termine della seduta, il consiglio deliberava di richiedere un'ispezione governativa per entrambe le scuole e di formulare, in seguito all'ispezione, un progetto di riordino degli istituti<sup>54</sup>. A seguito della delibera provinciale il nuovo regio provveditore Alfonso Boselli nel luglio del 1880 venne incaricato dal ministero di ispezionare e di riferire sullo stato delle due scuole magistrali, intorno

<sup>52</sup> ACP, 12 maggio 1880, Stabilimento Tipografico Fratelli Colitti, 1881, pp. 64-68.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

ai singoli insegnanti, ai titoli dei quali erano forniti, al numero degli allievi e delle allieve, ai risultati ottenuti sino a quel momento e ai provvedimenti necessari per migliorare l'andamento delle scuole<sup>55</sup>. Per ciò che concerne la scuola maschile, i sussidi di cui disponeva erano ancora quelli del governo, della provincia e del municipio a cui si aggiungevano il sussidio della cassa ecclesiastica, le tasse di iscrizione per un totale di L. 16.592, a cui dovevano essere sottratte L. 2.000 per i sussidi a 20 alunni interni<sup>56</sup>.

Il provveditore, al termine della relazione, indicava alcuni provvedimenti ritenuti necessari per il miglioramento dell'istituto. Per quanto riguardava l'ordinamento materiale e didattico rilevava la necessità di attrezzi ginnici e delle attrezzature destinate a realizzare il gabinetto di fisica, di scienze naturali ritenuti strumenti indispensabili per l'insegnamento. Boselli reputava necessario dividere la prima dalla seconda classe elementare perché il numero degli alunni era ritenuto eccessivo.

Il provveditore invitava inoltre la provincia a preporre all'istituto un consiglio direttivo e di eguagliare gli stipendi del personale a quelli previsti dalla normativa vigente<sup>57</sup>; si augurava infine che il governo, la provincia e il municipio si accordassero il prima possibile per dichiarare la scuola governativa, non solo

<sup>55</sup> *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> In merito a ciò che concerne il consiglio direttivo, è opportuno chiarire alcuni aspetti. Il *Regolamento per le scuole normali e magistrali*, approvato con R.D. del 24 giugno 1860, n. 4151, all'articolo 10, prevedeva che a ogni scuola normale soprintendesse, per tutto ciò che concerneva l'aspetto economico, disciplinare e morale, un Consiglio direttivo, composto dal regio ispettore provinciale, che ne era il presidente, dal sindaco del comune, dal direttore della scuola e da due persone elette ad ogni triennio dal consiglio provinciale scolastico. Il consiglio era convocato una volta al mese e poteva essere convocato ogni qualvolta il direttore della scuola ne facesse domanda al presidente (art. 12). Il *regolamento per le scuole normali e magistrali e per gli esami di patente de' Maestri e delle Maestre delle scuole primarie* del 9 novembre 1861 n. 315, all'art. 7 stabiliva che il consiglio aveva il compito di tenere informato il consiglio provinciale relativamente all'andamento della scuola e doveva avere particolare cura del convitto annesso alla scuola medesima. Sempre al consiglio spettava infatti la direzione morale e disciplinare della scuola del convitto, la cui amministrazione economica toccava al comune o alla provincia che lo aveva istituito. Il regio decreto n. 5666 del 30 settembre 1880, che portava la firma del ministro De Sanctis, stabiliva che tutte le attribuzioni conferite al consiglio direttivo fossero deferite al collegio degli insegnanti (art. 19). Al consiglio direttivo solo spettava la gestione del convitto per ciò che concerne la disciplina, l'igiene e il mantenimento degli alunni convittori. Relativamente al consiglio degli insegnanti, l'art. 5 del *Regolamento per le scuole normali e magistrali e per gli esami di patente de' Maestri e delle Maestre delle scuole primarie* del 9 novembre 1861 n. 315, decretava che tutti gli insegnanti, riuniti sotto la presidenza del direttore, esaminassero e approvassero i programmi didattici della scuola e si accordassero per l'orario della scuola, per gli esami di passaggio e per quanto atteneva agli insegnamenti. Per quanto riguarda le due scuole normali, le fonti tutt'oggi a disposizione, relazioni, periodici, atti del consiglio provinciale, non ci consentono di riscontrare l'esistenza o meno di un consiglio direttivo. Si è a conoscenza che le decisioni prese in sede di consiglio degli insegnanti, venivano vagliate dal consiglio provinciale scolastico e dal regio provveditore agli studi. Viceversa, per ciò che concerne il consiglio degli insegnanti, è possibile lo spoglio sistematico dei processi verbali delle varie adunanze dal 1872 al 1891.

perché si trovava nelle condizioni giuste per essere dichiarata tale, ma anche perché nella provincia era l'unico istituto in grado di formare buoni maestri<sup>58</sup>.

Se da parte del responsabile dell'amministrazione scolastica molisana, il giudizio complessivo sulla scuola lasciava trasparire la volontà di assicurare un futuro più solido alla scuola, ben diverso fu l'atteggiamento del ceto politico locale di fronte a una prospettiva che avrebbe determinato un aggravio dell'impegno finanziario. Le autorità politiche provinciali non esitarono a mettere in discussione la stessa possibilità di garantire la continuità del sostegno finanziario agli istituti sia maschili sia femminile. Questa eventualità emerse in occasione della discussione che precedette il voto sulla concessione o meno del sussidio in favore delle scuole normali. Il consigliere provinciale Carissimi, favorevole al conferimento del contributo, così argomentava la sua posizione:

Venire ad un provvedimento estremo nel senso di sopprimere una istituzione solo perché presenta dei difetti, non è, a suo modo di vedere, un saggio avviso, poiché si distrugge da una parte, senza creare od avere degli equivalenti compensi dall'altra. Dunque si cerchi di studiare, di emendare, di migliorare<sup>59</sup>.

Ancora una volta veniva rimarcata l'importanza che il maestro dovesse possedere non tanto la cultura necessaria, quanto la moralità, il buon costume e lo spirito di sacrificio: «di dover educare meno con la parola, e più con l'esempio, il quale non è mai mentito, e riesce sempre efficace»<sup>60</sup>.

Il Consigliere non esitava però a precisare che la colpa dei mali dell'istruzione popolare non si poteva imputare unicamente agli istituti in cui si formavano i maestri; ricordava infatti la precaria situazione degli insegnanti, i quali venivano ricompensati poco e spesso godevano di scarsa considerazione sociale. E così si esprimeva:

Per convincersi che ciò sia vero, basta considerare un poco due periodi nella vita dei maestri: docili, attenti, pieni di buona volontà, fiduciosi nell'avvenire ed esatti nei loro doveri fin quando stanno nelle scuole normali a respirare un aere più puro e morale, diventano poi spesso nulla di buono tosto che ritornano nei Comuni per esercitarvi il loro ufficio. Ciò dipende principalmente da che le antiche abitudini, non abbastanza corrette durante il breve periodo assegnato pel corso normale, trovano, cambiato l'ambiente, tutte le condizioni favorevoli per riprendere il sopravvento sulle nuove ancora mal ferme ed oscillanti<sup>61</sup>.

A questo, secondo il consigliere, si poteva porre rimedio allungando di qualche anno il corso di studi al fine di rendere più solida la condotta e la moralità dei giovani insegnanti. Il problema principale, a suo avviso, era costituito da un lato dall'indifferenza e dai pregiudizi delle popolazioni e dall'altro dall'ostilità,

<sup>58</sup> *Relazione del Regio Provveditore agli Studi Alfonso Boselli sulle Scuole Normali maschile e femminile del 31 agosto 1880*, cit.

<sup>59</sup> ACP, 24 settembre 1880, Stabilimento Tipografico Fratelli Colitti, 1881, p. 188.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*



la povertà e gli arbitri dei municipi, che contribuivano ad avvilire e a rendere inutile la nobile *missione* conferita ai maestri. Carissimi consigliava quindi di provvedere a migliorare e non sopprimere le scuole, in particolare la scuola maschile il cui andamento era sempre risultato regolare<sup>62</sup>. L'ipotesi di sospendere i sussidi, doveva essere ulteriormente scongiurata perché avrebbe significato per molti alunni l'impossibilità di continuare gli studi. Il consigliere Sipio così si pronunciava circa l'eventualità di erogare il sussidio:

Negare il sussidio è anticipar la condanna, ed una condanna per giunta severa ed irrevocabile, perché essa segnerebbe la fine delle scuole, togliendo la speranza e la possibilità di migliorarle nel caso i mali effettivamente esistano<sup>63</sup>.

Al termine della discussione, sia il contributo per la scuola maschile sia per la femminile furono approvati rispettivamente per L. 7.000 e L. 8.000.

Nonostante il voto favorevole durante gli anni Ottanta si fece più pressante il dibattito ed il confronto all'interno delle amministrazioni politiche locali sulla sostenibilità finanziaria delle spese per l'istruzione normale.

Il prefetto della provincia Emilio Caracciolo di Sarno, nel 1881, nel riferire circa il problema dell'istruzione pubblica, dichiarava che i due problemi principali erano rappresentati dalle spese per gli edifici e dal personale e così si pronunciava:

Ambedue son tali che non si risolvono in 20 anni, perché non è dato in sì piccol tempo erigere decenti e propri casamenti scolastici, né formare 500 insegnanti, quanti ne occorrono alla nostra Provincia. Sono note le nostre condizioni economiche, e i bisogni onde sono strette le finanze comunali, chiamate dalle leggi e dalle necessità della vita a gravissime spese<sup>64</sup>.

Per ciò che concerne il personale, il prefetto così scriveva:

Il problema del personale insegnante importa anch'esso lungo lavoro, e maggiore difficoltà. Il Comune con le sue libertà mentre li sceglie, li respinge, li contrasta, li sostiene, prende quella esperienza che gli bisogna per formarsi il criterio dei migliori insegnanti. Dall'altra parte il crescente numero dei maestri dà luogo alla scelta. I nuovi recano altri pregi, escono da altre prove di studi, sono avvalorati da altri esercizi. Prendono il posto dei meno abili; di quelli che non mostrarono amore alla scuola, o che l'età consumò, o che i bisogni della vita trassero ad altri uffici. Con questi contrasti, e con queste vicende la innovazione si vien pur facendo, e non ostante gli errori, gli ostacoli, le passioni si va innanzi, si progredisce<sup>65</sup>.

Il prefetto Caracciolo riportava anche dei dati relativi al numero degli insegnanti presenti nella Provincia di Molise: si contavano circa 410 insegnanti,

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> ACP, *Discorso del Commissario del Governo Emilio Caracciolo di Sarno*, allegato alla seduta del 19 settembre 1881, Campobasso, Tipografia Domenico De Nigris, 1882, p. 200.

<sup>65</sup> *Ibid.*

ma, come sottolineava il prefetto, 40 di questi erano privi dell'abilitazione, 27 privi di insegnanti e 33 provenivano dalla province settentrionali<sup>66</sup>. Per questo motivo, secondo Caracciolo, la provincia difettava di 100 insegnanti perché, come egli stesso affermava:

Certamente non si potrà tollerare che donne ed uomini senza titoli di abilità stiano ancora a seder come maestri, né che i posti vuoti non sieno occupati. Non si può fare assegnamento sopra i forestieri, specialmente donne, le quali a scegliere quali si convengono è difficile, difficile a contentarle senza gravare i Comuni di molta spesa; facili poi a sparire per tornare ai luoghi nativi, portando seco le narrazioni talvolte esagerate delle condizioni dei nostri Comuni. Sopra di loro non è bene fare assegnamento. Sono per ora una necessità dalla quale bisogna affrancarsi<sup>67</sup>.

Nonostante questi dati, il prefetto non ometteva di elogiare l'operato di entrambe le scuole magistrali e in particolare di quella maschile:

Non ho bisogno di dire cosa sia la nostra Scuola Normale maschile. Posso sicuramente affermarvi che essa mantiene la bella riputazione e l'onore che s'acquistò, mostrandosi al paragone delle Scuole normali governative del Regno<sup>68</sup>.

Il prefetto auspicava quindi che entrambe le scuole continuassero a migliorare con l'aiuto della Provincia e degli enti preposti al suo mantenimento.

### 3. *Il consolidamento della scuola magistrale maschile e l'apertura di nuove istituzioni integrative (1881-1887)*

Nel corso della prima metà degli anni Ottanta lo sviluppo della scuola fu accompagnato dalla nascita di nuove opportunità volte ad integrare i percorsi formativi già presenti. In modo particolare verso la fine del 1882 venne inaugurata una scuola preparatoria. L'annuncio della nuova istituzione fu dato durante la

<sup>66</sup> Circa un anno prima, in un articolo su «La Libertà» relativo a *Le condizioni scolastiche del Molise*, il direttore del periodico R. Escalona, riportava alcuni dati relativi alla statistica dell'istruzione primaria e magistrale dell'anno scolastico 1879-80. Durante quell'anno si contavano 423 scuole elementari, distinte in 340 classi, di cui solo 34 di grado superiore; 7 scuole restarono chiuse per mancanza di insegnanti. Questi furono 403, di cui 233 maestri e 170 maestre; gli alunni iscritti risultavano essere 16,829, frequentanti 10,250. Ogni classe ebbe in media 26 alunni, di cui solo 16 assidui: «media più che meschina, frutto disgraziato di vecchie abitudini delle nostre amministrazioni comunali e delle popolazioni campestri, le quali (secondo noi) giustamente non hanno che vedere nel solo leggere e scrivere e far di conti, quando i loro figliuoli non imparino anche a far meglio fruttare i campi» («La Libertà», 55, 17 luglio 1880, pp. 1-2).

<sup>67</sup> ACP, *Discorso del Commissario del Governo Emilio Caracciolo di Sarno*, allegato alla seduta del 19 settembre 1881, Campobasso, Tipografia Domenico De Nigris, 1882, p. 200.

<sup>68</sup> Ivi, p. 201.

prima adunanza del consiglio degli insegnanti dell'anno scolastico 1882-83<sup>69</sup>. L'istituzione di un segmento propedeutico alla scuola normale trovava la sua ragion d'essere nella limitata preparazione dei giovani che uscivano dai corsi il più delle volte incompleti delle scuole elementari. Il provveditore Marinelli spiegava così tale decisione:

A rendere più fondati gli studi, poiché gli usciti dalla 4<sup>a</sup> elementare non avevano quella cultura che si richiedeva a studiare con pieno profitto le materie magistrali, da nuovi programmi giustamente elevate, abbiamo da due anni aperta una classe di preparazione, dando in essa il primo avviamento a tutte le discipline magistrali, sicché può dirsi che queste siano distribuite in quattro corsi con molta utilità degli studi magistrali<sup>70</sup>.

Il consiglio provinciale scolastico nominava il professore Francesco Boccaleri per l'insegnamento di lettere italiane, storia e geografia insieme ai professori Castrilli e Fracassi<sup>71</sup>.

Sempre nel 1882, durante l'adunanza del consiglio degli insegnanti, Fongoli esponeva agli insegnanti i vantaggi che sarebbero derivati dall'istituzione di una scuola serale per gli adulti, la quale sarebbe tornata utile, oltre che alla diffusione dell'istruzione popolare, agli alunni della scuola normale per le esercitazioni pratiche. Il consiglio deliberava così di nominare una commissione tra gli insegnanti presenti con l'incarico di avviare presso la provincia e il municipio le pratiche necessarie per ottenere aiuti morali ed economici<sup>72</sup>. Nel corso di una successiva adunanza, Fongoli riferiva che il municipio e il consiglio provinciale scolastico avevano accolto con viva approvazione l'idea di istituire una scuola serale, mostrandosi disponibili a sostenere questa nuova istituzione<sup>73</sup>. All'inaugurazione della scuola, il 15 gennaio 1883, erano presenti i rappresentanti dell'amministrazione politica e scolastica locale: il sindaco Bucci, il consigliere Vitelli, il regio provveditore Marinelli. Il sindaco, nel suo discorso, non ometteva di ricordare l'importanza della scuola popolare «qual mezzo più efficace per far progredire la civiltà e la ricchezza dei popoli», dichiarandosi pronto a prodigarsi per il buon funzionamento della recente istituzione e così si esprimeva rivolgendosi ai futuri allievi presenti all'inaugurazione:

<sup>69</sup> Adunanza del 14 ottobre 1882, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

<sup>70</sup> *Relazione sulla Scuola Normale femminile di Campobasso del Regio Provveditore agli Studi Francesco Marinelli del 12 marzo 1884*, cit. La scuola preparatoria si arricchiva di un secondo corso per l'anno scolastico 1886-87, in Adunanza del 13 ottobre 1886, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1886-87*.

<sup>71</sup> Adunanza del 14 ottobre 1882, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

<sup>72</sup> Adunanza del 16 dicembre 1882, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

<sup>73</sup> Adunanza del 10 gennaio 1883, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

E tengo a dichiarare che o da pubblico funzionario o da semplice privato, allorché si tratta di spendermi tutto per il vostro miglioramento sociale, affronterò sempre arditamente qualunque difficoltà, che la maldicenza o la invidia, o la gelosia, o i pettegolezzi sieno per procurare.

Nel discorso successivo il direttore Fongoli, spiegò il programma che sarebbe stato svolto e si soffermò a parlare dell'importanza dell'educazione del cuore. Così si esprimeva a tal proposito:

Ci vuole qualche altra cosa, di più comune e di più serio che, svolgendo la mente, educando il cuore, insegni a viver bene per sé e per gli altri, dia a conoscere le relazioni che l'uomo ha con la famiglia e colla società, lo rischiarì, lo fortificò nel sentimento del dovere, lo guidi al retto esercizio de' suoi diritti, gli faccia sentire più stretti i vincoli che lo legano agli altri uomini vicini e lontani, superiori e inferiori, ricchi e poveri, nello stesso tempo che lo rende più intelligente, più operoso, più sicuro, più accorto nei negozi a cui attende, o nell'arte e nel mestiere che ha abbracciato<sup>74</sup>.

La nuova iniziativa si collocava nel quadro delle spinte promosse dalla nuova amministrazione comunale di Campobasso in favore dello sviluppo dell'istruzione elementare e popolare<sup>75</sup>. A questa scuola erano ammessi tutti i giovani che non avevano meno di 14 anni. Le materie di insegnamento erano le seguenti: lettura, scrittura, aritmetica, sistema metrico decimale, nozioni elementari di scienze fisiche o naturali, d'igiene, di agraria pratica, diritti o doveri del cittadino, geografia e disegno. L'insegnamento era somministrato tutti i giorni dalle 5 e ½ alle 7 di sera<sup>76</sup>.

Tuttavia nonostante l'entusiasmo iniziale la scuola volse verso un progressivo declino. Il primo anno di apertura la scuola contava 196 iscritti, di cui 120 parteciparono assiduamente<sup>77</sup>; l'anno successivo si contavano 108 iscritti e si tennero 93 lezioni<sup>78</sup>; nel 1885 gli iscritti furono 81 e la scuola risultava essere divisa in tre sezioni<sup>79</sup>. La scuola si chiuse tre anni dopo la sua apertura<sup>80</sup>.

<sup>74</sup> *L'inaugurazione della Scuola serale*, «La nuova Provincia di Molise», 16 gennaio 1883, n. 3, p. 2.

<sup>75</sup> Sull'operato di Bucci si vedano le osservazioni di A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo*, cit.

<sup>76</sup> *Cronaca*, «Il Sannio», 1, 3 gennaio 1883, p. 2.

<sup>77</sup> Adunanza del 17 febbraio 1883, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

<sup>78</sup> «La nuova Provincia di Molise», 20, 22 maggio 1883, p. 2.

<sup>79</sup> Nella notizia riportata su «Il Sannio», si legge che di questi 81, circa 50 furono assidui nel frequentare i corsi. Così scriveva l'autore anonimo dell'articolo: «Queste cifre non possono che sconfortare l'animo generoso e benefico di quelli che, sobbarcandosi a fatiche penose, senz'altro scopo che l'educazione del popolo, si vedono disillusi nelle loro più oneste e generose speranze. Ma, a confortarli, valga il pensiero di aver fatto una buona azione». In *Scuola serale*, «Il Sannio», 163-164, 29 marzo 1885, p. 6.

<sup>80</sup> Ad informarci della chiusura della scuola serale è Matteo Vitolo, insegnante di lavoro manuale educativo nella scuola maschile, il quale nel 1898 pubblicava un opuscolo dal nome *L'opera della scuola normale maschile di Campobasso dalla istituzione sino alla minacciata soppressione (1872-*

Lo stesso anno, il 3 giugno, si apriva presso i locali della scuola normale una biblioteca popolare circolante che portava il nome dell'illustre campobassano Michelangelo Ziccardi<sup>81</sup>. L'idea di istituire una biblioteca circolante era stata espressa in seno al consiglio degli insegnanti nel dicembre 1882<sup>82</sup>; in realtà, come si evince dalla lettura dello statuto e del regolamento della biblioteca riportato sul periodico «La nuova provincia di Molise», questa nuova istituzione era posta sotto lo stretto controllo della scuola normale, tanto che nel consiglio direttivo, la presidenza era affidata al provveditore agli studi e la vice presidenza e gli altri uffici erano assegnati rispettivamente al direttore Fongoli e agli insegnanti della scuola. Il regolamento stabiliva, all'articolo 58, che in caso di chiusura della biblioteca, i libri, gli opuscoli, i periodici e tutto ciò che apparteneva alla scuola, sarebbero rimasti alla biblioteca della scuola normale maschile<sup>83</sup>. Nel novembre 1883, in sede di consiglio degli insegnanti, Fongoli presentava l'idea di istituire una biblioteca pedagogica circolante e nominava una commissione, da lui diretta, formata dai professori Didini, Boccaleri e Gamberale, con il compito di compilare il regolamento della biblioteca<sup>84</sup>. La biblioteca «Vittorino da Feltre» fu inaugurata il primo gennaio 1884 presso i locali della scuola normale e venne destinata a tutti gli insegnanti della provincia di Molise. In una circolare pubblicata su il periodico «La nuova Provincia di Molise», Fongoli così annunciava l'apertura della biblioteca:

Il fine della istituzione è di rendere più agevole a chiunque attenda con intelletto d'amore alla difficile arte dell'istruire e dell'educare, lo studio della pedagogia e delle scienze ad essa affini. È sul campo dell'educazione, fu già detto, che si accoglie la lotta suprema della civiltà; e il problema educativo, abbracciando tutte le questioni d'indole sociale e presentandosi sotto molti e diversi aspetti, interessa vivamente la famiglia, la scuola, la nazione<sup>85</sup>.

1898), Campobasso, Tipografia Colitti, 1898, p. 12.

<sup>81</sup> L'imminente apertura della biblioteca era annunciata in *Biblioteca popolare circolante in Campobasso*, «La nuova Provincia di Molise», 20, 22 maggio 1883, p. 2 e in *Biblioteca circolante*, «Il Sannio», 72, 24 maggio 1883, p. 2. Sul ruolo delle biblioteche circolanti a livello nazionale si rinvia a G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'Unità*, Roma-Bari, Laterza, 1996. Per il Molise si vedano le osservazioni di G. Palmieri, T. Scimone (a cura di), *Le biblioteche molisane tra passato e futuro*, *Atti del Convegno di studi*, Campobasso, 21-22 maggio 1998, Ripalimosani, Arti grafiche la regione, 1999.

<sup>82</sup> Adunanza del 16 dicembre 1882, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1882-83*.

<sup>83</sup> *Statuto e regolamento della Biblioteca popolare circolante*, «La nuova Provincia di Molise», 23, 12 giugno 1883, p. 2; Id., 24, 19 giugno 1883, p. 2; Id., 25, 26 giugno 1883, p. 2. Un opuscolo stampato nel 1887 consente di conoscere i libri contenuti nella biblioteca, *Catalogo della Biblioteca Popolare Circolante Michelangelo Ziccardi ammessa alla Scuola Normale Maschile di Campobasso. Istituita nel giugno 1883*, Campobasso, Tipografia del Biferno di Benedetto Meoli, 1887.

<sup>84</sup> Adunanza del 10 novembre 1883, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1883-84*.

<sup>85</sup> *Biblioteca Pedagogica Circolante*, «La nuova Provincia di Molise», 47, 4 dicembre 1883, p. 2.

A un anno dalla sua fondazione, la biblioteca pedagogica contava 112 soci e aveva promosso il prestito di 625 opere; i testi, che all'apertura erano 224, avevano raggiunto la collezione di 584 volumi<sup>86</sup>. Con il trasferimento del direttore Fongoli a Caserta, nel 1891, entrambe le biblioteche cessarono di funzionare come biblioteche aperte al pubblico; da quel momento furono utilizzate solo dagli insegnanti e dagli allievi della scuola normale<sup>87</sup>.

Nell'ottobre del 1885 la scuola normale assecondò l'avvio di un'ulteriore iniziativa destinata ad arricchire l'offerta formativa in Molise. L'istituto diretto da Fongoli fu il perno intorno al quale maturò la nascita della scuola tecnica. Ad auspicare l'apertura di questa scuola era stato il prefetto De Felice nel settembre 1885, quando, in seno al consiglio provinciale, lamentava la mancanza di un corso tecnico in tutta la provincia. Il prefetto era consapevole che solo la mano del governo poteva intervenire a colmare tale mancanza, ma nell'attesa si poteva sopperire fondando un corso tecnico, in sostituzione del corso preparatorio<sup>88</sup>. Il consiglio municipale, d'accordo con le autorità scolastiche, deliberava così d'istituire presso la scuola normale, una scuola tecnica, in cui insegnavano i docenti della scuola normale maschile, l'insegnamento impartito ero lo stesso di quello del corso preparatorio a cui si univa il primo anno della scuola tecnica e il direttore era lo stesso Fongoli<sup>89</sup>; la scuola si riaprì l'anno successivo e dopo due anni dalla sua apertura fu dichiarata regia<sup>90</sup>.

<sup>86</sup> *Biblioteca pedagogica*, «Il Sannio», 163-164, 29 marzo 1885, p. 6.

<sup>87</sup> *L'opera della scuola normale maschile di Campobasso dalla istituzione sino alla minacciata soppressione (1872-1898)*, cit., p. 12.

<sup>88</sup> ACP, 28 settembre 1885, Tipografia Colitti, Campobasso 1886, p. 90. In realtà Antonio Coppola, professore di scienze fisiche e naturali, insegnante presso la scuola normale femminile e fino al gennaio 1884 professore della normale maschile, nell'agosto 1885, sul periodico «La nuova provincia di Molise», aveva già vagliato questa proposta. Infatti, dopo aver ricordato che il governo era sempre stato poco tenero con la Provincia di Molise per ciò che concerne l'istruzione pubblica, proponeva l'annessione di una scuola tecnica alla normale maschile. Dalla scuola maschile, sosteneva il docente, uscivano solo sei o sette alunni con la patente di grado superiore e di questi pochi si dedicavano all'insegnamento, preferendo spesso altre carriere. Questo accadeva perché i giovani erano costretti a scegliere tra il ginnasio e la scuola normale, in assenza di un corso di studi specifico. Il professore suggeriva quindi di annettere una scuola tecnica alla normale maschile essendo comuni diversi insegnamenti quali quello di lingua italiana, matematica, scienze naturali, storia, geografia, diritti e doveri, calligrafia e disegno. Lo studio della pedagogia sarebbe stato esclusivo per i normalisti, come quello del francese per i tecnici e la direzione, visto l'esiguo numero di studenti, poteva essere affidata allo stesso Fongoli o a un altro docente dell'istituto. In «La nuova Provincia di Molise», *La scuola tecnica e la scuola normale*, 32, 27 agosto 1885, p. 2.

<sup>89</sup> Adunanza del 29 ottobre 1885, in ALSU, *Registro dei processi verbali del Consiglio degli insegnanti dell'anno 1885-86*.

<sup>90</sup> *L'opera della scuola normale maschile di Campobasso dalla istituzione sino alla minacciata soppressione (1872-1898)*, cit., p. 12.

#### 4. *Il dibattito politico e amministrativo locale e la statizzazione della scuola normale*

La vicenda più significativa che segnò, temporaneamente, il maggior successo della direzione fongoliana della scuola fu quella legata alla regificazione. Verso la metà degli anni Ottanta per garantire un più sicuro consolidamento, tanto della scuola normale femminile quanto della scuola normale maschile, sia gli amministratori locali sia i responsabili dell'amministrazione scolastica, mutarono strategia orientandosi verso la presentazione alle autorità ministeriali della richiesta per il pareggiamento del corso di studi, cioè il riconoscimento legale del titolo rilasciato dal corso<sup>91</sup>. Al tempo stesso aumentarono anche le pressioni per il riconoscimento della natura fondamentale statale dei due istituti di istruzione magistrale. Spinte in tal senso furono espresse almeno fin dal 1884, anno per il quale sono state individuate precise istanze per trasformare in governative sia la scuola femminile sia quella maschile<sup>92</sup>. Fu la Deputazione provinciale, il 19 settembre 1884, a presentare al ministero della Pubblica Istruzione la richiesta affinché entrambe le scuole fossero dichiarate governative. L'organo politico amministrativo del Molise ricordava che la Provincia di Campobasso, che contava circa 400.000 abitanti, non possedeva alcun istituto d'istruzione di fondazione governativa per quanto riguardava gli insegnanti<sup>93</sup>. Spinte in questa direzione vennero favorite anche dalle pressioni esercitate

<sup>91</sup> Secondo le disposizioni previste dalla legge Casati, era possibile da parte dei comuni, delle province e degli enti morali istituire scuole normali di grado inferiore. Il regolamento del '61 apportò una significativa modifica in quanto concedeva a province, comuni ed enti morali la facoltà di istituire con mezzi propri anche scuole normali di grado superiore. Se tali scuole fossero risultate ordinate come quelle governative, potevano considerarsi pareggiate. Ma il Regolamento e i nuovi programmi del Ministro Baccelli, del 1883, prevedevano un ritorno, sotto questo aspetto, a quanto previsto dalla legge Casati. In tal modo, se la scuola normale di Campobasso poteva fino ad allora considerarsi pareggiata perché aveva la possibilità di effettuare sia esami di patente inferiore che superiore, in seguito alle nuove disposizioni ottenere il pareggiamento avrebbe significato l'impossibilità di svolgere esami di patente superiore. A questo punto l'unica soluzione per continuare a svolgere entrambi gli esami di patente era rappresentata dalla richiesta di conversione della scuola in governativa.

<sup>92</sup> Una nota del prefetto del 3 febbraio 1885 comunicava al ministero la deliberazione della deputazione provinciale del 19 settembre 1884 e quella del consiglio provinciale del 14 ottobre finalizzate a chiedere il pareggiamento delle scuole normali maschili e femminili. *Nota pel passaggio delle Scuole normali di Campobasso a carico del Governo del Prefetto [illeggibile] del 3 febbraio 1885*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>93</sup> Così si legge negli atti del consiglio provinciale: «Nella fiducia di veder accolta siffatta preghiera, anche in omaggio al principio della giustizia distributiva e della eguaglianza di trattamento, non possedendo la Provincia di Campobasso (che pure conta una popolazione di circa 400.000 abitanti) alcun istituto d'istruzione di fondazione governativa, non uno di quei ginnasi, scuole tecniche, e magistrali sia superiori sia inferiori, di cui le altre Province, in specie dell'alta Italia, vennero man mano ad esser dotate senza risparmio di spese». ACP, Seduta del 14 ottobre 1884, Tipografia Colitti, Campobasso 1885, p. 239. In realtà, nella Provincia, vi era un istituto governativo, il Regio Liceo-Ginnasiale "Mario Pagano", che fu dichiarato tale con decreto luogotenenziale del 10 febbraio 1861 n. 69. A tal proposito si veda M. D'Alessio, *Tra mura cittadine educazione nazionale*,



dall'amministrazione scolastica affinché l'organo provinciale si facesse carico di maggiori oneri finanziari derivanti dal riconoscimento del diritto alla pensione in favore del personale dirigente e insegnante. La necessità di dover arginare i crescenti oneri finanziari posti a carico degli enti locali, determinati più in generale dallo sviluppo dell'intervento pubblico in materia di istruzione, fu motivo per il ceto politico amministrativo molisano di cominciare con più insistenza la ricerca di soluzioni più radicali, volte ad assegnare direttamente al ministero il peso finanziario per la gestione delle due scuole normali. Non a caso nella stessa seduta autunnale del consiglio provinciale, a cui si è fatto sopra riferimento, il consigliere Cremonese riteneva che la richiesta del provveditore, che pur doveva essere accolta, sollevava un problema fondamentale, poiché impattava con un ostacolo insormontabile: la scuola non era un istituto provinciale. Così si esprimeva:

Che carattere abbia egli nemmeno lo sa: conosce solo che è andata innanzi per merito dei maestri, e più per le cure assidue ed intelligenti del suo direttore, a cui sente perciò il debito di rivolgere in questa circostanza una parola di lode e di ammirazione<sup>94</sup>.

Dunque, alcuni esponenti del ceto politico amministrativo molisano, giocarono sulla ambigua natura dei due istituti. In effetti allo stato attuale della ricerca, risulta difficile attribuire con sicurezza uno specifico carattere alle due scuole in quel preciso momento storico. L'istituto normale femminile, venne più volte definito con il titolo di scuola pareggiata, ma del decreto non vi è traccia. In attesa della risposta del ministero in merito alla domanda di conversione in governative di entrambi gli istituti anche la questione relativa al trattamento pensionistico venne sospesa.

La risposta del ministero ventilava, per ragioni di bilancio, la possibilità di un riconoscimento solo per la scuola femminile, vincolandola a una partecipazione economica della provincia soprattutto per il pagamento degli oneri per il personale insegnante, per i locali della scuola e per il convitto annesso<sup>95</sup>. Di fronte alla posizione del ministero gli amministratori locali della deputazione chiesero chiarimenti e sostegno ai rappresentanti politici del collegio elettorale. Come è possibile desumere da un promemoria redatto il 13 marzo 1885, il deputato Luigi Maserà si rivolse direttamente al ministro per chiedere le ragioni dell'orientamento ministeriale e l'incidenza delle spese a carico dell'ente provinciale<sup>96</sup>. Una nuova deliberazione della deputazione provinciale del 10 aprile

estratto da *Campobasso capoluogo del Molise*, vol. II, a cura di R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, Campobasso, Palladino editore, 2008, pp. 107-135.

<sup>94</sup> ACP, Seduta del 14 ottobre 1884, Campobasso, Tipografia Colitti, 1885, p. 240.

<sup>95</sup> *Nota della Provincia per la conversione delle Scuole Normali in Governative del 14 febbraio 1885 e Nota sulle Scuole Normali di Campobasso per la loro conversione in governative del 22 febbraio 1885*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>96</sup> Nel promemoria il deputato specificava che le condizioni per la conversione della scuola in governativa comportavano un aggravio delle spese a carico della provincia anziché un risparmio

1885 ribadiva la disponibilità dell'organismo provinciale ad assumersi parte degli oneri nei limiti stabiliti dalla legge, non trascurando di menzionare le gravi condizioni di bilancio in cui versava la provincia<sup>97</sup>. Anche il prefetto non esitò a sollecitare gli interventi dei deputati Scipione De Blasi ed Errico Fazio presso il ministero affinché prendesse in considerazione l'ipotesi della conversione in governative delle due scuole<sup>98</sup>. L'autorità prefettizia imputava alle difficoltà di bilancio dell'organo provinciale, l'impossibilità di sostenere il contributo annuo di 18.000 lire per le due scuole destinate, in caso di mancato intervento ministeriale, a chiudere le loro attività<sup>99</sup>. Effettivamente De Blasi si rivolse al ministro per sostenere le richieste della deputazione provinciale mentre il consiglio provinciale tornò a deliberare il parere favorevole alla trasformazione delle due scuole normali; interventi ai quali seguì, però, la riaffermazione della volontà ministeriale di perseguire il pareggiamento esclusivamente per la scuola femminile e a condizione di un impegno finanziario della provincia per sostenere le spese per il corpo docente<sup>100</sup>.

Nell'autunno del 1885 in seno al consiglio provinciale si susseguirono diverse discussioni relativamente al carattere da attribuire alla scuola normale maschile e al diritto di pensionamento per alcuni insegnanti. Nella seduta del 2 ottobre 1885 il consiglio tornava a discutere circa due proposte della deputazione provinciale: la prima prevedeva che i sussidi alle due scuole magistrali venissero inseriti nella parte ordinaria obbligatoria del bilancio e la seconda che fosse riconosciuto il diritto alla pensione unicamente per il Direttore della scuola maschile, P.P. Fongoli, e per gli insegnanti Didini e Castrilli<sup>101</sup>.

Il consigliere De Gaglia ricordava che l'instabilità della vita di entrambi gli istituti dipendeva dalla precarietà dei contributi finanziari ed era quindi necessario renderli obbligatori, sottolineando che l'educazione e l'istruzione erano

dovendo ottemperare alle spese per gli stipendi, l'edificio, il convitto, la suppellettile, l'illuminazione e ogni altra cosa materiale. *Promemoria del deputato Luigi Masera del 13 marzo 1885*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>97</sup> Estratto dal verbale delle deliberazioni prese dalla Deputazione provinciale nella tornata del di 10 aprile 1885, *ibid.*

<sup>98</sup> *De Blasi Scipione*, avvocato originario di Casacalenda, fu uno dei fautori e sostenitore della rivoluzione del 1860; deputato del Collegio di Larino dal 1865 al 1895, in questo periodo venne anche nominato senatore del Regno. Liberale, fece parte della Sinistra e quando questa andò al potere nel 1876 ricoprì la carica di Questore della Camera dei Deputati e fu nominato Sottosegretario al Ministero dei Lavori Pubblici. *Fazio Enrico*, avvocato liberale, fu eletto deputato dal Collegio di Boiano nel 1880 e nelle altre due successive legislature. In A. Arduino, *Il Molise. Dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Isernia, Tipografia Minichetti e Guglielmi, 1975, pp. 221-223. La nota di De Blasi del 22 aprile in ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>99</sup> Nota del prefetto a Scipione De Blasi del 19 aprile 1885 e Nota a Errico Fazio del 19 aprile 1885, in ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>100</sup> La nuova deliberazione del Consiglio scolastico era assunta il 25 aprile 1885, in favore della conversione come governative e la nuova risposta del ministero con cui confermava le posizioni assunte a febbraio e indicava il contributo di spesa della provincia era datata 12 giugno 1885. *Nota della Provincia per la conversione delle due scuole normale in governative del 12 giugno 1885*, *ibid.*

<sup>101</sup> ACP, seduta del 2 ottobre 1885, Campobasso, Tipografia Colitti, 1886, p. 247.

bisogni essenziali in ogni tempo e società. De Gaglia rammentava la proposta avanzata dalla deputazione al ministero circa la possibilità di trasformare entrambe le scuole in governative e riferiva intorno alla risposta del ministro, il quale aveva ventilato la possibilità del passaggio allo Stato soltanto per la scuola femminile, addossando alla Provincia condizioni così onerose che questa si era vista costretta a rinunciare a tale ipotesi<sup>102</sup>.

Il consigliere continuava asserendo la necessità di rendere stabile, non solo il contributo, ma anche il personale, il quale aveva il diritto di essere incardinato nelle scuole in modo definitivo:

Chi spende l'opera sua ed i migliori anni della vita nell'educare ed istruire i giovani, dev'essere certo che quando l'età o le malattie gli abbiano logorate le forze e gli rendano impossibile il continuare in questo difficilissimo compito, vi è una risorsa su cui fare assegnamento, una specie di premio da conseguire, un mezzo che lo metta al sicuro da ogni bisogno, e gli risparmi le amarezze della povertà. Questo mezzo, altrettanto doveroso per chi l'offre, quanto dignitoso per chi se ne giova, consiste nello stabilire il dritto alla pensione<sup>103</sup>.

Se il consigliere Ciafardini si mostrava favorevole a entrambe le proposte, il consigliere Colavita dichiarava l'impossibilità di spostare il fondo dei sussidi nel titolo delle spese ordinarie e obbligatorie del bilancio perché questa operazione equivaleva a una dichiarazione indiretta di provincializzazione, la qual cosa, oltre a vincolare il Consiglio, avrebbe offerto al ministero il pretesto per sopprimere il sussidio. I sussidi andavano invece inseriti nelle spese ordinarie facoltative. La stessa considerazione era valida per il conferimento del diritto alla pensione: attribuire la pensione agli insegnanti significava riconoscere loro la qualifica di impiegati provinciali. Il consigliere Colavita, relativamente a quest'ultima proposta, valutava unicamente la possibilità di concedere questo diritto al direttore Fongoli: «in vista dei suoi titoli speciali di benemerenzia; e così il provvedimento, prendendo la forma di una eccezione, non potrebbe aver mai un significato più largo, né costituire obblighi indiretti, né tramutarsi quandochessia in pregiudizio della Provincia»<sup>104</sup>. Carissimi, associandosi alle idee di Colavita, chiedeva che fosse deliberato lo stanziamento nella parte ordinaria del bilancio fra le spese facoltative dei fondi per le scuole normali; inoltre rinnovava il precedente voto perché tali Scuole fossero convertite in governative. Il consigliere sosteneva inoltre che la provincia di Campobasso non aveva ricevuto il medesimo trattamento delle altre province settentrionali. A questo rispondeva Mascilli, il quale asseriva che l'eventuale disuguaglianza tra le varie province doveva attribuirsi alle speciali disposizioni legislative che regolavano questa materia nelle diverse province d'Italia. Secondo Mascilli, risultavano inutili i confronti con le province settentrionali perché se queste avevano diversi

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> *Ibid.*

istituti governativi, al cui mantenimento concorrevano con irrisoni sussidi, era per la posizione favorevole creata dalle leggi speciali che erano in vigore più favorevoli<sup>105</sup>. Alla fine della seduta veniva quindi deliberato che i sussidi fossero stanziati nei fondi ordinari facoltativi; veniva inoltre aumentato il sussidio alla scuola maschile che da L. 9.000 venne portato a L. 10.000 e infine veniva riconosciuto il diritto alla pensione unicamente al direttore Fongoli.

Nuove spinte per la statalizzazione della scuola maschile riemersero nel 1887 quando fu presentata alla Camera dei deputati una specifica interrogazione da parte di Mascilli con la quale, dopo aver ricordato che il ministero della Pubblica Istruzione non stanziava nessun sussidio per l'istruzione secondaria, ad eccezione di un sussidio temporaneo per il convitto "Mario Pagano" e di due ridotti sussidi per entrambi gli istituti, pregava il ministro di dichiarare governative le due scuole normali che, secondo il parere dell'onorevole, funzionavano così bene da essere degne, se non di lode, sicuramente di ammirazione. In particolare Mascilli riteneva che si dovesse convertire in primo luogo la scuola femminile, che la provincia aveva provveduto a uniformare alla legge e si augurava che la trasformazione potesse avvenire prima dell'apertura del nuovo anno scolastico. In quell'occasione, il ministro Coppino, rispondeva al consigliere che avrebbe raccomandato questa proposta alla commissione di bilancio<sup>106</sup>. Nella tornata del 16 settembre 1887 del consiglio provinciale veniva ancora presentata la proposta della deputazione provinciale riguardante un voto al governo per la conversione della sola scuola normale maschile. Il consiglio, allo scopo di assicurare stabilmente l'istituto, approvò all'unanimità la proposta senza alcuna discussione<sup>107</sup>. Finalmente la scuola venne convertita in governativa nel settembre 1888, con R.D. n. 5715<sup>108</sup>. La regia scuola normale maschile si aprì il 1 ottobre 1888 e le lezioni cominciarono regolarmente il 16 ottobre per terminare il 28 giugno<sup>109</sup>.

La regificazione della scuola non ebbe come immediate conseguenze lo sviluppo quantitativo delle iscrizioni. Negli anni immediatamente successivi alla conversione della scuola, il numero degli iscritti fu tutt'altro che elevato e rima-

<sup>105</sup> *Nostre scuole normali (Dai resoconti ufficiali della Camera dei Deputati, tornata 10 giugno 1887)*, «Il Sannio», 263, 25 giugno 1887, p. 2.

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> ACP, 16 settembre 1887, Campobasso, Tipografia Colitti, 1887, p. 103.

<sup>108</sup> ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>109</sup> A relazionare sull'andamento della novella Regia Scuola Normale Maschile Superiore di Campobasso era il Direttore Fongoli, che assolveva al dovere impostogli dal art. 20 del Regolamento 21 giugno 1883, il quale prevedeva la compilazione di una relazione sull'andamento della scuola da inviare al Ministro della Pubblica Istruzione. In questa relazione venivano affrontati diversi punti: apertura della scuola e inizio delle lezioni; esami di ammissione, riparazione e sussidio; numero degli allievi, frequenza e disciplina; adunanza del collegio degli insegnanti; insegnamento nel corso preparatorio; insegnamento nel corso normale; esami di promozione e patente e voti e conclusione. *Relazione sull'andamento della Scuola Normale Maschile Superiore di Campobasso per l'anno scolastico 1888-89*, in ACS, MPI, DGIPP, AG, *Leggi e decreti, Scuole normali*, b. 294.

se su un livello costante: nell'anno scolastico 1888-89 l'istituto era frequentato da 43 allievi così divisi: 17 nel corso preparatorio, 10 nella 1<sup>a</sup> classe e 7 nella 2<sup>a</sup>, e 26 nel corso normale, di cui 10 al primo anno e al secondo anno e 6 al terzo anno<sup>110</sup>. L'anno successivo si contavano invece 53 iscritti: 24 al corso preparatorio, di cui 8 alla 1<sup>a</sup> classe e 16 alla 2<sup>a</sup> classe, e 29 al Corso Normale, di cui 9 alla 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe e 7 alla 3<sup>a</sup><sup>111</sup>. Nell'anno scolastico 1890-91 risultavano iscritti alla Scuola Normale 50 allievi: 20 al corso preparatorio, di cui 11 al 1° corso e 9 al 2°, e 30 al Corso Normale, dei quali 14 al 1° anno, 12 al 2° e 4 al terzo<sup>112</sup>.

Il mutamento della natura della scuola non modificò l'impianto educativo che continuò ad essere fortemente centrato sul rispetto della disciplina; lo stesso direttore tornò a ribadirlo in alcune dichiarazioni:

Noi non vogliamo una disciplina che meccanizzi il pensiero e i movimenti a scapito delle attività fisiche e spirituali; una disciplina che, dettata dalla prepotenza, sforzi gli animi in modo da costringerli alla reazione, o li addestri all'infingimento e all'ipocrisia; no, noi vogliamo una disciplina intrinseca e verace, quella disciplina che genera l'abito del pensare e del fare cosciente e ordinato; quella disciplina che aumenta la fiducia nelle proprie forze e la fede nella virtù; quella disciplina che, rendendo possibile il miglioramento di se stesso, rende altresì facile e piacevole l'adempimento del dovere<sup>113</sup>.

Anche l'anno successivo, rimarcava il rispetto e la buona disposizione d'animo che gli alunni nutrivano nei confronti degli insegnanti e così affermava:

gli esterni come gl'interni dettero prova di ottimo contegno; e se qualcuno cadde in fallo, questo non fu mai grave né tale da potersi attribuire a cattivo animo, si bene a leggerezza, a vivacità, a mancanza di educazione, la quale in sulle prime è vano pretendere da chi è vissuto anni ed anni nello stato di rozzezza sotto l'influsso dell'esempio di famiglia poco o nulla informata ai principi di una vita ordinata e civile. Ed in questa opera, quanto difficile altrettanto meritoria, bisogna che l'educatore si senta animato dalla più viva fede, né si stanchi, riflettendo che a lui non può dare vera consolazione e gloria il numero degli allievi studiosi e buoni che ha, se a renderli tali non abbia egli medesimo contribuito con l'uso di tutti quei mezzi ed espedienti che consiglia un amore senza debolezza e senza condiscendenza ma paziente e costante<sup>114</sup>.

Al termine della relazione, Fongoli indicava al ministro come necessaria la nomina, per l'anno successivo, di un ulteriore insegnante per il corso prepara-

<sup>110</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 29 luglio 1889*, in ACS, MPI, DGIPP, AG, *Leggi e Decreti Scuola Normale (1860-1896)*, b. 294.

<sup>111</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 15 agosto 1890*, in ACS, MPI, DGIPP, AG, *Leggi e Decreti Scuola Normale (1860-1896)*, b. 362.

<sup>112</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 16 agosto 1891*, in ACS, MPI, DGIPP, AG, *Leggi e Decreti Scuola Normale (1860-1896)*, b. 406.

<sup>113</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 29 luglio 1889*, cit.

<sup>114</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 15 agosto 1890*, cit.

torio, per ripartire, con l'insegnante già in servizio, il carico dell'insegnamento di lingua, storia, geografia, aritmetica e scienze naturali<sup>115</sup>.

Anche dal lato più strettamente materiale, si presentavano dei bisogni urgenti da soddisfare. In primo luogo secondo il Direttore era necessario l'ampliamento dell'edificio scolastico: la scuola era infatti priva di un'aula per la 2<sup>a</sup> classe preparatoria, di una sala di disegno, del gabinetto di storia fisica e storia naturale, di una sala d'aspetto per gli insegnanti e una stanza per la direzione: «che risparmi al Direttore il continuo correre in giù e in su dal convitto alla scuole e dalla scuola al convitto, e lo metta in grado di regolare più agevolmente l'ordine dell'intero Istituto»<sup>116</sup>. Fongoli sperava inoltre di poter ampliare presto il Convitto, in modo da poter accogliere un numero maggiore di giovani<sup>117</sup>.

Lo stesso Fongoli, l'anno successivo, riferirà che per il corso preparatorio venne nominato un secondo maestro<sup>118</sup>. Al termine dell'anno scolastico 1890-91, il Direttore rinnovava ancora al Ministero la richiesta di un sussidio straordinario per concludere i lavori di ampliamento dell'edificio, necessari per il buon proseguimento della scuola<sup>119</sup>.

Sin dal momento in cui la scuola normale maschile ottenne il riconoscimento come scuola governativa, maturò in seno al consiglio provinciale un'evidente resistenza ad impegnare l'organo in ulteriori forme di sostegno finanziario verso la scuola. Anzi, furono diversi i momenti compresi fra il 1889 ed il 1898 in cui emersero chiare prese di posizione orientate non solo a mettere in discussione il supporto della provincia, a partire dalle discussioni in merito ai contributi da concedere alle scuole normali e di quella maschile in particolare, ma anche ad alienare la simpatia verso la scuola da parte di alcuni esponenti del ceto politico amministrativo molisano. All'atto della trasformazione, la Provincia si era impegnata a concorrere alle spese con 7mila lire per gli stipendi del personale, senza considerare l'ulteriore onere che derivava dalle spese relative all'arredamento e alla custodia del locale. Questi obblighi venivano assunti dalla Deputazione provinciale, nella speranza che la scuola avesse sempre un sufficiente

<sup>115</sup> Il Direttore, in realtà, esprimeva anche il desiderio di veder divise fra i due insegnanti le varie materie, in modo tale che a uno fossero assegnate le materie di lingua, storia e geografia, e all'altro quelle di aritmetica e scienze naturali. *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 29 luglio 1889*, cit.

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> Fongoli continuava affermando: «Al bisogno di ampliamento del locale si unisce il bisogno di provvedere al riscaldamento per mezzo di stufe. Il sistema sinora seguito non va: si fa un grande consumo di carbone e non si consegue lo scopo, quando alcuna volta non si ottenga un effetto contrario alle buone norme igieniche. Vien poi la questione dei banchi. Abbiamo rinnovati i banchi della scuola di tirocinio, ma quelli delle classi preparatorie e delle normali sono ancora quali si ebbero al fondarsi dell'Istituto, banchi che mancano affatto di quanto da quell'epoca in poi è stato trovato di più acconcio dal lato igienico e dal lato pedagogico». *Ibid.*

<sup>118</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 15 agosto 1890*, cit.

<sup>119</sup> *Relazione sulla R. Scuola Normale maschile di Campobasso del direttore Pier Paolo Fongoli del 16 agosto 1891*, cit.

numero di borse governative in modo da non dover concedere più di L. 10.000 come sussidio annuo<sup>120</sup>.

Nel 1890 Pietravalle espresse in seno al consiglio provinciale un nuovo attacco alla scuola normale maschile quando, durante la discussione del bilancio, dopo aver ricordato i vari sussidi erogati nel corso degli anni ad entrambe le scuole normali, domandava perché si continuasse ad erogare sempre il medesimo sussidio degli anni precedenti. Inoltre, ricordava che annessa alla scuola normale maschile, che definiva come un «ibrido organismo la cui natura fino a poco tempo fa è stata sempre incerta e variabile a seconda i casi e le convenienze», esisteva una scuola elementare che non era né governativa, né provinciale, né comunale, tanto che il diploma ottenuto dagli alunni non era un titolo ritenuto valido e legale. Nonostante questo, continuava il consigliere, la scuola elementare era definita provinciale e affermava:

Perché, se la denominazione è falsa, si è tollerata e lasciata passare? Perché, se non lo è, si è permesso gli alunni venissero gravati di una tassa mensile di 7 o 8 lire? E quale uso si è poi fatto di quel danaro?<sup>121</sup>

A Pietravalle rispondeva De Gennaro, il quale ricordava le disposizioni normative che prevedevano l'istituzione di una scuola di tirocinio presso ogni scuola normale, per permettere agli alunni di svolgere le esercitazioni pratiche. Nel suo intervento il consigliere precisava le ragioni che avevano indotto la direzione della scuola a prevedere la nomina di insegnanti ordinari – le difficoltà degli allievi maestri a portare a termine questo compito – retribuiti, per non gravare sulla provincia, con i soldi delle rette mensili pagate dagli alunni<sup>122</sup>. Pietravalle quindi chiedeva di disporre un'inchiesta con lo scopo di ottenere la dimostrazione precisa dell'impiego di tutto quel denaro; interveniva allora il prefetto affermando che chi amministrava le rette degli alunni rendeva, anno per anno, i conti al consiglio scolastico<sup>123</sup>.

Gli attacchi ripresero l'anno successivo durante la discussione inerente l'esame dei conti della scuola, quando venne richiesto alla deputazione provinciale di relazionare sui conti della scuola maschile. Mascione affermava che, secondo il parere della deputazione, questo poteva essere fatto solo parzialmente perché non era suo compito constatare nel dettaglio tutta la gestione contabile, la regolarità e la valutazione dei diversi documenti. Ma il consigliere obiettava che non poteva essere negato al consiglio provinciale la possibilità di un ampio esame dei conti. E, relativamente al carattere attribuito alla scuola negli anni precedenti alla statizzazione, così si esprimeva:

<sup>120</sup> ACP, 24 settembre 1888, Campobasso, Tipografia Colitti, 1888, p. 67.

<sup>121</sup> ACP, 27 settembre 1890, Napoli, Tipografia di Carlo Zomack e figlio, 1890, p. 203.

<sup>122</sup> *Ibid.*

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 204.



La Scuola non è stata mai provinciale! Ma che cosa e dessa mai stata, ed alla dipendenza di chi si è trovata nel corso di tanti anni? Dello Stato non certamente, perché solo da poco in qua ha avuto luogo la sua trasformazione in Istituto governativo; della Provincia neanche, perché così afferma la Deputazione; del Comune o di privati, molto meno; dunque che cosa è? Vi è forse una quinta categoria di scuole in cui si possa classificarla? Si è detto che dipendeva dal Consiglio Scolastico. Ma l'azione del Consiglio Scolastico è limitata alla parte educativa e didattica, e non ha nulla di comune né con la fondazione della Scuola, né con l'amministrazione dei fondi destinati al suo mantenimento<sup>124</sup>.

La verità, continuava Mascione, era che la provincia aveva sempre pagato somme ingenti per la scuola, contribuendo con un sussidio annuale superiore rispetto a quello accordato da altri enti; per questo motivo il consigliere richiedeva un'analisi dettagliata dei conti, che andava affidata a una apposita commissione. Il presidente obiettò che una tale richiesta andava fatta prima della trasformazione della scuola in governativa e che l'istituto non aveva mai avuto rapporti di dipendenza se non con il consiglio scolastico.

Toccò a Carissimi chiarire che, né la scuola femminile, né la maschile, furono mai dichiarate provinciali e che entrambe, prima la femminile e poi la maschile, furono poste, con speciale regolamento deliberato della provincia, a totale dipendenza del consiglio scolastico. Per questo motivo riteneva che se era lecito richiedere notizie sull'amministrazione dei fondi, non lo era altrettanto la pretesa di un dettagliato e meticoloso rendiconto perché, anche in caso di irregolarità e mancanze, il consiglio provinciale non avrebbe avuto nessun diritto di correggere o punire<sup>125</sup>. Un altro consigliere, Cancellario, riferiva, incuriosito dalle osservazioni di Pietravalle del settembre 1890, di aver condotto una piccola inchiesta per conto proprio al fine di poter giudicare la situazione in modo imparziale. Dopo aver rimarcato che la scuola non era mai stata provinciale e che anzi il consiglio aveva sempre scongiurato l'ipotesi di attribuire la dichiarazione della provincialità, ribatteva al consigliere Pietravalle che le deliberazioni del Consiglio scolastico relativamente ai conti generali esistevano e potevano essere tranquillamente lette e consultate.

Pietravalle però non rinunciò all'idea di un'analisi più approfondita e presentava un ordine del giorno riguardante la nomina di una commissione che esaminasse gli atti e i documenti relativi alla gestione della scuola normale maschile, delle scuole elementari annesse e del campo modello negli anni tra il 1873 e il 1883; la proposta, tuttavia, non venne accolta dal consiglio<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> ACP, 15 settembre 1891, Campobasso, Tipografia Colitti, 1891, p. 33.

<sup>125</sup> *Ibid.*

<sup>126</sup> *Ibid.*

### 5. La chiusura della scuola normale maschile e la statizzazione della scuola normale femminile

Sullo sfondo di tale confronto, a volte segnato anche da toni aspri, la Scuola normale maschile cominciò a manifestare degli evidenti segnali di crisi. Il più significativo fu rappresentato dal cambio di direzione. Nel 1891, infatti, l'elemento propulsore dell'istituto, Pierpaolo Fongoli, lasciò la direzione della scuola per trasferirsi a Caserta. Al suo posto subentrò Antonio Bruni che, però, rimase pochi mesi alla guida della scuola. Già nel dicembre del 1892, infatti, risulta essere annoverato come direttore Vincenzo Cortese.

In questo quadro riemersero con maggior vigore le perplessità da parte degli amministratori locali intorno alla opportunità di dare continuità agli interventi finanziari di sostegno alla scuola. A partire dal 1894, il dibattito in seno al consiglio provinciale, tornò a svilupparsi intorno all'importante nodo della dichiarazione di provincialità dei convitti e delle scuole di tirocinio. Carissimi, nel giugno del 1894, portava all'attenzione dei consiglieri la questione, sostenendo l'importanza di queste due istituzioni. Dopo aver ricordato l'obbligo imposto dalla legge che attribuiva la loro gestione al comune o alla provincia, auspicava che il consiglio provinciale si facesse carico di questo onere anche in considerazione della chiusura in attivo dei bilanci dei convitti e delle scuole di tirocinio. In quella occasione fu Cremonese ad esprimere la propria contrarietà alla decisione di riconoscere la natura provinciale dei convitti e delle scuole di tirocinio. Il consigliere temeva che il mutamento della natura giuridica avrebbe determinato un significativo aumento delle spese per la fornitura di nuovi arredi, illuminazioni, riscaldamento locali e così via, con conseguenze negative sui bilanci. Per questo subordinava l'approvazione della proposta, al mantenimento del medesimo sussidio da parte dell'amministrazione provinciale<sup>127</sup>.

La discussione si rianimò nuovamente in seguito all'approvazione della legge n. 293 del 12 luglio 1896, inerente il riordinamento delle scuole normali e complementari la quale stabiliva che il mantenimento del convitto e delle scuole di tirocinio annessi alle scuole normali gravasse sui fondi del comune<sup>128</sup>. Per non far ricadere tutte le spese sul bilancio comunale, le due amministrazioni, quella provinciale e quella comunale, disponevano quanto segue: il consiglio comunale, per l'anno 1896-97, concorreva al mantenimento della scuola normale maschile con L. 2.200 per i locali e le scuole di tirocinio e al mantenimento della scuola normale femminile con un fondo di L. 1.200. Il consiglio provinciale deliberava inoltre che la gestione del convitto e della scuola di tirocinio annessi alla normale maschile, limitatamente all'anno 1896-97, rimaneva alla Deputa-

<sup>127</sup> ACP 18 giugno 1894, Campobasso, Tipografia Colitti, 1894, pp. 25-27.

<sup>128</sup> A questo proposito il Consiglio comunale nella tornata del 24 e del 28 agosto indirizzò alla Provincia la richiesta di amministrare l'istituto con il convitto e la scuola elementare e il municipio avrebbe concorso al mantenimento con una spesa di L. 2.200. *Scuola normale maschile*, «Corriere del Molise», 63, 30 agosto 1896, pp. 1-3.

zione provinciale con alcune raccomandazioni: lo stipendio dei due insegnanti delle classi inferiori di tirocinio era ridotto a L. 900, con l'obbligo a uno di essi di dare l'insegnamento a due classi riunite; lo stipendio degli insegnanti delle classi superiori era ridotto a L. 1.000; gli insegnanti dovevano versare l'entrata delle rette degli alunni della scuola di tirocinio alla cassa provinciale; venivano infine diminuiti gli stipendi del personale del convitto e delle scuole di tirocinio<sup>129</sup>.

In questo quadro, proprio sul finire del secolo si pose la scelta di un intervento radicale orientato a abolire la scuola normale maschile per favorire un migliore adeguamento della femminile. Lo stesso provveditore tornò a prospettare al ministero le due ipotesi già emerse nel decennio precedente: la statizzazione della scuola o l'obbligo della provincia per il riordino della scuola femminile, rispetto agli insegnanti, agli stipendi e all'assetto materiale, sostenuto da un forte intervento finanziario dello stato. In favore del processo di statizzazione della scuola normale femminile il provveditore avanzò la possibilità di abolire la scuola normale maschile<sup>130</sup>. Infatti, se in questa non mancavano una buona direzione, buoni insegnanti, disciplina, ordine e profitto, si stava, però, registrando una forte diminuzione degli iscritti. L'aspirazione degli organi provinciali di vedere riconosciuta la statizzazione della scuola normale femminile accanto a quella maschile, si infranse contro il deciso diniego da parte del ministero della Pubblica Istruzione di vedere nascere un secondo istituto governativo nel capoluogo di provincia del Molise. Anzi, l'amministrazione centrale fece con molta chiarezza intendere la preferenza della statizzazione della femminile a discapito di quella maschile. Il consiglio provinciale, quindi, si vedeva costretto, nell'aprile 1898, a decidere a quale scuola accordare la preferenza. Tanto la deputazione provinciale quanto il municipio di Campobasso si espressero a favore della conversione della scuola normale femminile in considerazione dei bisogni dell'area e di questo avviso erano anche la deputazione provinciale e il municipio di Campobasso. Carissimi, il quale aveva sempre scongiurato tale ipotesi, si vedeva costretto ad ammettere che la normale maschile doveva essere soppressa, considerato che il numero di maestri nella provincia era tutt'altro che esiguo<sup>131</sup>. Il 19 aprile 1898 la Provincia accettava le condizioni proposte dal ministero della Pubblica Istruzione per dichiarare governativa la scuola normale femminile<sup>132</sup>. Lo stesso Carissimi, aderendo alle proposte del ministero e del consiglio provinciale, dopo aver affermato che la scuola maschile «dopo essere stata privata delle tre classi preparatorie [a seguito della legge Gianturco]

<sup>129</sup> ACP, 4 settembre 1896, Campobasso, Tipografia Colitti, 1896, pp. 156-164. La notizia è riportata anche in *Scuola Normale maschile*, «Corriere del Molise», 64, 6 settembre 1896, pp. 1-2.

<sup>130</sup> La prospettiva ispirò l'opuscolo di M. Vitolo, *L'opera della Scuola Normale Maschile di Campobasso dalla istituzione alla minacciata soppressione (1872-1898)*, cit.

<sup>131</sup> ACP, 18 aprile 1898, Campobasso, Tipografia Colitti, 1898, pp. 40-45.

<sup>132</sup> *Estratto dal verbale delle deliberazioni prese il di 19 aprile 1898*, in ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

e quando di maestri elementari vi è tutt'altro che scarsezza di numero, può venir soppressa senza che quasi si avverta il vuoto che essa lascia», presentava il seguente ordine del giorno:

Il consiglio aderendo alle proposte uniformi del Ministero di P.I. e del consiglio provinciale scolastico, per la soppressione della Regia Scuola Normale maschile: delibera che sia invece dichiarata governativa la Scuola normale femminile, obbligandosi di concorrere nella spesa per lire 8.000. Delibera inoltre che l'annesso Convitto continui a mantenersi dalla Provincia e che tutte le altre spese riguardanti la scuola siano sostenute da che e come per legge<sup>133</sup>.

Accanto alla soppressione della Regia scuola normale maschile si stabiliva la conseguente conversione della scuola femminile alla cui gestione avrebbe concorso con un contributo di L. 8.000; e la gestione alla provincia dell'annesso convitto<sup>134</sup>.

Il 20 maggio la deputazione provinciale di Campobasso approvava lo schema di convenzione con il ministero e il 28 maggio ed il 27 giugno analogo passaggio faceva il comune di Campobasso poi definitivamente sottoscritto il 16 luglio 1898. Nella tornata del 9 agosto 1898, Carissimi, però, informava il consiglio che, a causa del ritardo nell'approvazione del bilancio della pubblica istruzione da parte del ministero, la conversione della scuola femminile e la conseguente soppressione della maschile, non sarebbe avvenuta prima di gennaio<sup>135</sup>.

Il 24 dicembre il consiglio comunale confermava le deliberazioni di giugno di accettazione del progetto di convenzione e la nuova giunta provinciale ribadiva, il 31 dicembre, da parte sua l'approvazione<sup>136</sup>. L'atto prevedeva, dal 1 ottobre, la trasformazione della scuola normale maschile in femminile allo scopo di «sollevare la provincia dalle spese che ora sostiene pel mantenimento della Scuola normale femminile da essa istituita, ora pareggiata alle governative»<sup>137</sup>. Obbligo della provincia era quello di versare le 8.000 lire quota del contributo annuo all'erario. La convenzione attribuiva, inoltre, al comune le spese per il locale, per il personale di servizio, per gli arredi scolastici ai sensi di quanto previsto dalla legge del 12 luglio 1896 n. 293 e dal regolamento del 3 dicembre n. 596. Il ministero avrebbe provveduto al personale insegnante trasferendovi il corpo docente in servizio presso la scuola normale maschile, integrandolo con le due insegnanti del corso complementare e del giardino d'infanzia. Il mini-

<sup>133</sup> ACP, 18 aprile 1898, Colitti, Campobasso 1898, pp. 40-45.

<sup>134</sup> La decisione della chiusura della scuola normale maschile non fu esente da critiche, anche sulla stampa periodica locale. Si veda *Per un maleficio*, «Corriere del Molise», 143, 1 maggio 1898, pp. 1-2, in cui l'autore anonimo dell'articolo, con toni critici nei confronti del consiglio provinciale, ripercorreva la storia e le vicende dell'istituto; *ibid.*, *Correndo correndo*, 154, 31 luglio 1898, p. 1.

<sup>135</sup> ACP, 9 agosto 1898, Campobasso, Tipografia Colitti, 1898, pp. 58-60.

<sup>136</sup> Le relative deliberazioni citate sono conservate in ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>137</sup> *Ibid.*

stero specificava che per «nessun motivo potrà assumere in servizio gli attuali insegnanti della Scuola normale femminile»<sup>138</sup>.

Un ulteriore ritardo, tuttavia, si ebbe a seguito della mancata approvazione definitiva del bilancio della Pubblica Istruzione da parte del parlamento. La situazione creò molta incertezza fra le famiglie tanto che il direttore della scuola normale maschile Vittorio Pescatore fu costretto a scrivere alla direzione generale per l'insegnamento normale al fine di conoscere gli orientamenti reali del ministero<sup>139</sup>. Così, solo il 14 dicembre il nuovo provveditore agli studi di Campobasso, Maierotti, poteva notificare l'apertura della regia scuola normale femminile "Principessa Elena" prevista per il 1 gennaio 1899 in sostituzione della regia scuola normale maschile<sup>140</sup>.

Valeria Miceli

Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.)

Università degli Studi del Molise (Italy)

valeria.miceli@unimol.it

<sup>138</sup> *Deliberazione del Consiglio Comunale di Campobasso del 27 giugno 1998*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>139</sup> *Nota del direttore della scuola normale maschile V. Pescatore del 27 luglio 1898*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

<sup>140</sup> *Copia della notificazione*, ACS, MPI, DGISM, AG, *Scuole normali (1897-1910)*, b. 49, f. 15b (Campobasso).

# «Mezzi di educazione di massa». Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo

Juri Meda

## 1. *Dalla storia della cultura scolastica alla storia materiale della scuola: nuove linee di tendenza della storiografia educativa*

Il processo di rinnovamento al quale è stata sottoposta la storiografia educativa a partire dalla prima metà degli anni Novanta del secolo scorso in virtù della ricezione – con sempre meno riserve – da parte degli storici dell'educazione delle categorie interpretative e dei principi metodologici che erano stati alla base alcuni decenni prima di una radicale trasformazione della «scienza degli uomini nel tempo»<sup>1</sup>, ha determinato in Italia (così come pure in numerosi altri paesi europei<sup>2</sup>) l'affermazione di un nuovo modo di fare storia dell'educazione, lucidamente colto dallo storico francese Dominique Julia in un articolo della metà degli anni Novanta<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Così lo storico francese Marc Bloch aveva definito la storia nel suo *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, pubblicato per la prima volta a Parigi nel 1949.

<sup>2</sup> Sul determinante contributo offerto dagli studi di Julia al processo di rinnovamento della storiografia educativa in una prospettiva europea, si veda il recente: A. Viñao, J. Casenave, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, «Histoire de l'Éducation», 125, 2010, pp. 73-98.

<sup>3</sup> Si fa qui riferimento al noto: D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A.

Julia, in quello che è divenuta una pietra miliare della moderna storiografia educativa, proponeva di considerare la *cultura scolastica* – ovvero il complesso delle norme che definiscono le conoscenze da insegnare e i comportamenti da inculcare e delle pratiche educative che consentono la trasmissione e l'apprendimento di quelle conoscenze e l'assimilazione di quei comportamenti – come oggetto storico e assegnava alla *storia delle discipline scolastiche* un ruolo preminente nell'ambito dei filoni di ricerca emergenti nell'ambito della storia dell'educazione, in quanto tra i pochi in grado di descrivere con esattezza le dinamiche in atto all'interno della scuola o per meglio dire dell'aula scolastica.

Da quel momento il numero degli storici impegnati nella storia delle discipline scolastiche o più in generale nella cultura scolastica, da iscriversi entrambe all'interno del quadro più generale della *storia culturale*<sup>4</sup>, continuò a crescere. In Francia lo storico André Chervel consacrò a questo filone numerosi studi, specializzandosi proprio nella *storia delle discipline scolastiche*<sup>5</sup>. In Belgio Marc Depaepe e Frank Simon – in un articolo di poco successivo a quello di Julia e all'interno della comunità scientifica italiana meno noto anche se di non minore interesse – rilevarono immediatamente le straordinarie potenzialità euristiche di questo filone di ricerca, in grado di porre al centro della ricerca storica la quotidianità scolastica, i suoi spazi, i suoi tempi ed i suoi attori<sup>6</sup>. Nello stesso periodo – prima presso l'Università di Birmingham (1995), poi a Toronto (1996) – furono organizzate due importanti conferenze sulla *storia sociale dell'aula scolastica*, il cui obiettivo era quello di porre fine al silenzio da sempre riservato alla ricostruzione della cultura degli spazi sociali dell'apprendimento scolastico da parte della storia dell'educazione e di determinare quali ne fossero le abitu-

Novoa, M. Depaepe, E.W. Johannigmeier (a cura di), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I, 1995, pp. 353-382. Le riflessioni proposte da Julia in questo articolo ebbero una vasta eco all'interno della comunità scientifica europea ed esercitarono sui suoi membri una profonda suggestione, com'è testimoniato anche dalla sua traduzione in lingua spagnola (*La cultura escolar como objeto histórico*, in M. Menegus, E. González, *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 131-153) e, pur rimaneggiato, in lingua italiana (*Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147).

<sup>4</sup> Su questo aspetto, si rimanda a: T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (a cura di), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York and London, Routledge Falmer, 2001; e, in modo particolare, a: D. Julia, *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», 2, 2004, pp. 263-286.

<sup>5</sup> Tra i numerosi lavori di Chervel, si segnalano in particolare: A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, II, 1996, pp. 181-195; Id., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

<sup>6</sup> Cfr. M. Depaepe, F. Simon, *Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», XXXI, 1, 1995, pp. 9-16.



dini, che genere di attività fossero svolte al loro interno, come venissero vissuti quotidianamente e in quale modo vi venissero mediati i contenuti dell'insegnamento; gli innovativi risultati di questo ciclo di conferenze sarebbero stati più tardi raccolti all'interno di un volume curato da Ian Grosvenor, Martin Lawn e Kate Rousmaniere<sup>7</sup>.

L'uscita di questo volume ha costituito un imprescindibile momento del processo di evoluzione storiografica che stiamo tentando di delineare, in quanto – tra i primi – ha posto la cultura scolastica in diretta relazione con l'ambiente materiale nel quale viene prodotta e trasmessa e dal quale è inevitabilmente influenzata, vale a dire l'aula scolastica. Aula scolastica che, non a caso, inizia ad essere oggetto di nuove interessanti ricerche, in particolar modo in Spagna.

Se già a partire dal 1996 la comunità scientifica iberica aveva dimostrato di essere molto sensibile alle nuove linee di tendenza della storiografia educativa europea<sup>8</sup>, infatti, già a partire dall'inizio del XXI secolo diviene la principale promotrice delle medesime, con una feconda stagione di rinnovamento della propria produzione scientifica e lo sviluppo di numerosi filoni di ricerca. Il momento più importante – in tal senso – è senz'altro costituito dalla pubblicazione degli atti ufficiali del XII Congresso nazionale di storia dell'educazione, organizzato dalla Società spagnola di storia dell'educazione in collaborazione con l'Università di Burgos dal 18 al 21 giugno 2003 e dedicato alla *etnistoria della scuola*<sup>9</sup>, il quale si era concentrato sullo studio della *cultura materiale della scuola* attraverso i registri etnografici in cui essa si manifesta e più concreta-

<sup>7</sup> I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (a cura di), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

<sup>8</sup> Faccio qui riferimento all'articolo di Agustín Escolano Benito, *Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education* («Paedagogica Historica», XXXII, 2, 1996, pp. 325-341), in cui sono presi in esame i numerosi temi emergenti all'interno della nuova storia dell'educazione, con particolare riferimento a quelli in cui si tenti un approccio metodologico di carattere etnografico, introdotto in questo settore scientifico con un certo ritardo rispetto ad altre discipline.

<sup>9</sup> In realtà, in questa sede, mi permetto di esprimere alcune riserve circa l'adozione di questa definizione per una *storia della cultura materiale della scuola*, dato che ritengo il termine *etnistoria* potenzialmente tralignante, in quanto l'*etnistoria* – intesa come disciplina scientifica – è stata consacrata alla ricostruzione storica degli eventi accaduti in società di interesse etnologico, ovvero in società primitive (generalmente extra-europee), illetterate e dunque sostanzialmente astoriche. Secondo questa definizione, pertanto, una *etnistoria della scuola* costituirebbe una contraddizione in termini, in quanto la scuola è istituzione tipica delle società complesse e costituisce lo strumento principale della lotta all'analfabetismo; diverso sarebbe parlare di *etnistoria dell'educazione*, la quale potrebbe dedicarsi allo studio degli apparati educativi delle culture subalterne preindustriali e della loro sopravvivenza all'interno delle società complesse in una prospettiva storica, attraverso lo studio delle fonti folcloriche. In base a questi motivi, in conclusione, è a mio avviso preferibile parlare di *storia della cultura materiale della scuola* o più semplicemente – rifacendosi alla *historia material de la enseñanza* spagnola – di *storia materiale della scuola*, che non di *etnistoria della scuola*, il quale ha comunque il merito di esprimere il disagio di storici chiamati ad operare in contesti “di frontiera”, i quali sentono di non poter limitarsi all'utilizzo delle classiche categorie interpretative e degli strumenti d'indagine tradizionali senza viziare i risultati delle proprie ricerche.

mente attraverso gli oggetti, le immagini, i testi e le fonti orali che descrivono le reali pratiche educative in una prospettiva storica<sup>10</sup>. I risultati sono di estremo interesse, in particolar modo se si analizzano i contributi presentati all'interno della sezione «Gli oggetti scolastici e la storia materiale dell'insegnamento», tra le più gremite del congresso.

L'uscita di questo volume ha sancito definitivamente, in una prospettiva storiografica, lo scarto esistente tra la *cultura scolastica* e la *cultura materiale della scuola* – che altrove avevamo definito, parafrasando la nota definizione di *cultura materiale* formulata dallo storico polacco Witold Kula<sup>11</sup>, come la storia dei mezzi e dei metodi impiegati nella produzione e nel consumo degli oggetti didattici e degli strumenti educativi<sup>12</sup> – e la suddivisione dell'originario filone di ricerca in due tronconi distinti, per quanto profondamente interconnessi. Un filone, quello della *cultura materiale della scuola*, che ha raccolto in breve tempo all'interno della comunità scientifica iberica un numero sempre maggiore di adesioni, caratterizzando senz'altro la produzione scientifica in ambito storico-educativo del primo decennio del XXI secolo, e che è successivamente stato recepito in ambito europeo.

Proprio sulla scorta della “sterzata materialistica” degli storici dell'educazione spagnoli, infatti, nel 2005 gli storici inglesi Martin Lawn e Ian Grosvenor – tra i quali si è nel frattempo stabilito un fecondo sodalizio scientifico<sup>13</sup> – lavorano ad un volume collettaneo, inerente la *materialità dell'insegnamento*, all'interno del quale sono significativamente ospitati anche due contributi spagnoli<sup>14</sup>, a testimonianza della crescente attenzione con la quale a livello internazionale si guarda alla riflessione storiografica elaborata in quel paese<sup>15</sup>. Il volume si concentra sullo studio degli oggetti scolastici e degli strumenti didattici di vario genere, i quali – si osserva – sono stati a lungo sottovalutati ed

<sup>10</sup> Cfr. J.A. Jiménez Eguizábal *et al.* (a cura di), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio nacional de historia de la educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos, 2003.

<sup>11</sup> Cfr. W. Kula, *Problemi e metodi di storia economica*, Milano, Cisalpino-Goliardica, 1963.

<sup>12</sup> La definizione è inserita in: J. Meda, “Contro il tanto deprecatato mercantilismo scolastico”: *i controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista*, in 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, 2010, p. 55.

<sup>13</sup> Faccio in particolar modo riferimento agli articoli riportati qui di seguito: I. Grosvenor, M. Lawn, “*This is what we are and this is what we do*”: *teacher identity and teacher work in mid-Twentieth Century English Education Discourse*, «Pedagogy, Culture & Society», IX, 3, 2001, pp. 355-370; Ids., “*When in doubt, preserve*”: *exploring the traces of teaching and material culture in English schools*, «History of Education», XXX, 2, 2001, pp. 117-129; Ids., *Ways of seeing in education and schooling: emerging historiographies*, «History of Education», XXX, 2, 2001, pp. 105-108.

<sup>14</sup> I due contributi sono di Antonio Viñao Frago e Pedro Luis Moreno Martínez, entrambi dell'Università di Murcia, tra i più attivi promotori di questo innovativo filone di ricerca in Spagna.

<sup>15</sup> M. Lawn, I. Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.

abbandonati alle iniziative di raccolta promosse dai singoli musei della scuola, in quanto considerati fonti minori o comunque sussidiarie, mentre – se opportunamente rapportati con le reali pratiche educative svolte in classe e con le abitudini in uso nelle scuole in una determinata epoca – sono in grado di fornire una ricostruzione storica ben più ricca ed esaustiva di ciò che in quelle scuole accadeva. Le ricerche coordinate da Lawn e Grosvenor costituiscono, in qualche modo, la naturale evoluzione di quella *storia sociale dell'aula scolastica* alla quale avevano dedicato i propri sforzi tra il 1995 e il 1999 e delineano un ampliamento delle prospettive euristiche al di là degli angusti confini del luogo deputato all'insegnamento scolastico (l'aula), inteso come contenitore degli attori del processo di apprendimento, delle pratiche pedagogiche da essi elaborate e degli strumenti finalizzati alla mediazione dei principi e dei contenuti veicolati da quelle stesse pratiche; prospettive che si estendono alla dimensione materiale dell'insegnamento, che – nel momento in cui la scuola diviene un fenomeno di massa – non può più essere considerato una mera attività intellettuale di trasmissione del sapere.

Sulla *cultura materiale della scuola* torna a fare il punto, nel 2007, anche lo storico spagnolo Agustín Escolano Benito, che le dedica nuova attenzione in un volume collettaneo edito in occasione del centenario della Junta para la ampliación de estudios<sup>16</sup>. Il saggio introduttivo di Escolano – uno degli studiosi che maggiormente e più proficuamente ha riflettuto su questi temi (insieme a Viñao, Lawn e Grosvenor), dando sempre più ampio respiro e continuità nel tempo ai propri studi – è fondamentale al fine di comprendere appieno l'effettiva portata storiografica della feconda stagione di studi avviata a cavallo tra XX e XXI secolo sulla *cultura materiale della scuola*. Escolano, infatti, sottolinea come negli ultimi anni la *storia culturale* abbia cercato di avviare un nuovo filone storiografico, dedicato allo studio degli *oggetti materiali della scuola*, non però polarizzato unicamente nella direzione della *storia della tecnologia*, ma in grado di prendere in esame quegli oggetti nelle loro significazioni culturali e comprenderne le modalità d'impiego, le relazioni esistenti tra essi, gli attori del processo di apprendimento e le pratiche educative concretamente messe in atto all'interno delle scuole, così come la loro collocazione fisica negli spazi sociali dell'apprendimento scolastico. Lo storico dell'educazione, dunque, per non rinunciare alla cifra epistemologica della propria indagine, non può limitarsi a proporre una dettagliata descrizione dell'evoluzione tecnica e materiale dei singoli oggetti utilizzati a scuola, ma deve necessariamente cercare di cogliere la relazione esistente tra essi e il loro contesto di produzione e di impiego, cercando (cito Escolano) di elaborare una sorta di *archeologia* degli oggetti correlata alla loro *genealogia*<sup>17</sup>. È l'ennesimo “paletto storiografico” posto per circoscrivere

<sup>16</sup> A. Escolano Benito (a cura di), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

<sup>17</sup> Id., *La cultura material de la escuela*, *ibid.*, pp. 15-27 (cit. p. 21).

un nuovo campo d'indagine, ricco di stimoli, ma anche potenzialmente foriero di pericolose deviazioni, che rischierebbero di far uscire dall'alveo della *storia dell'educazione* quegli studiosi che – in numero sempre crescente – hanno stabilito di dedicarsi alla *storia materiale della scuola*, annullando così il rinnovamento da essi promosso all'interno della disciplina madre.

È ancora il 2007 quando a Macerata viene organizzato un simposio internazionale interamente dedicato ai quaderni di scuola, intesi come fonte per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento. Tra le numerose sessioni di lavoro, ne era prevista una intitolata «Articolo di cancelleria o prodotto editoriale? Il quaderno come fonte per la storia dell'editoria scolastica», i cui contributi – stando al *call for papers* – si sarebbero dovuti concentrare «sullo studio del quaderno in quanto oggetto editoriale, prodotto da editori specializzati, distribuito per mezzo di appositi canali commerciali e sottoposto a una normativa mirante a codificarne le funzioni, i formati e la veste grafica; di particolare interesse, per questo motivo, il processo di codificazione della veste grafica e dello spazio grafico interno del quaderno, con la conseguente evoluzione dei formati e delle rigature dei quaderni, i quali furono sottoposti nel corso del tempo a una graduale omologazione». L'esiguo numero dei contributi presentati all'interno di questa sessione contribuì – al momento della realizzazione degli atti ufficiali – all'accorpamento degli stessi con quelli presentati in un'altra sessione all'interno di una nuova sezione, intitolata: «“Mezzi di educazione di massa”. Il quaderno come fonte per una storia dell'industria e del mercato scolastici».

Nella parte introduttiva degli atti dedicata al quaderno come oggetto materiale, affidata a chi scrive, si cercò di fornire una spiegazione più precisa e dettagliata della complessa categoria di fonti che intendevamo descrivere col termine *mezzi di educazione di massa*, ovvero l'ampia e variegata gamma dei sussidi didattici, fruibili con o senza mediazione pedagogica, attraverso i quali era possibile determinare essenziali processi di apprendimento in una pluralità indistinta di destinatari, aggiungendo che la commistione tra carattere mediatico e pedagogico del quaderno così come di numerosi altri sussidi didattici traeva origine dalla progressiva massificazione dei processi educativi avvenuta tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, la quale aveva provocato un aumento esponenziale della produzione di materiale scolastico in grado di favorire – a livello formale e non solo – la standardizzazione dei processi di apprendimento<sup>18</sup>.

Successivamente – basandosi sul confronto con alcune pionieristiche ricerche condotte all'estero – è maturata in noi la convinzione che le riflessioni sui quaderni di scuola proposte all'interno della parte introduttiva dei suddetti atti – cioè che, a partire da un determinato momento, il quaderno scolastico fosse

<sup>18</sup> Cfr. J. Meda, *The Exercise Book as a Material Object*, in *School Exercise Books*, cit., pp. XXV-XXVIII.

divenuto a tutti gli effetti un prodotto industriale a diffusione di massa nonché un vero e proprio oggetto di consumo, frutto e al tempo stesso espressione della progressiva espansione del mercato scolastico<sup>19</sup> – valessero anche per tutti gli altri *mezzi di educazione di massa*, pur se considerati nella loro specificità.

A questa consapevolezza ha fornito un contributo determinante la lettura di un volume, recentemente pubblicato da Pierre Mœglin, docente di Scienze dell'informazione e della comunicazione all'Università Parigi 13 e direttore della Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord, dedicato a quelle che lui definisce le *industries educative*<sup>20</sup>, ovvero le ditte specializzate nella produzione di sussidi didattici e ausili per l'insegnamento.

Secondo Mœglin sono molteplici i fattori che hanno concorso allo straordinario sviluppo di questo settore produttivo a cavallo tra XIX e XX secolo, ma fondamentalmente esso deriva dalla necessità di imporre all'interno delle scuole primarie un'organizzazione pedagogica efficace e razionale, elaborata in funzione di modelli improntati alla rigida organizzazione dei processi produttivi adottata dal nascente capitalismo, nel tentativo di elaborare vere e proprie “protesi pedagogiche” in grado di accelerare e consolidare l'apprendimento ed indurre una sensibile flessione degli insuccessi scolastici. Per ottenere questi risultati, come suggeriva anche lo psicologo statunitense Jerome Bruner – convinto sostenitore dello “strutturalismo didattico” e della “istruzione programmata” – in un suo libro del 1996<sup>21</sup>, furono massicciamente introdotte nelle scuole le *tecnologie educative*, nell'intento di insegnare a più persone, in minor tempo e con maggiori risultati.

L'unico difetto del lavoro di Mœglin è la prospettiva dalla quale analizza la questione, poiché sembra subordinare interamente il processo di tecnologicizzazione delle aule scolastiche e di incremento del corredo didattico dello scolaro a quello di modernizzazione al quale è sottoposta la società occidentale all'epoca della seconda e della terza industrializzazione, suggerendo che esso dipenda da una sorta di determinismo progressistico in base al quale una società in costante sviluppo scientifico e culturale doti intenzionalmente scuole e scolari di sussidi didattici e ausili per l'insegnamento atti a far progredire ancor più rapidamente le nuove generazioni. Senza dubbio questa componente esiste e ha una propria incidenza, tuttavia, sono certo che sia necessario analizzare il processo di tecnologicizzazione delle aule scolastiche e di incremento del corredo didattico dello scolaro da un punto di vista meramente economico, vale a dire non scientemente guidato dalle lungimiranti amministrazioni scolastiche

<sup>19</sup> Questo processo è dettagliatamente descritto in: Meda, “*Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico*”, cit., pp. 507-551 (in particolare pp. 507-511). Su questo tema, cfr. anche: Id., *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia», 13, 2006, pp. 73-98.

<sup>20</sup> P. Mœglin, *Les industries éducatives*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.

<sup>21</sup> J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996 (ed. it.: *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997).

centrali votate al culto positivistico del progresso, ma indotto ad arte da imprese commerciali che intravedono nell'espansione del mercato scolastico una straordinaria occasione di profitto e che – come cercheremo di dimostrare – cercano non solo di rispondere al fabbisogno tecnologico delle scuole, ma di creare in esse sempre nuovi bisogni.

Emerge chiaramente quanto i risultati delle ricerche di Mœglin incidano su una ulteriore ridefinizione delle linee di sviluppo della storiografia educativa. Questo volume, infatti, ha il pregio – pur senza giungere a una sintesi efficace e limitandosi a trarre conclusioni transitorie dal punto di vista storiografico (Mœglin non è uno storico) – di ampliare ulteriormente le prospettive euristiche della *storia materiale della scuola*, declinandola verso una storia dei mezzi e dei metodi impiegati nella produzione e nel consumo dei sussidi didattici e delle tecnologie educative, che non può non tenere conto dei processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione di massa e della funzione da essa svolta nella promozione di un nuovo settore produttivo (l'*industria scolastica*) e del florido mercato ad esso connesso. Ciò, d'altronde, ci induce a pensare che così come i colleghi spagnoli – nel momento in cui si sono interrogati circa l'intimo rapporto esistente tra insegnamento e oggetti didattici – sono stati costretti a ricorrere all'antropologia (che ha offerto loro gli strumenti necessari per utilizzare le fonti materiali conservate all'interno dei musei della scuola<sup>22</sup>), così – in questo caso – è necessario che la storia dell'educazione sia disponibile a cogliere la sfida dell'approccio multidisciplinare e a mutuare con altrettanto profitto categorie interpretative, modelli metodologici e strumenti d'indagine dalla storia economica, con particolare riferimento alla storia d'impresa (*business history*) e alla storia dell'industria.

## 2. «Mezzi di educazione di massa»: verso la definizione di una nuova categoria storiografica

Dopo aver delineato quelle che sono state le linee evolutive fondamentali della *storia materiale della scuola* nell'ultimo quindicennio, è ora necessario descrivere dettagliatamente la natura e la genesi di quei *mezzi di educazione di massa* che – come abbiamo già rilevato – proponemmo per la prima volta quale oggetto di ricerca all'interno del breve saggio introduttivo agli atti del convegno internazionale sui quaderni di scuola.

Cosa s'intende dunque esattamente per *mezzi di educazione di massa*? Già in precedenza abbiamo osservato come essi siano essenzialmente costituiti

<sup>22</sup> È interessante rilevare come, da questo punto di vista, in Spagna è ancor oggi ritenuto un riferimento bibliografico imprescindibile quello a P.P. Sacchetto, *El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicacion y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa Ed., 1986.



dall'ampia e variegata gamma dei sussidi didattici, fruibili con o senza mediazione pedagogica, attraverso i quali era possibile determinare essenziali processi di apprendimento in una pluralità indistinta di destinatari. Una definizione, questa, un po' troppo generica. Potremmo allora dire che *mezzi di educazione di massa* possono essere considerati i sussidi didattici, gli strumenti di scrittura e gli articoli di cancelleria di vario genere prodotti da un certo momento in avanti su scala industriale e per questo opportunamente serializzati al fine di indurre – occorre ancora definire quanto scientemente – una generalizzata omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento<sup>23</sup>, oltre ad una uniformità dei contenuti educativi, in coincidenza del processo di massificazione dell'istruzione elementare e popolare in atto nella società italiana a partire già dagli ultimi decenni del XIX secolo, conseguentemente alla definitiva affermazione del principio dell'obbligo scolastico. In altri termini, per essere ancora più espliciti, un oggetto di consumo scolastico (sussidio, strumento di scrittura o articolo di cancelleria che sia) cessa di essere tale e diviene un *mezzo di educazione di massa* nel momento in cui viene sottoposto ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e inizia ad essere distribuito su larga scala da grandi imprese industriali.

<sup>23</sup> Alla quale gli insegnanti avevano dimostrato più volte di essere refrattari in base probabilmente agli stessi principi enunciati da Bruner nell'ambito della riflessione teorica sulla "pedagogia del senso comune", che egli intendeva come quel patrimonio di convinzioni non formalmente raffinate, ma di natura intuitiva, inerenti i processi educativi e presenti nel senso comune, che si manifesta nella presenza di sovrastrutture mentali soggiacenti che influiscono a livello inconscio sul pensiero pedagogico e conseguentemente sulla prassi educativa, erodendo carsicamente le teorie pedagogiche formalizzate, soprattutto quando esse sono rimaste "in superficie", senza sedimentarsi nella coscienza di chi le ha recepite (cfr. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., in particolare il capitolo *La pedagogia popolare*). Le teorie del Bruner sembrerebbero trovare riscontro in certi atteggiamenti degli insegnanti attivi nelle scuole italiane nel periodo post-unitario, i quali si erano regolarmente formati nelle scuole di metodo e avevano ricevuto la patente magistrale, ma mal digerivano i tentativi messi in atto da parte delle autorità scolastiche centrali di standardizzare i metodi di insegnamento in uso nelle scuole pubbliche. Lo dimostra, ad esempio, la tiepida accoglienza con la quale fu accolta ancora nel 1875 una circolare del Ministro Borghi in cui si invitavano maestri e maestre a desistere dalla pratica di utilizzare a lezione i propri appunti, a mo' di dispense, e si insisteva sulla necessità di adottare dei manuali a stampa, al fine di disporre di testi affidabili, in quanto «si temeva che gli insegnanti, preparati in modo diverso nelle varie realtà locali e talvolta molto raffazzonato, non di rado ostili o per lo meno diffidenti verso il nuovo assetto politico e spesso incolti, non sarebbero stati da soli in grado di rendere un minimo omogenea e leale nei confronti della nuova situazione la formazione dei giovani italiani se non si fossero appoggiati a manuali autorizzati dal Ministero» (G. Chiosso, *L'Italia alfabetica. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, «Quaderni del CIRSIL», 6, 2007, p. 4n). I manuali, tuttavia, non furono gli unici strumenti utilizzati per standardizzare i metodi di insegnamento allo scopo di costruire una scuola nazionale, dotata di caratteristiche univoche; nella stessa ottica, infatti, le autorità scolastiche centrali iniziarono a prescrivere l'adozione di altri *mezzi di educazione di massa*, confezionati su larga scala in stretta collaborazione con alcune imprese private (si pensi ad esempio alle carte geografiche del Regno), tramite cui si mirava ad imporre a livello nazionale l'auspicata omologazione didattica.



Si tratta insomma di libri, quaderni, diari e strumenti di scrittura (cannucce con pennini, poi penne stilografiche, quindi penne a sfera, ma anche calamai, tamponi e carta assorbente)<sup>24</sup>, oltre che dei sussidi didattici utilizzati per insegnare le materie più varie – come la scrittura (alfabetieri, quaderni prestampati a completamento per l'avviamento alla scrittura e modelli di calligrafia), l'aritmetica (abachi, pallottolieri, regoli e altri strumenti di calcolo)<sup>25</sup>, la geografia (carte geografiche<sup>26</sup>, globi terrestri, mappamondi e planetari), la storia (atlanti storici, carte murali), la scienza e l'igiene (tabelloni didattici<sup>27</sup>, modelli in cera e in plastica, modelli tassidermici, campionari di pesi e misure e raccolte scientifiche di vario genere) –, ma anche degli oggetti e degli articoli che componevano il cosiddetto “corredo dello scolaro” (cartelle scolastiche, grembiuli, uniformi e distintivi scolastici)<sup>28</sup> e degli stessi arredi scolastici (cattedra, predellino, lavagna e banchi)<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Un punto di riferimento imprescindibile, in tale ambito, sarà costituito dagli studi promossi a livello paleografico e calligrafico sull'evoluzione degli strumenti di scrittura in età moderna e contemporanea.

<sup>25</sup> Su questa particolare tipologia di materiali, cfr.: M.G. Bartolini Bussi, M. Maschietto, *Macchine matematiche: dalla storia alla scuola*, Milano, Springer, 2006.

<sup>26</sup> Su questo particolare tipologia di materiali, cfr.: C. Cantoni, *L'impagabile sussidio*, «Charta», 93, 2007, pp. 48 e ss. (si tratta di un numero monografico della rivista bimestrale di antiquariato, collezionismo è dedicato alla geografia).

<sup>27</sup> Su questo particolare tipologia di materiali, un prezioso lavoro è stato compiuto sulla magnifica collezione conservata presso il Museo della Scuola di Bolzano (*Tabelloni didattici – Schuluwandbilder*, Città di Bolzano – Assessorato alla Cultura e allo Spettacolo – Ufficio beni culturali, Bolzano 2001). Si vedano inoltre: *Cartelloni didattici, quadri murali, tavole parietali*, in M. Cossetto, S. Spada Pintarelli (a cura di), *Museo della Scuola-Schulmuseum*, dossier di «StoriaE: rivista di storia e di ricerca storico-didattica», VII, 2009, pp. 53-54; C. Piantoni, *Quadri murali ad usum...*, «Charta», 27, 1997, pp. 48 e ss.

<sup>28</sup> Su questa particolare tipologia di materiali si vedano gli interessanti studi realizzati dalla storica argentina Inés Dussel; in particolare: I. Dussel, *Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos*, in T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M.A. Pereyra (a cura di), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 208-246; Ead., *When Appearances are Not Deceptive: A comparative History of School Uniforms in Argentina and the United States (Nineteenth-Twentieth Centuries)*, «Paedagogica Historica», XLI, 1-2, 2005, pp. 179-196; Ead., *The Shaping of a Citizenship with Style: a history of uniforms and vestimentary codes in Argentinean public schools*, in Lawn, Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schooling*, cit., pp. 97-124.

<sup>29</sup> Su questa particolare tipologia di materiali, cfr.: L.E. Mateo, *Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar*, «Historia de la Educación», 16, 1997, pp. 17-46; A. Costa Rico, *Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XX*, «Historia de la educación», 16, 1997, pp. 91-112; L.E. Mateo, *El mobiliario escolar o la evolución de la arqueología de la escuela en España (1875-1945)*, in *La escuela en Elche. Una mirada histórica al mundo de la enseñanza*, Elche, Museo Escolar Agrícola de Pusol, 2000, pp. 267-296; P.L. Moreno Martínez, *Historia de la transición higiénico-pedagógica del pupitre escolar en España (1838-1936)*, in Jiménez Eguizábal et al. (a cura di), *Etnohistoria de la escuela*, cit., pp. 203-218; Id., *History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)*, in Lawn, Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schooling*, cit., pp. 71-95; Id., *El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas*, in L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (a cura di), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 1, Donostia-San Sebastián Erein, 2005, pp. 342-355. Cfr. anche *infra*, alla nota n. 36.



Museo scolastico di Carlo Aiello, tratto da Antonio Vallardi Editore, *Catalogo generale: libri, materiale scolastico* (1906-1907) [collezione privata dell'autore].



Lavagne e cavalletti per lavagne, tratto da G.B. Paravia & C., *Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari* (1935-1936) [collezione privata dell'autore].

Sono questi, a tutti gli effetti, i prodotti dell'*industria scolastica* di cui parla Mœglin e gli *oggetti di consumo* di un mercato emergente, in continua espansione, in cui – come in ogni altro mercato – regna la legge della domanda e dell'offerta e in cui assai spesso la domanda – potremmo dire ancor meglio il “bisogno del consumatore” che ad essa sottende – è indotta dagli stessi fabbricanti, i quali tentano di precorrere i tempi interpretando tempestivamente le necessità educative degli insegnanti e producendo innovativi sussidi didattici in grado di rispondervi nel modo migliore (ma anche più redditizio) possibile e di massimizzare i risultati dell'attività svolta in classe, rendendo il processo di apprendimento sempre meno complesso e sempre più efficace, fondato cioè sul principio del massimo profitto col minore spreco di energie possibile, tipico dei sistemi economici massificati<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Più in generale, al fine di comprendere come questo processo s'inscriva – a livello più generale – all'interno dell'avvento del consumismo di massa nella società occidentale e delle complesse dinamiche sociali ed economiche da esso innescate, si rimanda agli studi di Stefano Cavazza: S. Cavazza, *Masse, tecnologia, globalizzazione: antropologia dell'età contemporanea*, in P. Pombeni

Su questo sfondo, si delinea anche una significativa evoluzione della figura dell'insegnante, il quale si trasforma da vero e proprio *artigiano del sapere*, in grado di prodursi da sé i propri strumenti di lavoro, frutto della sua consolidata esperienza e dell'empirico raffinamento delle tecniche di insegnamento che ne deriva, in mero *cliente* di imprese industriali le quali – interpretando le esigenze non più di ogni singolo insegnante, bensì più genericamente di una intera categoria professionale, per di più in forte e costante aumento – lo riforniscono degli strumenti di lavoro necessari, progettati sulla base di sicure indicazioni e quindi adattati alle esigenze di serializzazione e di produzione su vasta scala di questi come di tutti gli altri *prodotti industriali a diffusione di massa*.

Allo stesso modo, d'altronde, parallelamente a ciò, si registra una sensibile trasformazione della figura dell'altro attore del processo di apprendimento, lo scolaro, il quale diviene da semplice *destinatario del sapere* trasmesso dall'insegnante, a *cliente* al tempo stesso delle industrie scolastiche o meglio a *consumatore* degli oggetti prodotti su larga scala dalle medesime a fini di lucro, per fare affari nel florido mercato scolastico.

Questo stato di cose stimolò viepiù lo sviluppo all'interno delle scuole di quello che già all'epoca fu polemicamente definito la piaga del *mercantilismo scolastico*, vale a dire la commercializzazione dei più diffusi prodotti per la scuola all'interno della scuola stessa direttamente da parte del personale scolastico (maestri e maestre, ma anche bidelli), che agiva per così dire da *fiduciario* o meglio ancora *piazzista* delle succitate imprese industriali o comunque dei loro agenti commerciali, i quali rivolgendosi ad esso evitavano di diffondere i propri prodotti attraverso l'ordinaria rete commerciale di distribuzione (composta da grossisti e venditori al dettaglio), la quale faceva salire sensibilmente il prezzo dei prodotti stessi e riduceva sensibilmente i loro profitti. In questo modo, le ditte produttrici ottenevano un accesso privilegiato allo sterminato pubblico dei *consumatori* (gli insegnanti per gli arredi e i principali sussidi didattici e gli scolari per gli articoli di più comune consumo) ed erano in grado di gestire direttamente un enorme volume d'affari.

Questo, a lungo andare, provocò la rivolta di cartolai, cartolibrai e degli altri dettaglianti interessati alla distribuzione e alla vendita degli oggetti di consumo scolastico (quaderni, diari, libri di lettura, penne ed altri strumenti di scrittura, sussidi didattici di altro genere, cartelle, etc.), i quali in più occasioni denunciarono alle autorità scolastiche l'indebito arricchimento da parte di pubblici dipendenti impegnati più a vendere i prodotti proposti loro dalle ditte che ad assolvere alle proprie funzioni, sottolineando oltretutto il grave danno economico loro arrecato. La polemica si arenò, com'era prevedibile, sulla liceità o meno da parte dell'insegnante di prescrivere ai propri alunni l'adozione esclusiva di

(a cura di), *Introduzione alla storia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1997, pp. 27-42; Id., *Dimensione massa. Individui, folle, consumi 1830-1945*, Bologna, Il Mulino, 2004; S. Cavazza, E. Scarpellini (a cura di), *La rivoluzione dei consumi*, Bologna, Il Mulino, 2010.

un determinato prodotto piuttosto che un altro, ritenuto – a suo insindacabile giudizio – in possesso dei necessari requisiti tecnici e qualitativi, una prerogativa che assai difficilmente poteva essergli negata; per questo motivo, il dibattito tra promotori e detrattori del *mercantilismo scolastico* si protrasse a lungo e provocò una battaglia senza esclusione di colpi tra le organizzazioni di categoria dei commercianti e dei maestri, per la definitiva affermazione dei principi economici del libero mercato anche all'interno di un *mercato chiuso* o quanto meno *protetto*, come quello scolastico, poiché l'acquisto degli oggetti di consumo scolastico era un acquisto vincolato alle prescrizioni fornite dai programmi scolastici ministeriali oppure dagli insegnanti e pertanto lo *scolaro* costituiva una sorta di *consumatore coatto*, obbligato a provvedere al proprio corredo scolastico più in base alle prescrizioni altrui che alle proprie predilezioni<sup>31</sup>.

Da queste osservazioni, appare evidente come – al fine di comprendere la *storia della scuola* nella sua complessità – non ci si possa esimere dallo studio dei processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione di massa e della conseguente trasformazione della *manifattura scolastica* ottocentesca (composta di botteghe artigiane di piccole dimensioni, non necessariamente specializzate e operanti su un territorio estremamente circoscritto, spesso limitato all'ambito cittadino o per lo più provinciale) in quell'*industria scolastica* che abbiamo detto essere costituita da un'ampia e variegata filiera produttiva, composta di imprese industriali di medie e grandi dimensioni, in grado di produrre considerevoli quantitativi di materiale scolastico di ogni genere a prezzi più ridotti e distribuirli direttamente sull'intero territorio nazionale (come case editrici, tipografie, cartiere, industrie grafiche e carto-tecniche, fabbriche di penne, pennini, lapis e matite, inchiostri e falegnamerie), che trovava nella scuola il proprio naturale sbocco commerciale e che costituiva un settore in costante crescita all'interno del mondo produttivo italiano.

Un'industria, quella scolastica, nella quale un ruolo di primo piano era assegnato agli editori, i quali – in quanto produttori del “mediatore della conoscenza” per antonomasia, ovvero il libro – erano stati tra i primi imprenditori ad intercettare il mercato scolastico e ad intuire la complessità del fabbisogno che esso esprimeva. Per questo motivo, come emerge dall'analisi dei cataloghi commerciali delle principali case editrici scolastiche, essi decisero di rispondere a quel fabbisogno iniziando a produrre o più semplicemente a commercializzare anche articoli non previsti all'interno delle categorie merceologiche assegnate al loro settore produttivo.

Le case editrici Paravia e Vallardi, ad esempio, nel periodo compreso tra gli ultimi due decenni del XIX secolo e i primi tre del XX secolo, distribuivano abitualmente nelle scuole non solo libri di testo, ma anche arredi, strumenti

<sup>31</sup> Le dinamiche sin qui descritte sono state più puntualmente descritte, in relazione all'evoluzione del sistema di produzione e distribuzione dei quaderni scolastici tra XIX e XX secolo, in: Meda, “*Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico*”, cit.





scientifici, carte murali, armadi-musei didattici, giochi educativi, proiettori cinematografici, modelli botanici e anatomici, labari, lavagne, calamai, distintivi per le gite scolastiche, medaglie, diplomi e attestati e materiale scolastico di ogni genere, com'è attestato dai loro cataloghi generali o dai loro estratti tematici<sup>32</sup>. Cataloghi e bollettini che erano pubblicati regolarmente e che spesso divenivano delle vere e proprie pubblicazioni periodiche, con enormi tirature e una sistematica distribuzione nelle scuole italiane di ogni ordine e grado. La casa editrice Mondadori, per fare un altro esempio, nel 1928 stampava e distribuiva nelle scuole ben dodici tra cataloghi e bollettini commerciali, che spaziavano dal catalogo delle edizioni scolastiche primarie, a quello delle edizioni scolastiche secondarie, a quello dei materiali didattici, fino addirittura a quello della cancelleria e dei quaderni per le scuole, più i bollettini periodici per le biblioteche magistrali e per quelle scolastiche<sup>33</sup>, a testimonianza di quanto fosse ampio lo spettro delle categorie merceologiche gestite e complesso l'intervento all'interno delle scuole<sup>34</sup>.

Sussidi didattici, strumenti di scrittura e altri articoli di cancelleria, tuttavia, non sono gli unici oggetti di consumo scolastico ad essere sottoposti nel corso del tempo a processi di codificazione e omologazione. La stessa sorte tocca infatti anche agli arredi scolastici<sup>35</sup>, che non sono mai stati fatti oggetto di

<sup>32</sup> Per Paravia sono state prese in esame le fonti di seguito indicate: Ditta G.B. Paravia & C., *Catalogo del materiale scolastico (a.s. 1880-1881)*, a cura di I. Vigliardi, Torino, Paravia, 1880 (conservato presso la Biblioteca comunale Augusta di Perugia); Ditta G.B. Paravia & C., *Catalogo del materiale scolastico per scuole elementari, asili e giardini d'infanzia (a.s. 1891-1892)*, Torino, Paravia, 1891 (conservato presso il Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino); Ditta G.B. Paravia & C., *Catalogo dei materiali d'insegnamento delle scienze naturali e dell'igiene*, Torino, Paravia, 1894 (conservato presso la Biblioteca provinciale «Mellusi» di Benevento); Ditta G.B. Paravia & C., *Elenco del mobilio, materiale scolastico e sussidi didattici – Estratto del Catalogo generale materiale e sussidi didattici (a.s. 1926-1927)*, Torino, Paravia, 1926 (in possesso dell'autore); G.B. Paravia & C., *Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari*, Torino, Paravia, 1936 (in possesso dell'autore); per Vallardi, invece: Antonio Vallardi Editore, *Catalogo generale: libri, materiale scolastico (a.s. 1906-1907)*, Milano, Vallardi, 1906 (in possesso dell'autore); Antonio Vallardi Editore, *Catalogo generale: materiale scolastico (a.s. 1909-1910)*, Milano, Vallardi, 1909 (conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova).

<sup>33</sup> Cfr. Casa Ed. A. Mondadori, *Supplemento n. 1 al catalogo dei materiali didattici (a.s. 1928-1929)*, Verona, Mondadori, 1928, p. 48 (in possesso dell'autore).

<sup>34</sup> Sugli editori scolastici e sulla vastità e complessità dei loro interessi commerciali è già stata condotta un rigorosa indagine a livello nazionale nell'ambito della campagna di studi coordinata da Giorgio Chiosso sin dall'inizio degli anni 2000, la quale ha tra le altre cose prodotto due consistenti repertori degli editori scolastici attivi in Italia nel XIX e nel XX secolo, ai quali si rimanda. A questo proposito, si vedano: *TESEO: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003; *TESEO '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008.

<sup>35</sup> Per render conto della complessità delle questioni qui emergenti, non considero superfluo evidenziare lo stretto rapporto esistente tra l'organizzazione dello spazio sociale dell'apprendimento scolastico, la dotazione strumentale e tecnologica di quello spazio in virtù della sua funzionalità educativa e il mantenimento dell'ordine e della disciplina in classe, che divenne sempre più problematico in seguito all'affermazione dell'obbligatorietà scolastica e al conseguente esponenziale

studi sistematici nel nostro paese<sup>36</sup>, diversamente da quanto accaduto in Spagna (come abbiamo già visto), ma anche in Germania<sup>37</sup>, in Inghilterra<sup>38</sup> e in Belgio<sup>39</sup>.

Se si fa riferimento ai banchi scolastici, in particolare, si nota immediatamente che mentre inizialmente la loro costruzione era affidata a piccole falegnamerie locali, in seguito alla crescente attenzione dedicata dalla propaganda igienista all'inizio del XX secolo alla piaga sociale delle patologie dell'apparato muscolo-scheletrico (come la scoliosi) determinate nelle giovani generazioni – tra le altre cose – dai gravi difetti posturali assunti proprio in età scolare, la questione della riforma degli arredi scolastici in base a determinati requisiti igienici e sanitari divenne prioritaria e un numero sempre maggiore di ditte decise di specializzarsi nella produzione e distribuzione su larga scala di banchi scolastici, come

aumento del numero di bambini, in particolar modo appartenenti alle classi più povere e disagiate, la cui educazione – oltre al frequente ricorso a castighi e punizioni anche corporali – richiedeva una più razionale disposizione degli arredi, con la collocazione della cattedra sul predellino sia a simboleggiare l'autorità dell'insegnante sia a consentire una più rapida ricognizione della classe e con la disposizione dei banchi in fila al fine di limitare al massimo gli spazi aperti, nei quali i bambini erano maggiormente tentati di dare libero sfogo ai propri istinti. Su questi aspetti specifici, si vedano gli studi compiuti da Sonja Hnilica, che insegna Storia e teoria dell'architettura presso la Facoltà di Architettura dell'Università Tecnologica di Dortmund: S. Hnilica, *Disziplinierte Körper: die Schulbank als Erziehungsapparat*, Wien, Ed. Selene, 2003; Ead., *Schulbank und Klassenzimmer. Disziplinierung durch Architektur*, in R. Egger, B. Hackl (a cura di), *Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, pp. 141-162. Più in generale, per un'analisi della disciplina scolastica in prospettiva storica, cfr.: K. Rousmaniere, *Losing Patience and Staying Professional: Women Teachers and the Problem of Classroom Discipline in New York City Schools in the 1920s*, «History of Education Quarterly», XXXIV, 1, 1994, pp. 49-68; Ead., K. Dehli, N. de Coninck-Smith (a cura di), *Discipline, Moral Regulation and Schooling: A Social History*, New York, Garland Press, 1997.

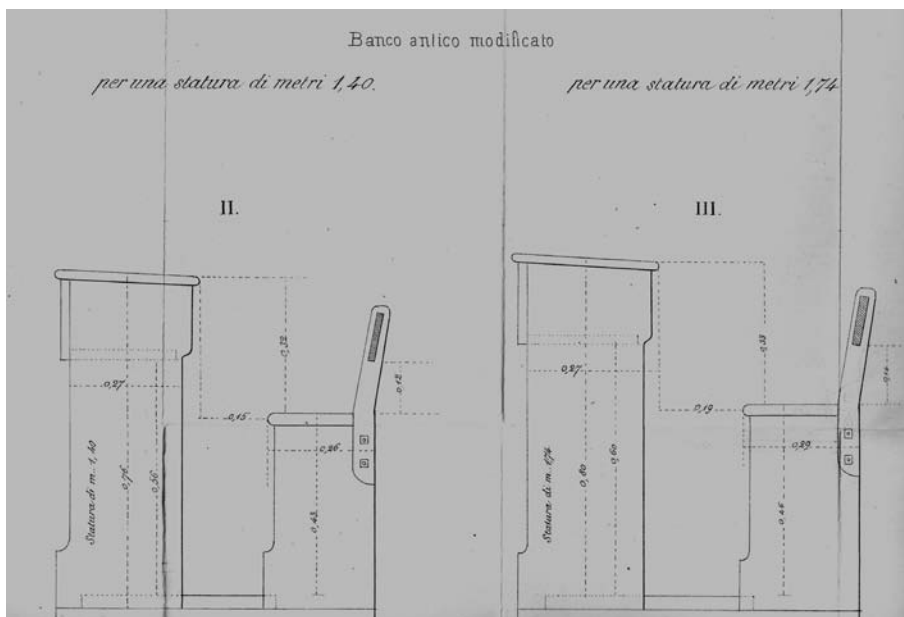
<sup>36</sup> È sorprendente rilevare come il contributo italiano a questo filone d'indagine sia costituito dalla breve nota scritta da Fulvio de Giorgi per il catalogo della mostra documentaria «Tra banchi e quaderni», organizzata all'Università Cattolica del S. Cuore di Brescia dal 26 ottobre al 18 novembre 2005 (*Tra banchi e quaderni: mostra documentaria*, Barbieri, Manduria 2005, pp. 13-16) e da alcuni contributi pubblicati da Milena Cossetto all'interno del dossier della rivista di storia e di ricerca storico-didattica «StoriaE», dedicato al Museo della Scuola di Bolzano (Cossetto, Spada Pintarelli (a cura di), *Museo della Scuola-Schulmuseum*, cit., in particolare pp. 16-23 e pp. 35-38).

<sup>37</sup> Cfr. T. Müller, R. Schneider (a cura di), *Das Klassenzimmer: Schulmöbel im 20. Jahrhundert*, München, Prestel, 1998; B. Schönig, *Die unbewegliche Schulbank und das bewegliche Kind: zu den Auswirkungen der Lebensreformbewegung auf Möblierung und pädagogisches Leben im Klassenzimmer*, «Mitteilungen & Materialien», 50, 1998, pp. 37-52; M. Liedtke, *Der Platz für Schüler: Verlaufsformen in der Entwicklung der schulischen Sitzmöbel*, «Zeitschrift für Museum und Bildung», 60, 2004, pp. 84-91; T. Müller, R. Schneider (a cura di), *Das Klassenzimmer vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute*, Tübingen, Wasmuth, 2010 (catalogo della mostra permanente *Das Klassenzimmer: Schulmöbel im 20. Jahrhundert* dello Schulmuseum di Tauberbischofsheim).

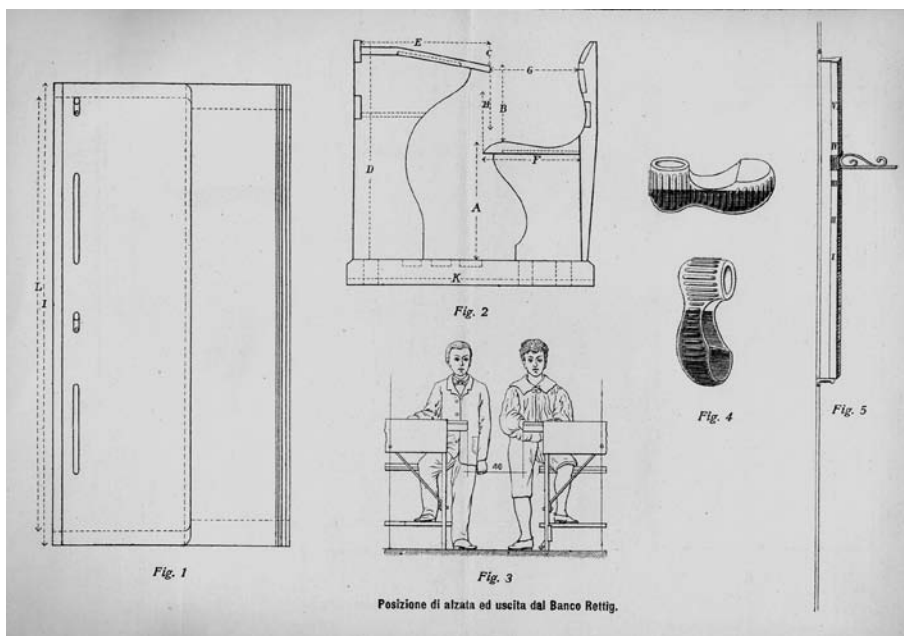
<sup>38</sup> Cfr. T. May, *The Victorian Schoolroom*, Buckinghamshire, Shire Publ., 1996.

<sup>39</sup> Cfr. F. Herman, A. Van Gorp, F. Simon, M. Depaeppe, *The School Desk: from Concept to Object*, «History of Education», XL, 1, 2011, pp. 97-117.





*Prospetto dimostrativo di banchi scolastici, tratto da Annibale Fagnani, L'atmosfera nelle scuole e il banco scolastico (1872) [collezione privata dell'autore].*



«Posizione di alzata ed uscita dal banco Rettig», tratto da Clemente Tonzig, *Sul banco scolastico e su di un nuovo tipo di esso* (1908) [collezione privata dell'autore].

ROMA-MILANO-NAPOLI — ANTONIO VALLARDI, EDITORE — ROMA-MILANO-NAPOLI

# MECCANICA.

### Macchine a vapore verticali.



**FESSE** n.° 8  
L. 6

**VIGLI** n.° 13  
L. 10

**VIGLI** n.° 14  
L. 12

**VIGLI** n.° 15  
L. 14

**VIGLI** n.° 16  
L. 16

**VIGLI** n.° 17  
L. 18

**VIGLI** n.° 18  
L. 20

**VIGLI** n.° 19  
L. 22

**VIGLI** n.° 20  
L. 24

**VIGLI** n.° 21  
L. 26

**VIGLI** n.° 22  
L. 28

**VIGLI** n.° 23  
L. 30

**VIGLI** n.° 24  
L. 32

**VIGLI** n.° 25  
L. 34

**VIGLI** n.° 26  
L. 36

**VIGLI** n.° 27  
L. 38

**VIGLI** n.° 28  
L. 40

**VIGLI** n.° 29  
L. 42

**VIGLI** n.° 30  
L. 44

**VIGLI** n.° 31  
L. 46

**VIGLI** n.° 32  
L. 48

**VIGLI** n.° 33  
L. 50

**VIGLI** n.° 34  
L. 52

**VIGLI** n.° 35  
L. 54

**VIGLI** n.° 36  
L. 56

**VIGLI** n.° 37  
L. 58

**VIGLI** n.° 38  
L. 60

**VIGLI** n.° 39  
L. 62

**VIGLI** n.° 40  
L. 64

**VIGLI** n.° 41  
L. 66

**VIGLI** n.° 42  
L. 68

**VIGLI** n.° 43  
L. 70

**VIGLI** n.° 44  
L. 72

**VIGLI** n.° 45  
L. 74

**VIGLI** n.° 46  
L. 76

**VIGLI** n.° 47  
L. 78

**VIGLI** n.° 48  
L. 80

**VIGLI** n.° 49  
L. 82

**VIGLI** n.° 50  
L. 84

**VIGLI** n.° 51  
L. 86

**VIGLI** n.° 52  
L. 88

**VIGLI** n.° 53  
L. 90

**VIGLI** n.° 54  
L. 92

**VIGLI** n.° 55  
L. 94

**VIGLI** n.° 56  
L. 96

**VIGLI** n.° 57  
L. 98

**VIGLI** n.° 58  
L. 100

### Macchine a vapore orizzontali.



**Macchine a vapore orizzontali con caldaie separate, bicchiere e regolatori**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale e motore orizzontale**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale e motore orizzontale e motore orizzontale**


**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale**

**Macchine a vapore orizzontali con caldaie unite e bicchiere e regolatori e motore verticale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale e motore orizzontale**

ROMA-MILANO-NAPOLI — ANTONIO VALLARDI, EDITORE — ROMA-MILANO-NAPOLI

# FISICA.



**Barometro aneroide** n.° 1 L. 10

**Barometro idraulico** n.° 2 L. 15

**Barometro metallico** n.° 3 L. 15

**Barometro a mercurio** n.° 4 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile** n.° 5 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere** n.° 6 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore** n.° 7 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore** n.° 8 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore** n.° 9 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore** n.° 10 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore** n.° 11 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 12 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 13 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 14 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 15 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 16 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 17 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 18 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 19 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 20 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 21 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 22 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 23 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 24 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 25 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 26 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 27 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 28 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 29 L. 15

**Barometro a mercurio con scala mobile e bicchiere e regolatore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore e motore** n.° 30 L. 15

Attrezzi per lezioni di meccanica e fisica, tratto da Antonio Vallardi Editore, *Catalogo generale: libri, materiale scolastico* (1906-1907) [collezione privata dell'autore].


# CATALOGO

DEGLI

# ATTREZZI DI GINNASTICA

DELL'OPIFICIO

DIRETTO DAL PROF. G. PEZZAROSSA



TIPOGRAFIA F.lli PANISINI FU S.  
Corso Vittorio Emanuele, 129.

Catalogo degli attrezzi di ginnastica dell'Opificio diretto dal prof. G. Pezzarossa (1884) [collezione privata dell'autore].

l'Opificio Pezzarossa di Bari<sup>40</sup>, la ditta Palini di Pisogne<sup>41</sup> o la ditta Flecchia & Torchio di Torino<sup>42</sup>.

Il medesimo processo di codificazione e omologazione, d'altronde, se solo si desse finalmente avvio ad indagini più approfondite, potrebbe essere facilmente riscontrato anche per quanto riguarda le carte geografiche (prodotte nel nostro paese principalmente dall'Istituto Geografico De Agostini di Novara<sup>43</sup>, oltre che

<sup>40</sup> Giuseppe Pezzarossa era un maestro di ginnastica, presidente del Comitato provinciale barese dell'Istituto nazionale per l'incremento della educazione fisica in Italia e fondatore nel 1888 della Società Ginnastica Barese. Nel nono volume del «Giornale della libreria, della tipografia, e delle arti ed industrie affini», edito dalla Associazione Tipografico-Libraria Italiana nel 1896, è segnalato il Primo opificio nazionale di banchi scolastici e attrezzi di ginnastica, fondato a Bari da Giuseppe Pezzarossa, «premiato con 25 onorificenze, fornitore dei Ministeri della Pubblica Istruzione e degli Affari Esteri, del R. Esercito, delle Società Ginnastiche e di molti istituti e municipi nazionali ed esteri» (p. 345). La ditta Giuseppe Pezzarossa si aggiudicò all'Esposizione nazionale di Torino del 1884 la medaglia d'argento per «ricca e variata mostra di attrezzi ginnastici, accompagnata da tre disegni di palestre già attivate» (cfr. *Gli espositori pugliesi premiati a Torino*, «Rassegna pugliese di scienze, lettere ed arti», I, 11, novembre 1884, p. 244) e fu anche fornitrice degli attrezzi ginnici utilizzati al Concorso internazionale di ginnastica di Torino del maggio 1911. A proposito degli attrezzi ginnici sopra indicati, cfr.: *Catalogo degli attrezzi da ginnastica dell'Opificio diretto dal prof. G. Pezzarossa*, Bari, Tip. Flli Pansini, 1884; G. Pezzarossa, *Gli attrezzi di ginnastica: un primo passo nelle utili riforme secondo le esigenze didattiche, igieniche ed economiche*, Bari, Tip. Flli Pansini, 1884. La ditta, d'altronde, era attiva anche nella produzione di banchi ed arredi scolastici, come dimostra un catalogo commerciale del 1906 reperito presso la Biblioteca del Monumento Nazionale di Praglia. Più in generale, su questa ditta, si veda inoltre: *Ditta Giuseppe Pezzarossa – Bari*, in L. Testa, *L'ultimo quarto di secolo dell'industria italiana*, Milano, Tipografia Martelli, 1898, p. 414.

<sup>41</sup> Le origini della ditta Palini risalgono alla fine dell'Ottocento, quando l'imprenditore Giuseppe Palini aprì a Pisogne, in provincia di Brescia, una bottega di falegname. Negli anni tra il 1904 e il 1907, mentre si stava costruendo il tronco ferroviario Iseo-Pisogne, la Società Nazionale di Ferrovie e Tramvie affidò alla ditta Palini la realizzazione di tutti gli infissi dei caselli e delle stazioni ferroviarie. Nel 1910, il laboratorio artigianale pisognese fu trasferito in alcuni capannoni industriali alla periferia del paese, dove allo scoppio della Prima guerra mondiale venivano costruite casse per munizioni e baracche prefabbricate per le postazioni militari in Val Camonica. Terminata la guerra, Giuseppe Palini coadiuvato dai figli si specializzava nella produzione di materiale scolastico su scala industriale, ottenendo nel 1925 la medaglia d'oro alla Mostra didattica nazionale di Firenze. Nel dopoguerra il «premiato stabilimento per la costruzione di arredamento e suppellettile scolastica» di Pisogne continuò ininterrottamente la propria attività. Nel 1960 il premio Compasso d'Oro, il più prestigioso dei riconoscimenti destinati al disegno industriale italiano, gestito dall'Associazione per il Disegno Industriale, fu conferito alla sedia scolastica *T 12 Palini*, disegnata dal designer Luigi Caccia Dominioni insieme ai fratelli Achille e Pier Giacomo Castiglioni. La ditta, a causa di difficoltà amministrative e di mercato, cessò definitivamente la propria attività nel 1983. Un catalogo commerciale della ditta Palini (1924) è conservato presso il Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino. Sulla storia della ditta Palini, cfr.: L. Sterni, *La "Palini" nella storia di Pisogne: un secolo da falegneria a grande azienda*, «Giornale di Brescia», 16 maggio 2006.

<sup>42</sup> Cfr. *Catalogo pubblicitario di banchi scolastici della ditta Flecchia e Torchio di Torino* del 1928 (in possesso dell'autore).

<sup>43</sup> Cfr. Istituto Geografico De Agostini, *Catalogo illustrato delle carte murali*, n. 7, Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1914 (conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova).

da alcune altre case editrici, come la Paravia<sup>44</sup> e la Loescher<sup>45</sup>) o gli inchiostri e le matite, prodotti dalla Ditta Augusto Bo di Torino – proprietaria del marchio FIM (Fabbrica Italiana Matite) – sin dal 1838 e dalla FILA (Fabbrica Italiana Lapis & Affini), fondata nel 1920 a Firenze nell'intento di contrastare il dominio assoluto nel settore grafico delle aziende tedesche<sup>46</sup>.

### 3. *Le prospettive euristiche di un fecondo filone d'indagine*

Una volta definiti i *mezzi di educazione di massa* e descritte le complesse dinamiche socio-economiche alla base del loro sviluppo e diffusione, avendo già più volte avuto modo di rilevare il sostanziale disinteresse dimostrato dalla storiografia educativa italiana nei confronti di questo pur fecondo filone d'indagine, riteniamo opportuno ora sottolinearne le prospettive euristiche e proporre alcune possibili direttrici di sviluppo, senza con questo pretendere di avviare una nuova stagione di studi, che tuttavia garantirebbe agli studiosi in essa impegnati visibilità a livello internazionale, essendo quello della *storia materiale della scuola* – come abbiamo cercato di dimostrare nel primo paragrafo – uno degli ambiti di ricerca più trainanti oggi all'interno del nostro settore scientifico a livello europeo.

Una prima direttrice di sviluppo è senz'altro quella del ruolo giocato dalle esposizioni universali e/o nazionali nel processo di massificazione dei consumi scolastici, già percorsa con profitto da Martin Lawn in un volume collettaneo uscito nel 2009<sup>47</sup>. Queste manifestazioni, infatti, dedicarono sempre molta attenzione alla scuola e destinarono spesso interi padiglioni all'allestimento di imponenti mostre didattiche, nelle quali le *industrie scolastiche* esponevano il proprio ampio e variegato campionario, composto dagli “ultimi ritrovati tecnologici” in materia di istruzione. Ricerche sulla natura di queste mostre didattiche, sulle modalità di selezione degli espositori, sui criteri di assegnazione

<sup>44</sup> Si vedano a tal proposito tutti i cataloghi del materiale scolastico Paravia; di particolare interesse: Ditta G. B. Paravia & C., *Sussidi per l'insegnamento della geografia fisica e politica: supplemento al catalogo del materiale scolastico*, Torino, Paravia, 1890 (conservato presso la Biblioteca Casanatense di Roma).

<sup>45</sup> Cfr. Libreria Ermanno Loescher & C., *Catalogo n. 8 di libri scolastici e d'insegnamento: atlanti e carte geografiche, globi ecc. ecc. della Libreria Ermanno Loescher*, Torino-Firenze, Loescher, 1870 (conservato presso la Biblioteca comunale «Guerrazzi» di Livorno); Libreria Ermanno Loescher & C., *Catalogo di libri scolastici, atlanti, carte geografiche*, Roma, Tip. Forzani & C., 1891 (conservato presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze).

<sup>46</sup> Alcune notizie storiche sulla FILA sono marginalmente riportate in: F. Nucci, *Tra Pongo e Cera Liù, il “miracolo toscano” nell'Italia del boom*, «Microstoria: rivista toscana di storia locale», XI, 62, 2009, pp. 16-23.

<sup>47</sup> M. Lawn (a cura di), *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.



*Banco zaino per scuole all'aperto – Brevetto Ruffoni n. 234-831, tratto da Casa editrice A. Mondadori, Supplemento n. 1 al Catalogo dei materiali didattici (1928-1929) [collezione privata dell'autore].*



*Banco a due posti – Tipo A, tratto da Catalogo degli arredi scolastici della ditta Flecchia & Torchio di Torino (1928) [collezione privata dell'autore].*

delle benemerenzze, alla loro interno distribuite e sulle ricadute economiche da esse determinate sulle vendite dei prodotti esposti, ad esempio, sarebbero estremamente utili al fine, da un lato, di confermare le dinamiche socio-economiche alla base dello sviluppo dei *mezzi di educazione di massa* sin qui descritte e, dall'altro, di verificare il ruolo assegnato dai comitati organizzatori di queste manifestazioni – le quali costituivano vere e proprie “vetrine del progresso” nell'epoca della incondizionata fede in esso<sup>48</sup> – all'*istruzione di massa* e alla dotazione tecnologica ad essa necessaria per la propria piena attuazione nell'ambito del più generale progresso morale, culturale e scientifico della società

<sup>48</sup> Su questo tema, cfr.: L. Aimone, C. Olmo, *Le esposizioni universali (1851-1900): il progresso in scena*, Torino, Allemandi & c., 1990; B. Schroeder-Gudehus, A. Rasmussen, *Les fastes du progrès: le guide des Expositions universelles (1851-1992)*, Parigi, Flammarion, 1992; si veda inoltre, sempre a questo proposito, il sito web *Revisiting the World's Fairs and International Expositions: a Selected Bibliography (1992-2004)*, realizzato dallo Smithsonian Institution Libraries di Washington nel 2005, che offre una bibliografia ampia e qualificata (<<http://www.sil.si.edu/silpublications/worlds-fairs/index.cfm>>, ultimo accesso: 15 gennaio 2011).



occidentale, che fondava la propria egemonia a livello mondiale proprio sulla superiorità della stessa cultura di cui la scuola era la prima divulgatrice. Per questo motivo, ritengo che – ad esempio – una campagna di studi sulle grandi esposizioni svoltesi in Italia nel periodo post-unitario (come le esposizioni nazionali torinesi del 1884<sup>49</sup> e del 1898, l'esposizione universale di Milano del 1906<sup>50</sup> o quella di Torino del 1911<sup>51</sup>), sarebbe in grado di gettare nuova luce sull'evoluzione quantitativa e qualitativa delle tecnologie didattiche e degli ausili per l'insegnamento nel nostro paese, oltre che sul "regime di crescita" di quel nuovo allettante bacino di espansione economica e commerciale che era la scuola.

Altre possibili direttrici di sviluppo sono indicate dalle fonti utilizzabili nell'ambito della *storia materiale della scuola*, per le quali non disponiamo di repertori aggiornati. In tal senso, uno spoglio sistematico delle annate del «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» per ricostruire la normativa relativa alla produzione dei sussidi didattici e degli altri oggetti di consumo scolastico da utilizzare per dimostrarne – com'è stato fatto per i quaderni – il processo di standardizzazione, sarebbe opera assai preziosa. Allo stesso modo sarà necessario iniziare a confrontarsi con nuove fonti, utilizzate spesso per la prima volta in ambito storico-educativo, come i cataloghi commerciali<sup>52</sup> distribuiti dalle *industrie scolastiche* nelle scuole<sup>53</sup>, le inserzioni

<sup>49</sup> Per quanto non abbia trovato riscontri, è probabile che già all'Esposizione nazionale di Torino del 1884 fosse presente un padiglione dedicato all'industria scolastica e/o del giocattolo, dato che in quell'occasione fu pubblicata anche una guida ai padiglioni espositivi dedicati al pubblico più giovane: *I fanciulli alla Esposizione Nazionale di Torino (1884)*, Torino, Arneudo, 1884.

<sup>50</sup> Più in generale, sull'esposizione, si veda il catalogo della mostra allestita a Milano dal 26 maggio al 30 giugno 2006: P. Redondi, D. Lini (a cura di), *La scienza, la città, la vita. Milano 1906: l'Esposizione internazionale del Sempione*, Milano, Skira, 2006.

<sup>51</sup> Più in generale, sulle esposizioni torinesi e il loro significato, cfr.: U. Levra, R. Rocca (a cura di), *Le esposizioni torinesi (1805-1911). Specchio del progresso e macchina del consenso*, Torino, Archivio Storico della Città di Torino, 2003. Materiale a stampa e documentario sulle esposizioni torinesi è conservato all'interno della Collezione Simeom dell'Archivio Storico della Città di Torino e presso l'Archivio storico delle Aziende Meccaniche Meccatroniche Associate (AMMA) di Torino.

<sup>52</sup> Per questo particolare tipo di fonte, si faccia riferimento alle interessanti considerazioni metodologiche proposte in: Moreno Martínez, *El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas*, cit.; Mateo, *Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar*, cit.

<sup>53</sup> È interessante qui notare come i suddetti cataloghi commerciali siano conservati – come abbiamo visto – in alcuni casi presso biblioteche e in altri presso i musei della scuola, ma allo stesso tempo come essi si trovino anche all'interno degli archivi dell'amministrazione scolastica centrale (si pensi alle carte della Divisione IV della Direzione Generale dell'Istruzione Elementare del Ministero della Pubblica Istruzione, relative proprio all'edilizia scolastica nazionale, conservate presso l'ACS) e/o periferica, degli istituti scolastici, delle opere integrative della scuola (come i patronati scolastici) e dei comuni, i quali furono a lungo titolari gestionali delle scuole elementari e proprietari degli edifici nei quali le scuole erano allocate, conservando pertanto nei propri archivi cataloghi e preventivi delle ditte che partecipavano agli appalti per le forniture scolastiche. Nei comuni maggiori era probabile esistesse addirittura un Ufficio d'edilizia scolastica (con un titolo d'archivio dedicato), così come anche un Ufficio d'igiene e sanità, che si occupava – tra le altre

pubblicitarie pubblicate dalle medesime industrie sulle riviste del settore (tanto quelle dei maestri quanto quelle dei commercianti specializzati nella vendita di quaderni, album, cancelleria e altri oggetti di consumo scolastico)<sup>54</sup>, gli annuari industriali italiani e i bollettini delle organizzazioni di categoria alle quali aderiscono le varie *industrie scolastiche* in ordine al proprio settore produttivo<sup>55</sup>, le riviste di prevenzione igienica e medicina sociale<sup>56</sup>, le relazioni igieniche degli ufficiali sanitari preposti all'ispezione degli ambienti scolastici e al collaudo degli arredi oppure ancora i brevetti<sup>57</sup>.

I brevetti, in particolare, costituiscono – per quanto possa apparire paradossale – una fonte di grande interesse per la storia dell'educazione. L'analisi sistematica dei brevetti depositati all'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi, infatti, oltre a restituire una panoramica esaustiva del processo di innovazione tecnologica al quale viene sottoposta la scuola a partire da un determinato periodo, consentirebbe di stilare un elenco dei tecnici impegnati – con maggiore o minore

cose – della salubrità e della funzionalità delle aule scolastiche, del loro riscaldamento, della loro illuminazione, in poche parole delle condizioni generali nelle quali si tenevano le lezioni.

<sup>54</sup> Sarebbe, in tal caso, interessante rilevare come si sia evoluta nel tempo la comunicazione commerciale utilizzata dalle *industrie scolastiche*, in quanto se all'epoca i destinatari di queste inserzioni erano gli insegnanti e i cartolai col passare del tempo essi sono divenuti essenzialmente gli scolari stessi, in quanto da un lato gli insegnanti hanno progressivamente smesso di esercitare il ruolo di *piazzisti* di prodotti scolastici in classe e dall'altro i cartolai sono stati declassati dal ruolo di *informatori* e *consiglieri d'acquisto* a quello di meri *venditori* dall'avvento dei mass-media, che hanno consentito alle ditte di influenzare direttamente i consumatori degli articoli commercializzati. Per questo motivo, è interessante osservare come si registri un sensibile mutamento nel registro linguistico utilizzato in queste inserzioni, che non citano più le onorificenze e i vari riconoscimenti ottenuti alle mostre didattiche, né illustrano le caratteristiche tecniche degli articoli in vendita e la loro rispondenza a determinati parametri, scientificamente determinati, ma usano un linguaggio sempre più semplice e fanno sempre più riferimento alle mode infantili e ai gusti dei più piccoli, che non hanno bisogno di essere motivati all'acquisto con troppe informazioni tecniche, ma piuttosto con qualche immagine sgargiante e con uno slogan ad effetto.

<sup>55</sup> Come, ad esempio, il «Bollettino periodico mensile delle nuove pubblicazioni e del materiale scolastico» (1874), «Tipografia, libreria e cartoleria del commercio» (1874), «L'annunciatore: della tipografia, libreria, cartoleria economica e del deposito di arredi sacri e di cera» (1886-1888), «Giornale della carta e degli articoli per cancelleria: rivista tecnico-commerciale» (1903-), «Bollettino delle industrie italiane della carta, della cancelleria, dell'arredamento dell'ufficio: rivista mensile» (1927-) e altri ancora.

<sup>56</sup> Come, ad esempio, il «Giornale della Reale Società italiana d'igiene» (1879-1936), «Archives internationales d'hygiène scolaire» (1905-), su cui vengono pubblicati anche numerosi contributi italiani, «Il movimento sanitario: giornale di politica sanitaria medicina ed igiene sociale» (1912-1914), «Rivista di medicina sociale: organo di propaganda igienica popolare» (1928-1936) e «Tecnica sanitaria» (1963-1976).

<sup>57</sup> Su questo tema, si veda: D. Hamilton, *Patents: a neglected source in the history of education*, «History of education: the journal of the History of Education Society», XXXVIII, 2, 2009, pp. 303-310. L'articolo è relativo ai brevetti industriali (fonti scarsamente utilizzate nella storia dell'educazione in lingua inglese), per valutare il valore euristico dei quali l'autore si concentra sui compendi pubblicati tra il 1855 e il 1930, nei quali le richieste di brevetto erano raggruppate in base al loro impiego (per esempio come “arredi” o “articoli di cancelleria”), con particolare riferimento al banco scolastico, sottoposto in quel periodo a continue innovazioni.



continuità – nella progettazione e nella realizzazione di arredi scolastici e sussidi didattici di ogni genere per le scuole italiane, di comprendere quale fosse la loro formazione (se tecnica o pedagogica) e i criteri ai quali conseguentemente informassero le loro invenzioni, di definire in quali rapporti fossero da un lato col mondo scolastico e dall'altro col mondo produttivo. L'impressione, tutta da verificare, è che – almeno inizialmente – si sia trattato di insegnanti ingegnosi e intraprendenti, che ad un certo punto decisero di investire le loro energie intellettuali non più per auto-produrre i sussidi didattici dei quali necessitavano in classe, bensì per ideare brevetti da sottoporre alle ditte operanti nel settore scolastico, nella speranza che decidessero di intraprenderne la produzione e la commercializzazione a livello nazionale.

Fortunatamente l'Archivio Centrale dello Stato di Roma conserva la documentazione dell'Ufficio Italiano Brevetti e Marchi, versata dal Ministero dell'Industria del Commercio e dell'Artigianato (oggi Ministero delle Attività Produttive). La documentazione è suddivisa in due serie principali: *Marchi* e *Modelli*. La serie *Modelli* è costituita dai brevetti registrati tra il 1873 e il 1965; per i 76.104 fascicoli prodotti tra il 1945 e il 1965 è stata realizzata una banca dati informatica, accessibile via web<sup>58</sup>, nella quale saranno prossimamente riversati anche i dati contenuti nei 23.000 fascicoli relativi ai modelli registrati tra il 1873 e il 1943.

Compiendo alcuni saggi all'interno della banca dati informatica di cui sopra, si ottengono alcuni primi interessanti riscontri. Tra i banchi scolastici, ad esempio, si evidenziano il «banco scolastico graduabile» brevettato da Salvatore Pereno nel 1907 (n. 1.333), il «nuovo banco scolastico» brevettato da Luigi Feltrami nel 1910 (n. 1.577), i «banchi scolastici disposti su file, collegati mediante aste con intervallo graduabile» brevettati da Dino Cominetti nel 1946 (n. 23.789), il «banco monoposto, a struttura portante metallica, particolarmente per uso scolastico» brevettato dalla Industria Lavorazione Legno S.a. (ILLSA) di Milano nel 1955 (n. 55.883) o il «banco da scuola monoposto con piano inferiore porta-cartella e poggia-piedi» brevettato dalla Palini Industria del Legno S.r.l. di Pisogne nel 1959 (n. 75.304). Colpisce la presenza di sussidi didattici assai particolari, dei quali non è dato al momento sapere l'effettiva circolazione all'interno delle scuole, come il «pallottoliere per la composizione di parole, numeri, figure, e l'esecuzione di operazioni aritmetiche» brevettato da Giuseppe Ghiringhelli nel 1947 (n. 27.658), l'«alfabetiere mobile illustrato per facilitare l'apprendimento del leggere e dello scrivere in prima classe» brevettato da Vincenzo Mattaliano nel 1948 (n. 29.181), il «cartellone-ausilio didattico per l'esercitazione sulle equivalenze dei vari sistemi di misure» brevettato da Adelaide Catalano nel 1954 (n. 47.871) e il «sussidio didattico a dispositivo elettrico per l'insegnamento della geografia politica d'Italia» brevettato da Giovanni Calmieri

<sup>58</sup> Cfr. Archivio Centrale dello Stato, Ufficio Italiano Brevetti e Marchi, Serie Modelli, <<http://www.fmacs.it>> (ultimo accesso: 15 gennaio 2011).

nello stesso anno (n. 49.901). Colpisce infine la presenza di oggetti di consumo scolastico per i quali non si presupponeva la necessità di alcun brevetto, come i quaderni – si vedano il «quaderno scolastico con copertina provvista di lembi ribaltabili utilizzabili per la stampa di sunti della materia del corso di studio a cui il quaderno è destinato» brevettato dalla Editoriale Domus di Milano nel 1947 (n. 25.904) e il «quaderno per uso scolastico costituito da fogli di carta con una colorazione interna al suo spessore atta a non danneggiare la vista durante la scrittura o la lettura» brevettato dalla Cartiere Paolo Pigna di Alzano Lombardo nel 1957 (n. 62.120) – e addirittura gli astucci, tra i quali spicca l'«astuccio scolastico raffigurante una pistola automatica» brevettato dalla Società Italiana Lavorazione Penne e Affini di Milano nel 1948 (n. 29.263), che certo qualche patema d'animo deve aver suscitato nei genitori.

Le inattese prospettive di ricerca offerte dai brevetti ci impongono una riflessione, perché se è vero – come hanno sottolineato i colleghi spagnoli in prospettiva etnostorica – che gli storici impegnati in ricerche di *storia materiale della scuola* devono imparare dagli antropologi ad utilizzare le fonti materiali<sup>59</sup>, è altrettanto vero che – per non essere trascinati verso una deriva etnologica – devono allo stesso modo ricordarsi di non tralasciare le loro fonti canoniche, ovvero i documenti, i dati ricavati dai quali possono essere proficuamente incrociati con quelli emergenti dall'esame delle fonti materiali.

Le informazioni che spesso né le fonti materiali né le fonti canoniche sono in grado di fornirci, tuttavia, sono quelle relative all'effettivo utilizzo che di un determinato oggetto è stato fatto all'interno delle scuole. La documentazione brevettale è indispensabile per conoscere la natura di un determinato sussidio didattico e la sua evoluzione nel tempo, ma non sarà minimamente in grado di descriverci il suo impiego in classe da parte degli alunni né le pratiche educative tramite esso promosse dall'insegnante; ci dice il *cosa*, insomma, non il *come*.

Quali fonti possono allora aiutarci? Senz'altro le relazioni didattiche degli insegnanti e le cronache scolastiche, ma ci sono altre tipologie di fonti che sono state fino a questo momento tenute in scarsa considerazione da parte degli storici dell'educazione e che attendono di essere rivalutate. Le fonti iconografiche, ad esempio, come stampe, incisioni e dipinti<sup>60</sup>, le quali potrebbero essere utilizzate per determinare induttivamente sia l'evoluzione estetica e funzionale del banco di scuola nel tempo, sia l'utilizzo a fini didattici dei supporti di scrittura e le trasformazioni provocate dalla loro adozione nei processi di apprendimen-

<sup>59</sup> Per una rassegna delle complesse problematiche connesse alla raccolta e alla conservazione delle fonti materiali di cui sopra all'interno dei musei della scuola e dell'educazione oggi in Italia, si veda: J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», V, 2, 2010, pp. 489-501.

<sup>60</sup> Si segnala la presenza di collezioni di stampe di soggetto scolastico e/o educativo presso il Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino e l'Archivio storico dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze.



*Il fascismo per l'infanzia e la gioventù – Quadri decorativi per le lezioni di cultura fascista», tratto da G.B. Paravia & C., Catalogo del materiale scolastico e dei sussidi didattici per le scuole elementari (1935-1936) [collezione privata dell'autore].*

to, sia le non secondarie implicazioni disciplinari degli arredi scolastici e della loro disposizione all'interno degli ambienti di apprendimento<sup>61</sup>. Possibilità confermata da una semplice interrogazione della banca dati iconografica *Pittura Paedagogica Online*, promossa dalla Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung del Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung di Berlino e dalla Universität Hildesheim, che raccoglie attualmente più di diecimila illustrazioni tratte da libri rari (editi tra il 1500 e il 1850), tramite le quali è possibile desumere le trasformazioni degli spazi, le modalità di svolgimento delle attività didattiche, i costumi educativi, i rituali scolastici e soprattutto le destinazioni d'uso e le modalità d'impiego dei materiali scolastici all'interno delle aule.

Esiste infine, oltre alle immagini, un'altra tipologia di fonti in grado di restituire questa straordinaria varietà d'informazioni: le fonti orali. Le fonti orali sono state fino a questo momento scarsamente utilizzate – anche a livello internazionale – in ambito storico-educativo, poiché su di esse ha gravato un pregiudizio storiografico duro a morire, che ha messo in discussione lo statuto di scientificità di questo tipo di fonti, estremamente soggettive e variabili nel tempo. Non intendo assumermi qui l'onere, per di più ormai giunto alla conclusione del mio articolo, di ribaltare questo pregiudizio storiografico; mi permet-

<sup>61</sup> Per una riflessione generale circa l'utilizzo delle immagini come fonti storiche, fare riferimento a: P. Burke, *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*, London, Reaktion Books, 2001 (ed. it.: *Testimoni oculari: il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2002).

to semplicemente di rilevare come negli ultimi anni la collega spagnola Cristina Yanes Cabrera abbia utilizzato con successo le fonti orali per studiare quello che è stato definito il *patrimonio immateriale della scuola* (composto da canti scolastici, castighi, consuetudini, acrostici enumerativi e altri esercizi mnemotecnici e più in generale da quel complesso insieme di voci, gesti e comportamenti che non hanno lasciato traccia che nella memoria dei protagonisti)<sup>62</sup> e come tra il 29 giugno e il 2 luglio 2011 il Centro di ricerca e documentazione sulla storia della formazione in Alto Adige della Libera Università di Bolzano abbia organizzato a Bressanone il quattordicesimo simposio internazionale per i musei della vita scolastica e le collezioni storico-scolastiche, dedicato proprio all'utilizzo delle fonti orali nell'ambito della storia dell'educazione.

Questo mi sembra un ottimo segnale, che dimostra ancora una volta le numerose sollecitazioni che la nostra disciplina riceve e il processo di rinnovamento al quale dovrà sottoporsi (e anzi si sta già sottoponendo), se vuole stare al passo coi tempi.

Giunto alla conclusione, confido di essere riuscito a dimostrare come una *storia materiale della scuola* condotta in base a rigorosi criteri metodologici e secondo una genuina prospettiva interdisciplinare, capace di far dialogare proficuamente tra loro fonti diverse, sia in grado di fornire nuovi utili elementi di riflessione non solo in relazione ai processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione di massa e ai metodi impiegati nell'elaborazione, nella produzione e nel consumo degli oggetti didattici e degli strumenti educativi, ma anche alla costante evoluzione dei processi formativi, delle pratiche scolastiche e dei costumi educativi che quegli oggetti e quegli strumenti hanno stimolato, vale a dire – in una parola – della cultura scolastica alla quale faceva riferimento Julia nel 1995<sup>63</sup>.

Juri Meda

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Università degli Studi di Macerata (Italy)

juri.meda@unimc.it

<sup>62</sup> Cfr.: C. Yanes Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de história da educação», 6, jan.-dez. 2007, pp. 71-85; Ead., *Etnografía ed elementi immateriali della cultura scolastica: possibilità e proposte di ricerca*, in A. Gramigna, A. Ravaglia (a cura di), *Etnografia della formazione*, Roma, Anicia, 2008, pp. 155-174; Ead., *El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperacion y salvaguardia*, in J. Ruiz Berrio (a cura di), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010, pp. 63-90.

<sup>63</sup> Si ringraziano per il sostegno garantito all'autore nel corso della stesura del presente articolo: Pompeo Vagliani (Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino), Patrizia Zamperlin (Museo dell'Educazione di Padova), Luigi Albertini (Biblioteca del Monumento Nazionale di Praglia), Marta Brunelli (Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia, Università degli Studi di Macerata) e Paola Olmetti.



# Hygiene, childhood typology and institutionalization of poor children in Brazil (1875-1913)

Irma Rizzini,  
José G. Gondra

## 1. *Introduction*

In this article we have focused our attention on the period between the late Empire and the beginning of the Republic<sup>1</sup>, in order to demonstrate what remained of it and what changed in the knowledge existing at the time, as well as the practices linked to it. This has been done in order to disclose a movement that developed regardless of a single causality, in terms of the political, labor and economic regime.

At that time, the process of establishing rationality for cities and their inhabitants was managed by means of an institutional complex, articulating knowledge generated in different areas, such as the religious, legal, military, medical, and engineering fields<sup>2</sup>. The exchanges developed among these areas were diversified and varied over the years. However, for the purpose of this article, we chose a double cross-section. It addresses the modulation in the hygiene discourse from the medical standpoint, and examines the introduction of childhood into this field. In this direction, we tried to follow the process

<sup>1</sup> This comprises two political regimes in force in Brazil, which became independent from Portugal in 1822: the monarchic rule, extinct in 1889, and the republican rule, established in that same year.

<sup>2</sup> In this regard, see J.F. Costa, *Ordem médica e norma familiar*, 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Graal, 1989 and F. Laplantine, *Antropologia da doença*, São Paulo, Martins Fontes, 1991.

of structuring the medical field and the hygiene concerns present in it, how childhood settled in it as one of the problems to be resolved through this new knowledge, and the new technologies created to handle this “life stage”<sup>3</sup>.

With this focus as a basis, we investigated the rise of childhood as a social issue, as well as the treatment given to this theme by the doctors to whom hygiene was a key component of medicine at the time. The majority of these doctors were graduates from the School of Medicine of the states of Rio de Janeiro and Bahia, institutions that allowed broad dialogue with countries regarded as models of civilization with regard to dissertations on this subject. At the same time, we attempted to analyze the imprints left by these hygiene discourses on the different types of boarding schools opened between 1850 and 1920, in an attempt to deal with a wide diversity of children, according to a social/racial typology. In the case of Brazil, in addition to those segments that escaped the control of household or State authority through the establishment of agricultural colonies and urban institutions for training craftsmen, the aim was to educate the children of the so-called “primitive” populations; that is, the free children of slaves, as well as the children of the native peoples.

Working with knowledge-producing discourses on childhood management, we established a set of media for the dissemination of the discourses, such as theses, books, specialized periodicals and issues of high-circulation newspapers as our sources. We also analyzed information contained in documents from institutions dedicated to assisting poor children, in which projects were specified, daily practices described, and operational practices disclosed.

## *2. Medicine, hygiene, childhood*

Nowadays, the medicalization of children receives a lot of attention both in public debates as well as in scientific research. Looking at these processes of medicalization from a historical point of view contributes to a great extent to a better understanding of constructions of the child, by different kinds of physicians as well by its educational environment.

Medical knowledge that has been preserved and transformed is marked by complex interventions among different regimes, affecting the workings of the medical field itself. Here, this field is considered a privileged space for reason, as well as a criterion for describing and stratifying the most varied forms of knowledge and practices prevailing in Brazilian society during the period analyzed in this study.

<sup>3</sup> With regard to childhood production within the scope of a complex institutional archipelago, cfr. the study by P. Ariès, *História social da criança e da família*, 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.



Knowledge marked by science should be ranked in the highest stratum; and in order to be recognized as such, this knowledge is supposed to comply with a long-term training investment, and a condition for acquiring this type of cultural capital, which lays claim to the status of *life long director*. To that end, selection, evaluation and qualification processes are constantly used and are increasingly formal in the medical sphere. Finally, the acquisition of knowledge is testified and expressed in the graduate status. However, this status comes with a type of insufficiency or temporary power, since doctors should never lose contact with their field. In line with these concepts, other measures are taken to guarantee the creation of a professional group, united by measures that confirm the internal and external as well as legal characteristics of this group. The establishment of the School of Medicine of Rio de Janeiro in 1832 is a relevant landmark in the history of legitimating Medicine, associated with the creation of scientific societies, actions by doctors in the specialized and general press, literature, and in managerial positions in the state machine, for instance<sup>4</sup>. This complex power apparatus was to invest medical knowledge with supplementary strength. In this sense, by means of signals, a conjectural art like medicine states that it identifies the disease, anticipates its development and adequate therapy, and establishes itself equally as a necessary art to face certain occasions converted into a field for medical action. As a practice, medicine is also an exercise capable of making patients adhere to the diagnosis and submitting them to a new lifestyle. It is precisely with regard to this lifestyle that the task of persuasion becomes more important and decisive, since this is the starting point for accepting change in an entire set of practices in relation to drinking, eating, exercising, sexual relationships, in effect, a whole lifestyle. Thus, for medicine to be effective in this battle, it works with conjectures in very clear situations, and begins to play an actual educational role. Here, therefore, we have a classical description of medicine<sup>5</sup>. From the point of view of hygiene, however, medicine would multiply its potential and would be even more effective if it prevented the emergence of sickness to begin with. This procedure presupposes a widening of the sphere of action of medical science. It characterizes hygiene as a branch of this knowledge that is engaged in prevention. In this respect, it tries to set in place a group of institutions and practices, such as those developed in churches, barracks, prisons, mental hospitals, brothels, workshops, and schools, within the scope of this expanded science.

When dealing with schools, hygiene was guided by a time-honored project, directed towards physical, moral, and intellectual education – so-

<sup>4</sup> For an idea of what medical practices were like before the creation of the Schools of Medicine in Brazil, cfr. L. Santos Filho, *História geral da medicina brasileira*, São Paulo, Hucitec/EDUSP, vols. I-II, 1991.

<sup>5</sup> In this respect, cfr. M. Foucault, *O nascimento da clínica*, 4<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1994; *O poder psiquiátrico*, São Paulo, Martins Fontes, 2006; and *Le gouvernement de soi et des autres*, Cours au Collège de France (1982-1983), Paris, Gallimard/Seuil, 2008.

called “comprehensive education” (*educação integral*)<sup>6</sup>. Each of these hubs is formulated according to detailed specifications, guided by medical-hygienic rationality – sleeping, bathing, clothing, eating, excreting, lighting, among other factors. Nothing seems to (or should) escape the screening of medical knowledge/power. Moreover, it is necessary to determine where, when, and for how long this intervention in individuals (and the population) should take place, and likewise, the balance and degree of the measures should also be specified.

For the purposes of this study, as an index of this rationality, we used the definitions concerning the beginning of educational action based on medical rationality. When should it start? This question mobilized the community towards generating a type of consensus. For this purpose, knowledge concerning anatomy, physiology, and neurology was mobilized in order to define *a good age at which education should take place*. In other words, there was an attempt to establish a knowledge of life, to produce a type of gradient inserted in a closed cycle from birth to death. Differences, stages and years of age were included in it, and each of these traits was submitted to specific description, in an attempt to make some actions possible. The search was not only to find a body science, but a soul science as well which, if correctly articulated, would work as a safe guide to create an educated man, governed by preventive hygiene procedures.

Viewed from this perspective, childhood emerged as a issue for the medical field. This problem presupposed a return to families and marriages, out of which a healthy being might emerge. Governed by these terms, the family unit was established in the realm of medical knowledge as a condition to ensure pregnancy, birth, survival, and continuance of life. Likewise, a group of other institutions was placed in the range of action of this knowledge, to act as a type of complement, and occasionally as an antidote to the home, such as the school, among others<sup>7</sup>. But, after all, when should school education start and how long should it continue? Under which procedures? By which type of agent should it be conducted and where? What type of knowledge should it disseminate? As can be seen, school education entails a long list of questions, which apply to the general characteristics of the school and vary according to the answers given.

In this context, neither the school nor the schooling process of subjects can be regarded as a basis or a general pattern, endowed with a type of universality, neutrality and perpetuity. How can these variables be explored? How can the differences in this modern technology become tangible and conceivable? In this study, we made an attempt to expose the way in which medical knowledge tried to establish rules for dealing with childhood, in particular, poverty stricken childhood.

<sup>6</sup> The Brazilian educational literature between the nineteenth and twentieth centuries used the term “educação integral” (*comprehensive education*) to describe the physical, intellectual and moral education, according to the precepts of health care doctors.

<sup>7</sup> Cfr. Costa, *Ordem médica e norma familiar*, cit.; and R. Machado *et al.*, *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

### 3. *Westernized knowledge*

Some of the men of medical science, who graduated from medical schools in Brazil, Paris, Montpellier, Porto or Lisbon, introduced the theme of childhood into the realm of their concerns. As a result of this decision, families and other educational institutions were established within the wide set of rules articulated by the medical field<sup>8</sup>.

In one of the first theses presented and defended at the School of Medicine in Montpellier in 1798, Vital-Louis Joyeux approached the theme of childhood and how to deal with the physical aspect of a child<sup>9</sup>, entitled *Considérations directes et indirectes sur quelques points de l'éducation physique des enfants*. In its 32 pages, the thesis tries to consolidate a body of knowledge<sup>10</sup>, adapting it to the procedures of this type of writing under those particular circumstances<sup>11</sup>. At the beginning of his text, the writer defines the double purpose of education: to give the body the strength it needs to have, and to perfect the faculties of the soul. As he emphasizes the extent of this educational program, he indicates the segment on which he works: the body issue. In this case, the purpose is to consider

<sup>8</sup> In the case of Europe, please see details in the collection edited by E. Becchi, D. Julia, *Histoire de l'enfance en Occident de l'antiquité au XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1998, 2 vols., in the dossier "Cuerpo, Higiene, Educación e Historia", organized by the journal «Historia de la Educación» (2009), in the studies of P. Moreno Martínez (*The hygienist movement and the modernization of education in Spain*, «Paedagogica Historica», 42, 6, dec. 2006, pp. 793-815; *A educação do corpo fora da escola: as origens das colônias de férias na Espanha*, «Educar», UFPR, Curitiba, 33, 2009, pp. 23-37; *De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)*, «Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria», 28, 2009, pp. 135-159) and N. Bakker (*Child guidance and mental health in the Netherlands*, «Paedagogica Historica», 42, 6, 2006, pp. 769-791) on the process of medicalization of children in the Netherlands.

<sup>9</sup> This concern will remain in the medical realm. In this regard, in Montpellier, please refer to the theses of Jules Caillat (1846), Léon-Paul-Félix Evesque (1863), Aimé Paloque (1863) and Alphonse-Louis Blanc (1869), for example. In the cases of Portugal and Brazil, cfr. A.G. Ferreira, J. Gondra, *Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX)*, in R. Fernandes, A. Lopes, L. Faria Filho (orgs.) *Para a compreensão histórica da infância*, Porto, Campo das Letras, 2006; and A.L. Pereira, J.R. Pitta, *Liturgia higienista no século XIX. Pistas para um estudo*, «Revista de História das Idéias», 15, 1993, p. 437-559.

<sup>10</sup> A clue to the body of knowledge that shapes this consideration can be seen in the subjects taught in graduation courses (Forensic Medicine, Physiology and Anatomy, Chemistry, Botanical and Medical Matters, Pathology, Surgical Medicine, Internal Clinical Practice, External Clinical Practice, Childbirths, Female Diseases, Children Physical Education, and Demonstration of Usual Drugs), and in the rebuttals in the body of such writing (Rousseau, Montaigne, Hippocrates, Plutarch, Demosthenes, Tacitus, C.L. Dumas, J.M.J. Vigaroux, Buffon, Vanhelmont, Raynal, Sennett, Locke, Winkelmann, Andry, J.B.T. Baumes, Grimaud e Galien). Please note that the list refers to professors (C.L. Dumas, responsible for the Chair of Physiology and Anatomy; Vigaroux, responsible for the Chair of Childbirth, and Baumes, responsible for the Chair of Pathology), as well as writers, who helped strengthen the belief in reason.

<sup>11</sup> This thesis is divided into two parts. The first part has two chapters, which deal with the pregnancy issue. The second is focused on the newborn – care, clothing, nursing, feeding and bathing.

the best means to raise strong and energetic children. In order to achieve this end, he defends an education that is present from the moment of conception, when the “duties of motherhood” should be initiated. Consequently, in the name of “society’s well-being”, he demands that women pay close attention to the advice given in the thesis, since that is their first duty<sup>12</sup>. This duty should be performed in accordance with the wise principles of medicine regarding lifestyle. What would this lifestyle consist of? Following hygiene principles and making use of persuasion; pregnant women should be watchful of different features, such as breathing, temperature, eating, drinking, exercising, clothes, passions, sex, smells and sleep, in order to ensure a certain behavior in keeping with her *duty*. This duty would continue with all the care to be given to the child. In this case, with body strength and energy in mind, medical guidance then focuses on nursing, with strong support for breastfeeding; swaddling, with scathing criticism of the practice, described as barbaric; on clothes and bathing. In the end, organized around the advice prescribed, based on bibliography, and on the examples and counter-examples found in history, science presents itself at the service of nature, so that bodies could develop naturally. In this general guidance, women appear as privileged receivers. Nevertheless, the advice is meant for everyone, since the medical discourse containing the set of actions directed to women includes a group of other agents, to whom the medical discourse is also directed, to ensure the effectiveness of the rules laid down.

The general principles in Dr. Vital-Louis Joyeux’s thesis reappear in an expressive body of theses at the Medical Schools of Montpellier, Paris, Porto, Lisbon, Salvador [Bahia], and Rio de Janeiro<sup>13</sup>. This indicates that an attempt was made to maintain and enhance the prevention perspective which, in this case came with a complete set of directions, establishing life in a fabulous checkerboard. Therefore, it would be convenient to observe a group of features that define life’s regimen: *Circumfusa* (air, water, places), *Applicata* (clothes, baths, lotions, frictions...), *Ingesta* (food and drinks); *Excreta* (excretions), *Gesta* (exercise, rest, sleep and wakefulness), and *Percepta* (emotions of the soul; passions)<sup>14</sup>. According to the logic of medical discourse then, the practice of comprehensive education<sup>15</sup> would be placed in this type of hexagon, following

<sup>12</sup> The idea here is literally based on the book *Emile* by J.J. Rousseau: «The first education is the one that the mother will dictate, and the first education is unquestionably incumbent upon women».

<sup>13</sup> Please refer to the end of the article for a short list of theses defended in Montpellier and Paris. With regard to Portugal and Brazil, cfr. J.G. Gondra, *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2004; and Ferreira, Gondra, *Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX)*, cit.; respectively.

<sup>14</sup> As regards body hygiene in France, cfr. G. Vigarello, *O limpo e o sujo. Uma história da higiene corporal*, São Paulo, Martins Fontes, 1996; and in Portugal, cfr. J. Crespo, *A história do corpo*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

<sup>15</sup> The project of comprehensive education was broadly disseminated through the works of

the detailed group of prescriptions reflected in each of its six vertices, observing how one point articulates with another.

However, this checkerboard presupposes other folds. The very unity of the notion of childhood itself being linked to a life stage either dies away, or finds itself dimmed due to the internal divisions of this stage<sup>16</sup>. For illustration purposes, and as a sign of a tradition that intends to keep isolating population groups in order to better understand and guide them, we notice a detailing of life stages in the thesis presented by Marc-Antoine Lautaret in 1802 entitled *Quelques considerations générales sur l'éducation physique des enfants*<sup>17</sup>. According to him, childhood is the first phase of life, from birth up to puberty – ages 12 to 14 in the case of girls, and ages 14 to 16 in the case of boys – in temperate countries<sup>18</sup>. Childhood is divided into two phases. The first comprises the interval from birth to the beginning of the second teething, that is, around 7 years of age. The second stage would cover from the age of 7 up to puberty.

This initial division, however, allows other subdivisions in order to better define the appropriate physical education for each life stage. For the doctor from Montpellier, the first childhood is subdivided into three stages<sup>19</sup>, and each corresponds to specific characteristics, as described in the thesis:

- 1<sup>st</sup>: Birth-Seven months of age;
- 2<sup>nd</sup>: From the beginning of first teething up to the end of it;
- 3<sup>rd</sup>: From the end of the first teething up to 7 years of age.

Here, three observations should be made: the differences in age according to gender, differences in age according to climate in second childhood, and the exclusion of those differences in the first age group. What could account for this distinction? The premise suggests a similar direction in the first age group, the age of being at home, in a private, domestic world. School education, in turn, should bear these variables in mind, by suggesting adjustments in educational programs according to climate and gender<sup>20</sup>. By attempting to classify the ages

Spencer (1886), published for the first time in 1863. We do not, however, agree with the thesis that attributes the original formulation of this concept to the English philosopher. In our view, he was part of a chain of discourses linking different agents, which was formed prior to his own production.

<sup>16</sup> The oscillation of the time boundaries defining childhood faces an equivalent variation in the definition of the boundaries of youth. In this respect, G. Levi and J.-C. Schmitt (*Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, 1996) stress that the “youth” they studied is not clearly defined by demographic quantification, or in legal terms. With reference to life stages, cfr. D. Chauvin (org.), *L'imaginaire des âges de la vie*, Grenoble, Ellug, 1996.

<sup>17</sup> At the beginning, the author points out that there are two classifications regarding the ages of life – one working with four periods; and the other, with five.

<sup>18</sup> This phase is characterized by a soft and thin skin, with the head considerably larger in relation to other body parts, high limb flexibility and a more active nutritious system than in other age groups.

<sup>19</sup> The doctor does not offer a subdivision for second childhood.

<sup>20</sup> It is not possible to extend this discussion here. We are merely identifying age differences as a delimitation for the beginning of puberty. Characterized as “the age of passions” and/or “the dangerous age”, these differences point to extra care required as regards distinct experiences due to different countries and climates, for instance, when this age is reached.

of life, hygiene was trying to define body qualities more precisely, in order to encourage those that were desirable and obstruct those that were harmful. To that end, it was incumbent upon hygiene to interfere in the «so-called unnatural things», such as air, places, water, excretion... thus, Marc-Antoine Lautaret retrieved the program found in the 1798 thesis written by his College colleague.

In this alternating movement in the differences relating to the ages of life, we see the arbitrary aspect of reason presenting different shades, in the search for general elements that would serve as easily identifiable criteria originating from the physical attributes of individuals, to use as the basis for constructing and sustaining the theory of identical fractions of life.

However, the physical dimension of the above mentioned classification of ages of life goes along with reflections of a social nature. Therefore, this is an additional argument for subdividing and proposing certain experiences for children, characterized not only by their physical traits, but also by distinct social conditions.

Thus, medicine itself would underline the existence of inequality in a social context and the constraints of the above-mentioned discourse, in view of what is described as situations of poverty. In this case, how could the positive side of medical interventions be guaranteed? For this purpose, poverty would also need to be regarded as a medical issue in order to protect and defend society from the dangers it posed<sup>21</sup>.

When articulated, these two situations – childhood and poverty – represent a classification of life and a type of experience to be applied to what is considered a golden, silver or bronze childhood<sup>22</sup>. The service rendered by this understanding stratifies individuals and institutions in an attempt to adjust the former and the latter. What is the goal in this type of power exercise? Good management, to be attained by means of a type of complete acceptance of the general regime to which everyone is subjected. In this political economy, the plural and differentiated unity created tends to be stronger when it identifies a common enemy. In this and in many other cases, disturbance of public order, savagery or disease are transformed into this “common enemy” to be fought. When understood in this manner, confronting evil will be more effective inside a stratified order in which, when each individual, each part, just as in a body,

<sup>21</sup> When addressing the childhood issue in Rio de Janeiro, doctors show concern for those children submitted to unequal conditions. In the case of the discussions authorized by the School of Medicine of Rio de Janeiro, this concern is made clear by five theses that approach the “exposed children” issue. These are studies by Francisco de Paula Lazaro Gonçalves (1855), Manoel Velloso Paranhos Pederneira (1855), Thomaz Baptista Pinto D’Almeida (1857), Luiz Delfino dos Santos (1857) and José Alexandre Teixeira de Mello (1859), all of them entitled “*Criação dos expostos da Santa Casa da Misericórdia*”. To get to know this FMRJ collection of theses, cfr. Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Catálogo de teses*, vol. I, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986.

<sup>22</sup> For J. Varela and F. Alvarez-Uria (*A maquinaria escolar*, «Teoria & Educação», 6, 1992, pp. 68-96), as a general rule, one can talk about a “golden, silver or bronze” childhood in order to distinguish material goods and cultural capital associated with each of these types of childhood.



symphony orchestra or federation, is performing its role well, it would ensure the success of the whole.

In the case of poor children childhood, it is the family, or the absence of it, that is seen as the source of danger, as this is what the child may also end up becoming. In this regard, there is a fight with the purpose of mitigating, delaying, or eradicating the present risks, thus maintaining the nature of social prevention of the prescribed measures. When the focus is on children and their families, there are several tools with which to fight. In the case of poor children, one of the most widespread tools is the shelter which, in general, tries to fulfill a triple function: home, workshop, and school. This tool was widely disseminated in Europe and in the Americas to provide education to children with different ethnic origins<sup>23</sup>. However, one should take into consideration the rhythms, operating methods, and effects of the types of shelters for poor children in Brazil, as well as in the other environments where sheltering has been a practice.

Between the last decades of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the documentation of the boarding schools for teaching handicrafts shows the noticeable effects of medical discourse on the reform of educational institutions and their pedagogic processes. Two boarding schools will be taken as examples: one still under the imperial regime (*Asilo dos Meninos Desvalidos* [Shelter for Helpless Boys], 1875), and the other under the republican regime (*Escola Quinze de Novembro* [the Quinze de Novembro School], 1899), to demonstrate how the (medical) devices of knowing, classifying, and intervening in childhood operated in the daily routine of these two educational institutions.

<sup>23</sup> There is extensive literature about asylum for orphaned or abandoned children in Europe and in the former colonies, including the native population. In this regard, see the studies of: D.W. Adams, *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*, Kansas, University Press of Kansas, 1995; H. Cunningham, *Children & childhood in Western society since 1500. Studies in Modern History*, London, New York, Longman, 1995; J.J.H. Dekker, *Children at risk in history: a story of expansion*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 17-36; C. Ellis, *To change them forever: Indian education at the rainy mountain Boarding School, 1893-1920*, Norman, University of Oklahoma Press, 1996; M. de Fátima Moura Ferreira, *O discurso historiográfico sobre assistência e pobreza de finais de oitocentos e primeiras décadas do século XX*, «Cadernos do Noroeste», 11, 2, 1998 (Dossiê “Misericórdias, caridade e pobreza em Portugal no período moderno”), pp. 9-30; J. Ferreira Gomes, *Estudos para a história da educação no século XIX*, Lisboa, Instituto de Inovação Cultural, 1996; J. Jacobi, *Between charity and education: orphans and orphanages in early modern times*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 51-66; I. Lohmann, C. Mayer, *Lessons from the history of education for a “century of the child at risk”*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 1-16.



#### 4. *Institutionalizing and educating according to hygienic principles: experiences from the Empire and Republican periods*

During the 19<sup>th</sup> century and at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the theme of comprehensive education occupied the agenda of some professional categories, such as hygienists and authorities of the Imperial and Republican governments. In this study, the repercussions of the debate on shelters for the children from a state of poor childhood are analyzed from the point of view of two specific experiences: the educational practices created at the Shelter for Helpless Boys, established at Court by the imperial government in 1875, and the Quinze de Novembro School, founded in the city of Rio de Janeiro in 1899. The latter was the result of a private initiative on the part of the chief of police João Brasil Silvado, who was concerned about providing the boys who were rounded up with a purpose; a concern that was in line with the ideals of the new political regime in the country. After a few years, upon approval of the 1903 regulation, the federal government took over the institution and transferred the School to an old farm in the city suburbs in 1907<sup>24</sup>.

The emphatic discourses, particularly those made by doctors, about the bad location of schools, in addition to the Imperial Court's unwholesomeness, seem to have had an influence on the governing officials' decision of choosing the Vila Isabel district, distant from the urban center, to be the site of the Shelter for Helpless Boys<sup>25</sup>. As from 1880, doctors who graduated from the School of Medicine of Rio de Janeiro, such as João Joaquim Pizarro (from 1880 up to 1883), and Daniel Oliveira Barros de Almeida (from 1884 up to 1889) were appointed as directors of the Shelter<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Brazil, Department of Justice and Internal Affairs, Decree no. 4780 of March 2, 1903 – Approves the regulation for the Correctional School “Quinze de Novembro”. In the following decades, the Quinze de Novembro School would outlast the reforms in the childhood welfare policies made by the federal government. In 1964, the school's spacious facilities also started to house the Brazilian National Foundation for the Well-Being of Minors (FUNABEM), which was created a few months after the military government was established in Brazil. With the construction of new buildings, the area began to be known as the “Quintino Complex”, increasing its capacity to shelter “minors”. After approval of a new legislation (Statute of the Child and Adolescent, 1990), new reforms took place, including the creation of a new occupational training school at that site, with high-school and college-level courses, under state government responsibility.

<sup>25</sup> Cfr. *Almanak Laemmert, 1880-1889*, <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/almanak>> (accessed on November 25, 2009).

<sup>26</sup> Pizarro was a Brazilian Navy doctor and surgeon, professor of Zoology and Botany (1882), and head of the Zoology and Compared Anatomy section of the National Museum (M. Zélia Maia de Souza, *Educate, trabalhar e civilizar no Asilo de Meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*, Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2008, p. 48). Daniel Almeida had a BSc in Medicine, and was the son of the first director of the Shelter for Helpless Boys, Rufino Augusto de Almeida who, before moving to Rio de Janeiro, directed the Pernambuco Reformatory House, a prison institution (*ibid.*).

The institution cared for a portion of the city's abandoned children on its spacious farm, which included an impressive stately home as part of its architectural complex. The fate of these boys differed from that of the majority of those kept at the Detention Center, who were rounded up by the police<sup>27</sup> between the 1870s and 1880s. In the process of restructuring the city, which presupposed a redistribution of *childhood* types, boys identified as "minors" at the Detention Center were handed over to farmers. They had to endure forced labor, side by side with the existing slaves on the coffee farms located inland in the state of Rio de Janeiro<sup>28</sup>.

The educational concepts in force at the time, with educators intent on the "new pedagogy"<sup>29</sup> and contributions from the sciences, cooperated in building the pedagogical project for the Shelter for Helpless Boys, starting with the choice of its site, a decision made in strict accordance with hygienic prescriptions. The educational ideal, anchored in hygienic precepts, contemplated physical, intellectual and moral education, which were additional aspects to a comprehensive education<sup>30</sup>. Those precepts, when applied to society's "lower classes", translated into a practical intellectual knowledge, focused on work needs, strengthening the body by means of gymnastics and military exercises, and on the teaching of moral principles. In the experience of the Shelter for Helpless Boys, the application of comprehensive education articulated three dimensions: home, school and workshop. Other similar institutions, such as the first Houses and Institutes for Craftsman Apprentices, also operated based on those three general principles. However, it is important to underline, once again, that despite this common trait, one cannot state that different institutions built for the care of poor children in Brazil had a uniform operational pattern.

The Shelter's role was to shelter, educate and teach helpless boys occupational skills. This triple purpose imposed a duty of having differentiated relationships with the Imperial State structure. Its services as shelter/residence (home), and its function of work-training site (workshop), bound the Shelter to the Hygiene and Care Inspection Authority. The Shelter's school role, in turn, bound it to the Primary and Secondary Education Inspection Authority of the Court municipality. This double binding expresses the tension between the educational and care-giving roles within the scope of the Shelter's institutional purposes, since it tied the institution to different types of rules. Only in 1894, when the Shelter

<sup>27</sup> The Court's Casa de Detenção had a prison regime, with a separate section for "juvenile delinquents".

<sup>28</sup> The Justice Department report of 1877 informs that 333 minors at the Casa de Detenção were handed over to some farmers (S. Schueler, I. Rizzini, *A caçada aos menores: disciplina e educação das infâncias nos Relatórios de Justiça e Polícia da Corte imperial (1860-1889)*, «Revista Educação & Cidadania», 6, 1, 2007, pp. 71-81).

<sup>29</sup> In regard to this, please see the report by the Minister to the Empire, Rodolfo de Souza Dantas, in which he defends the ideals of a *New Pedagogy* (*Relatório Ministerial*, 1881, pp. 4-10. <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1748/000009.html>>, accessed on November 25, 2009).

<sup>30</sup> Cfr. Gondra, *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, cit.

became an Occupational Institute, was comprehensive education incorporated as part of its new regulation<sup>31</sup>. This regulation then legally acknowledged an educational concept, and by then, this concept had already been a guideline for the institution's pedagogical practices for two decades<sup>32</sup>.

The Shelter for Helpless Boys, as was the case with other educational institutions of the Empire, continued its activities when the republican regime started. The question could be asked: What was new with regard to care for the children in a situation of poor childhood under the auspices of the new regime? First of all, there was a passionate fight against practices identified as backward, such as confinement of so-called *idle, vagabond, corrupt and delinquent minors* together with adults, all of whom arrested by the police as part of the "clearing" of the city streets<sup>33</sup>. After that, there was criticism of the confining trait of these "storehouses", which did not have any purpose of reforming, rehabilitating, and reeducating the interns, in order to transform them into citizens that were useful to society. The idea of introducing concepts of a scientific character into institutions assisting this population became the watchword of the following decades, in the fight led by authorities and remarkable reformers of the period, such as lawyers and hygienists.

Mindful of the ideals of educating/rehabilitating children in an endangered childhood, the Rio de Janeiro chief of police founded a "school" in 1899, specifically intended for the children his subordinates rounded up from the city streets on a daily basis. At the School, which was named after the date of the proclamation of the Republic ("Quinze de Novembro", *November Fifteen*), interns learned Portuguese grammar, Mathematics, Drawing, some concepts of art and music, in addition to gymnastic exercises, mechanical trades and agricultural skills. Student training focused on labor activities, such as work in workshops and fields, considering the category of "disqualified people" for whom the institution was intended. In addition to the preventive trait, a worker's training also had in mind the incipient demands of industrialization. In this scenario, the highest rank a "minor" could achieve was that of a factory worker<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Decree no. 31 of December 1894 (A. Fonseca, *Coleção de leis municipais e vetos de 1892-1894*, Rio de Janeiro, Typografia do Jornal do Comércio, 1897).

<sup>32</sup> I. Rizzini, M. Zélia Maia de Souza, *Uma "casa de educação": o "ensino integral" no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894)*, in M. Chaves, S. Lopes, *Instituições Educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*, Rio de Janeiro, Mauad Editora/Faperj, 2009.

<sup>33</sup> From the creation of the Police Office in the 19<sup>th</sup> century, up to the creation of the juvenile courts as from the 1920s, the police institution had the responsibility of arresting "minors" in the streets. In this regard, please see Schueler, Rizzini, *A caçada aos menores: disciplina e educação das infâncias nos Relatórios de Justiça e Polícia da Corte imperial (1860-1889)*, cit.; and A. de Resende B. Vianna, *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*, Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1999.

<sup>34</sup> One can note that in spite of having the word "correctional" in its name, the School was not characterized as a reforming type of institution, with a focus on delinquent rehabilitation.

This general planning conceived possible internal layers, since it anticipated that those “minors” showing “higher skills” could continue their schooling to the secondary, or the artistic level, at schools supported by the Federal Government, as provided for in the rules and regulations of the *Escola Correccional Quinze de Novembro* [Quinze de Novembro Correctional School] (1903):

As the School was meant for *disqualified people*, teaching at the School would be limited to what was indispensable for the intern’s integration into society. Therefore, he would be given the necessary training for performing his craft. However, individuals who showed higher skills, during their training period or at its end, would be admitted to any school for secondary or artistic learning, with expenses paid by the Federal Government<sup>35</sup>.

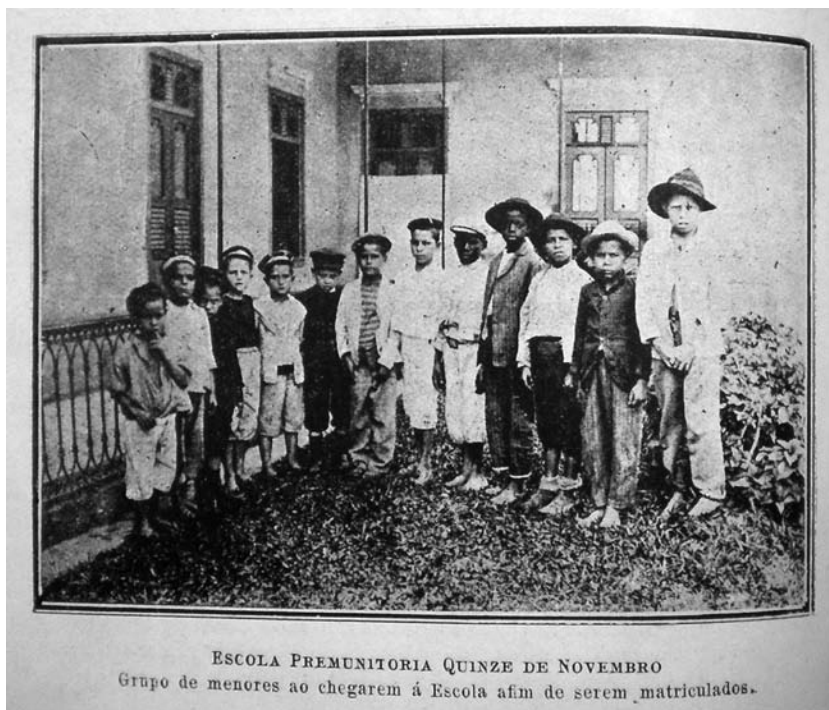
During the administration of the poet and writer Franco Vaz in the mid-1910s, the institution also incorporated hygienic principles into the students’ training<sup>36</sup>. The director also included hygiene in the school curriculum, as a subject taught by the School doctor. This provision can be confirmed by the 1913 personnel payroll, which records salaries paid to Dr. Álvaro Reis as an educational assistant<sup>37</sup>. The curriculum grid observed the comprehensive education principles recommended by hygienists, including subjects that covered intellectual, physical and moral training. Project No. 322 of 1912, which «Reorganizes the teaching at the Quinze de Novembro School and sets forth related provisions», stipulated the introduction of new subjects, such as the History of Brazil, Geography, Geometry, lessons of things, civil and moral instruction, and hygiene. It was a grid which, by introducing these new subjects, valued a body of knowledge of a less practical type, thus redesigning the interns’ education. In the 1913 report, the director asserts that «the students’ literary teaching continued to be spread with perfect regularity at the three course levels – elementary, intermediate and complementary, in accordance with the teaching program adopted in October of 1912»<sup>38</sup>. It should be noted that the institution’s

<sup>35</sup> Brazil, Department of Justice and Internal Affairs Decree no. 4780 of March 2, 1903 – Approves the regulation for the Correctional School “Quinze de Novembro”. Title I, chapter I, article 3. (Our italic).

<sup>36</sup> Sources do not indicate that Franco Vaz had a higher education degree. In the *Enciclopédia de Literatura Brasileira* entry, Franco Vaz is described as a «poet, novelist, columnist, scientist, reporter, journalist», having published literary works, as well as works on «abandoned and delinquent childhood» (2001, V.II, p. 1609).

<sup>37</sup> National Archives, Justice division, Quinze de Novembro School, non-appointed personnel payroll, 1913. According to Vaz (*Nosso rumo*, «Educação e Pediatria», Rio de Janeiro, Livraria Cruz Coutinho, I, 1, junho de 1913, p. 8), doctor Álvaro Reis (1882- ?) was a clinical practitioner for children, assigned as an assistant at the Children’s Hospital of Rio de Janeiro, besides being a teacher of “food hygiene” at the Quinze de Novembro School. Author of several articles and texts regarding the “abandoned childhood”, school hygiene, and other works associating hygiene and education of helpless children and students, Reis served in many medical institutions and in higher education throughout his career (J.F. Velho Sobrinho, *Dicionário Bio-bibliográfico*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1940).

<sup>38</sup> Vaz, *Escola Premunitória Quinze de Novembro*, cit., p. 47.



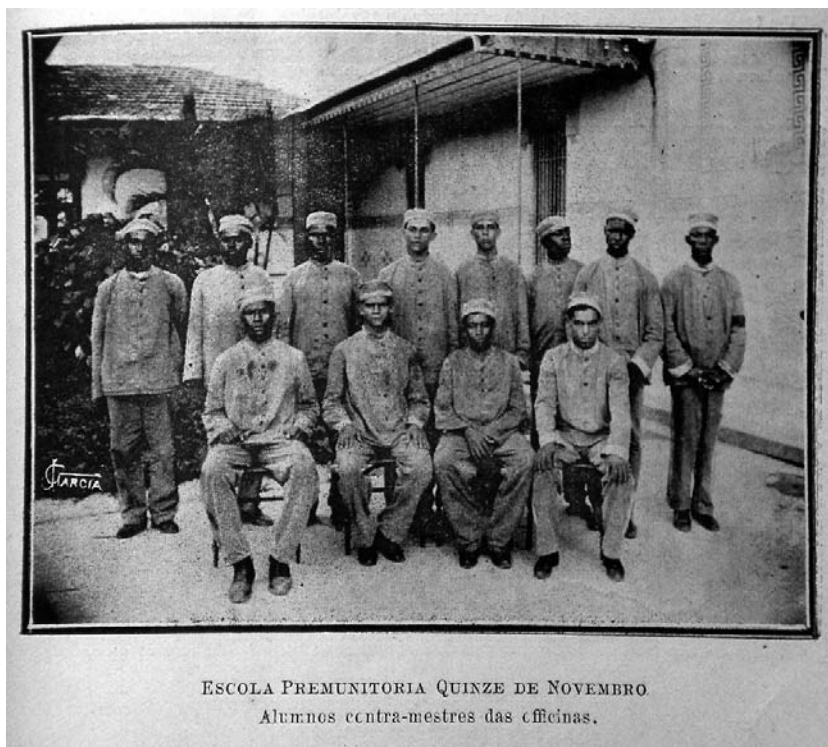
Pic. 1. «Group of minors arriving at the School for enrollment», *Escola Premunitória Quinze de Novembro* [Quinze de Novembro Preventive School] (Rio de Janeiro, 1913).

Boys rounded up by the Police on the streets of the city of Rio de Janeiro arrive at the institution in order to be turned into good workers. (Source: F. Vaz, *Escola Premunitória Quinze de Novembro*, Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Francisco Valadares, Chefe de Policia do Distrito Federal, pelo Sr. Franco Vaz, director. Exercício de 1913, Rio de Janeiro, Typ. Da Escola Premunitoria Quinze de Novembro, 1914).

rearrangement seems to be connected to the network in which both the director and the doctor participated. Both were involved in debates with intellectual and professional groups dedicated to the *abandoned* childhood theme. They also edited together the «Educação e Pediatria» (*Education and Pediatrics*) magazine, which published articles written by professionals and authorities, including hygienists<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Vaz and Reis were “directors/owners” of the monthly magazine «Educação e Pediatria». The magazine published articles written by collaborators of diverse areas, such as Law, Medicine, Literature and Education. Introducing the magazine’s plan, Vaz (*Nosso rumo*, cit., p. 21) states that the magazine has «not only technical, meditative and educational features [...], but also, occasionally, battling, fighting and attacking traits». The magazine may have been launched in 1903-1904, and was re-launched later in 1913.





Pic. 2. «Workshop foreman students», *Quinze de Novembro Preventive School* (1913).

Group of interns in uniform and wearing shoes, in contrast with the barefooted boys' clothes in Picture 5. After years of training, foreman students helped foremen with work in the workshops, as well as with training beginners. (Source: Vaz, *Escola Premunitoria Quinze de Novembro*, cit.).

In the 19<sup>th</sup> century, shelters restricted the enrollment criteria to the student's characteristics, such as being healthy, vaccinated, poor and free. Later on, in the early republican regime, an investigation into the "minor's" heredity was also added to the medical evaluation<sup>40</sup>. Taking into consideration the fight against an intern's possible degenerative process, in particular in the case of those institutions that sheltered children who had been rounded up off the streets by the Police, the doctor was the one responsible for filling out the newcomers' "health cards". By these means, the doctor scrutinized the current and past lives of individuals and their relatives, in search of hereditary factors that might jeopardize the educational process to which these individuals would be submitted at the

<sup>40</sup> For an analysis of racial and hereditary theories in Brazil between the 19<sup>th</sup> and the 20<sup>th</sup> centuries, please see L. Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

institution. As the doctor was in possession of the facts as regards the intern's "pathological" background, he was able to advise that «that minor had to be watched closely and carefully, and with special tenderness»<sup>41</sup>. The institution's name change (from Correctional to Preventive School) is in itself an indication of its management's trend to embrace the medical prevention principle from a moral point of view. By using tools such as identification, watchfulness and intervention with regard to deviations, the School would act in order to prevent social disorder, including crime.

There was a strong belief among the groups committed to the "childhood cause" that «*education* is the antidote to *crime*», and it was incumbent on the State not to expand either the judiciary or the police machinery, but rather disseminate the educational machinery instead. That is what Franco Vaz<sup>42</sup> defended at the *Judiciary-Police Conference* held in Rio de Janeiro in 1917, making use of the word "antidote", another medical term. In addition to conference texts, newspapers and books on the childhood theme, other materials, such as reports from certain government sectors also circulated among intellectual groups and public authorities. The Quinze de Novembro Preventive School reports, which were printed at the institution by the students themselves, were not tied to the bureaucratic duty of accountability to the State. In these reports, the administrators expressed their watchwords for the Brazilian childhood cause, embracing reform projects that went beyond the institutions to which they were bound<sup>43</sup>. Drawing on one of Franco Vaz's reports of 1912, the well-known lawyer Ataulpho de Paiva<sup>44</sup>, earnestly requested the creation of other institutions of the kind, underlining the unfortunate educational situation of the city<sup>45</sup>.

<sup>41</sup> Chief of police's report to the Minister of Justice and Internal Affairs, 1911, exhibits, p. 48, in Vianna, *O mal que se adivinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*, cit., p. 148.

<sup>42</sup> F. Vaz, *O problema da infância abandonada em geral (o que se deve fazer)*, Rio de Janeiro, 1917, p. 17.

<sup>43</sup> The widely-known example is the report requested by the Minister of Justice to Franco Vaz, which was published by the National Brazilian Press in 1905 (F. Vaz, *A infância abandonada*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1905). "The abandoned childhood" is an extensive study, in which Paz describes and analyses child care services in Brazil, the United States, and in some European countries. This work raised Vaz to an outstanding rank in the debate scenario on childhood in the country.

<sup>44</sup> A. de Paiva, *Justiça e assistência: os novos horizontes*, Rio de Janeiro, Typ. do Jornal do Commercio, 1916, p. 147.

<sup>45</sup> Ataulpho de Paiva (1865-1955) was born in the province of Rio de Janeiro. He was a judge and writer, and graduated from the Law School of São Paulo in 1887. He held law posts in Rio de Janeiro, and was Minister of the Supreme Court of Justice. He was a member of the Brazilian Academy of Letters, as well as its president in 1937 (<[http://www.memoriapaquetaense.hpg.ig.com.br/ataulpho\\_de\\_paiva.htm](http://www.memoriapaquetaense.hpg.ig.com.br/ataulpho_de_paiva.htm)>, accessed on October 24, 2009). Through the press, the publication of works, and by participating in national and international conferences, Paiva fought for the systemization of public and private care in the country, under the State's supervision. Upon request by the Rio de Janeiro Mayor's office, he coordinated a survey of public and private care of the municipality. That work was published in 1922, and contained data regarding 500 care institutions



And he rightfully further considers that one should not forget that that institution alone is not sufficient, and that there is a need for the creation of other similar institutions, in order to handle the large number of unprotected children in a city full of illiterate people, where schooling and education are very neglected, where the mass of ignorant people is substantial, comprising a million inhabitants.

The social scene and demography are mobilized as arguments in defense of expanding the care network for social outcasts. This defense acknowledges the State's inadequate measures in protecting society, while at the same time reinforces the theory of the danger represented by neglected education and the density of ignorance. Therefore, even if we witness this type of re-use of the fear discourse under a new regime or because of it, it is a very old formula for guaranteeing the use of force and validating some types of rule, such as the one practiced through formal education.

As can be seen, the population is shown up as a problem. As an argument, demography seems to fulfill the purpose of indicating population densities in general, highlighting the existence of sub-populations and other groups, with their own characteristics: the ignorant masses and unprotected children<sup>46</sup>. At the same time, this lawyer and writer warns about the scarcity of institutions dedicated to that sub-population. Articulated onto the extremes of absence and excess, Ataulpho de Paiva builds or reinforces the need for conceiving general policies for this manifold, numerable, and locatable body, which is the population – or its fractions – of the Capital of the Republic. In order to manage this multitude, the lawyer argues for more schools and education, converting these tools into technologies to be used for governing others, but also for governing themselves or for self-government. This has a double effect, the scope of which would result from a cross between legal and other grounds, which guided (or tried to guide) institutions built for the purpose of shaping poor children, and controlling the risks and potentialities of the “dangerous” population of minors. In this project, knowledge coming from medicine, hygiene and pediatrics seems to have been built on the basis of prevention pedagogy, a type of renewed rationality to handle and keep in sight an old problem, as well as updated ways of facing it.

of the federal capital (Velho Sobrinho, *Dicionário Bio-bibliográfico*, cit.).

<sup>46</sup> To check the treatment extended to another sub-population described as dangerous and undesirable, cfr. M. Rago, *Os prazeres da noite. Prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*, 2<sup>a</sup> ed., São Paulo, Paz e Terra, 2008.

### 5. *Final considerations*

Between the last decades of the nineteenth century and the early twentieth century, the documents produced by public authorities to administer and manage the population, economy and urban safety devices, instruments of governmentality<sup>47</sup>, articulated distinct discourses and politics, which sought to affirm the need to sanitize and clean up, vaccinate, build salubrious houses, gardens and squares, destroy inns and slums, treat marshes, create primary and professional schools, reform hospitals, hospices and correctional institutions. Hygienists, physicians and other leaders did not only intend to transform and modernize the city, but remodel customs and make habits of the population uniform, culturally and socially heterogeneous. Their ideals, deeply concerned with the pursuit of civilization and progress, were based on foreign models and countries considered to be modern, especially those in Europe and in the United States.

The dream of rulers and reformers to achieve a certain civilization was not based on mere transplanted educational models and foreign institutions. The leaders dealt with what they considered a frightening reality: demographic growth and a population that consisted of individuals from heterogeneous and plural social and culture backgrounds. Most of the population was black, free and liberated (former slaves) at the end of the Empire (Brazil, *Census* 1872) and until the first three decades of the republican period, the city of Rio de Janeiro received a large number of immigrants, mainly Portuguese and Italian. Amid this population that dominated the streets, young workers living experiences and playing several roles in the daily struggle for survival were present. Messengers, hawkers, shoeshine boys, clerks of trade, workers from brewery, cigar, soap and candle factories, and from the first textile manufacturing, domestic servants and apprentices of various crafts, the children, slaves, national or foreign free people<sup>48</sup>, worked in several urban activities.

The discourses on discipline, education and care with childhood emerged in this period with significant visibility, composing a type of discourse that sought to articulate knowledge of health care doctors, legal, educational, social welfare, philanthropy and the legal and police systems. This speech began claiming strong measures to discipline and educate the so-called vagabond, idle, guilty, vicious, delinquent/criminal, orphaned, abandoned and helpless children. This is a discursive weave, whose effects are felt in the historical process of updating representations that mark a cleavage between the so-called minors (individuals who at any time may be submitted to the control devices of the police and justice) and the children (subjects submitted to the prevention records through educational and/or assistance policies).

<sup>47</sup> M. Foucault, *Microfísica do Poder*, 4<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro, Graal, 1982.

<sup>48</sup> See *Reports of the Ministry of Justice*, decades of 1870 and 1880.

Through discourses and practices that related criminal and correctional technology to education, reform and assistance devices, producing distinct representations regarding the object of intervention, poor children emerged as a social problem to be faced. The process of classification anchored in complementary rationality, when organizing a typology of childhood, cooperated to organize disciplinary measures directed to guilty childhood (criminal and delinquent), the vicious childhood (vagabonds and idles girls), for orphaned children or children abandoned by parents (Ministry of Justice, 1874, p. 41-43 and 46).

In the field of medicine and hygiene, as we have seen, there is a discursive proliferation about care and education of the working, sheltered, destitute, orphaned children, abused by relatives or guardians, who wandered the streets – disseminated through means such as specialized medical journals, magazines for the lay public, doctoral theses published by commercial publishers, articles in high circulation newspapers, conferences on protection and assistance to children, and lectures to distinct social groups such as academic societies, ladies of charity and poor mothers. But it is mostly in the late nineteenth to the twentieth century that health care doctors associate the intellectual production as an impressive role of interventions about children and their families. The foundation of assistance institutions such as the Institutes for Child Protection and Welfare<sup>49</sup>, the performance in hygienic inspection of public schools and the occupation of positions in nursing homes and institutes for teaching handicrafts to the children of the poor, are part of the medical universe of some of the Brazilian cities in this period.

Urbanization and the increase in city populations seem to have brought concerns about the poor population back onto the political agenda. After being identified, described, charted, known, quantified and located, this population needed to be managed. As we have tried to demonstrate throughout this study, measures of a preventive type are assumed and accepted in the project for poverty management. This measure implied rounding up poor children, educating them and teaching them an occupation, submitting them to an experience of hygienic training which, due to its preventive characteristic, had the aim of infusing usefulness and productivity into the lives of the dangerous little ones.

<sup>49</sup> In March 1880, the health care doctor, Moncorvo Son, founded the Institute for Protection and Assistance to Children in Rio de Janeiro with the purpose of organizing campaigns and educational activities and childcare. From 1920, the entity was transferred to a new building constructed on land of two acres, donated by the city of Rio. By the year 1921, there were seventeen associations of this type throughout the country created with the guidance of that doctor (M.C. Freitas, M. Kuhlmann Jr. (org.), *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002; J.E. Wadsworth, *Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil*, «Revista Brasileira de História», 19, 37, Sept. 1999, pp. 103-124).

### Bibliography

- Adams, D.W., *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*, Kansas, University Press of Kansas, 1995
- Ariès, P., *História social da criança e da família*, 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1981
- Bakker, N., *Child guidance and mental health in the Netherlands*, «Paedagogica Historica», 42, 6, 2006, pp. 769-79
- Becchi, E., Julia, D. (eds.), *Histoire de l'enfance en Occident de l'antiquité au XVII siècle*, Paris, Seuil, 1998, 2 vols.
- Castanha, A.P., *O Ato Adicional de 1834 e a história da educação brasileira*, «Revista Brasileira de História da Educação», 11, jan/jul. 2006, pp. 169-195
- , *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?*, Tese de Doutorado em Educação, São Carlos, UFSCAR, dezembro 2007
- Chauvin, D. (ed.), *L'imaginaire des âges de la vie*, Grenoble, Ellug, 1996
- Costa, J.F., *Ordem médica e norma familiar*, 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Graal, 1989
- Crespo, J., *A história do corpo*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990
- Cunningham, H., *Children & childhood in Western society since 1500. Studies in Modern History*, London, New York, Longman, 1995
- Dekker, J.J.H., *Children at risk in history: a story of expansion*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 17-36
- Ellis, C., *To change them forever: Indian education at the rainy mountain Boarding School, 1893-1920*, Norman, University of Oklahoma Press, 1996
- Ferreira, A.G., Gondra, J., *Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX)*, in Fernandes, R., Lopes, A., Faria Filho, L. (eds.), *Para a compreensão histórica da infância*, Porto, Campo das Letras, 2006
- Ferreira, M. de Fátima Moura, *O discurso historiográfico sobre assistência e pobreza de finais de oitocentos e primeiras décadas do século XX*, «CADERNOS DO NOROESTE», 11, 2, 1998 (Dossiê “Misericórdias, caridade e pobreza em Portugal no período moderno”), pp. 9-30
- Fonseca, A., *Coleção de leis municipais e vetos de 1892-1894*, Rio de Janeiro, Typografia do Jornal do Comércio, 1897
- Foucault, M., *O nascimento da clínica*, 4<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1994
- , *O poder psiquiátrico*, São Paulo, Martins Fontes, 2006
- , *Le gouvernement de soi et des autres*, Cours au Collège de France (1982-1983), Paris, Gallimard/Seuil, 2008
- , *Microfísica do Poder*, 4<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Graal, 1982

- Freitas, M.C., Kuhlmann, M. Jr. (ed.), *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002
- Fundação Biblioteca Nacional, Ministério da Educação e Cultura, *Enciclopédia de Literatura Brasileira*, São Paulo, Global; Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 2001
- Gomes, J. Ferreira, *Estudos para a história da educação no século XIX*, Lisboa, Instituto de Inovação Cultural, 1996
- Gondra, J.G., *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2004
- Jacobi, J., *Between charity and education: orphans and orphanages in early modern times*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 51-66
- Laplantine, F., *Antropologia da doença*, São Paulo, Martins Fontes, 1991
- Le Goff, J. (ed.), *As doenças têm história*, Lisboa, Terramar, 1991
- Levi, G., Schmitt, J.-C., *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, 1996, 2 vols.
- Lohmann, I., Mayer, C., *Lessons from the history of education for a “century of the child at risk”*, «Paedagogica Historica», 45, 1/2, February 2009, pp. 1-16
- Machado, R. et al., *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978
- Ministério da Justiça, *Relatório do Chefe de Polícia da Corte*, in *Relatório do Ministério da Justiça*, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1874
- Moncorvo Filho, A., *História da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Editora Paulo Pongetti, 1926
- Moreno Martínez, P., *The hygienist movement and the modernization of education in Spain*, «Paedagogica Historica», 42, 6, dec. 2006, pp. 793-815
- , *A educação do corpo fora da escola: as origens das colônias de férias na Espanha*, «Educar», UFPR, Curitiba, 33, 2009, pp. 23-37
- , *De la caridad y la filantropía a la protección social del Estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887-1936)*, «Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria», 28, 2009, pp. 135-159
- Paiva, A. de, *Justiça e assistência: os novos horizontes*, Rio de Janeiro, Typ. do Jornal do Commercio, 1916
- Pereira, A.L., Pitta, J.R., *Liturgia higienista no século XIX. Pistas para um estudo*, «Revista de História das Idéias», 15, 1993, p. 437-559
- Rago, M., *Os prazeres da noite. Prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*, 2ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2008
- Rizzini, I., Souza, M. Zélia Maia de, *Uma “casa de educação”: o “ensino integral” no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894)*, in M. Chaves, S. Lopes, *Instituições Educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*, Rio de Janeiro, Mauad Editora/Faperj, 2009

- Santos Filho, L., *História geral da medicina brasileira*, São Paulo, Hucitec/EDUSP, vols. I-II, 1991
- Schueler, S., Rizzini, I., *A caçada aos menores: disciplina e educação das infâncias nos Relatórios de Justiça e Polícia da Corte imperial (1860-1889)*, «Revista Educação & Cidadania», 6, 1, 2007, pp. 71-81
- Sobrinho, J.F. Velho, *Dicionário Bio-bibliográfico*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1940
- Souza, M. Zélia Maia de, *Educate, trabalhar e civilizar no Asilo de Meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis*, Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2008
- Schwarcz, L. Moritz, *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995
- Spencer, H., *Da educação intellectual, moral e physica*, Lisboa, Editora Litteraria Fluminense, 1886
- Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Catálogo de teses*, Vol. I, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986
- Varela, J., Alvarez-Uria, F., *A maquinaria escolar*, «Teoria & Educação», 6, 1992, pp. 68-96
- Vaz, F., *A infância abandonada*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1905
- , *Escola Premunitoria Quinze de Novembro*, Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Francisco Valladares, Chefe de Policia do Distrito Federal, pelo Sr. Franco Vaz, director. Exercício de 1913, Rio de Janeiro, Typ. Da Escola Premunitoria Quinze de Novembro, 1914
- , *Nosso rumo*, «Educação e Pediatria», Rio de Janeiro, Livraria Cruz Coutinho, I, 1, junho de 1913
- , *O problema da infancia abandonada em geral (o que se deve fazer)*, Rio de Janeiro, 1917
- Vianna, A. de Resende B., *O mal que se adivinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*, Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1999
- Vigarello, G., *O limpo e o sujo. Uma história da higiene corporal*, São Paulo, Martins Fontes, 1996
- Wadsworth, J.E., *Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil*, «Revista Brasileira de História», 19, 37, Sept. 1999, pp. 103-124 (available on line: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006&lng=en&nrm=iso)>, last access: 28<sup>th</sup> April 2010)



*Theses of the Montpellier School of Medicine  
(in chronological order)*

- 1798 Vital-Louis Joyeux, *Considérations directes et indirectes sur quelques points de l'éducation physique des enfans*, Montpellier, De l'imprimerie de la veuve de Jean Martel Ainé
- 1802 Marc-Antoine Lautaret, *Quelques considérations générales sur l'éducation physique des enfans*, Montpellier, De l'imprimerie de J.G. Tournel Neveu
- 1808 A. Pascal Savy, *Réflexions sur la Gymnastique*, Montpellier, Chez Coucourdan,
- 1809 Amaro Baptista Pereira, *Essay sur l'érysipéle chronique que rigne d'une manière endémique a Rio de Janeiro*, Montpellier, Chez Jean Martel Ainé
- 1809 Jean-Louis Chabert, *Considérations médicales sur la crainte et les effets de cette passion sur l'économie animale*, Montpellier, Chez Jean Martel Ainé
- 1840 Pierre-Paul Rodrigues, *Considérations générales sur la phthisie pulmonaire*, Montpellier, Imprimerie de Mme. Vc. Ricard
- 1846 M.G. Hippolyte Thomas, *Quelques mots sur l'éducation de la femme*, Montpellier, Imprimerie de X. Jullien
- 1846 Jules Caillat, *Essai sur l'hygiène des jeunes gens dans les établissements d'instruction publique*, Montpellier, Jean Martel Ainé
- 1847 Valentin-Charles-Henri Gourdon, *De l'hygiène publique appliqué à la question de la misère*, Montpellier, Imprimerie de L. Cristin
- 1858 Charles-Louis-Emile Gachet, *Ébauche d'un travail sur l'éducation au pont de vue médical*, Montpellier, Imprimerie L. Cristin et c.
- 1863 Léon-Paul-Félix Eyesque, *Quelques mots sur l'hygiène et l'éducation physique du premier âge*, Montpellier, Typographie de Pierre Grollier
- 1863 Aimé Paloque, *De l'éducation physique de la jeunesse*, Montpellier, Jean Martel Ané
- 1869 Alphonse-Louis Blanc, *Considérations medico-philosophiques sur quelques points de l'éducation des enfans*, Montpellier, Boehm & Fils
- 1874 Palasne Champeaux, *Les côtes du Brésil et de la Plata – Étude de pathologie et de topographie médicales*, Montpellier, Imprimerie Centrale du Midi
- 1874 Alfred Hauquelin, *Considérations hygiéniques sur les écoles primaires*, Montpellier, Imprimerie Centrale du Midi
- 1875 Émilien Balsan, *Sur l'utilité de la Gymnastique*, Montpellier, Imprimerie Firmin et Cabirou
- 1888 Paul-Joseph Lallemand, *Essai sur l'histoire de l'éducation dans l'ancien oratoire en France*, Montpellier



*Theses of the Paris School of Medicine  
(in chronological order)*

- 1813 Joseph-Marie Laplace-Chauvac, *Dissertation sur quelques points de l'Éducation physique et morale de l'Enfant*, Paris, De L'imprimerie de Didot le Jeune
- 1819 S.N.P. Langlois Longueville, *Éducation Physique et morale de la jeune fille*, Paris, De L'imprimerie de Didot le Jeune
- 1822 L. Rosier Lacardonnière, *Considérations physiologiques sur les dangers de quelques exercices du corps*, Paris, De L'imprimerie de Didot le Jeune
- 1823 João Fernandes Tavares, *Considérations d'hygiène publique et de police médicale applicables a la ville de Rio-Janeiro*, Paris, De L'imprimerie de Didot le Jeune
- 1832 Jacques-Auguste Biard, *Essai sur l'hygiène des enfans pensionnaires dans les collèges*, Paris, De L'imprimerie de Didot Jeune
- 1836 A. Droin, *De l'éducation physique, intellectuelle et morale des jeunes filles*, Paris, De L'imprimerie de Didot Jeune
- 1839 Édouard-Auguste Plouvier, *Institution et règlement d'un collège sous le point de vue sanitaire*, Paris, Imprimerie et Founderie de Rignoux
- 1840 Édouard-Adolphe, Windrif, *Essai sur l'influence des moyens religieux en médecine*, Paris, Imprimerie et Founderie de Rignoux
- 1861 G. Paul Defert, *De l'éducation au point de vue hygiénique*, Paris, Rignoux, Imprimeur de la faculté de medecine
- Jules-Alphonse Leriche, *Quelques mots d'hygiène appliquée aux maisons d'éducation* Paris, A. Parent, Imprimeur de la faculté de medecine, 1864
- 1874 Louis Bouché Vitray, *Quelques considérations sur l'hygiène dans les maisons d'éducation*, Paris, A. Parent, Imprimeur de la faculté de medecine
- 1883 Paul Savaget, *Nécessité d'organiser la médecine publique*, Paris, A. Parent, Imprimeur de la faculté de medecine

Irma Rizzini  
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (Brazil)  
irma.rizzini@gmail.com

José G. Gondra  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ (Brazil)  
gondra.uerj@gmail.com

# Giuseppe Fanciulli negli anni de «Il Giornalino della Domenica». Infanzia, giornalismo e politica\*

Davide Montino †

«Il Giornalino della Domenica» fu qualcosa di più che un semplice periodico per l'infanzia, uscito per pochi anni all'inizio del Novecento e poi nella prima metà degli anni Venti. Accanto alla cura editoriale, ai contenuti selezionati, innovativi ed originali, alle forme di coinvolgimento attivo dei lettori, esso mise in gioco una volontà formativa che ne faceva un vero e proprio strumento educativo, certamente non pedante e nemmeno nel senso più riduttivo del termine. E non solo fu un momento di formazione e crescita per i suoi lettori, almeno per quelli più assidui ed interessati, ma anche per chi vi lavorò, sia per l'influenza di Luigi Bertelli (Vamba), il suo creatore, sia per l'atmosfera intellettuale, per gli incontri e per le discussioni che maturavano all'interno della redazione. Fu un luogo dove molti intellettuali, scrittori e giornalisti compirono un apprendistato decisivo<sup>1</sup>, e scoprirono, insieme al giornalismo, l'amore per l'infanzia e per la patria. Il «Giornalino», infatti, senza che ciò lo rendesse pesante e tronfio di retorica, fin da subito si distinse per questa scelta netta ed inequivocabile: instillare l'amor per l'Italia nei suoi lettori, facendosi propugnatore di un irredentismo che si voleva tappa ultima e definitiva dell'Unità del paese. In questo

\* Il presente contributo è stato presentato da Davide Montino in occasione della Giornata di studio promossa dal «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata sul tema: *Luigi Bertelli e «Il Giornalino della Domenica»*. *Bilancio storiografico e nuove prospettive di ricerca* (Macerata, 6 maggio 2009).

<sup>1</sup> Tra gli altri, Aurelio Romoli, Piero Calamandrei, Paola Lombroso Carrara, Milly Dandolo, Onorato Roux, Enrico Guidotti e Ugo Fleres.

clima iniziò la sua carriera di scrittore per l'infanzia, lunga più di quarant'anni, anche Giuseppe Fanciulli. L'abilità nel comunicare, la capacità di coinvolgere e mobilitare i suoi lettori, la poliedricità dei suoi interessi, la modernità, pur in un quadro ideologico e narrativo conservatore, con cui seppe mettere insieme diversi mezzi di comunicazione (dal giornale alla radio, dal teatro alle conferenze), sono tutte qualità che, in qualche modo, ebbe modo di sperimentare negli anni del «Giornalino». Così come l'incontro, decisivo per la sua formazione, con l'amico Giosuè Borsi, si svolse proprio nella redazione del periodico vambiano. Nelle pagine seguenti, daremo dunque conto dell'attività di Fanciulli negli anni in cui fece parte, come redattore, de «Il Giornalino della Domenica».

### *Il contesto: Vamba e il «Giornalino»*

Com'è noto il «Il Giornalino della Domenica» nacque nel 1906, dall'incontro tra Luigi Bertelli e l'editore fiorentino Bemporad. Le ragioni di tale iniziativa si articolano intorno a due poli. Da un lato il tentativo di introdurre, sul mercato italiano, un tipo di pubblicazione rivolta ai giovani, moderna ed accattivante, in grado di attirare lettori desiderosi di svago e di intrattenimento. Da questo punto di vista, tra il XIX e il XX secolo, ed in particolare agli albori del Novecento, si registra un processo di modernizzazione del mercato rivolto ai giovani, che vengono sempre più individuati come potenziali consumatori, e pertanto destinatari di messaggi a sfondo commerciale. Anche l'editoria è coinvolta da questo cambiamento, e in particolare proprio il settore scolastico e dell'infanzia sembrano rappresentare buone occasioni di guadagno. Da un altro lato, e soprattutto per quanto riguardava il coinvolgimento di Vamba, l'operazione rispondeva ad esigenze di natura squisitamente culturale e, in senso lato, politiche. È noto come Bertelli, proveniente dalle file del mazzinianesimo radicale e repubblicano, sul finire dell'Ottocento abbia maturato la convinzione che l'unica possibilità di costruire una nazione compatta e solida stesse nell'educazione delle nuove generazioni. Di fronte al basso profilo tenuto dall'Italia giolittiana sul piano politico, oscillante negli schieramenti internazionali, incapace di gestire in modo netto e deciso i primi movimenti di massa, gli unici ideali che sembravano garantire coesione sociale e forza erano i grandi valori nazionali, ereditati dalla tradizione e irrobustiti negli anni gloriosi del Risorgimento. E questi valori andavano insegnati senza indugi. Se i padri sembravano ormai persi nell'Italietta borghese della *Belle époque*, l'unica speranza doveva ricadere sui figli, il futuro dell'Italia.

E proprio sul piano generazionale si coglie meglio il programma vambiano. Appartenente a quella generazione di mezzo, «nati troppo tardi e troppo presto

per far qualcosa»<sup>2</sup>, ma ancora in tempo ad educare e a diffondere quei sentimenti di italianità che sono il perno centrale di tutto il ragionamento politico di Bertelli, il giornalista satirico si sente impegnato in quella che è, a livello di cultura e di immaginario, la grande battaglia che resta ancora da fare per nobilitare una generazione che sente di vivere solo di ideali: quel fare gli italiani che passa, ormai, prevalentemente per le scuole del Regno, attraverso l'opera di educatori e maestri.

Il tragitto culturale di Luigi Bertelli, dunque, sta dentro alla curvatura ideologica che porta dal patriottismo risorgimentale all'irredentismo primo novecentesco e al nazionalismo del XX secolo, che si articola intorno ai temi della missione, del sacrificio e della necessità di compiere quell'unità che, dopo quarant'anni dal Risorgimento, non c'è ancora. In questo quadro, uomini come Bertelli, anche se giovani per il Risorgimento e vecchi per la Grande guerra, come egli stesso ebbe a dire, non rinunciano a dare il loro contributo e si ritagliano lo spazio di educatori della nazione e si immaginano alla guida di truppe di ragazzini verso l'unità e la gloria della patria. In questa immagine sta tutta la tensione verso il futuro che sente Bertelli, e con lui la redazione del «Giornalino». La speranza che buoni semi piantati oggi diano, un domani, ottimi frutti, e che l'Italia abbia, finalmente, i suoi italiani. Questa forza progettuale, l'impegno nel costruire con la letteratura e il giornalismo giovanili un senso di appartenenza civile ed identitario, passò in molti dei giovani che lavorarono, in quei primi anni, al giornale di Vamba. Tra questi, Giuseppe Fanciulli, che ebbe modo di dedicare, in tempi che saranno diversi e per molti aspetti anche più tragici, l'intera vita a quel progetto di costruzione e formazione degli italiani che tanta parte ha avuto nella storia del nostro paese.

### *Giuseppe Fanciulli e il "Giornalino della Domenica"*

Giuseppe Fanciulli<sup>3</sup> entra dentro a questo progetto educativo e culturale, come lo ha definito efficacemente Anna Ascenzi<sup>4</sup>, fin da subito. Non è uno degli autori famosi<sup>5</sup> chiamati da Vamba a contribuire al «Giornalino», ma un giovane psicologo senza nemmeno troppa esperienza di scrittura per l'infanzia.

<sup>2</sup> Vamba, *XX settembre 1870*, «Il Giornalino della Domenica», 13, 1906, citato in A. Ascenzi, *Lettere a Vamba. "Il Giornalino della Domenica" nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, «History of Education & Children's Literature», I, 1, 2006, p. 320.

<sup>3</sup> Per un'analisi dettagliata dell'opera e della vicenda intellettuale di Fanciulli rimando a D. Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, Torino, SEI, 2009.

<sup>4</sup> Ascenzi, *Lettere a Vamba*, cit., p. 320.

<sup>5</sup> Tra gli altri, Emilio Salgari, Edmondo De Amicis, Ada Negri, Ida Baccini, Grazia Deledda, Luigi Capuana, Giovanni Pascoli, Renato Fucini, Marino Moretti e Scipio Slapater.

Ciò non di meno, diviene uno dei collaboratori più presenti e attivi di Bertelli, redattore dal 1907, compone racconti e monologhi, e tiene diverse rubriche: *Per i più piccini*, con il nome di Pino<sup>6</sup>, *Minosse*, in cui si occupa del Concorso del componimento, e *Dal libro dei perché*, con lo pseudonimo di Maestro Sapone<sup>7</sup>.

«Il Giornalino» si presenta come un prodotto moderno, ricco di belle illustrazioni a cominciare dalle copertine, con una serie di apprezzati e noti collaboratori. È un periodico di elevata qualità, che diverte ed insegna senza pedanteria, che si rivolge ad un pubblico di lettori della media e alta borghesia, di buona famiglia. Ma soprattutto, riprendendo un'intuizione che fu già de «Il Giornale per i Bambini» di Ferdinando Martini, si aprì ad una costante comunicazione con i suoi lettori sulle “pagine rosa”, che ben presto divennero il cuore pulsante del giornale. È lo stesso Fanciulli a ricordarne l'importanza e la profondità:

Di simile corrispondenza coi lettori si era visto l'esempio in periodici dei ragazzi e dei grandi; ma nuova era qui l'assoluta confidenza, l'entusiastica cordialità degli scriventi, e la premura affettuosa, la schiettezza spregiudicata di chi rispondeva. Gran parte del “contenuto educativo” fu proprio in quelle pagine, tanto più efficace quanto meno generico e cattedratico. [...] La “Corrispondenza” rivelò centinaia di tipi, fece nascere conoscenze e amicizie da un capo all'altro d'Italia<sup>8</sup>.

Ma non solo si cercò di consolidare il rapporto tra il giornale e i suoi lettori tramite la corrispondenza, che pure aveva la sua importanza, ma specialmente attraverso una serie di iniziative pubbliche, tra cui la più famosa fu la *Confederazione giornalinesca*, poi detta del *Girotondo*, che si riunì la prima volta il 18 giugno 1908 a Firenze. La *Confederazione*, nelle intenzioni di Bertelli e dei suoi collaboratori, doveva riprodurre, per gioco, uno Stato con tutte le sue istituzioni, il Parlamento, l'esercito, i ministeri, i prefetti, i sindaci e così via. I toni andavano dalla generica antipolitica all'irredentismo nazionalista, e passando attraverso lo svago miravano a dare una forte aggregazione, e se vogliamo anche un certo senso di identità, ai bambini coinvolti<sup>9</sup>. Nacquero anche una serie di leghe (dei Golosi, della Bella Italia, dei Fotografi, dei Filatelici, degli Enigmisti, degli Stenografi etc...), e tra gli animatori di tali iniziative si distinse per impegno e costanza Fanciulli, il quale ci rivela anche come questo “gioco” avesse valenze ben più profonde e scopi più elevati che non il semplice intrattenimento:

<sup>6</sup> Poi pubblicati col titolo *Per i più piccini. Bozzetti di Pino*, Firenze, Bemporad, 1909.

<sup>7</sup> Poi in volume col titolo *Il libro dei perché. Piccola enciclopedia dei ragazzi curiosi*, Torino, SEI, 1924.

<sup>8</sup> G. Fanciulli, *Scrittori e libri per l'infanzia*, Torino, SEI, 1949, pp. 96-97.

<sup>9</sup> C. Papa, *La “Confederazione giornalinesca” di Vamba (1908-1911): una monarchia repubblicana per diritto morale*, «Annali dell'Istituto Gramsci-Emilia Romagna», 4-5, 2000-2001, pp. 173-183.

La politica della Confederazione era basata sul devoto amore alla patria, considerata questa nei suoi confini naturali, ed esercitò un'appassionata, feconda azione irredentista. Lo stato attribuì a tutti i cittadini parità di diritti, con l'ammissione delle "donne" alle cariche pubbliche. La Camera votò leggi che vietavano l'uso di parole straniere, e imponevano la rimozione di nomi di navi straniere... dai nastri dei berretti alla marinara, allora tanto in voga (nomi e berretti); allo stesso modo furono aboliti tutti gli appellativi esotici: via i Franz, i Fritz, i Baby, le Fanny, le Mary, le Daisy... La Confederazione, fino dal suo costituirsi (1908), contò tra le prefetture quelle di Trieste e di Trento, prefetture che ebbero l'onore di essere prese sul serio dall'I.R. Governo Austriaco, con misure di polizia a carico delle rispettive "autorità": si vide quel che il giuoco valesse, quando, di lì a pochi anni, centinaia e centinaia di antichi confederati giornalineschi dettero la prova del loro amor patrio sui campi di battaglia. Tutto questo movimento portò a contatti personali, a conoscenze dirette; dal ritrovo delle "pagine rosa" si passò ai convegni nelle piazze e nelle sale, alle gite, ai viaggi. [...] Tra i confederati si stabilì una solidarietà costante, quale avremmo voluto vedere fra tutti gli Italiani<sup>10</sup>.

Sono pagine pubblicate nel 1949, ma traspare ancora tutta l'adesione di Fanciulli a quegli ideali, così come nel descrivere Vamba e il suo "popolo" si sente ancora il forte impatto emotivo che circondava il rapporto fra Bertelli e i suoi lettori-seguaci:

Vamba affermava una volta: "I ragazzi rispondono col cuore a chi parla loro col cuore". Perché parlava così, i ragazzi lo intesero e gli risposero con entusiastico affetto. Esercitò un singolare fascino personale sul suo popolo; poiché i lettori e gli associati sentivano veramente di essere un popolo in marcia e riconoscevano in lui il capo<sup>11</sup>.

Tornando al «Giornalino», ancora Fanciulli, in una serie di articoli pubblicati a seguito del Convegno sull'educazione familiare tenutosi a Bruxelles nel 1910, aveva avuto occasione di definire le finalità educative del periodico: il rispetto dell'autorità e delle regole sociali, l'etica del lavoro, lo spirito di sacrificio, la vergogna per i fallimenti, il tutto mirato a fornire un'educazione che non fosse solo formalmente patriottica, ma che davvero facesse sentire come le scelte individuali di ciascuno fossero decisive per la nazione. Il bene di ognuno è il bene dell'Italia, e tutto trova senso solo nella sintesi superiore della patria<sup>12</sup>. Fanciulli, in quegli anni si dà molto da fare proprio sul fronte dell'organizzazione dei giovani lettori, contribuendo a quel passaggio dalla lettura alla mobilitazione – per usare un'efficace espressione dell'Ascenzi<sup>13</sup> – che si sostanzava in raduni e feste (la più celebre era la Festa del Grillo, dal nome che Vamba dava agli abbonati), la cui regia era dettagliata ed organizzata nei minimi particolari, e prevedeva il diretto coinvolgimento dei lettori. Si veda, ad esempio, la lettera con cui Fanciulli fa partecipe Anna Maria Sapi gnoli, la prima abbonata del «Giornalino», alla realizzazione di una conferenza dal significativo titolo «Le speranze d'Italia»:

<sup>10</sup> Fanciulli, *Scrittori e libri per l'infanzia*, cit., pp. 98-99.

<sup>11</sup> Ivi, p. 99.

<sup>12</sup> Gli articoli, firmati da Maestro Sapone, sono in «Il Giornalino della Domenica», 38, 1910; 43, 1910; 3, 1911.

<sup>13</sup> Ascenzi, *Lettere a Vamba*, cit., p. 325.

Carissima Anna Maria,

Non sono morto! Non ti ho dimenticato. Soltanto il gran lavoro e certi avvenimenti gravi di redazione – dei quali ti informerò se presto saranno maturati – mi hanno impedito finora di scriverti e di mandarti i migliori auguri per l'anno nuovo.

Quanto alle tue domande sulla posta dei Perché sono andate perdute certamente perché solo quelle molto interessanti possono vedere la luce... e certo ti rifarai un'altra volta senza serbarmi un broncio che mi farebbe dispiacere.

Ti scrivo anche per darti un incarico, che spero tu vorrai eseguire se ti sarà possibile. Io sto preparando una grande conferenza intitolata "Le speranze d'Italia" nella quale passerò in rassegna tutti i tipi di ragazzo che esistono nel nostro paese. Naturalmente la conferenza va illustrata da proiezioni luminose, ora potresti tu procurarmi delle fotografie di ragazzi delle Marche in genere e di Rimini in particolare? I soggetti dovrebbero essere pittoreschi e si preferiscono i gruppi: ragazzi di strada, di scuola, di bottega: ragazzi in mare, ragazzi in campagna... ragazzi come vuoi!

Se tu potessi contentarmi ti pregherei di farlo al più presto; le fotografie ti sarebbero restituite intatte e tu potresti vederle anche proiettate, perché conto di ripetere la mia conferenza a Rimini nella stagione delle bagnature. Intanto, se puoi, rispondimi subito indirizzandomi però la lettera al mio vero nome, cioè prof. Giuseppe Fanciulli, perché si tratta di un affare esclusivamente privato: mi rivolgo a te come a una buona amica e non come a una grande abbonata.

[...] Ti sarò particolarmente grato se con poche frasi vorrai fornirmi i tratti più caratterizzanti del ragazzo marchigiano, mi servirebbero per commentare le analoghe proiezioni<sup>14</sup>.

Le vicende editoriali del «Giornalino» sono note, come è nota la crisi finanziaria che investì il periodico fino a renderne necessaria la chiusura nel 1911<sup>15</sup>. Meno noto è che, insieme ai problemi economici che portarono al pesante deficit di più di 50.000 lire, ci furono anche dissapori all'interno della stessa redazione. Ad esempio, l'interruzione della rubrica di posta curata da Ceralacca (Aldo Valori) fino al 1909, aveva origine almeno fin dalle tensioni maturate l'anno precedente tra lo stesso Valori e Vamba. Ce ne dà notizia Fanciulli (sempre in una lettera ad Anna Maria) il quale inizialmente si era schierato con Ceralacca, per poi tornare sui suoi passi:

Carissima Anna Maria,

Dunque tu sei semplicemente meravigliosa! Ti ringrazio tanto per la cortese sollecitudine, tanto più che le fotografie sono bellissime e i "commenti" della tua lettera molto carini. Vorrei sapere se vi sono state da parte tue altre spese oltre a quelle postali per rimborsarti con vaglia... quasi telegrafico. Quanto alla sparizione di Ceralacca dal Giornalino purtroppo non si tratta affatto di un pesce di... gennaio ma proprio di una dolorosa realtà. Dissensi spiacevoli quanto insanabili con Vamba lo hanno costretto a dimettersi; io stesso – per naturale solidarietà – mi ero dimesso (la mia firma non è apparsa per due numeri) e soltanto per le vive insistenze dell'editore sono tornato da qualche giorno al lavoro. Credo che a Ceralacca giungerebbe assai gradita una tua letterina – glie ne piovono da ogni parte

<sup>14</sup> Lettera del 14 gennaio 1908, Archivio privato dell'ing. Luigi Calvitti.

<sup>15</sup> Si veda, a proposito, C. Gallo, *Vita, morte e resurrezione del "Giornalino della Domenica": da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 317-339.



d'Italia; e il suo indirizzo è "Aldo Valori – Via Antonio Jacobini 3". Scusa se ti scrivo con tanta fretta ma sono occupatissimo; la scuola, il Giornalino (ho preparato molti nuovi bozzettini di Pino... ma non sono per te!) il Conferenzone da preparare... un libro in corso di stampa... ecc. ecc.<sup>16</sup>

Il «Giornalino» non fu solo importante, per Fanciulli, perché vi imparò e si addestrò ai temi dell'irredentismo e a quelle forme di "pedagogia nazionale" fatta di mobilitazioni, conferenze, incontri, e di un costante rapporto con i suoi piccoli lettori, che segneranno tutta l'attività futura di Fanciulli, ma anche perché vi conobbe nel novembre 1910 Giosuè Borsi, l'amico che in quegli anni eserciterà su di lui l'influenza maggiore. È lo stesso Fanciulli a rievocare l'incontro:

Il primo incontro avvenne a Firenze, nella redazione del Giornalino della Domenica. La famiglia Borsi ancora aveva casa a Roma, e Giosuè era venuto a trovare il padre, da vari mesi a Firenze, direttore del Nuovo Giornale. Allora gli ippocastani del bel viale Principessa Margherita avevano perduto quasi tutte le foglie, ma quando Giosuè entrò nella nostra stanza di lavoro, la primavera parve rinverdire. Era un bel ragazzo di ventidue anni; una bella testa di legionario, mobili occhi bruni, un sorriso facile, una voce calda di umana simpatia. Salute, gioia di vivere. Portava il monocolo, che di tanto in tanto lasciava cadere, oscillante dal nastro nero. Sì, v'era qualcosa di ricercato, ma l'aspetto non arrivava ad essere quello di un dandy, come allora si diceva: una luce di fanciullesca spontaneità fuggiva ogni più tenue ombra di posa<sup>17</sup>.

Borsi già collaborava fin dal 1908 al «Giornalino», su cui aveva pubblicato articoli e poesie, ed una corrispondenza, all'inizio del 1909, da Messina, colpita l'anno prima da un terribile terremoto. Come avremo modo di vedere, la figura di Borsi, e soprattutto il suo sacrificio in guerra, ebbero un ruolo importante nella "conversione" di Fanciulli, che possiamo iniziare a datare, come processo di cambiamento interiore, fin dall'incontro tra i due scrittori. Infatti, se l'avvicinamento al cattolicesimo non fu mai esplicito fino al 1912, di sicuro la riflessione interiore che toccò Borsi negli anni immediatamente precedenti la Grande guerra agì anche su Fanciulli, e in qualche modo ne rese l'animo predisposto ai successivi cambiamenti.

La chiusura de «Il Giornalino» arrivò nell'anno della guerra di Libia, e fino al 1918 non fu più pubblicato. Alcuni suoi collaboratori, come Borsi e Scipio Slapater, morirono in guerra (entrambi nel 1915), altri si impegnarono nelle retrovie, come Omero Redi (padre Ermenegildo Pistelli), attivo nell'Ufficio notizie ai famigliari dei soldati, con sede a Firenze.

Il 22 dicembre 1918, dunque, ripresero le pubblicazioni, per l'editore fiorentino Enrico Somigli. Vamba continuava a dirigere il nuovo periodico, che primo in Italia iniziò anche a dare spazio allo sport, e ricominciarono le feste e le occasioni di incontro tra il giornalino e i suoi lettori. Il dopo guerra fu segna-

<sup>16</sup> Lettera del 27 gennaio 1908, Archivio privato dell'ing. Luigi Calvitti.

<sup>17</sup> Fanciulli, *Giosuè Borsi*, cit.

to da una profonda crisi, economica e morale, che finì per diventare politica. Gli scioperi e le occupazioni, da un lato, la nascita dei Fasci di combattimento, dall'altro, accentuarono la tensione sociale, ma più in generale pareva che fosse un tempo di grandi cambiamenti, possibilità e rivoluzioni. Nel 1919, per esempio, il gruppo de «Il Giornalino» si entusiasmò per l'impresa fiumana di Gabriele D'Annunzio, di cui si diede precisa cronaca sul periodico, e lo stesso Vamba, con Fanciulli, vi si recò tra ottobre e novembre. Ma già nel settembre, Fanciulli aveva modo di esaltarsi per l'impresa del poeta-soldato in una lettera inviata sempre alla «Governatora» Anna Maria:

Carissima Anna Maria,  
 Grazie di tutta la tua cortesissima premura. Sei stata davvero una Governatora esemplare! Sono sicuro che l'amico Morselli sarà stato commosso tanto per il saluto dei tuoi e nostri marinaretti, quanto per la mia presentazione sul Giornalino. Io non ho avuto più sue notizie, perché il caro ostruzionismo postale mi ha fatto rimanere senza corrispondenza per una settimana intera, e certamente una lettera di Morselli è andata perduta con tutte le altre. Aspettiamo qui Vamba nella prima quindicina di Ottobre, e faremo cose grandi. Oh, se potessi essere con noi! È tanto, sai, che non ci vediamo! Ma il nostro Giornalino, fra tante virtù, ha quella miracolosa di conservare intatta l'amicizia. Mi chiedevi che cosa penso dell'impresa di d'Annunzio? Ne sento tutta la bellezza e tutta la bontà: confido che segni il trionfo dell'azione giusta sulle chiacchiere inique, il trionfo della volontà buona sulla cupidigia degli interessi. Ho fede nel successo. Intanto quell'impresa ha già il merito di aver rimesso in moto le acque che minacciavano di stagnare e di imputridire, e domani il piccolo uomo di governo, sabotatore della Vittoria, se ne andrà! Se anche i risultati fossero questi soli – e non lo credo – sarebbero già grandi. L'avvenire è della gioventù sana! Vedi il nuovo simbolo che ha assunto il Giornalino? Due bimbi guidano la lupa romana – che troppo spesso è stata tradita dai vecchi. Grazie ancora; tanti buoni saluti...<sup>18</sup>

Nella lettera si comprende come ormai l'orizzonte culturale di Fanciulli sia definito. I due giovinetti che guidano la lupa sono un'Italia giovane e resa forte dalla guerra, di cui «Il Giornalino» si propone come guida. Fanciulli vi trova la piena consapevolezza che l'educazione delle giovani leve – che era il programma del periodico fin dal 1906 – è la missione che la nazione affida anche agli scrittori e ai giornalisti per bambini e ragazzi. Ancora nei primi anni Venti Fanciulli, a questo proposito, sarà uno dei più apprezzati relatori delle Conferenze di educazione nazionale promosse dall'Università popolare di Trieste con il chiaro intento di portare la cultura e la lingua italiane nelle terre redente.

Il 1920 è l'anno della morte di Bertelli. L'editore Somigli ne approfitta per tirarsi fuori dall'impresa, e lascia tutto nelle mani della famiglia. Inizia così una fase travagliata, che dal 1921 vede come direttore Giuseppe Fanciulli, il quale deve far fronte ai problemi economici e alle strategie editoriali che non sono affatto semplici da gestire. L'editore era Alfieri e Lacroix, di Roma, ma la sede era a Milano, e nel 1922 venne creata la Società editrice Vamba, in cui erano

<sup>18</sup> Lettera del 24 settembre 1919, Archivio privato dell'ing. Luigi Calvitti.

soci il precedente editore, Luigi Alfieri, ed Emilia Bertelli, moglie di Vamba, più un terzo socio anonimo (forse lo stesso Bemporad). Questa breve esperienza si fuse, l'anno successivo, con la Bottega di Poesia, altra casa editrice lombarda.<sup>19</sup> La crisi vera e propria si ebbe nel 1924, quando Fanciulli cercava di portare «Il Giornalino» presso qualche editore a lui amico (Treves il più probabile), e la famiglia Bertelli invece si stava accordando con Mondadori. Alla fine la spuntò Emilia e il periodico passò a Mondadori, il quale mantenne tutti i collaboratori e i redattori, ad eccezione proprio di Fanciulli. Da un paio di lettere conservate nell'Archivio privato di Luigi Calvitti, sembrerebbe che Fanciulli e la moglie abbiano cercato di traghettare il giornale verso un editore che avrebbe permesso a Fanciulli di mantenere il posto di direttore, e in questo tentativo i Fanciulli abbiano forzato la mano ai Bertelli. Forse Fanciulli pretendeva, o si aspettava, maggiore considerazione, sentendosi investito del ruolo di continuatore di Vamba, di cui si presentava come successore diretto, e al contempo cercava di curare i suoi interessi. I fatti sono ricostruiti da Fra Bombarda (Aurelio Romoli) in una lettera del dicembre 1924:

Mia cara Maria,

Ti scrivo subito che il nuovo Giornalino mi avrà con sé e che ò sentito con piacere la tua buona disposizione a continuargli la tua benevolenza. Grazie a nome dei Bertelli. A Milano fra questi e i Fanciulli deve esser successo il finimondo. Io non ho sentito che una sola voce: quella della signora Emilia che fu un giorno qui a raccontarmi i fatti. Fatti molto ingarbugliati e che troppo ci vorrebbe a ripeterli tutti. In sostanza: l'editore attuale non vuole più saperne del Giornalino che con regolare contratto aveva ottenuto per la pubblicazione. Col contratto si garantivano alla fam. Vamba certi scritti per cinque anni: Questa ha risposto Va bene; ma siccome io ò fatto assegnamento di quella [...], rendetemi pure il giornalino ma datemi anche quei soldi (che, fra parentesi, sono una discreta cifra a cui una famiglia come quella dei B. non avrebbe potuto rinunciare senza grave sacrificio specie durante gli studi di Beppino). Perché noi dobbiamo regalare delle migliaia di lire a chi ne à già a milioni e li butta in mille modi? I Fanciulli a questa richiesta, sbottarono e ci furono delle parole (decise di prender le parti della richiesta). Sembra ci fosse un editore all'orizzonte che potesse pubblicare il Giorn. senza però dare nulla alla sig. e per i diritti di proprietà! I Fanc. ci tenevano molto a farlo avere a lui che conservava a Pino il suo ufficio (e questa mi sembra una ragione di più perché si insistesse presso l'altro allo scopo di farlo pagare). Ma qui c'è stato un pasticcio che non ho capito bene: il fatto è che siamo arrivati al dissidio. Ed ecco che un nuovo editore va incontro alla Sig.ra Bertelli e le fa delle proposte vantaggiose che pare possano arrivare a buon porto. E ora siamo a questo punto, e speriamo bene. Intanto era stata ventilata l'idea di mandare una circolare sollecita a tutti gli abbonati per avvertirli del cambiamento di editore e siccome si pensava alla difficoltà di avere gli indirizzi, la sig. ra Emilia mi pregò di richiederli alla [...] prefettura, cosa che feci. Se non che, ripensandoci meglio, ho deciso di non comunicarli a nessuno finché tutto non sarà definito con la vecchia amministrazione. Dunque quelli che mi hai inviato tu, è come se non me li avessi inviati: sono al buio e ci rimarranno.

<sup>19</sup> Per queste informazioni si veda Gallo, *Vita, morte e resurrezione del "Giornalino della Domenica"*, cit., pp. 332-334.

È inutile che ti raccomandi la massima discrezione su quanto ti ò raccontato. Non parlare con alcuno, perché mi dispiacerebbe che ritornassero agli occhi degli interessati. L'ò detto a te perché sei Anna Maria e tanto basta. Eventualmente potrò parlarne con pochissimi altri a prova di bomba per fedeltà a Vamba e per serietà come sei tu, come anche Jole e Cesarina se me ne chiederanno, ma non andrei certo a scriver tutto ciò ad altri.

Ed ora basta: non senza però averti informata che le prime notizie che ricevo son tutte intonate come le tue: benevolmente. Soltanto Cesarina è discorde, forse per le lettere avute nei primi giorni da qualche parte, quando ancora la curiosità della nuova edizione del Giornalino non si era affermata. Ma non dispero che seguirà la corrente anche lei. Tanto più che pare ritornino con molto piacere Omero Redi e Scarpelli. Me l'ha scritto la sig.ra Emilia. Per la direzione ancora non si è parlato. Ma certo che sarai contenta. Un salutone affettuoso, fra Bombarda<sup>20</sup>.

Sempre ad Anna Maria, vero e proprio punto di riferimento, scriveva anche Fanciulli, per dare la sua versione di quanto stava accadendo:

Carissima Anna Maria,

Quello che debbo dirti è tanto inverosimile quanto doloroso. Cercherò di riassumere in brevi parole, ché non potrei fare un lungo racconto, tanto sono stanco e addolorato.

Dunque ecco che cosa è accaduto. “Bottega di poesia” desiderava disfarsi del Giornalino, troppo oneroso per la sua passività, e me ne aveva avvertito fino da sei mesi fa. Con lunghe trattative, io ero riuscito a creare una nuova combinazione con la Casa Edit. Treves, eccellente sotto ogni rispetto. All'ultimo momento i Bertelli – che come sai sono proprietari del giornale – hanno creduto più vantaggioso concludere un accordo con altri editori, pur sapendo che questi non avrebbero assunto nessuno di noi che abbiamo fatto finora il giornale.

Ogni commento è superfluo, vero? Noi lasceremo il Giornalino al 31 di questo mese, e puoi immaginare con quale amarezza. Il dolore non è solamente per me, ma per tutti voi, amici amiche e fidatissimi, che mi avete aiutato con tanto amore e tanto zelo e con me avete amato il Giornalino di Vamba fino dai più bei giorni lontani.

Non so che cosa potrà essere il Giornalino di domani; non so cosa farà la gente nuova! Fra Bombarda – che lo sa meno di me – ha già aderito alla nuova combinazione, nata da un'azione molto bella; e mi consta anche che vada chiedendo alla Prefettura indirizzi degli abbonati. Ognuno è libero di agire e di farsi giudicare come meglio crede. Tuttavia, se una simile richiesta ti giungesse, ti prego di non darvi corso. E ciò non per spirito di rappresaglia (il mio dolore è ben lontano da cercare consolazioni tanto meschine) ma per semplice onestà; gli indirizzi appartengono agli editori attuali, almeno fino al 31 dicembre, e sono a disposizione loro, perché possano cederli agli editori nuovi con le condizioni che essi vorranno stabilire.

Cara Anna Maria, tu sei stata la prima confederata, e la nostra amicizia resterà, ne son certo, oltre lo sfacelo della Confederazione, che ricorderemo sempre con tanto affetto, e speriamo di rivederti in giorni sereni. Tante care cose ai tuoi, che pur così bene comprenderanno la mia amarezza; e a te il saluto più affettuoso da Marialù e dal tuo:

Pino<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Lettera non datata, ma dicembre 1924, Archivio privato dell'ing. Luigi Calvitti.

<sup>21</sup> Lettera del 2 dicembre 1924, Archivio privato dell'ing. Luigi Calvitti.

«Il Giornalino» sopravvisse, senza più Fanciulli, fino al 1927, quando venne definitivamente chiuso.

La sua grande stagione era stata quella d'anteguerra, in cui si era rivelato un laboratorio estremamente interessante, dove la modernità della comunicazione di massa si era intrecciata ai temi della patria e della nazione, e sulle cui pagine aveva ripreso vita una nuova retorica risorgimentale. In quegli anni parlare al popolo si rivelava sempre di più come un parlare ai bambini, ai giovani, e prendeva forma una vocazione che sarà tipica della politica e della propaganda novecentesca: quella volontà pedagogica che istruisce e forma le masse, che dà sostanza ad un popolo che si sente una cosa sola sublimato com'è nella nazione e nello Stato. Non a caso, al di là dei successivi percorsi biografici e politici, troviamo in quegli anni uomini come Ugo Ojetti e come Piero Calamandrei, entrambi volontari nella Grande guerra e poi l'uno fascista (firmatario del Manifesto degli intellettuali fascisti) e l'altro antifascista (firmatario, al contrario, del Manifesto promosso da Benedetto Croce), che scrivono per «Il Giornalino», e si fanno promotori di un interventismo che vogliono insegnare anche ai giovani lettori del loro periodico. C'è però una differenza tra il prima e il dopo la Grande guerra. Prima del conflitto, il pubblico di riferimento rappresenta una classe sociale ben precisa: alta e media borghesia urbana, rinchiusa nei ristretti spazi domestici, da cui si esce per fare scampagnate e gite, e in cui si ritorna per lavorare, studiare, ricevere visite di cortesia. Dopo la guerra, che contribuì largamente a formare un'identità nazionale mettendo a contatto, nelle trincee, fanti-contadini provenienti da tutta Italia, il pubblico di riferimento diviene un indistinto popolo, una massa di gente comune, stretta intorno alla vittoria senza distinzioni di classe. Lo capisce bene Giuseppe Fanciulli, che proprio nella sua opera si sposta dai quadretti borghesi dei primi libri alla gente di toscana, legata alla terra e alla tradizione. E a ben vedere, fin dalle conferenze sui giovani italiani che teneva prima della guerra, Fanciulli andava alla ricerca dei tratti regionali ma soprattutto di ragazzi «di strada, di scuola, di bottega» – come scriveva ad Anna Maria – insomma di una categoria indistinta di giovani alle prese con lo studio, il lavoro e lo svago senza altra connotazione che l'italianità. Particolarmente interessante, in questo senso, fu l'esperienza dell'*Aidai*, l'Associazione indissolubile di anime italiane, nata nel 1919 e animata con impegno proprio da Fanciulli. Essa si proponeva, infatti, i seguenti obiettivi:

provvedere con fondi propri, alla diffusione gratuita del Giornalino nelle classi del popolo (scuole, orfanotrofi, ospedali di bambini, ecc.); promuovere contatti diretti fra questi ragazzi del popolo e gli associati di classi borghesi; distribuire aiuti materiali (libri, medicinali, sussidi in denaro) a ragazzi delle istituzioni aidaine, specialmente nei piccoli centri rurali, dove non esistono opere di beneficenza per l'infanzia. Questa diffusione ha poi una particolare importanza nazionale nelle terre redente, come fra le minoranze italiane di territori rimasti fuori dai confini, e fra le colonie italiane dell'estero<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> A.I.D.A.I. *Presentazione di un'opera di bene promossa da "Il Giornalino della Domenica"*,

Se prima della guerra il «Giornalino» aveva fatto «una efficace propaganda per la difesa della cultura e dell'anima nazionale nelle terre irredente», alla ripresa delle pubblicazioni era divenuto anche un «tenace assertore della causa fiumana e dalmata, come un coraggioso antagonista della pazzia bolscevica»<sup>23</sup>, e in questo progetto voleva riunire tutto il popolo, senza distinzioni di classe. Il progetto dell'*Aidai*, che aveva come patrona una bambina «inferma e cristianamente forte contro il dolore» di nome Valmonda Tamburini<sup>24</sup>, prevedeva la gestione di un teatro per ragazzi e giovani, fondato a Milano nel 1922, che si chiamava la «Sala Azzurra», l'invio di aiuti materiali – come nel caso del «disastro del Gleno»<sup>25</sup> del dicembre 1923 –, la costituzione di bibliotechine scolastiche, la diffusione de «Il Giornalino» presso case di rieducazione e di lavoro, orfanotrofi, istituti dei ciechi. In tutte le regioni italiane, con maggiore diffusione al Nord (Lombardia, Piemonte e Venezie in particolare), erano presenti «istituzioni» aidaine, e molte erano le lettere che giungevano al giornale passando attraverso questa nuova associazione di «popolo giovane». Da alcune missive pubblicate su un opuscolo del 1924 è possibile notare, se non la spontaneità di chi scrive, l'immagine che la stessa associazione voleva dare di sé e del suo pubblico, in cui si coglie bene quella vocazione popolare e nazionalista di cui Fanciulli si fa portavoce<sup>26</sup>. Ad esempio, gli scolari di una IV classe di Guiglia (Modena), scrivono:

Siamo poveri e rozzi aidaini, ma abbiamo il cuore pieno di riconoscenza e d'amore. Grazie, grazie alla buona ed eletta associazione di anime italiane che ci procura lo svago gradito, ed ormai atteso, del simpaticissimo *Giornalino*; grazie a chi scrive in esso cose belle e deliziose; e al caro babbo di tutti bimbi, a Vamba, memoria ed onore imperituri. Se avessimo un borsellino tutto pieno di risparmi, tutti li offriremmo, e volentieri; ma non abbiamo che pochi centesimi, e questi pochi li diamo col cuore, perché uniti ad altri, giovinno all'*Aidai*.

Insieme al tema dell'unità e dello sforzo collettivo, c'è poi quello della patria, evocato da uno scolaro di San Lorenzo di Lugo (Ravenna):

Presto inaugureremo la bandiera scolastica e appenderemo ad un parete il quadro coi ritratti dei Caduti per la Patria, del nostro paesello; ognuno di noi porterà fiori freschi per onorarli. La maestra ci ha parlato di Vamba, il tuo fondatore e grande amico dei fanciulli, come Edmondo De Amicis. Quando tu commemorerai la sua morte, anche noi ne parleremo in scuola.

Milano, Officine Grafiche Saita & Bertola, 1924, p. 4. Il testo è anonimo, ma verosimilmente composto dallo stesso Fanciulli.

<sup>23</sup> Ivi, p. 7.

<sup>24</sup> Ivi, pp. 3-4.

<sup>25</sup> Il 1 dicembre 1923 un cedimento strutturale fece crollare la diga del Gleno, nel bergamasco, i cui lavori di costruzione risalivano appena al 1919. Furono coinvolti diversi paesi sottostanti e ci furono circa 500 vittime.

<sup>26</sup> Le lettere sono pubblicate in *A.I.D.A.I. Presentazione di un'opera di bene*, cit.

Il pubblico privilegiato è quello delle campagne e dei monti, insieme a quello di un'infanzia sfortunata di cui è bene prendersi cura. Molte lettere arrivano infatti da istituti "pro infanzia", da case correzionali e da borghi rurali, come nel caso degli scolaretti di San Vitale di Braganza, che scrivono:

I nostri genitori sono tutti lavoratori della terra e non possono darci il denaro per comprare il *Giornalino* che leggeremo tanto volentieri. Grazie a voi che ce lo regalate. Il nostro villaggio è in mezzo alle colline verdi di prati di vigneti, di boschi: è bello, ma il nostro mondo finisce qui. Leggendo il vostro *Giornalino*, vivremo un po' della vostra vita delle grandi città, e crescerà in noi l'amore allo studio e alla bontà.

Arrivare nei luoghi più nascosti ed impervi vuol dire portare il senso di italianità ad un popolo che solo in parte è stato nazionalizzato dalla guerra, e la scuola può essere lo strumento privilegiato per raggiungere tale fine. Ecco, allora, la lettera di una maestra di Pello di Borgosesia:

Si rifletta come una benedizione su tutti i soci dell'Aidai la gioia dei miei bambini, ne sentano essi nel cuore il palpito soave, perché è così grande l'opera loro, perché è così affettuoso e gentile questo loro tendere le braccia a questi bimbi montanini, rozzi sì, ma nei quali mi sforzo di far rifiorire una piccola anima italiana.

Gli anni del «Giornalino», come si è visto, sono stati una palestra importante per Fanciulli, che vi ha imparato il rapporto con il pubblico, l'organizzazione della gioventù, e si è fatto esperto di una comunicazione continua con i suoi lettori. Questa caratteristica sarà propria di tutta l'opera dello scrittore toscano, che mantenne rapporti costanti con i tanti bambini e giovani con cui entrava in contatto. Da loro traeva spunto, a loro dedicava libri e racconti, li coinvolgeva come raramente facevano gli autori per l'infanzia. Questa predisposizione nacque, evidentemente, dalla formazione di un "giornalismo militante" per i giovani di cui Fanciulli fece larga esperienza sul periodico di Vamba. Nello stesso tempo, nel «Giornalino» d'anteguerra, Fanciulli si scoprì scrittore, e trovò quella dimensione che gli fu maggiormente propria. Lo psicologo, lo studioso, lasciò il posto al narratore e allo scrittore.





# Imparare a leggere per diventare lettori: riflessioni di Emilia Formìggini Santamaria da Tolstoj a *Prima lettura*

Sabrina Fava

Con il volume *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*<sup>1</sup> la giovane Emilia Santamaria<sup>2</sup> nel 1904 fece il proprio ingresso nel dibattito pedagogico del tempo<sup>3</sup> mostrando già con evidenza la determinazione nel trovare spazi editoriali di livello per far conoscere i propri studi e la chiarezza di idee nell'individuare settori di ricerca sui quali avrebbe nel tempo condotto le proprie ricerche. La monografia, che nasceva dalla tesi di laurea in filosofia discussa l'anno precedente presso l'ateneo capitolino<sup>4</sup>, ottenne infatti di essere edita per i tipi di

<sup>1</sup> E. Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, Bari, Laterza, 1904.

<sup>2</sup> Per una ricognizione biografica su Emilia Formìggini Santamaria (Roma, 1877-ivi, 1971) si rinvia a S. Fava, *Emilia Formìggini Santamaria: dagli studi storico educativi alla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2002.

<sup>3</sup> Si tratta infatti della prima opera in volume di E. Santamaria e uno tra i primi contributi se si eccettua l'articolo *Il femminismo nella società odierna*, comparso sulla «Rivista per le signorine» diretto da Sofia Bisi Albini nel gennaio del 1904. Cfr. E. Santamaria, *Il femminismo nella società odierna*, «Rivista per le signorine», XI, 1 gennaio 1904, pp. 18-22.

<sup>4</sup> Dai verbali conservati presso la Segreteria della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università La Sapienza di Roma risulta che E. Santamaria avesse discusso la dissertazione *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj* il 9 luglio del 1903. Facevano parte della commissione esaminatrice oltre al filosofo Antonio Labriola e al pedagogista Luigi Credaro che probabilmente aveva seguito la laurea nella elaborazione della ricerca, l'orientalista Angelo De Gubernatis del quale si ricordano gli

Laterza con l'approvazione scientifica di Benedetto Croce<sup>5</sup> e con la mediazione di Antonio Labriola curatore della prefazione<sup>6</sup>.

### I quattro libri di lettura di Tolstoj: imparare a leggere divertendosi

Nel presentare le linee educative di Tolstoj, in una prospettiva non estranea da tratti di reale originalità riconosciuti dallo stesso misurato prefatore<sup>7</sup>, Emilia Santamaria mostrava la propria passione per gli approfondimenti di tipo storico-educativo specie nell'indicare il valore e le modalità di sviluppo dell'educazione in senso etico – civile e non mancava di esprimere un'inclinazione naturale e incisiva nel saper decifrare i bisogni formativi dell'età evolutiva. Queste iniziali competenze risultavano ben delineate nel riconoscere i pregi dei *Quattro libri di lettura* di Tolstoj e soprattutto nel caldeggiarne la diffusione nel nostro paese dove invece la giovane studiosa riscontrava l'esistenza di una produzione di testi scolastici inadeguata e scarsamente efficace nell'intercettare le esigenze dei piccoli destinatari.

interessi anche verso la letteratura per l'infanzia e in particolare la fondazione del periodico «Cordelia» nel 1881. Di rilievo i variegati interessi culturali del resto della commissione esaminatrice: Baldassarre Labanca, studioso di storia delle religioni, Pietro Bagnisco, docente di filosofia morale nonché allievo di Spaventa e membro dell'Accademia dei Lincei; Ignazio Guidi, docente di ebraico e di lingue semitiche; Giuseppe Michele Ferrari, Nicola D'Alfonso e Luigi Ambrosi, professori di filosofia teoretica; Giovanni Battista Milesi docente di storia antica e moderna.

<sup>5</sup> Benedetto Croce era direttore scientifico di Laterza. Conferme del suo assenso alla pubblicazione sono rilevabili in alcune lettere tra la neodottoressa e Laterza già da tempo rese note agli studiosi da E. Garin, *Angelo Fortunato Formiggini*, in L. Balsamo, R. Cremante (a cura di), *Angelo Fortunato Formiggini un editore del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 1981, pp. 31-44.

<sup>6</sup> Antonio Labriola è stato per Emilia Santamaria riferimento indiscusso: ha orientato le scelte universitarie della giovane quando lei seguiva come uditrice le sue lezioni maturando in breve tempo la decisione di iscriversi al Corso di Laurea in Filosofia. Nel tempo è rimasto forte nella studiosa il valore del pensiero filosofico del maestro e il ricordo della vicinanza di Labriola all'impegno studentesco dell'Associazione radical-massonica "Corda Fratres" nella quale Emilia Santamaria ricoprì la carica di console segretario condividendo un'unità di ideali umanitari di fratellanza anche insieme ad Angelo Fortunato Formiggini, allora compagno di studi e poi marito. Cfr. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria*, cit., pp. 17-19; A.A. Mola, *Corda Fratres. Storia di un'associazione internazionale studentesca nell'età dei grandi conflitti (1898-1948)*, Bologna, Clueb, 1999.

<sup>7</sup> Mentre la prefazione di Labriola sostiene con decisione le doti scientifiche di Emilia Santamaria, risulta molto misurata in riferimento all'oggetto di studio precisando di non aver sollecitato in alcun modo l'allieva a trattare l'opera di Tolstoj né di avere seguito l'elaborazione della tesi. Una valutazione d'insieme sulle scelte bibliografiche e metodologiche seguite da E. Santamaria nello studio su Tolstoj sono rintracciabili in E. Medolla, *Una tesi di laurea di inizio secolo: Emilia Santamaria, Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, «Scuola e città», L, 4, aprile 1999, pp. 140-146 ora disponibile anche on line: <<http://www.cltureducazione.it/storiaeducazione/santa.htm>> (ultimo accesso: 10 dicembre 2010).

Ho letto spesso le pubblicazioni adottate nelle nostre scuole elementari come libri di lettura; e non sono certo in numero ristretto. Quasi ogni anno professori o maestri scrivono qualche cosa di nuovo per divertire ed ammaestrare i fanciulli, e sorge sempre la speranza che il nuovo valga meglio dell'antico... quante delusioni! Quasi sempre i soliti racconti della bambina ubbidiente, pulita, sincera, rispettosa; quasi sempre l'evidente sforzo di far notare la morale del racconto, e di persuadere i lettori a seguir l'esempio che vien loro mostrato. Ed è naturale che ci si senta questo sforzo, poiché l'ammaestramento non vien su, spontaneo dall'insieme; il ragazzo non si commuove né ammira, rimane indifferente, e non si avvedrebbe neppure che c'è in quei fatti qualche cosa da imitare o da lodare [...]. Questa deficienza di veramente buoni libri per i ragazzi si spiega facilmente: chi li scrive ragiona, non sente [...]. Non comprendono costoro che si deve parlare più al sentimento dei fanciulli che all'intelligenza? Dite loro che un'azione è buona, se ne dimenticheranno ben presto; commuoveteli, la compiranno appena ne verrà l'occasione. E per scrivere per i ragazzi ci vuol molto cuore. E da noi è perciò riuscito insuperabile Edmondo De Amicis, che da tanti anni col suo libro semplice e gentile ha fatto piangere e palpitare tanti fanciulli d'Italia. E perciò l'anima grande ed affettuosa di Leone Tolstoj ha saputo darci questa raccolta "Per i fanciulli" che meriterebbe di essere tradotta e sparsa nelle nostre scuole<sup>8</sup>.

Nelle parole della Santamaria si avverte in anticipo la modernità del dibattito novecentesco attorno ai testi scolastici. Giuseppe Lombardo Radice avrebbe parlato della qualità dei testi scolastici nelle *Lezioni di didattica* del 1913<sup>9</sup> e il problema avrebbe trovato uno sviluppo attuativo negli anni Venti con le scelte adottate dalla I Commissione Centrale per l'Esame dei Libri di Testo presieduta dallo stesso Lombardo Radice e orientata dal pensiero sui libri di lettura espresso nella celebre relazione di Maria Pezzè Pascolato<sup>10</sup>.

### *Il libro di lettura tra dover essere e bellezza*

Nelle riflessioni di Emilia Santamaria già in principio è ben viva la convinzione che l'estetica fosse una dimensione qualificante il libro di lettura in grado di offrire una sintesi tra dover essere e sentimento. Se per un verso il pensiero della studiosa risentiva dell'eredità culturale del positivismo nel quale era cre-

<sup>8</sup> Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., pp. 84-86.

<sup>9</sup> G. Lombardo Radice avrebbe asserito con forza la necessità di rifondare l'idea di testo scolastico puntando l'accento sull'importanza che esso esprimesse la vivacità della conoscenza, la vicinanza al vissuto del bambino anche nella ricchezza del dialogo intessuto con l'insegnante. Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913.

<sup>10</sup> Sui lavori della I Commissione Centrale si rinvia al corposo e documentato volume di A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione Centrale per l'esame dei Libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005. In riferimento ai criteri di orientamento della I Commissione a proposito dei libri di lettura si veda S. Fava, *I libri di lettura e la Riforma Gentile*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo 900. Editori scolastico-educativi del primo '900*, Milano, Ed. Bibliografica, 2008, pp. XIII-XXX.

sciuta e si era formata, d'altro canto mostrava di cogliere le nuove aperture in campo psicologico e pedagogico nel guardare il fanciullo con occhi comprensivi dell'affettività che ne caratterizza la personalità e il primo accesso alla conoscenza<sup>11</sup>. Per questi motivi ella sottolineava che i bambini rappresentati nei libri non fossero irrealisticamente distanti dai bambini lettori: l'orientamento al bene non proviene da un'esemplarità di personaggi facilmente percepiti come irraggiungibili nella loro perfezione, ma semmai da un più probabile equilibrio tra eticità e modo di essere includente anche il limite e l'errore in quanto parti dell'umanità di ciascuno. In questo senso si è di fronte a una prospettiva di pensiero che mira ad attingere al bambino reale nella propria genuina e spontanea vivacità, perché su tale base possano idearsi proposte di lettura nelle quali l'infanzia si rispecchi e progredisca rispettando se stessa. Se è vero che il Novecento in pedagogia si è caratterizzato per la centralità del bambino che ha generato negli studi una vera e propria rivoluzione copernicana<sup>12</sup>, nella tesi di laurea d'inizio secolo di E. Santamaria erano poste apprezzabili premesse perché la via del riconoscimento dell'identità infantile con categorie psicologiche non assimilabili a quelle adulte fosse perseguita nel settore della produzione di testi scolastici. In effetti, la rappresentazione del 'bambino vero' e non la copia dell'adulto del quale ricalcare la lezione del vivere era già rintracciabile in qualche opera letteraria per l'infanzia di fine Ottocento e, nel nostro paese, un riferimento fondamentale è dato dalle *Avventure di Pinocchio* (1883) di Carlo Collodi. E se *Cuore* (1886) di De Amicis si colloca a metà strada sia per diffusione, perché opera di amena lettura e al tempo stesso testo adottato in ambito scolastico, sia per modello di riferimento, perché coniuga l'esemplarità ottocentesca dei racconti mensili con uno sguardo più possibilista nelle parti diariistiche nel cogliere pregi e limiti di Enrico e dei suoi compagni, i più recenti studi sulla storia dei testi scolastici dimostrano che nei primi decenni del Novecento tale orientamento è stato recepito solo gradualmente dall'editoria scolastica<sup>13</sup>, men-

<sup>11</sup> Gli stessi studi universitari di E. Santamaria mettono in evidenza la sua costante attenzione verso le discipline medico-scientifiche, sviluppatasi nella temperie culturale di stampo positivista della quale il polo universitario della capitale svolgeva un ruolo di primo piano. Si rammenta infatti che, dopo aver conseguito la laurea in Filosofia, la neodottrina avrebbe pensato per un certo tempo di poter approfondire gli studi medici iscrivendosi a Medicina e che questa base integrata tra educazione e scienze medico-psicologiche nel guardare alla complessità e ricchezza del bambino avrebbe caratterizzato alcune ricerche successive come *La psicologia del fanciullo normale e anormale con speciale riguardo all'educazione* e non meno gli accurati sviluppi confluiti nell'attenzione per l'educazione prescolastica come nel saggio *Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Froebel* e nella meno nota voce presente nell'*Enciclopedia delle Enciclopedie. Pedagogia*, Formiggini, 1931, cc. 524-561. Cfr. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria*, cit., pp. 21, 70-80. Sulle linee storiografiche riguardanti l'educazione infantile anche per i riferimenti agli studi in campo medico si rinvia al saggio di S. Polenghi, *Le principali teorie dell'infanzia*, «Pedagogia e Vita», 6, 2005, pp. 7-21.

<sup>12</sup> G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997.

<sup>13</sup> Rimane valida l'interpretazione offerta da M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986. Sul tema si veda anche Fava, *I libri di lettura e la Riforma Gentile*,

tre una vera e propria inversione di tendenza è avvenuta per qualche anno dal 1923 con le disposizioni ministeriali della Riforma Gentile<sup>14</sup>.

In anni in cui la riflessione attorno al concetto di bellezza nell'opera d'arte vedeva affacciarsi la posizione crociana che, identificando il bello con l'intuizione pura di fatto ne escludeva l'accesso al bambino e al popolo nei quali non era ritenuta sviluppata a sufficienza l'intelligenza dello spirito per cogliere «lo splendido sole dell'arte pura»<sup>15</sup>, E. Santamaria poneva l'accento sul «sentimento»<sup>16</sup> dove faceva confluire ancora *in nuce* la dimensione estetica del testo. Nel caldeggiare una più avvertita qualità dei libri di lettura, la giovane studiosa individuava il sentimento come chiave di volta per fare breccia nell'animo infantile, ma riconosceva contestualmente all'autore la sensibilità innata e speciale nel creare un legame empatico con il lettore attraverso la scrittura. Il sentimento è dunque qualità che accomuna autore, testo e lettore infantile e che contiene potenzialità di educazione estetica e via di sviluppo in vista di un comportamento etico e rispettoso dell'altro. In questa direzione va letto il riferimento a De Amicis sul quale sarebbe più volte tornata nella produzione successiva considerandone l'opera come un riferimento centrale per elaborare la propria visione critico-interpretativa della letteratura per l'infanzia<sup>17</sup>. Ma già nel volume su Tolstoj, agli occhi della Santamaria l'autore di *Cuore*, lungi dall'essere indicato per via di una presunta rappresentazione languida e patetica dell'affettività, permetteva di promuovere verità morale e bellezza nell'individuo tramite la via del sentimento e, in una logica di estensione alla collettività, di saldare il senso di cittadinanza partecipe e democratica perché fondata sul rispetto della libertà personale.

cit., pp. XIV-XV.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> B. Croce, *Luigi Capuana – Neera*, «La Critica», III, 1905, pp. 352-353.

<sup>16</sup> Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., p. 85.

<sup>17</sup> *Cuore* rimane negli anni per E. Santamaria un esempio con il quale confrontare la produzione psicologico-sentimentale per ragazzi prodotta nel nostro paese tra le due guerre e più in genere rappresenta una base per guardare all'educazione in ambito scolastico. Sia nell'«Italia che scrive» sia nell'*Enciclopedia delle enciclopedie* E. Santamaria sostiene che De Amicis ha generato una svolta nella letteratura per l'infanzia perché ha superato la linea ottocentesca dell'ammaestramento morale del libro riuscendo invece ad educare diletando i lettori. L'ammirazione per De Amicis rimane forte anche nella produzione più matura della studiosa che infatti nel 1947 interviene a un convegno in occasione del centenario della nascita dello scrittore con una relazione nella quale definisce De Amicis «specchio riflettente» l'animo dei ragazzi. Cfr. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria*, cit., pp. 239-246.

### *Leggere per educare alla bellezza*

Le riflessioni che scaturiscono dal saggio su Tolstoj lasciano emergere con apprezzabile precisione quanto l'autrice andava maturando attorno al tema dell'artisticità delle opere sia dal punto di vista dello scrittore sia dal punto di vista del fruitore, secondo un'estensione coinvolgente il bambino e il popolo.

Da un lato si riconoscono all'autore capacità specifiche e fuori dal comune in relazione a «sentimento e [...] intelligenza»<sup>18</sup>, dall'altro lato si sottolinea l'importanza che anche il fruitore possieda una propensione naturale e l'educazione necessaria per saper cogliere la dimensione della bellezza. Dunque la diversità tra autore e lettore sta soprattutto nel grado di sviluppo di sensibilità e dedizione personali. La suggestione pascoliana, secondo cui le doti poetiche sono native nello scrittore<sup>19</sup>, risultano mediate nella posizione assunta da E. Santamaria poiché, pur non ignorando tale istanza, lei sostiene la necessità dell'affinamento delle capacità attraverso un «lungo e continuo studio ed esercizio»<sup>20</sup>. Non ci dice esattamente in che cosa si sostanzi lo studio e l'esercizio per il creatore dell'opera d'arte, poiché la sua attenzione è in realtà già più spostata sul possibile destinatario bambino (e popolo) da alfabetizzare ed educare al senso artistico. Diversamente da Croce, è difesa con molta chiarezza l'idea di offrire a tutti l'opportunità di provare piacere nell'accostarsi al bello imparando innanzitutto a selezionare le fonti più adatte:

Se sostengo che non è giusto che perché il popolo non la comprende, l'arte debba scendere fino a lui, non voglio però dire che esso debba esser privato di questa grande gioia. Non gli insegniamo ad ammirare un bel quadro: ciò richiederebbe troppo tempo e troppo studio, e forse ne vedrà troppo pochi in vita sua, perché questo apprendimento possa giovargli veramente; ma facciamogli intendere in tutta la loro estensione le bellezze della natura: non capirà Wagner, ma impari a sentire tutta la dolcezza del canto dell'usignolo<sup>21</sup>.

Lontana da un'idea di arte in sé, E. Santamaria avvicina estetica ed educazione e, in questo quadro, il bello e l'utile non sono intesi in contrapposizione ma, anzi, in relazione sinergica nell'orientare la persona verso il bene. Certo, si ritiene di scegliere stimoli vicini al vissuto del popolo e da qui l'accantonamento di dipinti e di altre forme artistiche con le quali si può avere una scarsa consuetudine. In realtà non risulta un discrimine pregiudiziale, poiché si ammette che, sulla base di un iniziale affacciarsi alla dimensione artistica, ciascuno possa

<sup>18</sup> Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., p. 80.

<sup>19</sup> G. Pascoli elabora la propria concezione poetica denominata «del fanciullino» già nel 1897 sul «Marzocco» mentre in volume questa compare con diverse revisioni tra il 1903 e il 1907, il che fa credere che E. Santamaria potesse in quegli anni già esserne a conoscenza, anche per via indiretta tramite la frequentazione del poeta da parte del futuro marito Angelo Fortunato Formiggini. Cfr. G. Agamben (a cura di), *Giovanni Pascoli. Il fanciullino*, Milano, Feltrinelli, 1996<sup>3</sup>.

<sup>20</sup> Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., p. 80.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 80-81.



trovare dentro di sé inclinazioni specifiche che desidera coltivare ulteriormente. Si tratta dunque di offrire a tutti delle iniziali opportunità di accostamento alla bellezza affinché ognuno possa liberamente specializzarle ed accrescerle.

Se nelle posizioni assunte dalla studiosa non compare ancora una distinzione maggiormente fondata tra popolo e infanzia, come invece si sarebbe verificato più avanti e in particolar modo con la specificità epistemologica riconosciuta alla letteratura per l'infanzia rispetto a quella popolare all'interno della rivista bibliografica «L'Italia che Scrive»<sup>22</sup>, è pur vero che, in riferimento all'arte, non le accade di prevedere forme artistiche pensate esclusivamente per il popolo. In questo prende le distanze da Tolstoj che, di fronte alla diffusa fatica giovanile nel comprendere classici della letteratura russa, suggeriva di «cambiare tendenze e carattere all'arte» elaborando «un'arte nuova tanto per la forma quanto per il contenuto»<sup>23</sup>. Invece E. Santamaria ritiene che si debba «ispirare il sentimento del bello; ognuno poi progredirà secondo i suoi mezzi e la sua natura»<sup>24</sup>.

La riformulazione letteraria perseguita da Tolstoj nei *Quattro libri di lettura*<sup>25</sup> fa capire che le due formulazioni non sono a stretto rigore comparabili. Il percorso di Tolstoj era il frutto di una ricerca letteraria e linguistica delle radici popolari. Come in fondo aveva già prefigurato in *Guerra e pace* ideando il personaggio di Platon Karataev e il ruolo corale del popolo russo vero protagonista della storia<sup>26</sup>, Tolstoj riteneva che il testo scolastico potesse restituire e diffondere direttamente tra il popolo la ricchezza culturale della quale lo stesso scrittore si era nutrito grazie alla vicinanza con la vivacità dei costumi e delle tradizioni popolari. Le letture destinate ai ragazzi avrebbero permesso loro di riconoscere e di rinsaldare consapevolmente le matrici culturali di appartenenza e di strutturare per via educativa lo spirito nazionale<sup>27</sup>. Il lavoro svolto da

<sup>22</sup> Nella rivista bibliografica «L'Italia che scrive» era stato riconosciuto uno spazio di recensione distinto tra letteratura popolare e letteratura per l'infanzia che non ammetteva sconfinamenti nemmeno in relazione alla tradizione fiabesca inclusa nella letteratura popolare in ragione dell'intenzionalità autoriale orientata al pubblico adulto. Mentre nella distinzione non si tiene conto in maniera estensiva del fruitore bambino che di fatto nel tempo ha annesso a sé tale produzione letteraria. S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 166 e 303; Ead., *Emilia Formigginì Santamaria*, cit., pp. 255 e ss.

<sup>23</sup> Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., p. 81.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Agli inizi degli anni Settanta Tolstoj si dedicò alla scrittura del *Sillabario* e de *I quattro libri russi di lettura* dopo un periodo di grave depressione riscoprendo in se stesso la passione educativa che si strutturò attorno all'idea di offrire al bambino tutti gli stimoli culturali ritenuti fondamentali per la sua formazione morale e intellettuale. Le due opere in stretta continuità, poiché la seconda offre testi letterari e quindi completa la strumentalità al leggere del *Sillabario*, sono il frutto di una approfondita ricerca linguistica condotta da Tolstoj in lunghi anni di silenzio creativo sia attingendo alle fonti greche del mito sia recuperando la specificità delle tradizioni popolari. Mentre il *Sillabario* uscì nel 1872, *I quattro libri di lettura* uscirono nel 1875. Cfr. P.C. Bori, *Introduzione a L. Tolstoj, I quattro libri di lettura*, Torino, Einaudi, 1994<sup>2</sup>, pp. V-XI.

<sup>26</sup> I. Sibaldi, *Introduzione a L. Tolstoj, Tutti i racconti*, I vol., Milano, Mondadori, 1991, pp. XLI-XLVI.

<sup>27</sup> In questo disegno educativo si colgono le matrici culturali di derivazione illuministica e del

Tolstoj non si focalizzava tuttavia solo sul recupero del patrimonio folklorico russo ma accanto alle fiabe e alle byline della tradizione russa valorizzava la tradizione fiabesca indiana, proverbi di varia origine, i poemi di Omero, i dialoghi platonici, gli *exempla* di Erodoto oltre ad un'ampia scelta della letteratura europea ottocentesca<sup>28</sup>. La profonda conoscenza delle fonti di riferimento permetteva poi a Tolstoj di riformularle attraverso una forma espressiva chiara, semplice e concisa, tale da risultare comprensibile ai ragazzi e soprattutto di loro interesse<sup>29</sup>. L'impegno educativo di Tolstoj e la testimonianza della sua arte fondata su una convinta volontà di emancipazione popolare riscuotevano il consenso di Emilia Santamaria molto più dell'idea fondante sulla quale esse poggiavano. L'opposizione tra natura e cultura di ascendenza roussoiana e la propensione per la prima avevano accompagnato tutto il cammino creativo di Tolstoj come pure l'esperienza della scuola di Jasnaja Poljana, mentre già nella tesi di laurea e poi nei sentieri di ricerca successivi E. Santamaria esprimeva il proprio dissenso rispetto ad una posizione volta a privilegiare la natura o la cultura in via esclusiva sia per i rischi di derive intellettualistiche sia per quelli dipendenti da una non efficace guida etica. Così, se apprezzava il sentimento e la bellezza della scrittura di Tolstoj, non condivideva l'idea di autoeducazione sulla quale si reggeva la Scuola di Jasnaja Poljana<sup>30</sup> e, mentre era affascinata dall'importanza riconosciuta all'alfabetizzazione del popolo, prendeva le distanze dalla negazione di interventi statali a favore dell'educazione caldeggian-

naturalismo roussoiano nel guardare alla genuina semplicità del vivere secondo natura, ma su tale convinzione si innestano ideali romantici di elevazione popolare, di coesione culturale e politica affinché la cultura e il linguaggio generino un tessuto unitario della complessa realtà russa.

<sup>28</sup> Bori, *Introduzione* a L. Tolstoj, *I quattro libri di lettura*, cit., pp. VII-VIII.

<sup>29</sup> Id., *Dall'abecedario ai Quattro libri*, ivi, pp. XV-XVI.

<sup>30</sup> L'autrice dissente dall'idea educativa di Tolstoj secondo il quale l'educazione è sinonimo di costrizione adulta affinché il bambino assimili specifiche abitudini morali, poiché ritiene che vi possa essere una via intermedia tra autoritarismo e permissivismo: «L'errore del Tolstoj è nel non saper trovare tra i due punti estremi: violenza assoluta, incatenamento dell'allievo, e completa libertà, un *quid medium*, qualche cosa che possa prendere dall'uno e dall'altro principio il buono, lasciando l'esagerazione dannosa. Ha fatto come la scuola liberale, la quale ha pensato di abolire il principio dell'autorità perché una volta l'autorità era in cattive mani. [...] Chi, oggi, potrebbe sostenere che la scuola o l'educazione in genere debbano esser basate sulla costrizione e sull'autorità? Tutti sanno che la disciplina e la coazione che esercita il maestro sull'allievo non devono mirare che a diriger questi, senza togliergli l'esercizio della sua libertà. Ma il Tolstoj, con la grande tendenza a giungere in tutto agli estremi, al paradosso, ai maggiori ardimenti, sia in arte, sia in filosofia, tendenza che si spiega con la grandezza cosciente del suo ingegno, e con una caratteristica propria della razza slava, il Tolstoj, dico, vuole la libertà più completa: il fanciullo deve esser libero di frequentare o no la scuola, di ascoltare le lezioni o di andarsene, di ridere, correre, scherzare, gridare o fare quanto altro gli venga in mente. [...] Non so proprio se ciò che ha potuto ottenersi in una scuola posta in campagna, e alla quale si recavano soltanto quaranta alunni, sarebbe attuabile in una scuola di città, dove si riuniscono fino a più di mille bambini. Io non m'augurerei certo di avere la mia stanza da studio in prossimità d'una tale scuola» (Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., pp. 27-28).

do invece proprio il dovere dei governi di prendersi carico dell'istruzione di base per tutti i cittadini<sup>31</sup>.

### *Leggere per educare alla libertà*

Le divergenze si incentrano sul concetto di libertà: un valore dato per natura e al quale aderire eticamente e senza sforzo per Tolstoj, mentre, nel pensiero della nostra pedagogista, esso appare come un valore presente in potenza nel bambino e oggetto di promozione attraverso un perseverante esercizio quotidiano di condotta etica e di volontà individuale. L'essere consapevoli della propria libertà per poterla esprimere con saggezza avviene a partire da un certo stadio di sviluppo grazie ad un avvicinamento progressivo del bambino al dominio di sé meglio definito da E. Santamaria nel saggio del 1913 su *L'autoeducazione e il Rousseau*. La centralità del sentimento predispose a meglio intendere «la verità morale» rispetto al «ragionamento, facilmente soggetto ad errori»<sup>32</sup>, ma da solo il sentimento non è garanzia di successo educativo se non si integra in un sistema valoriale vissuto nella quotidianità e capace di offrire le basi comportamentali stabili perché una volta adulti ci si possa orientare autonomamente nella vita.

Questo nucleo di pensiero colloca la riflessione di E. Santamaria su un terreno diverso da quello prospettato da Rousseau e da Tolstoj anche per le implicazioni che la linea autoeducativa presenta in relazione al leggere. Il principio dell'accostamento libero e partecipe alla lettura ne apre gli orizzonti alla valenza educativa per l'intera personalità del lettore oltrepassando la mera acquisizione tecnica del leggere e degli aspetti formali della lingua. Tuttavia il differimento temporale della capacità di dominio e di controllo razionale del sentimento sostenuto da Rousseau e in buona parte anche da Tolstoj, a giudizio di E. Santamaria espone l'attività del leggere ad un possibile scollamento rispetto al vivere del destinatario<sup>33</sup>. La lettura è autentico nutrimento dell'anima se

<sup>31</sup> Pur condividendo con il Tolstoj la negazione del diritto di un uomo di influire arbitrariamente sull'educazione di un altro, E. Santamaria riconosce uno spazio di diritto-dovere educativo alle scuole in quanto espressione istituzionale pensata e orientata da uno Stato di diritto che rappresenta la collettività e ciascuno individualmente. Si osserva l'orientamento dell'autrice nell'essere a favore di un'educazione nazionale centrata su un sistema scolastico statale non equiparabile a istituzioni scolastiche private e religiose non ritenute in grado di assicurare gli interessi della maggioranza del popolo ma solo di una parte di esso. Negli anni successivi E. Santamaria avrebbe strutturato le ricerche storico-educative sulle istituzioni scolastiche negli stati preunitari su questa linea culturale e la medesima prospettiva sarebbe ritornata negli anni Venti nel dibattito ingaggiato sulle colonne dell'«Italia che scrive» di fronte ai cambiamenti introdotti dalla Riforma Gentile.

<sup>32</sup> E. Santamaria, *L'educazione e il Rousseau, Per il secondo centenario di Gian Giacomo Rousseau*, Genova, Formìggini, 1913, p. 84.

<sup>33</sup> Contro il differimento temporale tra ragione ed etica E. Santamaria sostiene: «Il fanciullo

lascia tracce tangibili di sé nell'agire del soggetto, con intensità e qualità diverse a seconda dell'età e dello sviluppo individuale. Nel momento in cui la figura educativa adulta non promuova nel bambino tale passaggio dal testo alla vita, difficilmente quest'ultimo sarà in grado di trasferire in autonomia nel proprio comportamento i significati delle letture una volta giunto al dominio della ragione. Leggere aiuta dunque ad essere persone migliori, non solo a pensare e a conoscere di più e meglio. La cosiddetta "verità morale", presente in un testo letterario e avvertibile grazie al "sentimento del bello", non mira nemmeno a un astratto moralismo, all'identificazione di principi morali, ma a far scoprire un senso e una direzione all'agire individuale. Di questa convinzione avanzata nella monografia su Tolstoj, E. Santamaria offre un quadro più puntuale qualche anno dopo proprio nel già citato saggio sull'*Autoeducazione e il Rousseau* sottolineando che:

la funzione nuova e specialissima della lettura [...] deve creare nel pensiero degli educandi un tipo ideale che non detti soltanto principii di condotta, ma che viva conformemente ad essi, un tipo che possenga tali qualità da destare amore ed entusiasmo, che si presenti così vero da lasciare nell'animo giovanile un segno indelebile<sup>34</sup>.

Le letture rendono dunque vivi e verosimili i concetti e i principi morali rispetto ai quali il ragazzo può interrogarsi con maggiore immediatezza, può rispecchiarsi nei personaggi e in essi riconoscere la presenza di ideali dai quali partire per progettare il proprio futuro. L'esemplarità di scelte, di stati d'animo, di situazioni vissute offrono al giovane lettore la percezione della concretezza dell'agire etico e della possibilità individuale di perseguire vie di sviluppo personale dove la costruzione di nuovi orizzonti possa ancorarsi anche a forti idealità. L'*exemplum* non è da ricalcare ma costituisce una mediazione tra sé e il mondo in vista del modellamento di sé. Ciò si realizza oltrepassando il momento analitico, ovvero l'approfondimento di se stessi, ma si struttura tramite un comportamento di vita più ricco e conforme all'ideale morale appreso<sup>35</sup>. Non stupisce che nel pensiero di E. Santamaria trovino un ruolo importante le letture letterarie ma anche quelle storiche, poiché entrambe favoriscono nel bam-

che sia stato condotto ad ubbidire solamente all'autorità materiale dei suoi superiori, al potere della forza maggiore, quello a cui siano state date per il bene, solamente buone abitudini, quello che ha studiato ed operato come doveva, soltanto per la lode e per il premio, giunti alla maggiore età non potranno persistere nella via del bene, e tanto meno progredire. L'autorità esterna investe troppo piccolo campo delle azioni umane, perché possa essere forza di elevata condotta; e, d'altra parte, ciò che più ha valore non è l'atto, ma il movente di esso, lo spirito col quale si compie». Ivi, pp. 89-90.

<sup>34</sup> Ivi, p. 92.

<sup>35</sup> E. Santamaria sarebbe più ampiamente ritornata su questi concetti nella voce sull'autoeducazione contenuta nel volume di *Pedagogia* dell'*Enciclopedia delle enciclopedie* dove avrebbe tra l'altro ricordato come un unilaterale scavo interiore senza che questo sia rapportato con l'agire etico porti il soggetto ad uno scollamento dal mondo dimenticando il vero senso del vivere come è avvenuto a F. Amiel. Cfr. Santamaria, *Autoeducazione* in *Pedagogia, Enciclopedia delle enciclopedie*, cit., c. 55.

bino un'uscita dal proprio egocentrismo contribuendo a plasmare il carattere nel rispetto di un equilibrato rapporto tra sentimento, ragione e senso morale.

In ciò si individua l'influenza che ha avuto su di lei il pensiero di Herbart filtrato attraverso la lezione del suo maestro Luigi Credaro. La poesia e la storia, vichianamente intese, appartengono al popolo bambino non ancora capace di accedere ai concetti filosofici ma mosso da uno spirito vivo e capace di penetrare la realtà tramite la via del sentimento. Mentre la poesia permette di attingere alla dimensione estetica e alla rappresentazione della realtà, la storia avvicina alla ricostruzione delle radici identitarie personali e collettive e mobilita la volontà verso un comportamento orientato da valori e ideali. I grandi personaggi letterari e storici meritano quindi di essere conosciuti dal ragazzo sia per i loro messaggi espliciti ma forse molto più per tutto quanto suggeriscono per via implicita e, per usare un'espressione di E. Santamaria, «essi oltre che pensatori sono suscitatori di idee»<sup>36</sup> e in ciò si individua il centro del loro ruolo educativo sulle giovani generazioni. Leggere aiuta dunque il giovane ad elaborare nuovi percorsi e a ideare un futuro nuovo e diverso dall'esistente.

A fronte di una chiarezza di idee sui significati e sul valore pedagogico riconosciuto alla lettura da Tolstoj, E. Santamaria non è altrettanto analitica nell'addentrarsi nei contenuti dei *Quattro libri di lettura* evidenziando di non aver ancora maturato una sufficiente padronanza della letteratura per l'infanzia sotto il profilo critico-interpretativo come, al contrario, avrebbe invece mostrato dal 1918 nell'«Italia che scrive». Dal punto di vista letterario ne intuisce la naturalezza e la bellezza nel loro insieme e nel potere vibrante della parola di colpire il giovane lettore, ma oltre a nominare un racconto per ciascun libro (*Bulka e il lupo*, *Lo zio racconta in che modo imparò ad andare a cavallo*, *Prigioniero nel Caucaso* e a riprodurre il racconto *In che modo gli abitanti di Bucharà impararono a coltivare i bachi da seta*)<sup>37</sup>, la studiosa non si sofferma su particolari e offre qualche breve considerazione contenutistica che si muove molto più sul piano di possibili apprendimenti di singole informazioni collegate alla piacevolezza complessiva dei testi, lasciando in una scarsa evidenza la profondità dei messaggi sul piano dei valori.

Il saggio su Tolstoj è una solida base perché la ricerca storico – educativa di E. Santamaria e dell'educazione alla lettura possano orientarsi nel vedere l'educazione al centro del progresso culturale e sociale della nazione italiana. Tolstoj offriva una tale ricchezza di stimoli teorici di riflessione, di apprezzabili prospettive metodologiche e di un convinto impegno mosso da una forte idealità,

<sup>36</sup> Santamaria, *L'educazione e il Rousseau*, cit., p. 94.

<sup>37</sup> I titoli riprendono la traduzione a cura di A. Villa nell'edizione di Einaudi, che non corrisponde esattamente a quanto espresso da E. Santamaria nel saggio su Tolstoj dove risultano nominati i seguenti titoli: *Bulka e il lupo* e *Il baco da seta*, mentre il riferimento ai titoli *Lo zio racconta in che modo imparò ad andare a cavallo* e *Prigioniero nel Caucaso* è indiretto e si deduce dal contenuto menzionato. Cfr. Santamaria, *Le idee pedagogiche di Leone Tolstoj*, cit., p. 86-87; Tolstoj, *I quattro libri di lettura*, tr. di A. Villa, cit., pp. 27, 88, 158, 233.

che generava nella giovane studiosa, nonostante le differenze di orientamento, lo slancio a volersi spendere sul doppio versante, in lei mai separato, tra riflessione e azione educativa. Alla luce di un'auspicabile incidenza sulla formazione delle generazioni future anche attraverso iniziative circoscritte e concrete ma pur sempre inserite in un progetto più ampio di educazione democratica nazionale, trova una sua collocazione l'apparente isolato esperimento di Emilia Formiggini Santamaria di comporre il sillabario *Prima lettura* nel 1914.

Dopo il riconoscimento dei meriti presenti nei libri di lettura tolstoiani e la denuncia non vana della scarsa qualità di una buona parte di quelli esistenti in commercio nel nostro paese, E. Santamaria sembra decisa a scendere in campo con un libro di testo decisamente d'avanguardia, coerente interprete di convinzioni già visibili nella tesi di laurea e oggetto di attenzione nei sentieri di ricerca successivi.

### Prima Lettura: vicende editoriali di un longevo sillabario

Che un sillabario non potesse essere ritenuto un testo scientifico e, anzi, che potesse figurare come una distrazione non motivata o addirittura negativa per il percorso di Emilia Santamaria verso l'ascesa all'ambita docenza universitaria, era considerazione nota e sottolineata dal suo maestro Luigi Credaro ancora nel 1907:

Francamente, non m'allieto ch'Ella si dedichi ai libri scolastici. Questi sono più difficili più di quello che paia e non danno un profitto proporzionato allo sforzo. Per la carriera scientifica, in generale, sono titoli negativi. A mio avviso Ella avrebbe dovuto perfezionare e pubblicare la Sua monografia di istituzioni sotto i papi e a questa aggiungere altri lavori di ricerca speciale e con carattere scientifico. Poi avrebbe potuto, con autorità e gusto buttarsi sui manuali<sup>38</sup>.

Non appena conseguita la seconda laurea in Lettere sotto la direzione di Credaro<sup>39</sup>, la giovane studiosa, diventata nel frattempo moglie di Angelo Fortunato Formiggini<sup>40</sup>, mantenne un legame epistolare piuttosto fitto con il maestro rendendolo partecipe dei propri progetti di studio e di pubblicazione<sup>41</sup> tra

<sup>38</sup> Archivio Familiare Formiggini (AFF), Cass. 20, Fasc., n. 24, *Carteggio E. Santamaria – Luigi Credaro*, doc. 171 del 24.8.1907.

<sup>39</sup> La tesi di laurea in Lettere conseguita nell'aprile del 1907 sotto la direzione di Luigi Credaro recava il titolo *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio dal 1824 al 1870* e ottenne la lode da parte della commissione. Per ulteriori informazioni si rinvia a Fava, *Emilia Formiggini Santamaria*, cit. pp. 28 e ss.

<sup>40</sup> Il matrimonio civile fu celebrato a Bologna il 19 settembre 1906. Ivi, p. 27.

<sup>41</sup> Sul ruolo di primo piano svolto da Credaro nel supportare la studiosa nel proprio percorso di ricerca e nel favorire l'assegnazione di sedi scolastiche compatibili con gli spostamenti familiari di città, si veda ivi, pp. 87-112.

i quali compariva già l'interesse per i testi scolastici. L'invito alla selezione e all'approfondimento di filoni di ricerca come quello storico-educativo vennero raccolti da E. Santamaria: nel volgere di non molti mesi ella diede alle stampe il volume *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)* che nasceva dalla dissertazione della tesi di laurea e che insieme alla monografia del 1912 *L'istruzione pubblica nel Ducato Estense (1772-1860)* rimangono ancora oggi, a giudizio della critica, studi importanti sulle istituzioni scolastiche preunitarie<sup>42</sup>. Tuttavia era già evidente la sua propensione per l'educativo in modo non settoriale ed esclusivo e così l'esperienza di insegnamento nel frattempo intrapresa nelle scuole normali si trasformò ben presto in riflessione scritta nei volumi del 1908 *Programma didattico della pedagogia nelle Scuole Normali* e del 1910 *Lezioni di didattica*<sup>43</sup>. Con ogni probabilità proprio ad essi facevano riferimento le parole di Credaro solo in parte ascoltate.

Per Emilia Santamaria la costruzione di una credibilità scientifica non escludeva l'attenzione per la prassi educativo-didattica anzi, poteva essere alimentata dalla concretezza dell'agire in uno scambio dialettico tra teoria e prassi, tra passato e presente.

Le questioni di opportunità accademica lasciate trasparire da Credaro rimasero all'inizio la bussola di orientamento della studiosa che pose a fondamento della propria attività di ricerca serietà scientifica, dedizione e volontà, il che la portò alla libera docenza universitaria nel 1917<sup>44</sup>. Accanto a questa via prioritaria espresse pienamente i tratti della propria natura legata intimamente alla relazione educativa vissuta come insegnante e l'attenzione rapsodica per i testi scolastici, pur sempre in continuità e in coerenza rispetto alla via maestra, ne è la conferma.

È difficile dire con precisione a quando risalga la stesura di *Prima lettura* poiché non vi sono chiare tracce di ciò nei carteggi. Certo è che trascorse più di un anno dagli ultimi mesi del 1912, quando ne fu commissionata la parte

<sup>42</sup> Entrambi i volumi trovarono accoglienza nella collana di "Filosofia e Pedagogia" della casa editrice fondata insieme al marito nel 1908. Sui contenuti delle due monografie sulla storia delle istituzioni scolastiche preunitarie si veda ivi, pp. 29-44 e anche C. Padroni, *Emilia Formigginì Santamaria, storica della pedagogia e della scuola*, Roma, Aracne, 2004. La ricerca storiografica è ancora oggi concorde nel tributare meriti metodologici e di contenuto ai due saggi di E. Santamaria.

<sup>43</sup> I volumi, inseriti nella collezione "Opuscoli di Filosofia e di Pedagogia" delle edizioni Formigginì traggono spunto dall'attività di insegnamento svolta nelle scuole Normali di Modena e in corsi estivi di formazione per gli insegnanti tenuti a Trieste.

<sup>44</sup> Come testimoniano le parole di Credaro, l'intenzione di E. Santamaria di voler intraprendere la carriera accademica pare già presente dal 1907, inoltre l'anno successivo sembra che avesse partecipato a un concorso universitario a Roma dove avrebbe conosciuto Giuseppe Lombardo Radice anch'egli candidato e poi vincitore del concorso stesso. In seguito la studiosa avrebbe ampliato il proprio ventaglio di ricerche affiancando agli studi di storia della scuola le ricerche di tipo psicologico (*La psicologia del fanciullo normale e anormale con speciale riguardo all'educazione*, 1910) e di storia dell'educazione *Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Froebel*, 1916. Con queste basi avrebbe ottenuto nel 1917 la libera docenza presso l'ateneo capitolino. Cfr. Fava, *Emilia Formigginì Santamaria*, cit., pp. 70 e ss.



illustrativa al celebre figurinaio Gustavino (pseudonimo di Gustavo Rosso)<sup>45</sup> al 1914, quando, in concomitanza con lo scoppio del primo conflitto mondiale, il sillabario fu presentato alla Mostra internazionale del Libro di Lipsia<sup>46</sup>, una sezione della quale era dedicata alla produzione editoriale dei libri per ragazzi. Da questi riscontri si deduce che E. Santamaria ne avesse completato la scrittura nel 1912 e che, d'intesa con il marito, concorde nel pubblicarlo nella propria casa editrice fondata quattro anni prima<sup>47</sup>, avesse pensato di affidarne la cura iconica al già noto illustratore del «Corriere dei Piccoli»<sup>48</sup>, conosciuto sulla riviera ligure dove i Formìgini da Modena avevano trasferito l'editrice nel 1911.

Le lettere di Formìgini a Gustavino sottolineano l'intenzionalità autoriale di Emilia Santamaria a verificare la coerenza tra testo verbale e immagine, ad accertare la distribuzione dei disegni nelle varie parti del testo in modo che l'illustrazione non ricoprisse un semplice ruolo esornativo ma fosse direttamente funzionale e complementare alla comprensione dei testi, soprattutto pensando al suo valore propedeutico nell'iniziale processo di alfabetizzazione<sup>49</sup>. Emilia Santamaria era dunque pienamente consapevole dell'importanza dell'apparato iconico per un libro di testo e non esitò a fare pressioni sull'illustratore tramite il marito perché il lavoro fosse curato e realizzato con sollecitudine. L'originalità illustrativa di Gustavino non mancò di certo alle tavole realizzate, pervase da serena ironia e da forte dinamismo nella resa dei particolari, ma mai pervase da toni sarcastici o più cupi scenari medievali come sarebbe avvenuto in tanta produzione successiva dell'artista<sup>50</sup>. Più difficile invece a conseguirsi fu la rapidità nel portare a compimento l'opera, sia perché la creatività espressiva risponde più all'interiorità dell'artista che all'osservanza di tempi rigidamente stabiliti

<sup>45</sup> Per uno sguardo al carteggio tra Formìgini e Gustavino conservato in AEF si rinvia ivi, pp. 81-86.

<sup>46</sup> Sulla presentazione del sillabario alla Mostra del Libro di Lipsia si rimanda alle informazioni contenute nel carteggio con Gustavino oltre all'articolo di E. Santamaria, *Il Padiglione "Das Kind und die Schule" all'esposizione Internazionale del Libro di Leipzig*, «Rivista Pedagogica», VII, 11/12, 1914, pp. 799-813.

<sup>47</sup> Formìgini avviò la propria impresa editoriale nel 1908 a Modena e dal 1911 alla conclusione della prima guerra mondiale trasferì l'editrice a Genova per poi stabilirsi a Roma sul Campidoglio dal 1918 al 1938 quando l'attività editoriale fu bruscamente interrotta per la morte dell'editore. Si rimanda a Fava, *Emilia Formìgini Santamaria*, cit. e a *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, cit., anche per individuare ulteriori indicazioni bibliografiche specifiche.

<sup>48</sup> Gustavino aveva iniziato a collaborare al «Corriere dei Piccoli» sin dagli esordi come illustratore di racconti prevalentemente fiabeschi. Tale genere testuale ben si accordava al suo tratto attento interprete del gotico medievale visibile in paesaggi onirici animati da elfi, trolls e in un'ampia gamma di personaggi fantastici. Per queste caratteristiche del suo stile illustrò spesso i testi di Dino Provenzal, di Térésah, di Haydée ai quali in seguito si sarebbero affiancati anche quelli di Camilla Del Soldato e di Olga Visentini. Rimane invece più contenuta ai primi anni la presenza di fumetti.

<sup>49</sup> Sul carteggio con Gustavino presente in AEF si rinvia alla documentazione fornita in Fava, *Emilia Formìgini Santamaria*, cit., pp. 81-83.

<sup>50</sup> Per un inquadramento sulla produzione di Gustavino si veda A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972, pp. 360-364.

dall'esterno<sup>51</sup>, sia perché l'impresa di pubblicazione di un volume a colori esulava dalle consuetudini dell'editore. Così la ricerca delle tecniche più adatte per la stampa, l'abbandono dell'idea iniziale della tricromia ripiegando sulla coloritura successiva dei cartoni, la ricerca di una carta specifica richiesero parecchio tempo oltre a un gravoso impegno economico, facendo concludere Formìggini a definire l'impresa «una follia»<sup>52</sup>, della quale poter andare comunque fiero come della gran parte delle iniziative editoriali anche non redditizie che realizzò<sup>53</sup>.

Il pittore ricevette un compenso di L. 300 per le tavole di *Prima lettura*<sup>54</sup> e da quel momento avviò con Formìggini una fortunata collaborazione per tutti gli anni Venti illustrando opere dei "Classici del Ridere" come *Les contes drolatiques* di O. Balzac e *La guerra dei bottoni* di L. Pergaud<sup>55</sup>.

Il sillabario iniziò la propria diffusione tra i contrasti delle vicende politiche del paese catapultato di colpo nella prima guerra mondiale prima e nella difficile ripresa poi. Nel 1918, all'esordio della rivista bibliografica «L'Italia che Scrive» l'editore pubblicizzò ottimisticamente il volumetto confidando nella ripresa economica generale e forte di una vendita fino ad allora apprezzabile<sup>56</sup>. Negli anni Venti la ristampa del volume, ormai esaurito, venne fatta per i tipi di Bemporad, casa editrice che andava specializzando la produzione scolastica e che, diversamente da Formìggini, poteva abbattere i costi di produzione. Con una formula che permetteva all'autrice di mantenere la proprietà del testo, *Prima lettura* venne presentato al vaglio della Prima Commissione Centrale per l'esame dei libri di testo presieduta da Giuseppe Lombardo Radice nel 1923 e ottenne una valutazione decisamente positiva poiché figura nell'esiguo ventaglio dei 32 titoli considerati «degni di lode per il loro valore artistico e didattico che corrispondono già bene allo spirito dei nuovi programmi»<sup>57</sup>. L'approvazione ministeriale, peraltro particolarmente selettiva nei riguardi dei testi scolastici

<sup>51</sup> Nel carteggio si notano ripetute sollecitazioni dell'editore all'artista perché quest'ultimo alla fine del 1912 completasse alcuni bozzetti richiesti prima di affidargli completamente il lavoro e nel 1913 perché portasse a termine la realizzazione delle tavole. Cfr. Fava, *Emilia Formìggini Santamaria*, cit., p. 82.

<sup>52</sup> Ivi, p. 83.

<sup>53</sup> L'espressione di «privato editore dilettante» che Formìggini stesso si sarebbe attribuito, ben sintetizza il suo spirito appassionato verso la cultura che ne ha mosso l'intenzionalità ben più del calcolo imprenditoriale.

<sup>54</sup> Ivi, p. 82.

<sup>55</sup> I tre volumi dell'opera di Balzac uscirono dal 1920 al 1928, mentre il romanzo di Pergaud fu edito nel 1929.

<sup>56</sup> Nel fascicolo d'esordio dell'«Italia che scrive» fu pubblicizzato *Prima lettura* con parole di entusiasmo tipiche del linguaggio di Formìggini: «È il più bello ed il migliore sillabario italiano. È anche il più economico perché comprende il compimento oltre che il sillabario. È un tentativo ardito senza precedenti. L'Autrice valorosa, il pittore genialissimo e l'editore "sui generis". Tra le informazioni si apprende che l'opera è alla seconda edizione. «L'Italia che scrive», I, 1 aprile, 1918, p. 16.

<sup>57</sup> Ascenzi, Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo...*, cit., pp. 292-294.

del tempo ritenuti generalmente obsoleti, retorici e di scarsa qualità, premiava invece la qualità estetica e la coerenza didattica dei testi<sup>58</sup> permettendo alla migliore produzione dell'età giolittiana, spesso non già spontaneamente allineata ideologicamente al fascismo, di transitare indenne almeno per qualche anno nella cultura tra le due guerre<sup>59</sup>. Così il sillabario di E. Santamaria era accanto a testi molto apprezzabili sotto il profilo educativo di Virgilio Brocchi e di Rosa Errera<sup>60</sup> ed era in lieta compagnia di opere classiche della tradizione ottocentesca quali Collodi e De Amicis<sup>61</sup>.

Su queste basi *Prima lettura* si assicurò un rilancio nelle vendite raggiungendo nel 1924 87.000 copie e sette ristampe<sup>62</sup> e comparve negli elenchi della II commissione centrale presieduta da Giovanni Vidari con il seguente breve commento di plauso:

È un buon sillabario, così per la ricchezza delle incisioni come per la gradazione delle frasi e dei raccontini, graziosi e gentili<sup>63</sup>.

Nonostante dal 1926 il volumetto non fosse più inserito tra i testi di lettura adottabili dalle scuole, a causa del rapido processo di fascistizzazione al quale andarono incontro gli orientamenti delle commissioni centrali che si susseguirono, si hanno tracce documentarie di un estremo tentativo di trattativa da parte di Formiggini per cederne i diritti a Mondadori nel 1927<sup>64</sup>. Le veloci restrizioni editoriali imposte dalle direttive ministeriali non favorirono una risposta posi-

<sup>58</sup> Su questo argomento si veda la relazione di Maria Pezzè Pascolato che delinea i criteri qualitativi dei libri di lettura adottati dalla I Commissione Centrale come linee guida per esaminare la produzione editoriale scolastica allora esistente. Cfr. M. Pezzè Pascolato, *Relazione sui libri di testo di lettura*, in Ascenzi, Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo...*, cit., pp. 270-290. Per una valutazione critica sulla relazione Pezzè Pascolato si veda S. Fava, *I libri di lettura e la Riforma Gentile*, in G. Chiosso (a cura di) *Teseo Novescento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XIII-XXX.

<sup>59</sup> Ivi, pp. XIV-XV.

<sup>60</sup> V. Brocchi, A. Gustarelli, *Allegretto e Serenella*. Corso di letture scolastiche, Milano, Mondadori. Il corso è così articolato al proprio interno: V. Brocchi, *L'alba*, vol. cl. II, con illustrazioni di D. Cambellotti e musiche di R. Bianchi, 1921; V. Brocchi, *Santa Natura*, vol. cl. III, con illustrazioni di D. Cambellotti e musiche di R. Bianchi, [s.d.]; Id., *I piccoli amici*, vol. cl. IV, con illustrazioni di D. Cambellotti e musiche di R. Bianchi, 1921; A. Gustarelli, *La dolce vita*, vol. cl. V, con illustrazioni di A. Mussino, 1921. Figurano ristampe di alcuni volumi del presente corso fino agli anni '50. R. Errera, E. Pesce Gorini, *Casi miei e casi altrui*, illustrazioni di Noëlqui, Treviglio, Tipografia Sociale Editrice Treviglio, 1923-25. *Sillabario*, vol. cl. I.

<sup>61</sup> Nell'elenco dei 32 libri di lettura migliori scelti dalla Commissione Lombardo Radice compaiono il *Giannettino* e il *Minuzzolo* di Collodi e *Cuore* di De Amicis.

<sup>62</sup> Si apprende tale dato nelle inserzioni pubblicitarie pubblicate sull'«Italia che scrive». Cfr. «Italia che scrive», VII, 10 ottobre, 1924, p. 193.

<sup>63</sup> Ascenzi, Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo...*, cit., p. 462.

<sup>64</sup> Formiggini aveva ingaggiato una trattativa con Mondadori per il tramite di Vincenzo Errante collaboratore di entrambi gli editori chiedendo un compenso di L. 75.000 per cederne i diritti. Cfr. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria*, cit., p. 84.

tiva da parte di Mondadori già fortemente esposto con i propri titoli<sup>65</sup>. Ancora nel 1928 *Prima Lettura* registrava nove ristampe per una tiratura complessiva di 89.000<sup>66</sup> copie, ma si avvicinava inesorabilmente alla fine della propria diffusione con l'entrata in vigore un anno dopo del Testo Unico di Stato.

### Prima Lettura: *imparare a leggere nutrendo la propria interiorità*

Le iniziali riflessioni attorno al leggere, maturate in Emilia Santamaria dal saggio su Tolstoj in avanti, trovano una declinazione didattica concreta nel sillabario del 1914 confermando la versatilità dell'autrice nel dare forme nuove alla riflessione educativa senza perdere nulla delle proprie convinzioni, ma, anzi, mostrando efficacia comunicativa e capacità inusuale nell'individuare registri linguistici adeguati ai vari destinatari.

Un elemento di pregio del volumetto consiste nell'organicità dei contenuti senza cesure nette e artificiose tra parte strumentale e antologica, tra significati testuali e illustrativi. La presentazione dei grafemi infatti supera la diffusa propensione verso uno sterile esercizio meccanico e ripetitivo ma tende a privilegiare l'associazione fonetica a suoni (come ad esempio i versi degli animali)<sup>67</sup> e si avvale del rinforzo visivo del disegno in grado di evocare ancora implicitamente una parola contenente il grafema presentato<sup>68</sup>. In questo modo anche le prime pagine, dove sono contenute le vocali e i dittonghi che dalla loro unione si formano<sup>69</sup>, consentono all'alunno di oltrepassare l'arida decifrazione attivando processi intuitivi tra suoni e oggetti rappresentati seguendo la linea della pedagogia pestalozziana secondo cui «lingua e intuizione [...] procedono di conserva nello svolgere e perfezionare le facoltà intellettive»<sup>70</sup>. In altri casi si

<sup>65</sup> Sulla produzione scolastica di Mondadori e i suoi rapporti con editori e il potere centrale si veda M. Galfrè, *Il regime degli editori*, Bari, Laterza, 2005.

<sup>66</sup> Informazione tratta dal volume direttamente consultato.

<sup>67</sup> Formìggini Santamaria, *Prima lettura*, cit. Tale modalità compare in occasione della presentazione di vocali come la "u" associata all'ululato del cane (p. 3) oppure "aia" associata a stati d'animo di dolore (p. 3) o ancora "dr" al suono di campanelli (p. 28).

<sup>68</sup> È il caso della presentazione del disegno della tromba collegata al suono da essa prodotto. Ivi, p. 7.

<sup>69</sup> In linea con quanto espresso nelle *Istruzioni* collegate ai programmi del 1905 è utilizzato il metodo sillabico e non quello alfabetico e quindi la propensione alla veloce unione tra i suoni a partire dalle vocali è motivata dall'esigenza di condurre rapidamente lo scolaro a poter attribuire significati ai grafemi. Cfr., *Istruzioni intorno ai programmi della scuola elementare-Programmi Orestano* (1905) in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 277-278.

<sup>70</sup> Questo aspetto della significatività delle attività proposte che deve prendere il posto di una mera erudizione è un'idea centrale nello spirito prescrittivo dei programmi del 1905 ed è recepito dalla manualistica magistrale di quegli anni come avviene a proposito del volume di Andrea Perugini, *Nuovo manuale. Lingua italiana nelle scuole elementari*, Milano, Vallardi, 1910 dove

assiste all'anticipazione del significato tramite il disegno per poi procedere alla presentazione della sillaba. È così interpretato lo spirito dei Programmi Orestano del 1905 dove, specialmente nelle istruzioni, si ribadisce ripetutamente l'importanza di procedere dalle cose alle parole, dagli oggetti concreti vicini al vissuto del bambino verso i concetti e all'astrazione dalla realtà<sup>71</sup>.

L'utilizzo del metodo sillabico, peraltro invocato nelle istruzioni collegate ai Programmi del 1905 che ritengono errata l'abitudine a «compitare»<sup>72</sup>, consente a E. Santamaria di giungere rapidamente alla composizione delle prime parole e a semplici frasi di senso compiuto. Nessuna enfasi o tono retorico appesantiscono queste pagine dove compaiono termini di oggetti legati a momenti di svago infantile come possono essere i giocattoli<sup>73</sup> e molte scene di vita familiare. La scelta dei vocaboli e, più avanti, dei racconti vede come protagonista indiscusso il bambino del quale di volta in volta viene rafforzata indirettamente l'identità personale attraverso un clima sereno e rassicurante. I personaggi gravitano in genere entro una cerchia familiare animata da nonni e zii laboriosi, da bimbi neonati protetti e accuditi anche da sorelline più grandi, da mamme affaccendate nei lavori domestici, da papà che la sera si attendono di rincasare dal lavoro per ricostituire il nucleo familiare e per cenare tutti insieme<sup>74</sup>, da amici con i quali poter giocare in casa o in giardino ma pur sempre in condizioni protette<sup>75</sup>. Rimane quindi prioritario il contesto di vita familiare a caratterizzazione laica<sup>76</sup>

si ribadisce proprio il pensiero di Pestalozzi per guidare il maestro a procedere con gradualità e concretezza nell'accostare i più piccoli alla lingua. Tuttavia nel saggio di Perugini l'oggettività è più intesa in direzione naturalistico-scientifica o etico-didascalica piuttosto che volgersi all'interesse del soggetto, così l'effetto che se ne trae è comunque di freddezza e di distacco dall'umanità infantile. A nostro avviso in ciò sta la fondamentale distanza rispetto anche al calore della conoscenza che riesce a comunicare E. Santamaria nel proprio libro di testo rendendolo un innovativo interprete della cultura dell'infanzia novecentesca.

<sup>71</sup> *Istruzioni intorno ai programmi della scuola elementare – Programmi Orestano (1905) in E. Catarsi, Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985), cit., p. 278.*

<sup>72</sup> Ivi, p. 277.

<sup>73</sup> La presenza dei giocattoli è articolata e procede dalle più tradizionali bambole e cavalli a dondolo, palle e trenini per coinvolgere inusuali spade volutamente di cartone e più ricercate marionette e pupi siciliani disponibili per improvvisate drammatizzazioni teatrali.

<sup>74</sup> La rappresentazione della vita familiare segue canoni tradizionali della famiglia borghese secondo i quali alla figura femminile è affidata la cura della casa e l'educazione dei figli, mentre alla figura paterna il lavoro fuori casa. La mamma è amorevole ma decisa verso i figli ed è impegnata con generosità e laboriosità in ogni occupazione domestica. Il padre rimane una figura autorevole, atteso di sera per condividere qualche momento comune di convivialità o di complicità nei giochi serali. È ben visibile una società fraterna centrata sul gioco in comune ma anche sulla cura protettiva quasi esclusivamente femminile verso i fratelli più piccoli. Zii e zie fanno da corollario per doni inaspettati in momenti di gioia insieme a nonni affettuosi e premurosi.

<sup>75</sup> Il gioco tra amici non avviene mai per strada, ma sempre sotto il controllo adulto in casa, in giardino, al parco o a scuola a conferma di una rappresentazione di vita borghese e non popolare.

<sup>76</sup> La concezione laica e agnostica di E. Santamaria, chiaramente espressa nell'impostazione dei suoi studi storico-educativi, è visibile anche nel sillabario sia per l'assenza di riferimenti religiosi sia per la scelta di simboli laici nel ricordare il S. Natale (l'addobbo dell'albero e la presenza di doni sotto di esso) e lo svuotamento di significati religiosi in occasione della S. Pasqua (l'agnello quale

rispetto a quello scolastico, moderatamente rappresentato<sup>77</sup>. Se questo sbilanciamento sull'asse familiare è stato ritenuto dalla critica tipico dell'orientamento educativo dei primi del Novecento per la formazione della classe media<sup>78</sup>, ciò non stupisce anche in relazione a quanto E. Santamaria avrebbe affermato più volte circa la centralità educativa familiare non surrogabile ad altre istituzioni educative<sup>79</sup>.

Nel sillabario fa dunque da sfondo uno scenario di vita positivo ma non edulcorato che può svolgere un ruolo di motivazione gioiosa all'apprendimento della lettura. Non è infatti presente un linguaggio lezioso o pargoleggiante né è tratteggiata un'idea d'infanzia tutta perfezione e bontà sulla scorta dei modelli ottocenteschi. Gli intrecci piani ed essenziali presentano un ventaglio diversificato di situazioni piuttosto dinamiche e per nulla scontate dove non manca la voglia di giocare, di travestirsi e spontaneamente di gridare interrompendo inconsapevolmente il sonno di un neonato<sup>80</sup>, né si evitano situazioni di egoismo infantile recuperate tramite il dialogo e la riflessione<sup>81</sup> o ancora di rimprovero adulto per un comportamento scorretto<sup>82</sup>. Tuttavia nella maggior parte dei casi sono all'opera bambini curiosi, creativi e spontanei nelle relazioni, attivi nel gioco<sup>83</sup> e al tempo stesso capaci di fermarsi a pensare<sup>84</sup>. Emerge il bambino au-

simbolo della tradizione ebraico-cristiana diventa un possibile compagno di giochi, mentre le uova dipinte, tipiche della tradizione nordica, un'occupazione divertente). Ivi, pp. 17, 58-59.

<sup>77</sup> La scuola compare di rado nel volume con qualche disegno che rappresenta l'aula scolastica, o una lavagna, mentre nei testi figura l'impegno delle alunne nello studio (ivi, p. 33) oppure la capacità delle alunne di esprimere solidarietà e cooperazione nel gioco di gruppo (ivi, pp. 65-66). Colpiscono alcune scelte di campo operate dall'autrice: la pressoché totale assenza della figura dell'insegnante e di conseguenza lo spostamento del baricentro sul bambino e molto meno sul suo ruolo di alunno. Inoltre, tra l'esiguità di riferimenti, compaiono solo alunne nella positività del loro dover essere sia verso l'impegno scolastico sia nelle relazioni tra pari. Sembra avvertirsi una minor fiducia nel sesso maschile nell'assolvere gli impegni scolastici mentre un più acuto senso di responsabilità è tributato al sesso femminile. In fondo si prefigura una visione educativa non distante da quanto E. Santamaria avrebbe proposto in studi successivi circa il problema della coeducazione dei sessi: la scuola avrebbe dovuto affrontare l'argomento alla radice avendo coscienza delle diversità spirituali individuali, e dunque di crescita, presenti nei due sessi per poter educare queste specificità. Cfr. E. Formigginì Santamaria, *La coeducazione dei sessi, ad vocem* in Ead., *Enciclopedia delle enciclopedie. Pedagogia*, Roma, Formigginì 1931, cc. 55-65.

<sup>78</sup> Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., pp. 145-151.

<sup>79</sup> Su questi temi sarebbe ritornata più volte a commento del dibattito pedagogico sulla Riforma Gentile e nel volume *Giornale di una madre* come anche nell'impostazione della rubrica di recensioni critiche sulla produzione letteraria per l'infanzia pensando ai genitori come destinatari privilegiati per orientare i loro figli alla lettura.

<sup>80</sup> Formigginì Santamaria, *Prima lettura*, cit., p. 35.

<sup>81</sup> Ivi, pp. 51, 55.

<sup>82</sup> Ivi, pp. 60-62.

<sup>83</sup> L'attività ludica è quella maggiormente rappresentata e offre uno sguardo al bambino che inventa e trasforma gli oggetti, che costruisce bastimenti (ivi, pp. 71-72) e produce bolle di sapone (ivi, pp. 68-69).

<sup>84</sup> Nel personaggio infantile rappresentato nasce spesso autonomamente la riflessione sul proprio operato (ivi, pp. 51 e 55) mentre in alcuni casi scaturisce da un racconto (ivi, pp. 38-39) o è affidata a un sogno (ivi, pp. 60-62).

tentico tipicamente novecentesco, dotato di manifestazioni proprie e di un'interiorità espressa tanto nelle riflessioni quanto nelle paure oniriche<sup>85</sup>, tanto nello slancio di gioia quanto nel senso di colpa verso intenzioni scorrette<sup>86</sup>.

Con un linguaggio equilibrato e leggero E. Santamaria lascia trasparire con chiarezza i valori educativi sui quali richiama l'attenzione dei lettori: il senso di riconoscenza, di rispetto e di altruismo verso le persone care e per ciò che non appartiene al singolo è ritenuto premessa per la costruzione di una società democratica; la laboriosità individuale è sostenuta dalla volontà ed è orientata verso la soddisfazione per quanto realizzato. Solo in rari casi il messaggio etico risulta più esplicito anche se mai diretto e didascalico. Riferimenti a un corretto comportamento a tavola sono affidati a un racconto dove si immaginano discorsi tra bambole<sup>87</sup>; un accenno patriottico è affidato a un breve testo dal finale aperto:

Il mio fratellino ha costruito una bandierina bianca, rossa e verde, e mi ha detto: «Quando sarai più grande, capirai perché mi piace tanto»<sup>88</sup>.

Infine la maleducazione di chi deturpa i muri con scritte semplicemente perché non ne sente l'appartenenza viene inserita all'interno di una cornice narrativa che alleggerisce il tono pur mantenendo inalterato il significato<sup>89</sup>.

In questo senso *Prima Lettura* esemplifica con efficacia l'idea espressa dall'autrice nel saggio su Tolstoj circa l'opportunità che le letture per ragazzi offrano solo per via implicita messaggi educativi dimostrando la praticabilità di una strada poco consueta nei libri scolastici rispetto alla letteratura amena. Il libro di testo è infatti per sua natura maggiormente esposto al rischio didascalico perché si ritiene erroneamente che la via dell'alfabetizzazione non possa prescindere da un richiamo esplicito al dover essere dell'alunno. Il volume si inserisce invece all'interno di un'esigua ma non indifferente schiera di libri di lettura che al principio del Novecento mostrano il lento ma profondo e dura-

<sup>85</sup> Se fino all'Ottocento il sogno era colto come espressione di superstizioni da allontanare o come giudice interiore, nel Novecento il sogno diviene una metafora dell'interiorità. Cfr. Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., pp. 141-145. La dimensione soggettiva e interiore del sogno emerge in *Prima lettura* con connotazioni novecentesche poiché non ha un andamento pauroso ma propone una situazione metaforica che spinge all'introspezione e al riconoscimento dei propri limiti. Formiggini Santamaria, *Prima lettura*, cit., pp. 60-62.

<sup>86</sup> Mentre il senso di vergogna era una cifra di distinzione dell'educazione fino all'Ottocento in coerenza con una visione eteronoma dell'infanzia, nel secolo successivo fa la propria comparsa il senso di colpevolezza come espressione della valutazione autonoma che si riconosce all'infanzia circa il proprio operato. Cfr. Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., pp. 138-141. In questa accezione novecentesca compare il senso di colpa nel sillabario dove il ravvedimento nasce proprio dalla capacità riflessiva riconosciuta al bambino. Formiggini Santamaria, *Prima lettura*, cit., pp. 51, 55, 60-62.

<sup>87</sup> Ivi, p. 49.

<sup>88</sup> Ivi, p. 67.

<sup>89</sup> Ivi, pp. 38-39.



turo cambiamento nella rappresentazione dell'infanzia anche nella produzione scolastica<sup>90</sup> interpretando rapidamente le trasformazioni di pensiero sviluppatesi in ambito scientifico<sup>91</sup>. Il raggiungimento di questo risultato è dovuto per *Prima Lettura*, come del resto per altre opere pregevoli tra le quali *Allegretto e Serenella* di Virgilio Brocchi, all'equilibrata misura tra serietà scientifica dell'impostazione didattica e cura nelle scelte di contenuto e di stile operate. E. Santamaria non si limita infatti ad offrire un percorso strumentale per imparare a leggere e a scrivere, ma lavora di cesello. Propone una varietà ben selezionata di contenuti brevi che permettano al lettore di individuare ulteriori spazi di fantasticazione ma anche di possibile riproducibilità delle situazioni. Si pensi al racconto *Le bolle di sapone*<sup>92</sup>: i palloncini colorati assumono le sembianze di vari oggetti immaginari che si allontanano per poi scoppiare invitando però il lettore a dire dove siano finiti. E una modalità analoga si osserva nel brano *Il mio bastimento*<sup>93</sup>: la costruzione di un'imbarcazione rudimentale da far galleggiare in una fontana attiva l'immaginazione di quali peripezie poter vivere in quella situazione. Il lavoro di limatura invita e stimola il lettore ad intuire nuovi scenari. Dunque raggiunge lo scopo di renderlo partecipe e motivato a leggere o a rileggere un testo e per questa via ad accrescere le sue competenze linguistiche e insieme anche la voglia di pensare. Questo aspetto del sillabario può far ritenere che E. Santamaria avesse presente quella parte dell'*Idioma gentile* dove De Amicis ricorda al suo lettore – scolaro che «il periodo perfetto» consiste in

poche righe, e quando sei arrivato in fondo ti par d'aver fatto un lungo cammino, perché hai veduto molte cose in un piccolo spazio, e non sei soltanto soddisfatto della lettura, ma anche di te medesimo, perché dietro alle idee espresse n'hai vedute di sfuggita, grazie all'arte dell'autore molte altre, e scambi quell'arte con acume d'intuizione tuo proprio<sup>94</sup>.

La mancanza di prove documentali circa la condivisione da parte di E. Santamaria dell'impostazione del saggio deamicisiano, non esclude tuttavia che qualche suggestione della riflessione linguistica dello scrittore (tanto amato per la produzione per ragazzi e sostanzialmente in linea con la studiosa per la concezione estetica filomanzoniana)<sup>95</sup> abbia lasciato traccia indiretta di sé nel sillabario anche in relazione alla scelta di un vocabolario mai stucchevole o desueto ma, al contrario, che attinge con moderazione al parlato colloquiale vicino al mondo del bambino pur mantenendo la correttezza formale. Possono invece leggersi come segno degli influssi pascoliani alcuni suoni onomatopeici di rin-

<sup>90</sup> Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo*, cit., pp. 131-138; Fava, *I libri di lettura e la Riforma Gentile*, cit., pp. XXII-XXVIII.

<sup>91</sup> Si rinvia alla sintesi offerta da Polenghi, *Le principali teorie dell'infanzia*, cit.

<sup>92</sup> Formìggini Santamaria, *Prima lettura*, cit., pp. 68-69.

<sup>93</sup> Ivi, pp. 71-72.

<sup>94</sup> E. De Amicis, *L'idioma gentile*, Milano, Treves, 1905, p. 401.

<sup>95</sup> Sul tema si rinvia a Fava, *Emilia Formìggini Santamaria*, cit., pp. 239-246.

forzo alle sillabe presentate o semplicemente per un immediato alleggerimento di un brano.

*Prima lettura* mostra la capacità dell'autrice nel sapersi muovere con disinvoltura tra esigenze formative dell'allievo che va accompagnato con delicatezza nell'incontro con la lettura e indicazioni programmatiche ministeriali interpretate con attitudine scientifica e misura. Questo tracciato a più dimensioni trova unità armonica nell'orientamento educativo dell'estetica. La bellezza della parola nella quale si cristallizza il pensiero rimanda anche all'immagine delegandole la suggestione dell'ironia, del movimento, del calore di un tratto o di una sfumatura che Gustavino riuscì a rendere con grazia e comprensibilità compositiva. Si pensi alla resa dinamica di un semplice cavallo a dondolo<sup>96</sup>, oppure al disegno di un cane che procede con fierezza e occhieggia per conquistare la complicità del lettore<sup>97</sup> oppure si guardi all'ironia furtiva di gattini che banchettano all'insaputa dei padroni di casa<sup>98</sup>: sono tutte situazioni illustrative che vanno ben oltre un tradizionale ruolo esornativo di contemplazione estetica. Le immagini così proposte suscitano il coinvolgimento attivo del lettore invitato a seguire percorsi che superano la comprensione di primo livello e lo orientano ad operare inferenze, ad immaginare contesti nuovi che possano idealmente proseguire le storie oltre il testo. Questi sono possibili spazi di ideazione, di creazione del nuovo a cui il giovane lettore può partecipare come protagonista avvertendo il calore umano sotteso all'imparare. La pulizia delle immagini rispetta la necessaria sobrietà complessiva del volume per favorire l'iniziale accostamento alla lettura e nel contempo genera un equilibrato accordo tra parola e disegno.

Lungo tale sentiero di dialogo tra i codici acquisisce concretezza e visibilità il "sentimento del bello" sul quale E. Santamaria si era già espressa nella veste di riflessione critica e che qui torna a vivere come possibile declinazione didattica. Dalle riflessioni su Tolstoj in poi la studiosa va maturando progressivamente la consapevolezza che la formazione del lettore sia frutto di un percorso continuativo senza cesure o interruzioni tra l'acquisizione delle competenze linguistiche strumentali e la possibilità di godere autonomamente di un testo letterario. Così prende forma l'idea che, mentre si impara a leggere, ci si misura con il testo nella sua interezza, mentre si decifra e si apprendono vocaboli e strutture morfosintattiche si è nutriti dei significati e dei valori veicolati dalla scrittura. I significati si depositano nell'interiorità del soggetto e contribuiscono ad orientarne il modo di essere nell'immediato e a strutturarne a lungo termine l'identità. In tale ottica diventano nodali non solo i presupposti didattici di correttezza e gradualità metodologica ma anche la scelta di contenuti e la modalità formale per esprimerli al fine di risultare significativi per il destinatario. Il sillabario diviene quindi una sintesi organica dove conoscenza e bellezza pos-

<sup>96</sup> Formiggini Santamaria, *Prima lettura*, cit., p. 17.

<sup>97</sup> Ivi, p. 39.

<sup>98</sup> Ivi, p. 45.

siedono valenze educative in grado di rivolgersi con immediatezza ed empatia all'interiorità del lettore. "Il sentimento del bello" fatto vivere in *Prima lettura* inserisce il sillabario molto più in profondità di quanto non si fosse ritenuto prima d'ora nell'interesse per l'educazione alla lettura coltivato da E. Santamaria nel tempo. Esso costituisce un anello di congiunzione importante tra la riflessione sulla produzione dei testi scolastici dell'età giolittiana e la feconda e prolungata attenzione per le letture amene maturata dal primo dopoguerra sull'«Italia che scrive», dove l'analisi critica attorno ai testi diventa puntuale ed efficace, ma muove dai presupposti di qualità estetico-letteraria e di sentimento già visti in *Prima lettura*.

Dopo la felice esperienza di guida nella prima alfabetizzazione, E. Santamaria continua idealmente ad accompagnare il lettore in formazione nel percorso mai concluso di progresso umano, personale e collettivo, reso possibile dal leggere. Questo principio salda tra loro modalità e tempi diversi entro i quali la riflessione della studiosa sull'educazione alla lettura si è svolta. Ad essa ha attribuito un ruolo di primo piano per il riconoscimento delle sue valenze eminentemente umanizzanti e costruttive per la persona e per il progetto di un futuro migliore.

Sabrina Fava  
Dipartimento di Pedagogia  
Università Cattolica di Milano, Sede di Brescia (Italy)  
sabrina.fava@unicatt.it



# Una scuola tra mito e realtà. Spontaneismo, metodo didattico e propaganda pedagogica nella scuola di San Gersolè

Luca Montecchi

## 1. *Premessa*

Quando alle soglie degli anni Cinquanta un giornalista coniò la fortunata e nostalgica espressione «l'ultimo asilo dei sogni»<sup>1</sup>, la notorietà della scuola di San Gersolè aveva abbondantemente superato i confini della pedagogia per proiettarsi nello scenario più vasto rappresentato dal dibattito e dalla riflessione culturale<sup>2</sup>. A quella stagione, infatti, collocabile tra gli anni Cinquanta e Sessanta, risalgono i noti apprezzamenti alla scuola di San Gersolè espressi da illustri intellettuali, da Italo Calvino ad Emilio Cecchi, a Piero Calamandrei, che testimoniavano il fatto che la scuola-modello, che aveva fatto parlare di sé fin dagli

<sup>1</sup> Ghil, *San Gersolè fucina d'artisti*, «Il Secolo XIX nuovo», 24, 28 gennaio 1949, p. 3.

<sup>2</sup> Desidero ringraziare quanti mi hanno fornito informazioni e indicazioni che si sono rivelate preziose per questo studio. In particolare sono grato alla dott.ssa Barbara Salotti, responsabile dell'Archivio della Scuola di San Gersolè e dell'Archivio di Maria Maltoni, conservati presso la Biblioteca Comunale di Impruneta (FI), la quale, con gentilezza e competenza, mi ha messo a disposizione i documenti della scuola e della maestra. Ringrazio anche il dott. Mirco Bianchi, collaboratore dell'Istituto Storico della Resistenza in Toscana, che mi ha guidato nella consultazione del fondo «CLN di Impruneta». Sono, infine, riconoscente a Juri Meda per gli stimoli e le indicazioni ricevuti nonché per il confronto intellettuale che si è sviluppato durante la ricerca delle fonti e la stesura dell'articolo.

anni Trenta, si stava trasformando, in un mito pedagogico che avrebbe destato la curiosità e la riflessione scolastica ancora per molti anni.

Ma se questa è la fortunata immagine che ci è stata tramandata di San Gersolè, in realtà, come essa è stata costruita nel corso del tempo? In che modo, attraverso quali itinerari e in quali tempi ciò è avvenuto? Si può parlare di uno scarto tra la realtà e la sua rappresentazione? A questi interrogativi si intende fornire una risposta in questa sede nella convinzione di poter offrire ulteriori elementi alla lettura di quella straordinaria esperienza educativa<sup>3</sup>. Nello svolgere questo compito ci si avvarrà, in particolar modo, di fonti archivistiche inedite, come le carte del Comitato di Liberazione Nazionale di Impruneta e alcune lettere inviate ad Ernesto Codignola, dalla cui analisi si può trarre spunto per arricchire di dati l'interpretazione che finora è stata data della scuola di San Gersolè e della maestra Maria Maltoni, che della stessa è stata l'animatrice dal 1920 al 1956. Si deve parlare al plurale perché appaiono inseparabili le due storie, quella della maestra e quella della scuola, tanto la prima permeò della sua sensibilità e delle sue idee la seconda.

Emerge, così, il profilo di una maestra che, dopo aver attraversato un periodo di demotivazione professionale, diviene progressivamente consapevole degli importanti risultati che sta ottenendo. Da ciò deriva l'impegno che ella profonde in una faticosa opera di propaganda pedagogica della sua scuola e delle tecniche adottate, nel desiderio di mediare all'esterno un'immagine ben precisa dell'esperienza educativa condotta nel piccolo borgo toscano. Si evidenziano, allora, le ambizioni pedagogiche perseguite con una notevole determinazione da una maestra di una scuola rurale dell'Italia della prima metà del Novecento che, dopo tentativi non riusciti e ostacoli di varia natura incontrati sulla sua strada, riesce ad uscire dall'anonimato, trasformando la sua scuola in una scuola-modello, con un suo «metodo» specifico d'insegnamento che desidera che venga riconosciuto per il suo valore, benché ufficialmente si dichiari contraria ai «metodi» per ragioni pedagogiche.

<sup>3</sup> Su San Gersolè si veda: R. Laporta, *L'opera di Maria Maltoni*, «Scuola e città», 8, agosto 1970, pp. 351-357; A. Scattigno, «La leggenda dei tempi antichi». *I disegni e i diari di San Gersolè nella stampa italiana, dal 1940 alla prima metà degli anni Sessanta*, in *San Gersolè quaderni e disegni 1930-1950, Catalogo della mostra (Impruneta, 12 aprile-12 maggio 1985)*, Associazione intercomunale n. 10, Firenze, 1985, pp. 15-37; A. Santoni Rugiu, *Tre esperienze pedagogiche innovative dopo la liberazione*, in P. L. Ballini, L. Lotti, M. G. Rossi (a cura di), *La Toscana nel secondo dopoguerra*, Milano, Franco Angeli, 1991, p. 901; E. Catarsi, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione: dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998, pp. 431-447; B. Salotti (a cura di), *La maestra e la vita: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Catalogo della mostra (Villa Corsini Mezzomonte, 11-22 ottobre 2006)*, Firenze, Noèdizioni, 2006; *La maestra e la vita: Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè*, Dvd-rom realizzato a cura del Comune di Impruneta, Firenze 2007; B. Salotti, *Il fondo «Maria Maltoni»*, in 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, 2010, 2 voll., I, pp. 73-88.

Si tenga presente, infine, che nel riannodare i fili di questo discorso si dovrà rileggere la vicenda umana della Maltoni e seguire lo sviluppo del suo progetto educativo tenendo sullo sfondo le vicende politiche dell'Italia, dall'età liberale al fascismo, fino alla Repubblica, nonché i cambiamenti culturali e pedagogici intervenuti, dall'idealismo lombardiano iniziale fino al confronto con le nuove esperienze educative fiorite nel secondo dopoguerra, come Scuola-Città Pestalozzi e il Movimento di Cooperazione Educativa.

## 2. *Alle origini di San Gersolè*

Per comprendere le tappe di questo percorso si deve, anzi tutto, partire dalla figura di Maria Maltoni. Chi era, dunque, la Maltoni? Quali la sua personalità e la sua indole? Quali aspettative riponeva nell'impegno didattico? Una risposta soddisfacente può giungere da quanto ella, ormai anziana e prossima alla morte, scriverà di se stessa nel 1963:

Ho desiderato tutto il tempo della scuola di trovare un giornale che mi concedesse un poco di spazio per esporvi le esperienze che mi parevano dovessero interessare la gente di scuola, idee che dalle esperienze nascevano e non ho trovato mai che lo spazio necessario per qualche briciola e oggi mi si aprono le porte a pubblicazioni che non posso far più, nei giornali pedagogici più qualificati come il giornale della Montessori, quello di Ada Gobetti, le riviste didattiche e via via<sup>4</sup>.

In effetti, l'esistenza della Maltoni si caratterizza per la grande capacità di divulgare, attraverso vari strumenti di cui le riviste magistrali e pedagogiche costituiscono un asse portante, la sua idea di scuola e la concreta prassi educativa messa in atto a San Gersolè. All'origine di ciò si collocava una precisa volontà di far conoscere quanto da ella sperimentato ed attuato nella scuola alla quale consacrò tutte le sue energie a partire dagli anni Venti, dopo aver superato il senso di apatia e di demotivazione con cui aveva intrapreso la carriera magistrale nel secondo decennio del secolo. A determinare quella svolta erano stati vari fattori tra i quali ella stessa riconosceva il fervente clima pedagogico seguito al varo della Riforma Gentile, la lettura dei libri di Lombardo Radice, la Mostra didattica nazionale di Firenze del 1925 e, soprattutto, l'incontro con il medico Laura Orioli, collocabile tra il 1917 e il 1918, con cui convisse per circa venti anni, fino alla sua morte avvenuta nel novembre 1938<sup>5</sup>, condividendo con

<sup>4</sup> Biblioteca Comunale di Impruneta, Archivio Maria Maltoni (d'ora in poi BCI, AMM), Minuta di lettera della Maltoni a Luisa (senza cognome), 2 marzo 1964.

<sup>5</sup> Laura Orioli era nata a Milano il 16 novembre 1880. Risulta iscritta all'anagrafe di Impruneta nel 1923, dove morì il 28 febbraio 1938.



ella la passione e le preoccupazioni per l'assistenza materiale e l'educazione dei bambini delle famiglie contadine della campagna di Impruneta.

Il primo fatto che testimonia della volontà della Maltoni di entrare in contatto con il mondo ufficiale della scuola e della pedagogia di cui abbiamo notizia si colloca in quella fase storica di cui abbiamo parlato. In particolare sappiamo che nel 1927 la maestra ha un fugace scambio di lettere con Giuseppe Lombardo Radice, con cui entra in contatto in circostanze singolari, vale a dire tramite le religiose del noto eremo francescano di Campello sul Clitunno, esperienza religiosa sorta pochi anni prima ed animato da suor Maria Pastorella. Sia la maestra che il pedagogista siciliano mostrano di conoscere, in particolare, una delle francescane ospitate, sorella Jacopa, al secolo Clelia Allegri, giovane non vedente che, prima di abbracciare la vita religiosa alla metà degli anni Venti, era stata animatrice di conferenze e iniziative volte a sensibilizzare la società a proposito della necessità di provvedere all'educazione dei ciechi<sup>6</sup>. Nell'ambito di tale impegno l'Allegri aveva curato la traduzione del libro di Helen Keller, *Il racconto della mia vita*, entrando in contatto con Dino Provenzal, che ne aveva scritto la prefazione alla seconda edizione<sup>7</sup>.

In una lettera del dicembre '27 la Maltoni ringraziava Lombardo Radice per i saluti inviati tramite sorella Jacopa e lo invitava a conoscere meglio la scuola di San Gersolè:

La sua parola mandatami da Sorella Jacopa mi è stata di grande conforto. La maggior parte degli insegnanti avrebbe forse bisogno soltanto di sentirsi venire ogni tanto da una voce calda di amore l'incitamento a migliorare sempre più se stessi per trovare sempre meglio la buona via ad arrivare efficacemente alle piccole anime. Grazie di questo saluto. Saremo lieti s'Ella vorrà conoscerci più e meglio e ce lo dirà<sup>8</sup>.

A quanto pare il pedagogista siciliano non si recò nella scuola toscana, né continuò a mantenere uno scambio epistolare con la Maltoni. Non conosciamo la ragione di questo fatto che sembrerebbe dimostrare un certo disinteresse di Lombardo Radice nei confronti di San Gersolè, ipotesi che verrebbe accreditata anche dal fatto che egli, pure essendo assai impegnato, come è noto, nel versante della ricerca, dello studio e della divulgazione di esperienze di «educazione nuova» presenti in Italia e non solo, stranamente non citò mai nelle sue opere la scuola della Maltoni, che tuttavia conosceva fin dal 1927. Questo fatto, che

<sup>6</sup> Di questo impegno sono testimonianza gli scritti: *Tenebre e Luce: sulla necessità di educare e proteggere i ciechi*, Empoli, Tip. Guainai, 1904; *L'anima dei ciechi: conferenza tenuta in Torino all'Istituto dei ciechi*, Torino, Tip. Palatina, G. Bonis, Rossi e C., 1911. Sull'Allegri si vedano i pochi cenni biografici in E. Chirilli, *Contributo alla storia dell'eremo francescano di Campello sul Clitunno. Sorella Jacopa*, Galatina, Editrice Salentina, 1973.

<sup>7</sup> La prima edizione italiana apparve nel 1907, seguita da una del 1923 con la prefazione di Provenzal.

<sup>8</sup> Museo Storico della Didattica di Roma (d'ora in poi MSD), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in poi AGLR), *Carteggio generale*, Lettera di Maria Maltoni a Lombardo Radice, 8 dicembre 1927.

potrebbe rappresentare una sorta di anomalia, costituisce il primo punto di cui dobbiamo tener conto ai fini del nostro discorso e ci induce a porci delle domande: forse i risultati ottenuti allora dalla Maltoni erano ritenuti dal pedagogista siciliano – tale dubbio era stato da più parti sollevato – poco “spontanei” e, quindi, di scarso valore sul piano didattico? Oppure, più semplicemente, Lombardo Radice preferì non scrivere su San Gersolè poiché questa particolare esperienza didattica era stata “scoperta” dall’amico Bettini, a cui lo univano legami di stima e di affetto? In assenza di documenti che possano fugare ogni dubbio, per il momento non possiamo far altro che avanzare alcune ipotesi.

Si tenga presente, inoltre, che tra la fine degli anni Venti e i primi anni Trenta la Maltoni attraversò un difficile periodo che la condusse ad avvicinarsi al cenobio spirituale di Campello sul Clitunno e ad attraversare una forte crisi religiosa, nonostante che ella fosse stata animata fin dalla gioventù da forti sentimenti anticlericali. Ce lo testimonia una lettera della sua amica Laura Orioli ad Ernesto Codignola risalente alla metà degli anni Trenta:

Ella ne avrà forse già udito parlare. La Maltoni una volta agnostica o panteista, in compagnia di queste mistiche amiche, soprattutto subendo il fascino dell’alta spiritualità ed anche della nobiltà di cui sorella Maria dà prova sempre, prese una cotta per il misticismo arrischiando di divenire più realista del re. Si nutriva di Sacre Scritture, Vangelo, agiografie, Bibbia e nel contrasto con tendenze religiose meschine turbavasi anche pel concorso di delusioni per cose personali<sup>9</sup>.

A rivoluzionare le sorti di questa scuola nella quale la Maltoni profondeva gran parte delle sue energie senza riuscire ad ottenere quelle soddisfazioni e quei riconoscimenti che riteneva giusti, fu l’incontro con l’ispettore scolastico Francesco Bettini. La grande amicizia che sorse con la Maltoni e che si dipanerà fino al declinare degli anni Cinquanta costituì un punto di riferimento di assoluta importanza per la maestra di San Gersolè, che poté trovare in lui un sincero estimatore della sua opera educativa e, in specie, un energico propagandista sul piano pedagogico della sua esperienza didattica. È con Bettini, infatti, che la Maltoni comincia a muovere i primi passi nel mondo scolastico «ufficiale», a scrivere sulle riviste magistrali, ad essere conosciuta da pedagogisti e dirigenti del Ministero che si recano a visitare San Gersolè, ad essere oggetto di trattazione all’interno di libri da lui stesso scritti. In altre parole, è grazie a Bettini che viene soddisfatta quell’ambizione lungamente sopita di divulgare e far conoscere i risultati ottenuti nella scuola, talvolta non esitando a presentarli come l’esito dell’applicazione della propria particolare concezione pedagogica e di una personale prassi didattica, misconoscendo influenze culturali che, in realtà, ella dovette aver recepito<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Archivio Ernesto Codignola (d’ora in poi AEC), *Carteggio*, fasc. “Laura Orioli”, Lettera mutila di Orioli a Codignola, s.d., ma databile al 1935 circa.

<sup>10</sup> Ci riferiamo ad una lettera inviata a Bettini nel 1936 nella quale la Maltoni afferma di aver

Alla base dell'atteggiamento di Bettini si trova l'apprezzamento per la qualità dei componimenti e dei disegni dei bambini di cui, da "lombardiano" di stretta fede, apprezza la spontaneità e la freschezza, specchio rivelatore dell'anima del fanciullo, delle sue aspettative e della sua interiorità. Gli scritti dei bambini di San Gersolè gli appaiono sinceri in quanto espressione di bambini che vengono rispettati, poiché ad essi si offre la possibilità di raccontare ciò che essi vogliono e ciò che essi vedono nell'ambiente in cui vivono. Ritornano motivi cari all'idealismo pedagogico e a quanto Lombardo Radice aveva affermato nei programmi per la scuola elementare da lui redatti nel 1923 e ripetuto con costanza nei numerosi scritti dati alle stampe nei tempi successivi, vale a dire la necessità per l'educatore di ridurre lo spazio tra scuola e vita, di eliminare ogni pedanteria e di ridurre l'intervento del maestro al fine di non soffocare o svilire il moto spontaneo del fanciullo, che, libero di esprimersi, può diventare «poeta», secondo la definizione lombardiana.

Il primo passo di questo itinerario che vede la Maltoni maturare e diventare un'abile divulgatrice della sua scuola, è l'invito che Bettini le rivolge nei primi mesi del 1935 di curare la parte dedicata alla prima classe nella rubrica, da lui diretta, della Didattica ospitata nella rivista magistrale «Nuova Scuola Italiana», andando a sostituire la maestra Luisa Nason che avrebbe interrotto la sua collaborazione.

In una lettera in cui si scusava di non aver trovato ancora il tempo sufficiente per andare a trovarla a San Gersolè, in quanto oberato dal lavoro burocratico che lo costringeva ad occuparsi «più alle carte che alle istituzioni, alle quisquiglie che alle persone, alle parole che ai fatti», Bettini rinnovava la sua promessa e avanzava la sua proposta:

Però ho promesso di venire a vedere la Sua scuola, di conversare a lungo con Lei sul lavoro che fa e verrò. Intanto Le domando un grosso piacere: vuol fare Lei, settimanalmente, la didattica della 1<sup>a</sup> classe in sostituzione della Signora Nason per la "Nostra Scuola"? Gliene sarei tanto grato io; gliene sarebbe gratissimo il Professore Codignola; ne avrebbero utilità grande gli insegnanti, e proverebbe anche Lei, interesse e soddisfazione. Il ripensare settimanalmente il proprio lavoro conduce ad affinarlo, disciplinarlo, organizzarlo con più profonda consapevolezza. Non mi dica di no, Signorina, e avrò un motivo di più per esserle grato e per volerle bene.

La Maltoni accettò l'invito iniziando a pubblicare i primi articoli a partire dal febbraio '35<sup>11</sup>. Una nota del Bettini presentava ai lettori della rivista la nuova collaboratrice come una «anima gentile» che «assocerà la religione al lavoro

conosciuto i libri di Lombardo Radice solo recentemente, mentre è provato – come abbiamo visto – che ella conosceva il pedagogista catanese e verosimilmente anche le sue pubblicazioni già nel 1927. In tale lettera a Bettini scrisse: «poi la lettura dei libri di Lombardo Radice (questo non lo conoscevo, l'ho trovato ora e mi ha data gioia di consensi che ho voluto comunicare ad altri)». BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni a Bettini, 15 dicembre 1936.

<sup>11</sup> Il primo articolo della Maltoni uscì sul numero 20 della rivista, del 10 febbraio 1935.

e alla osservazione attenta e appassionata di ciò che vive in noi e intorno a noi, desideri e sentimenti, affetti e pensieri; contemplazione, aspirazioni, attività ordinaria o lavoro; le piante, gli animali, il cielo coi suoi mutamenti paurosi o rasserenatori; la vita che pare un lento morire e la morte che è una resurrezione. I bambini scopriranno lentamente, insensibilmente, ma sempre più profondamente e saldamente, che tutto vive, che in tutto Dio è presente e operante, e vedranno sempre Lui nelle sue creature, fortificando quel senso francescano della fede e della vita che è sopportazione e coraggio, bontà e carità».

In effetti i primi articoli della Maltoni presentavano in maniera chiara i due elementi dichiarati da Bettini: l'osservazione diretta dell'ambiente e riferimenti alla morale evangelica e alle parabole. Al primo elemento – l'osservazione accurata e minuziosa della natura e degli uomini – che diverrà la cifra distintiva universalmente riconosciuta alla scuola di San Gersolè, faceva da controaltare l'insegnamento religioso che, pur permeando tutte le altre materie, secondo lo spirito dei programmi scolastici del '23, tuttavia trovava nel caso specifico della Maltoni una ulteriore spiegazione nella recente crisi religiosa dalla quale la maestra si era ripresa all'incirca agli inizi degli anni Trenta. Lo possiamo affermare sulla scorta della testimonianza della Orioli che in una lettera a Codignola racconta di aver pagato, di nascosto dalla Maltoni, l'abbonamento a «Nuova Scuola Italiana» all'eremo di Campello, affinché quelle religiose potessero leggere quanto la loro amica attingesse alla loro spiritualità nel redigere quelle note. Scriveva a questo proposito la Orioli:

Sorella Maria, da lontano si interessa sempre a questa compagna che le è cara: è per questo che vorrei leggesse la didattica che la Maltoni scrive e nella quale mette molto di quell'ardore di religiosità che la legava a Sorella Maria.

Fin dai primi articoli l'ispettore Bettini rimase soddisfatto degli scritti settimanali della Maltoni, alla quale ricordava sovente, secondo la nota prospettiva dell'idealismo pedagogico, lo spirito che doveva informare la rubrica della didattica: l'obiettivo, infatti, era quello di offrire ai maestri non un elenco sterile di esercizi e di consigli pratici ma di raccontare la propria esperienza educativa che avrebbe poi costituito la base di riflessione per gli insegnanti, i quali avrebbero trovato autonomamente le vie personali per giungere ad ottimi risultati. Scriveva a questo proposito Bettini:

Leggo sempre con attenzione e con piacere quanto scrive per i maestri nella Didattica della Rivista, e vedo come Ella cerca di conversare e di convincere. Va benissimo. Approvo ciò che Ella fa e l'indirizzo che segue, che è di non irrigidire la Sua opera in un formulario o in un seguito di ricette, che, oltre tutto, avrebbero anche il difetto di dover essere buone per tutti i mali e per tutti gli ammalati<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 9 dicembre s.a., ma probabilmente 1935.

La grande stima di Bettini non deve far pensare, tuttavia, che egli si sottraesse dal dovere di segnalare alla Maltoni aspetti del suo insegnamento che gli parevano poco valorizzati, incoraggiandola a concentrare le proprie energie in quelle direzioni. In particolare dei tre elementi che a suo giudizio formavano «l'opera educativa» – l'attività espressiva, l'attività intuitiva e pratica, la formazione della coscienza morale – la Maltoni riusciva, secondo Bettini, «magistralmente» nella prima, nel campo cioè del disegno e dei componimenti, mentre la seconda necessitava di una «impostazione più meditata, coerente e completa». Infine, per quanto concerneva la formazione morale, egli sosteneva che non poteva «essere lasciata alle occasioni o alla frammentarietà del caso»<sup>13</sup>. In una lettera successiva l'ispettore precisava il significato di quello che intendeva dire. In particolare nei confronti del problema rappresentato dall'educazione morale egli riteneva sì necessari «l'esempio, il richiamo materno, la coerenza, l'esercizio continuo della lealtà, della sincerità, dell'onestà o della rettitudine», che la Maltoni indicava nei suoi scritti per la Didattica, ma non sufficienti a formare il carattere del fanciullo. La ragione risiedeva nel fatto che la maestra non poteva comportarsi analogamente alla mamma, ma doveva agire sulla scorta delle conoscenze educative e culturali acquisite. Scriveva a questo proposito Bettini:

La scuola differisce dalla famiglia e la educatrice dalla mamma, per la maggiore consapevolezza che ha dei problemi, per la critica che ha su di essi esercitata, per le finalità che esplicitamente e chiaramente si propone di raggiungere e per l'adeguatezza dei mezzi di cui può e sa disporre e dispone al suo raggiungimento. Le qualità naturali ci vogliono e più sono naturali o native (come dicono i francesi) o meno artificiali, e meglio servono allo scopo; ma non bastano. Bisogna che la coscienza dell'educatore abbia sortito in sé, fino a farlo spontaneamente operativo, il piano, il programma di tutta la sua attività educativa e ne abbia una consapevolezza chiara e precisa. Non prediche, non morale appiccicata con lo spillo della untuosità beghinesca, vita.

In circostanze analoghe, alla Maltoni che in un articolo aveva citato un passo tratto da uno scritto di Aristide Gabelli, Bettini scrive che, pur riconoscendo l'importanza del pensiero del pedagogista positivista, che ebbe il merito di aggiornare l'insegnamento stantio che veniva praticato al suo tempo, tuttavia le sue teorie non dovevano essere seguite pedissequamente per evitare il rischio di incorrere nella svalutazione o addirittura nella negazione del valore della cultura nella formazione del maestro elementare, in ossequio ad un empirismo assoluto<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> *Ibid.*, Lettera di Bettini alla Maltoni, 28 novembre s.a.

<sup>14</sup> «L'empirismo del Gabelli è stato utilissimo, come reazione all'insegnamento parolaio de' suoi tempi; ma non bisogna prenderlo alla lettera, per non rimanere all'empirismo grossolano e alla negazione del valore della cultura. Cultura per ciò che si fa o che si deve fare, s'intende, non estranea al proprio fare; non catalogazione di nozioni superficiali e non enciclopedismo, ma cultura. Le darò un esempio: il De Sanctis non seppe fare né un romanzo, né una poesia: ma fu un uomo inutile alle nostre lettere, o fu invece un maestro nel senso vero della parola? Con l'applicazione integrale o anche superficiale della teoria del Gabelli sarebbe da condannare. Si potrebbe condannare così:

Se con i primi articoli sulla rivista magistrale fiorentina la Maltoni si era cominciata a far conoscere, saranno tuttavia gli scritti di Bettini a divulgare più approfonditamente quell'esperienza al vasto pubblico rappresentato dai maestri. Si consideri che l'ispettore fu negli anni Trenta assai impegnato nel versante della scoperta e dello studio di scuole rurali degne di attenzione e di riflessione pedagogica, scovandone molte nella sua attività istituzionale che lo portava a contatto con sperdute scuolette di campagna della Toscana e della Romagna. Frutto di questo lavoro era stato la pubblicazione nel 1936 del volume *Vita di scuole rurali*, nel quale venivano illustrate alcune esperienze didattiche di scuole rurali ormai celebri, come la Montesca<sup>15</sup>, ma anche di altre fino ad allora sconosciute come quella di Metato di Camaione, di Sigliano, nell'Aretino, o di Pievina d'Asciano, nel Senese<sup>16</sup>.

Continuando a percorrere questo itinerario, Bettini utilizzò parzialmente per la prima volta i diari dei bambini della scuola della Maltoni in alcuni articoli apparsi tra il 1937 e il 1939 nella rivista «Scuola italiana moderna» per poi giungere, nel febbraio 1940, a pubblicare una intera monografia dedicata a San Gersolè per i tipi «La Scuola» di Brescia, di cui parleremo più avanti.

Nel 1937, intanto, la scuola di San Gersolè partecipò, inviando alcuni quaderni, alla Mostra delle colonie estive e dell'assistenza all'infanzia, tenutasi a Roma e organizzata dal regime per illustrare i risultati positivi prodotti dal governo fascista in campo scolastico e para-scolastico.

Non sappiamo se, convinto dagli articoli del 1937-'38 di Bettini, che utilizzavano in parte i diari di San Gersolè o dall'aver visto in prima persona i quaderni inviati dalla Maltoni alla mostra romana di quell'anno, ma di fatto anche Lombardo Radice, che forse in un primo momento non aveva ben compreso la qualità e il valore dei risultati raggiunti dalla scuola toscana, dovette alla fine apprezzare il lavoro della Maltoni, tanto che ella gli inviò del materiale per il costituendo Museo Storico della Didattica che il pedagogista siciliano stava allora allestendo presso il Magistero di Roma e per la cui realizzazione aveva richiesto a ispettori scolastici e maestri documenti della loro attività didattica.

ma io cerco chi mi sappia fare poesie, non chi mi parli di poesia». BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, s.d.

<sup>15</sup> Sulla scuola della Montesca e sull'influenza da essa esercitata sul pensiero di Giuseppe Lombardo Radice cfr. L. 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*, «History of Education & Children's Literature», IV, 2, 2009, pp. 307-337.

<sup>16</sup> *Vita di scuole rurali* ebbe una buona accoglienza nel panorama pedagogico italiano, ottenendo le lodi anche di Lombardo Radice che lo considerò un documento rivelatore di interessanti «personali esperienze» didattiche, nonché una seconda ristampa nel 1941, dato l'esaurimento delle copie. Si veda la minuta della lettera di Lombardo Radice a Bettini del 16 maggio 1936 conservata in MSD, AGLR, *Richieste materiali*, fasc. «Bettini Francesco»: «[...] Ho presente in modo particolare il Suo bel volume «Vita di scuola rurale», dal quale comprendo quanto e come interessante sia la Sua raccolta personale in rapporto alle personali iniziative».

In tal senso nel marzo 1938 Lombardo Radice ringraziava la maestra per aver ricevuto

la simpatica collezioncina delle cartoline illustrate dai bambini della Sua scuola. Non posso ringraziare individualmente tutti i piccoli artisti che mi hanno offerto per Suo mezzo un saggio della loro bravura e della gentilezza del loro animo. La prego di farlo in mia vece. Dica ai bambini che l'attenta considerazione della meravigliosa varietà di forme e di vite del mondo naturale accresce in noi il sentimento della nostra pochezza e quello della nostra devozione di fronte al creato<sup>17</sup>.

Dal canto suo la Maltoni rispondeva esprimendo la sua gratitudine per l'attenzione dimostrata e auspicava che i risultati ottenuti potessero essere giudicati e valutati in modo più approfondito. Scriveva la maestra a tal fine:

Io sono sempre profondamente grata a Lei da cui è venuta alla scuola la possibilità di questo fecondo lavoro. Desidero dirLe che i Suoi libri mi hanno molto aiutata a comprendere ciò che la Riforma chiedeva e a sforzarmi di attuarla. E siccome la via che Ella ci ha indicato non è in nessun modo formale e non si può dire mai di essere giunti, io vorrei camminarvi sempre più e aver forze pari al compito che mi vedo davanti. In tutti questi anni mi pare, sia nel disegno, sia nell'espressione scritta, di aver ottenuto risultati di schiettezza non facili da ottenere ma mi mancano termini di paragone e non vorrei esagerarne a me stessa il valore. Non so, Illustre Professore, se Ella possa desiderare altri lavori dei miei bambini, ma Le manderò volentieri tutto ciò che Ella vorrà chiedermi<sup>18</sup>.

In realtà i contatti con Lombardo Radice non proseguirono nel tempo, ma questa volta la ragione di questo fatto può essere facilmente ravvisabile nell'improvvisa morte che colpì il pedagogista pochi mesi dopo, il 16 agosto 1938.

Al di là di questo fatto, il «lancio» della scuola-modello di San Gersolè andava a cadere in un momento storico, quello compreso tra la fine degli anni Trenta e i primi anni Quaranta, in cui si stava sviluppando un dibattito nel campo degli studi pedagogici, articolato, in specie, sulle pagine delle riviste magistrali, che aveva per tema lo sviluppo in Italia delle nuove teorie dell'attivismo e la questione del metodo didattico<sup>19</sup>. Si trattò di un problema sul quale si confrontarono e scontrarono molti uomini di scuola, di orientamento e formazione differenti, divisi tra chi sosteneva la necessità di un insegnamento privo di un metodo, visto negativamente come una sorta di gabbia che avrebbe avvilito l'instaurazione di un rapporto diretto e di un'armonia tra il maestro e il fanciullo, e chi, al contrario, affermava l'indispensabilità di un metodo didattico, magari sottoposto a critica e rinnovato.

<sup>17</sup> BCI, AMM, Cartolina di Lombardo Radice a Maria Maltoni, 16 marzo 1938.

<sup>18</sup> MSD, AGRL, *Carteggio Generale*, Lettera di Maria Maltoni a Lombardo Radice, 18 marzo 1938.

<sup>19</sup> Per un quadro d'insieme sulla diffusione dell'attivismo in Italia si rinvia a G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1997, in particolare le pp. 107-117.



In questa polemica la Maltoni non esitò ad entrare, cominciando a dare mostra di quel suo temperamento battagliero e non uso a facili compromessi, tanto nel difendere le proprie idee pedagogiche che nel sostenere la sua prassi educativa, tratto che la distinguerà negli anni successivi e che sarà motivo di scontri con i suoi superiori<sup>20</sup>. Il motivo venne offerto nel 1937 da un articolo di Anna Alessandrini, nota insegnante specializzatasi nell'educazione dei bambini handicappati nonché autrice di testi di argomento pedagogico, nel quale affermava, dopo aver constatato «il rumore che si fa intorno alla Scuola attiva», la bontà del metodo consistente nel «coordinare secondo determinati criteri, i mezzi adatti per conseguire un fine: è dunque un ordine che si estende a tutte le forme di attività razionale», applicabile dunque anche all'educazione<sup>21</sup>.

Dal canto suo Bettini fu colpito negativamente dall'intervento dell'Alessandrini e in una lettera alla Maltoni non le nascose i suoi sentimenti:

Ha letto l'articolo dell'Alessandrini? L'ha con l'Olivi di cui le manderò il libretto che – salvo il metodo – è bellissimo<sup>22</sup>. E che dire che l'Al. l'accusa di non accettare i metodi degli altri! Perché la sostanza vera dell'articolo è proprio questa. E si capisce: l'Al. è una delle tante che hanno creato i metodi. E guai a toccarglieli. Se avrò tempo risponderò. Con garbo: perché è persona che lo merita proprio sul serio<sup>23</sup>.

Come promesso l'ispettore intervenne sulle pagine della rivista fiorentina, seguito da Margherita Fasolo e, quindi, dalla Maltoni. Quest'ultima sostenne di essere rimasta stupita da una «educatrice seria e consapevole come la signora Alessandrini che parla che si possa pensare al maestro della così detta scuola attiva, come a un neghittoso che incrocia le braccia e sta a vedere indifferente quanto avviene intorno a lui»<sup>24</sup>. Al contrario l'insegnante della scuola attiva, argomenta la Maltoni, è «vigile in ogni istante e attento al più lieve moto dello spirito dei suoi alunni, deve studiare costantemente se stesso, la vita e i libri per sapere come rispondere al bisogno intimo di ogni scolaro». A provare i risultati

<sup>20</sup> Non di rado la Maltoni nutrì diffidenza e ostilità verso alcuni direttori didattici e ispettori scolastici che, a rotazione, diventavano i suoi superiori. Ad esempio, nel 1937 in occasione della «Mostra delle Colonie Estive e dell'Assistenza all'infanzia» espresse il desiderio di inviare i quaderni per mezzo del fidato ispettore Bettini, anziché attraverso il suo direttore scolastico. In una lettera Bettini la consigliò di rispettare le gerarchie con queste parole: «Consegna pure al Suo Direttore il materiale che ritiene di essere mostrato. A me ne mandi soltanto l'elenco. Gli lasci questa soddisfazione: è un galantuomo e la merita» (BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 15 marzo 1937). La battagliera maestra pubblicò su «Scuola Italiana Moderna» un articolo in cui non temendo ripercussioni affermava: «Il R. Direttore, che non so fino a qual punto mi sia amico (certo non più a me che agli altri insegnanti), venendo pochi giorni or sono a visitar la scuola, mentre gli alunni di 3<sup>a</sup> scrivevano terminando il loro diario giornaliero [...] restava ammirato dell'ordine, della nitidezza dei loro scritti» (*La parola alla collega*, «Scuola italiana moderna», 10 aprile 1941, p. 315).

<sup>21</sup> A. Alessandrini, «Sì, sì, no, no!», «La nuova scuola italiana», 7 marzo 1937, pp. 177-180.

<sup>22</sup> Si trattava del libro, appena pubblicato, di Alberta Olivi, *Ricordi di una scuola rurale. 1., Insegnamento della scrittura e della ortografia*, Brescia, La Scuola, 1937.

<sup>23</sup> BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 15 marzo 1937.

<sup>24</sup> M. Maltoni, «Sì, sì, no, no!», «La nuova scuola italiana», 21 marzo 1937, pp. 198-199.

che una scuola del genere poteva produrre ella riportava l'esempio dei «contadinelli goffi e impacciati [che] piano piano si sgelano e diventano dei piccoli artisti».

L'Alessandrini dopo alcuni mesi volle tornare sull'argomento e nel liquidare velocemente le osservazioni della Fasolo e della Maltoni, giudicata quest'ultima una lettrice poco attenta del suo articolo, ribadì che solo «i metodi sorti su un fondamento sicuro possono muovere ad un'azione proficua, non gli esercizi racimolati e organizzati con criteri personali, avulsi dall'idea pedagogica che li aveva germogliati e nutriti»<sup>25</sup>. Sembra facile intuire che dietro queste parole vi fossero quelle scuole che in nome dello spontaneismo o dell'attivismo e negando il valore assoluto di un metodo, si stavano facendo conoscere in quegli anni, e tra queste figurava proprio San Gersolè. La conferma la troviamo in un ulteriore articolo di Bettini che chiudeva la polemica. In esso l'ispettore affermò di condividere le opinioni dell'Alessandrini solo se questa intendesse per metodo un «ordine stesso dello sviluppo», ovvero sia che «ci dovrebbero essere tanti metodi quante sono le persone», secondo un'idea per cui non esistono metodi prefabbricati ma solo metodi espressione diretta degli educatori che li creano e li attuano. In altre parole rientrava tra i compiti del maestro quello di trovare la sua personale strada nell'insegnamento, attraverso l'osservazione, lo studio e la meditazione. Scriveva a questo proposito:

non è meno sciocco colui che rinuncia al proprio sforzo, al proprio travaglio interiore, al proprio studio e alla propria meditazione (onde si costituisce quel *metodo* personale e quella didattica originale di cui si è detto) per abbracciare il metodo scoperto, inventato, costruito, concluso e brevettato da un altro, e ne ripete pedissequamente gli amminicoli o ne usa meccanicamente gli strumenti coi quali esso si esteriorizza e si cristallizza<sup>26</sup>.

In queste parole tornava un motivo caro alla pedagogia di Bettini e al suo idealismo che lo avevano spinto a sostenere ed a difendere l'esperienza educativa della Maltoni, una scuola che gli appariva originale poiché non seguiva un metodo proprio ma si basava quasi esclusivamente sulla figura della maestra. Coerentemente egli dichiarava di mostrare scarsa considerazione verso i «fabbricatori» di metodi che imperarono allorché la vecchia pedagogia positivista ebbe il sopravvento alla fine del secolo quando «la scienza parve il toccasana di ogni male, nella scuola e nella vita, e si ebbero tanti metodi quante furono le materie che si dovevano insegnare». La critica dell'ispettore non si esauriva qui ma investiva anche l'affermato metodo Montessori che troppo si basava, a suo giudizio, su quelle «scatole e paletti che essa aveva inventato, disposti in serie, brevettati e affidati a un editore perché li vendesse con l'esclusiva e ad assai

<sup>25</sup> A. Alessandrini, *Il problema del metodo didattico*, «La nuova scuola italiana», 14 novembre 1937, pp. 42-44.

<sup>26</sup> F. Bettini, *Il problema del metodo didattico*, «La nuova scuola italiana», 5 dicembre 1937, pp. 65-67.

caro prezzo», vale a dire sullo strumentario creato dalla Montessori che Bettini paragonava a «fabbriche artificiali».

### 3. *Il mito della spontaneità: plausi e polemiche*

Le polemiche e l'interesse destati da una scuola rurale che tendeva a presentarsi come scuola-modello e che dichiarava di ispirarsi al mito dello spontaneismo idealistico, negando l'adozione di un metodo, continuarono a caratterizzare gli anni Quaranta. A non far calare l'attenzione su San Gersolè fu la pubblicazione che Francesco Bettini riservò alla scuola toscana: si trattava di un'intera monografia, fitta di 500 pagine, che raccoglieva un saggio sulla lingua dei bambini, il diario dell'alunno Bruno Naldini, alcuni disegni nonché uno studio sull'arte di novellare dei fanciulli che l'ispettore aveva già pubblicato nel *Supplemento Pedagogico* di «Scuola italiana moderna» tra il 1937 e il 1938. Il volume intitolato *La scuola di San Gersolè* e pubblicato nel febbraio 1940 dalla casa editrice «La Scuola» di Brescia, rilanciò il modello educativo sperimentato dalla Maltoni, riscuotendo le lodi e gli apprezzamenti di numerosi uomini di scuola e di pedagogisti come Mario Mazza, Maria Magnocavallo o di scrittori per l'infanzia come Gherardo Ugolini. In particolare Mazza recensì positivamente su «I diritti della scuola» il nuovo libro di Bettini mentre la Magnocavallo da quel momento instaurò un'amicizia e uno scambio di idee con la Maltoni che tra il 1941 e il 1942 si sviluppò sulle pagine della didattica della rivista «Scuola italiana moderna», nelle quali la storica collaboratrice del periodico bresciano ospitò a partire dal gennaio '41 numerosi brani tratti dai diari dei bambini di San Gersolè, stimolando i maestri lettori ad intervenire per porre questioni e domande e offrendo alla Maltoni la possibilità di replicare. L'attenzione mostrata dalla Magnocavallo verso le sperimentazioni didattiche di San Gersolè si concentrò, in particolar modo, sul problema dei componimenti, che i fanciulli della scuola toscana risolvevano in maniera esemplare nei diari che divennero, dopo la pubblicazione di quello divenuto famoso di Bruno Naldini, assai ricercati e fonte di dibattito. La Magnocavallo riconosceva alla Maltoni, come aveva fatto del resto Bettini, il merito di far «mantenere allo scritto del ragazzo tutta la freschezza della spontaneità, ma guidarlo nello stesso tempo a usare il vocabolo proprio e la forma corretta». L'altra nota di merito riconosciuta dalla Magnocavallo alla maestra Maltoni era quella relativa all'insegnamento linguistico, che si fondava sul concetto della «libertà, lasciata al fanciullo di scrivere con quel linguaggio che gli viene abitualmente alle labbra e che risponde alla realtà da lui vissuta». Alle prevedibili obiezioni di chi avrebbe fatto notare l'uso improprio del dialetto da parte dei bambini lasciati liberi di scrivere quello che essi volessero, la Magnocavallo rispondeva che assai peggiore sarebbe stata «la immediata correzione che limita, direi meglio, uccide

ogni spontaneità di pensiero nella faticosa ricerca della forma e della parola» e che l'acquisizione di forme grammaticalmente corrette e l'eliminazione di ogni espressione dialettale sarebbe stato l'esito finale di un percorso di avviamento alla scrittura che poteva principiarsi con i diari scritti in piena libertà, come faceva fare la Maltoni. In altre parole, il modo di procedere della maestra toscana permetteva di fornire una risposta alla domanda lungamente dibattuta nei libri di didattica sul problema del comporre e sulla presupposta necessità di «dover insegnare a comporre». In realtà, rilevava Maria Magnocavallo, nessuno aveva insegnato a comporre ai fanciulli di San Gersolè, ma essi «scrivevano come parlavano», vale a dire con piena spontaneità e autonomia.

In modo analogo Gherardo Ugolini, maestro e soprattutto fortunato scrittore per l'infanzia, apprezzava la qualità dei diari di San Gersolè che «sbalordiscono con la nitidezza del racconto – ogni diario è un racconto di ciò che s'è visto e sentito – racconto che si apre e si chiude perfetto»<sup>27</sup> La ragione di ciò risiedeva nel fatto che la Maltoni aveva intuito la strada per liberare la capacità espressiva dei ragazzi e ciò spiegava l'unicità dei suoi risultati:

Le maestre che non sono come Maria Maltoni non fanno quello che fa Maria Maltoni, anche a Siena, anche a Firenze, non perché ella sia di molto migliore delle altre, ma perché ha capito quello che occorre per liberare la capacità espressiva dei ragazzi. In molte altre scuole essi non sono che scolari. I loro saggi di lingua non sono che saggi scolastici. Non c'è, in essi, la vita, tutta la vita. C'è soltanto la scuola, o, soprattutto, la scuola<sup>28</sup>.

Se il tema rappresentato dalla ricerca della spontaneità e della libera espressione infantile erano stati oggetto di molti apprezzamenti nel dibattito pedagogico, non bisogna, tuttavia, pensare che essi non incontrassero dei critici commenti tra quegli educatori e uomini di scuola che intesero polemizzare contro la diffusione di quella «letteratura didattica» che indugiava, secondo costoro in maniera esagerata, sul problema del componimento, finendo per dare vita a raccolte di scritti di bambini di cui si voleva mettere in evidenza in modo artificioso la spontaneità e l'originalità. Ad animare la polemica fu l'ispettore scolastico Edoardo Predome, di cui si ricordano gli studi sul linguaggio grafico dei bambini a cui si era dedicato fin dai primi anni Venti. Dopo aver più volte attaccato le teorie attivistiche dalle pagine de «I diritti della scuola», il Predome in un polemico articolo dal titolo «Il didattismo» si scagliava contro quella che definiva «letteratura didattica», vale a dire una «letteratura che si nutre di se medesima anche quando pare che, frugando in mirabili scuole esemplari, trovi tante cose, non perché ci siano, ma perché per amore della tesi, crede di avercele trovate»<sup>29</sup>. Non era difficile scorgere dietro tali parole un attacco nei confron-

<sup>27</sup> G. Ugolini, *Il segreto della scuola di San Gersolè*, «Scuola italiana moderna», 1 ottobre 1941, pp. 8-9.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> E. Predome, *Il didattismo*, «I diritti della scuola», 20 marzo 1941, pp. 243-244.

ti di Bettini per l'opera di divulgazione delle esperienze scolastiche innovative da lui attuata, e soprattutto verso la scuola di San Gersolè, che rappresentava l'esempio più famoso di scuola-modello da lui fatta conoscere. A confermare che il bersaglio della polemica fosse Bettini è un ulteriore passo dell'articolo di Predome:

Il didattismo combatte grandi battaglie sul problema del componimento. Il rumore che fin qui ha fatto sul comporre antiretorico è già in processo di degenerazione. Attualmente è in pieno sviluppo, e presto avremo una benefica crisi di disfacimento la tesi dello scrivere «spontaneo» e le dimostrazioni e le esemplificazioni delle possibilità letterarie dei contadini hanno raggiunto una voluminosità preoccupante<sup>30</sup>.

Pur non essendo stato chiamato in causa espressamente, tuttavia Bettini si sentì in dovere di rispondere alle critiche di Predome per difendere la propria visione pedagogica e per confutare la tesi secondo la quale si stava assistendo al tramonto della spontaneità nella scuola italiana. Per farlo egli scelse le pagine della rivista «La pedagogia italiana» di Salvatore Talia dove pubblicò un lungo articolo nel quale, dopo aver ricordato di «avere consumato un po' del mio tempo a combattere contro quel male vero che è la didattica rivistaiola e contro i *metodi* che le fanno corona», affermava che dei due modi adottabili per l'avviamento dei bambini al comporre era largamente preferibile quello praticato dalle maestre che «si contentano di vivere insieme coi fanciulli affidati alle loro cure e che procurano o credono di migliorarli con l'esempio, abituan-doli a osservare e a riflettere», mentre era sconsigliabile quello che si basava sul «suggerire parole e idee (e, in fondo, parole soltanto), a correggere ortograficamente quelle e a raddrizzare sintatticamente queste», che costituiva il metodo più praticato dalla generalità dei maestri italiani<sup>31</sup>. Dei due metodi, affermava l'ispettore, il primo era finalizzato a «educare», il secondo solo ad «insegnare». Dopo questa precisazione, Bettini rigettava con vigore l'accusa di aver trasformato la spontaneità in un «idolo o un feticcio davanti al quale siamo disposti a ogni reverente e incondizionata rinuncia», secondo l'accusa mossagli, e aggiungeva ancora una volta come i diari della scuola di San Gersolè potevano essere le prove che certificavano la bontà di un insegnamento imperniato sul principio della spontaneità.

Il Predome non esitò a replicare all'intervento di Bettini e questa volta fu più esplicito nel bocciare senza appello le raccolte di scritti spontanei dei bambini, definite spregiativamente «cicalate», e delle quali i diari di San Gersolè costituivano gli esempi più noti:

Del Bettini (che, per la verità, è formidabile e forse inimitabile raccoglitore di gusto) ho letto anch'io e con interesse, non soltanto le molte cose quasi vernacole di S. Gersolè ma anche

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> F. Bettini, *Il disfacimento della spontaneità*, «La pedagogia italiana», marzo-aprile 1941, pp. 74-92.

quelle, raccolte in opuscoli, prese pari pari dalle cicalate di altri contadinelli toscani. Tutte cose, come ora si dice, carine, [...] ma che mettono di malumore quando si pretende di esibirle come documento di un *indirizzo didattico* miracoloso e come dimostrazione di uno specioso metodo di educazione linguistico<sup>32</sup>.

Con il suo giudizio tranciante Predome intendeva ridimensionare il valore di quelle raccolte di scritti di bambini ispirati al principio della spontaneità che sempre più spesso in quegli anni apparivano come uno dei frutti dell'applicazione delle moderne teorie attivistiche, poiché sosteneva che altri aspetti dovessero essere presi in considerazione nella prassi educativa:

L'educazione linguistica – scriveva a questo proposito – non si esaurisce negli incoraggiamenti al cicalare, ma è anche e, direi, soprattutto, ginnastica del pensiero, elevazione del sentimento che, naturalmente, sono cose che giovano ai ragazzi conversanti con i loro maestri [...] La scuola quando è scuola, insegna a pensare e a più altamente sentire<sup>33</sup>.

Quanto fatto con i racconti di San Gersolè, ma anche con i diari di bambini di altre scuole rurali fatte conoscere da Bettini, come quelli della scuola di Metato o di Sigliano, agli occhi di Predome appariva come il prodotto della degenerazione della didattica, che «non discussa e soltanto declamata», diventava «didattismo».

La polemica non si arrestò alle prime battute e nelle settimane successive vide un nuovo botta e risposta tra i due ispettori scolastici condotto sempre più sul terreno dello scontro tra fautori dell'attivismo e detrattori di esso, tra chi elogiava la spontaneità infantile e chi denunciava «la posizione esagerata, e quindi falsa, del così detto 'attivismo' campato in aria o a-storico» che tendeva a negare il metodo.

Non si deve tuttavia pensare che San Gersolè fosse l'unica scuola al centro della diatriba tra sostenitori delle due parti, ma ci si confrontò anche su altre esperienze educative che in quegli anni andavano svolgendosi in altri luoghi del Paese. Nelle stesse settimane, infatti, apparve l'articolo sdegnato verso il Predome di un'altra maestra, Nerina Gaiba, insegnante nella scuola del Gianicolo, a Roma, che poco tempo prima aveva illustrato quell'esperienza didattica da lei diretta, insieme all'ispettore Giorgio Gabrielli, che si ispirava al concetto del «fare scuola senza metodo». Anche su di lei si erano concentrate le ironie e la vena polemica del Predome e perciò la Gaiba era intervenuta per spiegare, con argomentazioni peraltro analoghe a quelle della Maltoni, che ella,

<sup>32</sup> E. Predome, *Del didattismo. Finalmente si discute!*, «I diritti della scuola», 20 luglio 1941, p. 386.

<sup>33</sup> *Ibid.*

ha fatto così una scuola senza metodo, se per metodo vuole intendersi una costruzione teorica stabilita in precedenza e buona per tutti i maestri, ma non ha eliminato il suo metodo, se per metodo intendiamo un procedimento logico, coerente, che mira ad un fine preciso<sup>34</sup>.

#### 4. *San Gersolè: la costruzione del mito pedagogico*

Nei primi anni Quaranta la scuola della maestra Maltoni cominciò a godere della notorietà che poi la contraddistinse più ampiamente nel decennio successivo. I due libri di Bettini, la collaborazione con «La nuova scuola italiana», e se vogliamo, anche le polemiche sull'attivismo e lo spontaneismo, fecero sì che molti maestri cominciarono a familiarizzare con il nome di San Gersolè. Anche sul fronte istituzionale la scuola toscana divenne abbastanza nota allorché essa fu visitata da importanti ospiti, tra i quali, il Provveditore agli Studi di Firenze, seguito dal dirigente del Ministero dell'Educazione Nazionale Francesco Lepore e dal Provveditore e filosofo idealista Carmelo Sgroi.

Testimonianza dell'interesse destato da San Gersolè nel mondo culturale italiano più sensibile alle problematiche dell'educazione e della formazione può essere considerata la proposta che Franco Antonicelli formulò alla Maltoni nel giugno 1939 di dedicare alla sua scuola un libro pubblicando alcuni diari dei suoi bambini presso l'editore Einaudi di Torino. A fare da intermediario tra i due era stato il professore Salomone Morpurgo, già direttore della Biblioteca Nazionale di Firenze, che bene conosceva la Maltoni in quanto proprietario di una villa a Colle Secco, non lontano da San Gersolè. Scriveva a questo proposito Antonicelli alla maestra:

del mio, del nostro progetto di un libro con i temi dei suoi alunni parlai con entusiasmo a molte persone e in sede particolare con l'editore Einaudi, il quale seguì con viva simpatia la mia proposta [...] Occorre naturalmente che io abbia a disposizione quanti quaderni le è possibile mandarmi raccomandati<sup>35</sup>.

La Maltoni dovette essere entusiasta di tale proposta se non esitò a fornire ad Antonicelli alcuni quaderni dei bambini, salvo poi doversi ritirare dal progetto dopo che sorsero delle incomprensioni e dei dissapori con l'ispettore Bettini, il quale stava lavorando proprio in quei frangenti alla stesura del suo libro, *La Scuola di San Gersolè*, che apparirà nel 1940. Se è vero che il progetto editoriale si arenò, tuttavia la maestra fu in un primo momento attratta dall'idea di una pubblicazione di così alto livello tanto che decise di incontrare il professore torinese. L'incontro con Antonicelli, avvenne nella villa dei Morpurgo il 4 luglio

<sup>34</sup> R. Nerina Gaiba, *Metodo e non metodo*, «I diritti della scuola», 16 ottobre 1941, p. 21.

<sup>35</sup> BCI, AMM, Lettera di Antonicelli alla Maltoni, 18 giugno 1939.



1939 ed ebbe per oggetto la proposta di un libro che si presentasse, secondo quanto riferirà la maestra a Bettini, come «una curiosità letteraria», vale a dire «una specie di antologia che mostrasse come il popolo toscano sa scrivere naturalmente». Esso non avrebbe ospitato i disegni dei bambini né avuto finalità pedagogiche; tuttavia si sarebbe presentato, secondo le intenzioni di Antonicelli e dell'editore, come un omaggio «dedicato alla memoria di L. Radice», morto solo un anno prima. Pur di non veder svanita la possibilità di una pubblicazione così prestigiosa e allo stesso tempo di non tradire la lealtà che la legava a Bettini, la Maltoni avanzò ad Antonicelli due condizioni: che fosse trascorso almeno un anno tra la pubblicazione di Bettini e quella per l'Einaudi e che non recasse nel titolo il nome della scuola di San Gersolè. Evidentemente non potendo accettare queste due condizioni, il progetto del volume edito da Einaudi, almeno per il momento, si arenò.

Nel frattempo l'opera di propaganda pedagogica attuata dalla maestra non cessava. Dopo la chiusura della rivista «La nuova scuola italiana» nel 1938, tra il 1940 e il 1941 ella pubblicò articoli in «La Pedagogia italiana» di Salvatore Talia e nella già ricordata «Scuola Italiana Moderna» dove la Magnocavallo le garantiva spazio nella rubrica della didattica.

Se per ancora alcuni anni la maestra fece continuare a parlare di sé e della sua scuola con alcuni articoli, è solamente nell'immediato secondo dopoguerra che si chiarificava in lei l'idea di promuovere un articolato progetto pedagogico che fosse saldamente legato al nome di San Gersolè. Si trattava di una suggestione e di un'ambizione che traevano origine dall'esempio di quanto nella vicina Firenze stava accadendo con Scuola-Città Pestalozzi, l'innovativa esperienza educativa sorta nel 1945 per iniziativa dei coniugi Codignola e ispirata alle teorie pedagogiche dell'americano John Dewey.

Dopo una breve collaborazione tra il 1945 e il 1947 durante il quale la Maltoni si lasciò coinvolgere in quella esperienza, divenendo la scuola San Gersolè uno dei tre satelliti di Scuola-Città insieme a quella di Scandicci e al villaggio artigiano di Signa, ella se ne distanziò apertamente compromettendo anche i rapporti di amicizia e di stima con Ernesto Codignola dopo che questi le manifestò la sua contrarietà verso l'eccessiva autonomia con la quale la maestra operava e gestiva i rapporti di San Gersolè con l'esterno. A ciò si aggiungevano problemi di natura metodologica, in quanto la Maltoni non condivideva la prassi educativa seguita a Scuola-Città, così lontana dal suo metodo basato sull'osservazione individuale. Scriveva a questo proposito la Maltoni a Bettini, anche egli critico dell'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi<sup>36</sup>:

Io sapevo di aver ragione perché i miei fedeli amici Pestalozzi e Lambruschini seriamente consultati non nei metodi, ma nello spirito mi davano ragione, ma il sentirmelo dire da lei, dopo serena constatazione, mi fa vivo piacere. Lo spirito dei fanciulli non venga mai

<sup>36</sup> Si veda a questo proposito Santoni Rugiu, *Tre esperienze pedagogiche*, cit., pp. 907-910.

concentrato e raccolto seriamente su un soggetto qualsiasi ma sempre distratto, frazionato e tenuto in uno stato di continua eccitazione che non permette di costruire nulla di stabile e di positivo [...] Non c'è unità, non c'è direttiva, non c'è intendimento di ciò che voglia essere e sia formazione spirituale<sup>37</sup>.

In cosa consistesse il progetto elaborato dalla Maltoni è ella stessa ad illustrarlo all'amico Bettini, al quale chiese di diventarne la «guida spirituale»:

Se Ella volesse aiutarci, noi tre insegnanti<sup>38</sup> intendiamo di iniziare ora qui un lavoro più vasto, senza danari e senza rumore di reclame, e cioè questo: le lezioni della mattina dovrebbero restare quello che sono perché non si può dare meno di tre ore all'importante preparazione culturale intesa nel primitivo significato della parola, cioè lavoro che coltiva lo spirito e lo aiuta a crescere e a fiorire. La sera vorrei che si iniziasse un lavoro più leggero, quasi direi ricreativo [...] vale a dire di materie che sollevano lo spirito e soffiandovi dentro un alito di aria pura lo detergono e lo rendono atto a nuove creazioni-canto-ginnastica-recitazione-lettura amena-lavoro manuale. Io chiedo a Lei di essere il padre spirituale di questo nostro piccolo gruppo<sup>39</sup>.

All'origine di questo progetto che la Maltoni comunicò a Bettini nel novembre 1945 vi erano anche dissapori personali e gelosie maturate tra la maestra e le colleghe di Scuola-Città Pestalozzi sull'efficacia e sulla bontà dell'indirizzo educativo da seguire, che faranno più volte dire alla Maltoni di essere perseguitata e ostacolata<sup>40</sup>. Nella stessa lettera ella scrisse:

Alla scuola di San Gersolè si fa grande guerra, tanto più pericolosa in quanto subdola. Alle vecchie calunnie forse di nuove se ne sono aggiunte e io le sento rumoreggiare senza conoscerle intorno a me e la schiera dei denigratori è ingrossata e forse ingrosserà ancora, non me ne turbo perché non lavoro per vantaggi personali e ciò mi rende forte e sicura<sup>41</sup>.

Appariva chiaro alla Maltoni che oramai, dopo anni di fatiche spesso sconosciute o perfino contrastate sul piano pedagogico e per altri versi anche su quello politico, come vedremo più avanti, diventava un'esigenza primaria quella di difendere e divulgare ancora più di quanto non fosse stato fatto in precedenza il nome di San Gersolè e il suo personale. Non nascose i suoi sentimenti nella sopracitata lettera a Bettini:

<sup>37</sup> BCI, AMM, Minuta di lettera di Maltoni a Bettini, 4 novembre 1945.

<sup>38</sup> Nel dopoguerra nella scuola di San Gersolè si affiancarono altre due insegnanti alla Maltoni. In una lettera del 1946 a Codignola, per esempio, la maestra indicava i nomi di due colleghe che proponeva come sue collaboratrici. «Illustre Professore, nella Scuola di San Gersolè, per l'anno scolastico venturo io chiamerei come insegnanti: 1. La maestra Adriana Parlino, 2. La maestra Fiaschi Luigina in sostituzione della Maestra Lucia Fornararo [...]». AEC, *Carteggio*, fasc. "Maria Maltoni", Lettera della Maltoni ad Ernesto Codignola, 9 settembre 1936.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> Riferisce di questi fatti anche Santoni Rugiu, *Tre esperienze pedagogiche*, cit., p. 910.

<sup>41</sup> *Ibid.*

Facendo ella i libri di testo o pubblicando comunque lavori nostri faccia risultare che sono della scuola di San Gersolè e dove possibile voglia associarmi al Suo nome quale collaboratrice. È necessario per me e forse anche per Lei poiché, che la lotta contro San Gersolè si spunti e fallisca, interessa al vivo anche Lei ormai<sup>42</sup>.

Si tratta di un punto di svolta particolarmente significativo ai fini del nostro discorso che ha per obiettivo quello di comprendere le modalità attraverso le quali avvenne la costruzione del mito pedagogico della scuola toscana. Se fino ad allora la Maltoni non aveva mancato di cercare gli spazi necessari per far conoscere e apprezzare i risultati conseguiti nella propria opera di educatrice, ora intendeva quasi voler ella stessa aprirsi una strada nel mondo pedagogico italiano e presentare la sua scuola come una scuola-modello, degna di reggere il confronto con le scuole nuove che stavano spuntando un po' ovunque nel dopoguerra, a cominciare da Scuola-Città Pestalozzi, di cui nonostante tutto San Gersolè faceva parte. Fu proprio in virtù della concessione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione del titolo di «Scuola di differenziazione didattica» a Scuola-Città che anche la scuola della Maltoni poté dal 1946 godere di maggiori spazi di autonomia gestionale e didattica<sup>43</sup>.

Tuttavia durante questa esperienza la Maltoni non celò le sue perplessità verso l'indirizzo pedagogico seguito da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria a Scuola-Città, in particolare per lo scarso valore che essi conferivano allo studio individuale e per l'introduzione dall'estero di pratiche didattiche, come le elezioni e il tribunale dei bambini, che se dovevano far crescere uno spirito democratico nei fanciulli nelle intenzioni dei loro sostenitori erano però ritenute sostanzialmente inutili dalla maestra di San Gersolè. Pur facendo parte della rete di Scuola-Città, la Maltoni non prese parte in modo entusiastico alla vita dell'esperienza fondata da Codignola, preferendo muoversi piuttosto in modo solitario, limitandosi a svolgere a Firenze alcune conferenze ai maestri e, sostanzialmente, dubitando della buona fede di alcune colleghe e dei Codignola giudicati invidiosi dei risultati ottenuti a San Gersolè. Nel corso del 1947 i rapporti con i fondatori di Scuola-Città andarono degradando ancora di più. Nel marzo di quell'anno Ernesto stigmatizzò il comportamento della Maltoni a proposito dell'esonero di una maestra a lei sottoposta e lamentò il fatto che alcuni disegni della scuola di San Gersolè erano stati dalla Maltoni spediti ad una mo-

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> Si veda la lettera di Bettini del settembre 1946 in cui riconosceva alla Maltoni, dato lo *status* giuridico acquisito dalla scuola di San Gersolè, il diritto di poter indicare le colleghe che l'avrebbero affiancata. Scriveva Bettini: «Data la condizione della sua scuola, ritengo che la chiamata delle maestre spetti a Lei. Per atto di cortesia dovrebbe darne comunicazione al Prof. Codignola, chiedendo il suo benestare, e a me, che provvederò a informare la Direzione didattica (se provvede al pagamento degli stipendi) e il Provveditorato (se non lo farà il Prof. Codignola stesso). La signorina che mi ha mandato mi ha fatto una buona impressione: semplice, modesta, intelligente. Credo che, guidata da Lei, potrà diventare un'ottima maestra. Se a Lei garba, la chiami». BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 6 settembre 1946.

stra autonomamente, senza passare attraverso il canale di Scuola-Città<sup>44</sup>. Era il segno che la collaborazione tra le due esperienze scolastiche stava finendo e che i rapporti erano ormai compromessi. Scriveva indignata la Maltoni a Bettini:

Io non ho conto fino ad ora alcun segno di collaborazione da Scuola-Città se non richieste di dare e tentativi di prendere. Non posso lasciarmi carpire il frutto del mio lavoro nel modo che la Signora Codignola intenderebbe. In ultimo c'è l'accento alla minaccia di farmi perdere l'autonomia. Credo che la scuola nelle mani della signora Codignola sarebbe molto meno autonoma di quello che siano le scuole alle dipendenze dello Stato. Il Provveditore mi disse partendo: Ella non ha altri superiori che me e il suo Ispettore che le vuol bene<sup>45</sup>.

Ad evidenziare la distanza esistente tra le due esperienze pedagogiche toscane fu il congresso per la "Settimana internazionale di studio per l'infanzia vittima della guerra" che si tenne pochi giorni dopo a Rimini, nel maggio 1947. Durante i lavori Anna Maria Codignola presentò un intervento assai polemico verso una classe magistrale pigra e non incline ad accettare gli stimoli e le novità didattiche provenienti dall'estero. Secondo la ricostruzione fatta dalla Maltoni l'intervento della moglie di Codignola fu veemente contro le manchevolezze dei maestri italiani, che definì addirittura «ignoranti, scimmie, presuntuosi» e creò un forte imbarazzo nell'uditorio composto da insegnanti e ispettori scolastici. Poco dopo seguì l'intervento della Maltoni che espose le *Linee di programma secondo la scuola di San Gersolè*, presentando la sua esperienza come un modello sostanzialmente alternativo a quello di Scuola-Città e in ragione di ciò i convegnisti si divisero in due gruppi, uno sostenitore dell'esperienza dei Codignola ed uno della scuola di San Gersolè. Raccontava la Maltoni:

Fu dietro questo infelicissimo discorso che l'assemblea si divise. Erano presenti molti vecchi maestri, alcuni vecchi Ispettori, che pur fosse stato vero quanto la Signora Codignola affermava, e non era vero, era delicatezza trattare con rispetto [...] Da quel punto la Signora Codignola fu per i più liquidata: solo gli stranieri, qualche giovane e un Direttore vennero a darle la mano perché aveva detto giusto.

Volendo sintetizzare quanto successo a Rimini, la Maltoni scriveva, ostentando una raggiunta considerazione di sé, che il modello di San Gersolè era quello che aveva riscosso maggiore simpatia e interesse durante i giorni del convegno riminese. Infatti «tutta la scuola seria, anche barbosa, anche pedante, anche burocratica se vuole, ma che ha l'intuito e sa subito distinguere ciò che è buono da ciò che è cattivo, ciò che è vero da ciò che è falso, ciò che è genuino

<sup>44</sup> Scrisse Codignola: «Essi avrebbero dovuto recare per es.: oltre l'indicazione della scuola di S. Gersolè, anche l'indicazione di Scuola-Città, di cui S. Gersolè fa parte. La collaborazione deve essere piena e non limitata a pochi atti sporadici, altrimenti non avremo nessun diritto, al momento opportuno, di chiedere che il regime di Scuola-Città sia esteso anche ad altre scuole». BCI, AMM, Lettera di Codignola alla Maltoni, 18 marzo 1947.

<sup>45</sup> BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni a Bettini, 29 marzo 1947.

da ciò che non lo è, [...] è decisamente contro Scuola-Città, e, strano, in queste riunioni per opposizioni ad essa si è raggruppato intorno a S. Gersolè».

Se tale interpretazione poteva essere nella realtà esagerata, tuttavia il convegno di Rimini permise alla Maltoni di instaurare contatti con alcuni ispettori della Romagna interessati a conoscere le tecniche adottate nel suo insegnamento. In tal senso la maestra fu invitata nel luglio '47 a Ravenna dall'ispettore Foggi per illustrare ai colleghi gli orientamenti educativi seguiti a San Gersolè; inoltre, prese contatti con l'ispettore Luigi Arnaud, già funzionario dell'Ente di Cultura di Ernesto Codignola negli anni Trenta, e cercò di creare una rete di collaborazione con alcuni di essi al fine di diffondere, pur nella ristrettezza dei mezzi a sua disposizione, l'indirizzo educativo di San Gersolè. Ad una maestra nonché sua ex compagna al tempo della Scuola Normale, rivista al convegno di Rimini la Maltoni scrisse:

Vidi mercoledì mattina il tuo ispettore; parlammo a lungo e in modo interessante; potrò influire attraverso lui e i suoi direttori sulle vostre scuole e lo farò cercando di raccogliere tutte le forze della mia esperienza. Una cosa è significativa e mi dà coraggio, nel timore che spesso mi prende (quando vedo il rumore che si fa intorno a Scuola-Città di cui conosco gli errori) che si porti la scuola a smarrirsi[...] Essi istintivamente hanno intuito che fra le due scuole, Scuola-Città e la scuola di San Gersolè, pur legate da uno scopo unico, una è l'opposto dell'altra, una ucciderà forse l'altra e hanno scelto la scuola di San Gersolè<sup>46</sup>.

Intanto anche sul fronte editoriale la Maltoni non aveva smesso di lavorare di buona lena. Nel 1945 ella aveva stilato la bozza di un sillabario da stamparsi per l'editore «La nuova Italia» di Firenze ma, dopo essere stato sottoposto al vaglio della Commissione Centrale per i libri di testo e rilevate alcune modifiche da apportare, il progetto si era arenato. Con lo stesso editore la Maltoni aveva nello stesso periodo progettato anche la realizzazione di «volumi di lettura amena scritti e illustrati direttamente dai bambini». L'editore Tristano Codignola, pur dicendosi «incerto circa l'effettiva possibilità di diffusione commerciale di opere di questo genere» aveva invitato la maestra a stendere le bozze di questo lavoro in attesa di ulteriori valutazioni. Non conosciamo la ragione del mancato sviluppo del progetto editoriale con «La Nuova Italia», su cui forse fu determinante l'avvenuta rottura dei rapporti con Ernesto Codignola, fatto sta che la Maltoni non si rassegnò e dopo quattro anni, nel 1949, pubblicherà con la casa editrice «Il Libro» di Firenze il suo primo lavoro, *I diari di San Gersolè*. Decisiva era stata la mostra con i disegni dei suoi bambini tenutasi nell'autunno 1948 alla Galleria «Vigna Nuova» di Firenze che le permise di conoscere Sergio Santi, proprietario della casa editrice «Il Libro», con cui nacquero ambiziosi progetti. Ricordava la Maltoni:

<sup>46</sup> BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni ad Anita (senza cognome), 16 maggio 1947.

Mi parlò di fare delle pubblicazioni; io aderii con entusiasmo, gli feci tutto un piano di lavoro ed egli pose mano all'opera. Il libro dei diari non è che il primo volume di tutto quello che abbiamo stabilito e che è già in preparazione. L'Editore che doveva impiegare parecchi milioni in quest'opera immaginando che altri editori mi sarebbero venuti a fare altre proposte mi chiese una garanzia, e ne aveva il diritto, e io gli firmai un impegno in cui mi legavo a non dare materiale da me ottenuto a nessuno e per nessuna ragione.

A quella data la Maltoni ormai ostentava sicurezza nel trattare con gli editori, nel collaborare con gallerie d'arte per allestire quelle che saranno le numerose mostre dei disegni dei suoi bambini, di intervenire anche con piglio polemico per difendere la sua scuola. E con un certo orgoglio rispose a Bettini il quale dovette rimanere colpito dall'intraprendenza raggiunta dalla Maltoni che da sola era riuscita a pubblicare un libro e che ora negava al suo amico ispettore di consegnargli altro materiale su San Gersolè, che egli aveva richiesto perché intenzionato a scrivere ancora sulla scuola toscana. Né la Maltoni si fermò qui. Tra il 1949 e il '50 lavorò alla stesura, insieme all'ispettore scolastico di Firenze, Achille Guerra, di due libri di letture per la quarta e quinta classe, intitolati *Vita*. I due libri venivano editi nel 1950 da Marzocco-Bemporad e contenevano alcuni brani tratti dai diari dei suoi alunni, nonché alcuni disegni.

L'accoglienza de *I diari di San Gersolè*, accompagnata da una lunga serie di mostre di disegni a Pisa, Torino, Milano, Genova, fu piuttosto favorevole e incontrò giudizi positivi in Ada Marchesini Gobetti, in Emilio Cecchi, in Franco Antonicelli, in Giorgio Gricolli, direttore della rivista per giovani «Junior», destando interesse perfino all'estero<sup>47</sup>. Lo stesso Bettini, che pur dispiaciuto dal diniego oppostogli alla sua richiesta di altro materiale di San Gersolè, scrisse una buona recensione del libro per «Scuola italiana moderna».

L'unica voce fuori dal coro fu quella, peraltro nota, di Edoardo Predome, l'ispettore scolastico che aveva già stroncato nel 1940 il volume del Bettini sulla scuola della Maltoni. Con argomentazioni non dissimili da quelle usate allora, Predome affermò su «I diritti della scuola» che «la Maltoni forse non sa che dal 1924 in poi in molte scuole, anche cittadine, è venuto generalizzandosi l'uso del disegno come potente mezzo di ricognizione della vita circostante, come ginnastica dell'attenzione, come approfondimento del conoscere»<sup>48</sup>. Pur riconoscendo la qualità dei disegni, egli accusò la Maltoni di voler ricercare glorie personali nella sua attività didattica e di aver fondato, in buona sostanza, un metodo personale che ora ella intendeva propagandare ai maestri. Scriveva a tal proposito:

<sup>47</sup> L'editore Santi le comunicava di aver ricevuto dalla casa editrice americana «La Roy Publisher» la richiesta di una copia del volume ipotizzando un'edizione in inglese adattata specificatamente per gli Stati Uniti. BCI, AMM, Lettera di Santi alla Maltoni, 5 aprile 1949. Pochi mesi dopo venne pubblicato nella rivista «The Times Educational Supplement» del 24 marzo 1950 l'articolo dal titolo *Experiment in Tuscany* in cui si illustrava la scuola della Maltoni.

<sup>48</sup> E. Predome, *Commento a San Gersolè*, «I diritti della Scuola», 2 maggio 1950, pp. 292-293.

Quello che ci persuade meno, delle cose di San Gersolè, è la condanna senz'appello delle comuni scuole, e i libri che vi si usano, secondo la Maltoni, non insegnano altro che banalità. Ora, francamente, tutti coloro che inventano o scoprono un metodo peccano quasi sempre di un tantino di esclusivismo, ed è ciò che sciupa le loro scoperte [...] Sì, va bene, il disegno e i racconti briosamente vernacoli sono indicazioni preziose, ma non occorre dire che le comuni scuole (ossia le centocinquantamila scuole italiane) perdono il tempo insegnando soltanto...banalità, solo perché sono ancora fuori della regola di S. Gersolè<sup>49</sup>.

La Maltoni non intese scendere in polemica con il Predome perché giudicò che fosse mosso dalla «malafede»<sup>50</sup> e, orgogliosa dei giudizi positivi ottenuti, scrisse ad un suo corrispondente:

Del resto è l'unica voce discorde, e quando una persona come Emilio Cecchi si è degnato di chiedere il libro da recensire e ha qualificati brani da antologia, tutti gli scritti che vi sono raccolti, che vuole che io prenda in considerazione la piccola voce di Edoardo Predome? Creda a me, il silenzio è quello che gli conviene; l'eco di quell'abbaiata si spengerà prima<sup>51</sup>.

Sebbene la Maltoni non avesse mai voluto fondare un metodo e, anzi, avesse aspramente criticato i metodi sia pubblicamente, sia nelle sue lettere con Bettini, affermando che il cuore dell'azione educativa risiedeva nel rapporto tra l'insegnante e le anime dei bambini, tuttavia era chiaro che lei intendeva difendere il suo sistema d'insegnamento e divulgarlo. Non a caso si veniva creando nei primi anni Cinquanta un piccolo seguito di ammiratori della Maltoni formato da maestri ed ispettori, che pur non presentando le caratteristiche che contraddistinguono gli altri movimenti impegnati nel rinnovamento scolastico sorti in Italia in quel periodo, né potendo disporre di riviste e giornali propri, tuttavia si mantenne in contatto attraverso continui scambi epistolari con la maestra toscana. Il direttore didattico del secondo circolo di Imola, Lodovico Guerrini, per esempio, dopo aver letto *I Diari* e «la Sua prefazione, che vale un trattato di didattica», decise di consigliare ai suoi maestri di leggere quel libro perché «li usassero come validi mezzi d'ispirazioni didattiche» e alla fine dell'anno poté giudicare positivamente i risultati ottenuti. Poco dopo lo stesso Guerrini riconosceva il merito alla Maltoni di aver risolto:

L'arduo problema del conflitto tra libertà e autorità che esiste nelle scuole fra alunni e maestri [...] vedo bambini vivi a S. Gersolè e bambini ammaestrati a Scuola-Città; maggior autogoverno, senza «sindaco» e «assessori» nella scoletta di campagna, retta da una Maestra, che nell'artificiosa organizzazione di Firenze, ideata dal pedagoga<sup>52</sup>.

La Maltoni non cessò, peraltro, di difendere il suo metodo d'insegnamento di fronte al nascente successo che stava riscuotendo l'applicazione in Italia delle

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni a non meglio precisato destinatario.

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> BCI, AMM, Lettera di Guerrini alla Maltoni, 4 ottobre 1950.



tecniche Freinet, introdotte negli anni Cinquanta dalla Francia, in specie, da giovani insegnanti che avevano dato vita al Movimento di cooperazione educativa e che si basavano sulle innovazioni didattiche concepite da Célestin Freinet. Agli occhi della Maltoni quelle tecniche apparivano inutili e frutto del desiderio di voler a tutti i costi cercare del nuovo nel campo della didattica, mentre per ella la sua scuola, sia pure tacciata di «tradizionalismo», sembrava migliore in quanto prodotto di una continua analisi condotta dalla maestra intorno alla propria azione pedagogica.

Non dissimili erano le valutazioni espresse alla Maltoni dal “lombardiano” Bettini che giudicava «il metodo Freinet uno dei tanti espedientacci che servono a far perdere un po’ di tempo ai maestri. Se si tratta di lavoro, io preferisco quello della terra, o del legno e del ferro»<sup>53</sup>. Della combattività della maestra è testimonianza la polemica che ella generò con i seguaci italiani del metodo Freinet, allorché nel 1957 decise di inviare una lettera al Movimento nella quale indicava quelli che a suo modo di vedere erano gli errori di fondo del loro metodo. Nella lettera, che fu pubblicata nel loro bollettino, scriveva la Maltoni:

mi sono accorta che abbiamo gli stessi fini, non usando forse gli stessi mezzi e qualche volta anzi, andandovi con mezzi opposti. Ad esempio io credo soprattutto, nella concentrazione dell’alunno in se stesso, per meglio esaminarsi, per meglio esaminare gli ambienti e le cose, quindi nel lavoro compiuto in un sempre maggior ordine, in un sempre più raccolto silenzio. Se bene esaminiamo, la differenza fra i lavori che noi otteniamo mi dà ragione, io sento cioè, leggendo quello che i miei ragazzi mi esprimono di sé, un più virile accento, una maggior penetrazione di osservazione e di riflessione, una più minuta ed efficace espressione, che, intendiamoci, non ha valore che per la progressiva misura dell’uomo futuro che si va formando<sup>54</sup>.

Uno scambio vivace di opinioni seguì sulle pagine del bollettino e in una risposta alla Maltoni i seguaci di MCE respinsero la critica di non comprendere a fondo l’animo dei ragazzi con queste parole:

Ma come potremmo noi del MCE avere comune con lei il fine altissimo di *educare nel fanciullo l’uomo*, nel senso nobile della parola, se non possedessimo che i frammenti superficiali dell’animo dei nostri ragazzi? Sarebbe ben misera cosa l’opera nostra se ci restassero ignote le vie che conducono là dove si annida il nostro io più profondo! La socialità, così come noi l’intendiamo non ostacola di certo il muto ed eterno dialogo fra anima in boccio ed anima matura, noi amiamo però ritrovare subito le diverse voci armoniosamente accordate, in un coro che le renda individualmente arricchite dal contributo comune.

Si coglie nelle parole della Maltoni, a cui fanno eco quelle di Bettini, l’impressione che l’idea di scuola da essi stessi concepita e difesa per tanti anni di dure battaglie cominciasse ad apparire nel corso degli anni Cinquanta «tradizionale» nel confronto con le nuove esperienze di rinnovamento didattico che

<sup>53</sup> *Ibid.*, Lettera di Bettini alla Maltoni, 6 dicembre 1956.

<sup>54</sup> *Problemi e discussioni. Una lettera al MCE*, «Cooperazione educativa», 3, 1957, p. 4.

stavano sviluppandosi; eppure la maestra di San Gersolè continuò a sostenere la bontà e l'efficacia delle sue linee educative, convinta in ciò dai risultati ottenuti e riconosciuti anche dall'interesse dell'editoria<sup>55</sup>. Proprio nei primi anni Cinquanta giungeva, a questo proposito, come ulteriore riconoscimento la proposta dell'Einaudi di tornare a stabilire una collaborazione, dopo l'arenato progetto del 1939 di Antonicelli. I contatti con l'editore torinese furono ripresi nel 1952 per mezzo della mediazione di Aldo Andreotti, amico della maestra toscana<sup>56</sup>. Nell'ottobre di quell'anno Andreotti informava la Maltoni che l'editore torinese era «dispostissimo a fare una nuova edizione rinnovata nei disegni e nei diari usando del materiale» nuovo e le consigliava di prendere contatti con il suo ex compagno alla Scuola Normale di Pisa, Giulio Bollati, impiegato alla Einaudi<sup>57</sup>. In realtà, come è noto, occorrerà attendere il 1959 perché il libro a lungo caldeggiato potesse essere pubblicato con il titolo *I quaderni di San Gersolè*, dopo un lungo lavoro di revisione del materiale condotto dalla Maltoni e da Gigliola Venturi, con la prefazione di Italo Calvino<sup>58</sup>. Nel 1963 sarà la volta

<sup>55</sup> Luciana Bellatalla ha sostenuto, a questo proposito, che «con una posizione di rottura con l'MCE e l'attivismo, nel 1957, l'esperienza straordinaria e solitaria della Maltoni finisce per isolarsi ancora di più. Ciò non significa che le scelte del Movimento di cooperazione educativa o di Scuolacittà Pestalozzi siano, in linea di principio, più valide rispetto a quelle della Maltoni. La maestra di San Gersolè ed i maestri cosiddetti "popolari" rappresentano momenti storici ed ambientali diversi [...]. La Maltoni è, per così dire, la maestra "idealista" del mondo rurale [...] Il Movimento di cooperazione educativa è invece figlio del Pragmatismo pedagogico, si lega maggiormente alla realtà cittadina». L. Bellatalla, *Riviste, centri culturali, editoria e scuole-pilota*, in Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione dal Settecento a oggi*, cit., pp. 449-464, cfr. p. 459.

<sup>56</sup> Da una lettera della Maltoni del maggio 1953 si apprende che già da tempo l'editore Sergio Santi aveva cessato la sua attività. Per tale ragione la maestra dichiarava nella stessa missiva di ritenersi «sciolta da ogni preventivo impegno di pubblicazioni» e di apprestarsi a collaborare con Einaudi (BCI, AMM, Lettera della Maltoni a Santi, 14 maggio 1953).

<sup>57</sup> BCI, AMM, Lettera di Andreotti alla Maltoni, 31 ottobre 1952. Allo stesso modo il direttore didattico di Sant'Arcangelo di Romagna, Paolo Api Frisoni, e il maestro Elio Scala di Arezzo si mantennero in contatto con la Maltoni, di cui apprezzavano l'indirizzo pedagogico.

<sup>58</sup> Il progetto per la pubblicazione del volume presso Einaudi andò a rilento anche a motivo dei timori della casa editrice intervenuti a seguito del cambiamento dell'assetto societario, come lascia capire chiaramente una lettera inviata dalla Maltoni ad Emilio Cecchi del 1955 nella quale ella offrì allo studioso la possibilità di scrivere la presentazione al libro in modo da velocizzare il progetto editoriale. Scrisse la maestra: «L'editore Einaudi che da due anni mi promette la pubblicazione del materiale che gli ho già consegnato e mi fa lavorare alla raccolta di altro, oggi a mezzo del dott. Aldo Andreotti, dell'Università di Torino, mi fa scrivere così: "Ho veduto Bollati e da quel che ho capito risulta che la faccenda dei suoi libri va parecchio a rilento. Le ragioni del ritardo sono dovute al fatto che, dacché la casa editrice è diventata anonima, Einaudi è preoccupatissimo di far quadrare il bilancio e non è sicuro se quel libro sia un affare vantaggioso, tanto più che non rientra in nessuna collana e, in un paese arretrato come il nostro, la gente compra i libri più per le dimensioni del formato che per il contenuto, incredibile ma vero. L'unica soluzione che certamente spingerebbe Einaudi a decidersi subito, anche senza collana, sarebbe la possibilità di avere al volume una presentazione di Emilio Cecchi; ora ho parlato al Bollati anche di questo; lui la pensa la soluzione migliore; farà scrivere direttamente al Cecchi, mentre tu, da parte tua, potresti scrivergli anche. Naturalmente Cecchi avrebbe un regolare contratto con Einaudi". Questa è la ragione per cui mi rivolgo a Lei. Sono sicura che se Ella potrà esaminare il materiale non lo troverà indegno

de *Il libro della natura*, edito sempre da Einaudi, con la collaborazione della Venturi, seguito da *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, pubblicato da «La Scuola» di Brescia nel 1964, anno della sua morte.

Se sul fronte editoriale il percorso compiuto dalla maestra di Dovadola si era concluso con i prestigiosi riconoscimenti tributati da due tra le più importanti case editrici italiane, tuttavia l'energica Maltoni negli ultimi anni della sua vita non aveva lesinato fatiche per «salvare» la sua scuola, una volta che ella avesse raggiunto l'età per il pensionamento. Nel timore che quell'avvenimento avrebbe compromesso definitivamente la sua scuola, qualora fosse finita in mani non esperte, ella lottò per scongiurare la messa a riposo imposta dalla legge, inviando richieste «per il salvataggio di San Gersolè» a personalità importanti come Giorgio Gabrielli all'epoca funzionario ministeriale, al fedele ispettore Bettini e allo storico animatore della rivista «Scuola italiana moderna», Vittorino Chizzolini. Se ne interessò, come è noto, anche Piero Calamandrei che nell'agosto 1956 dedicava su «Il Ponte» un articolo alla scuola e alla maestra che pochi giorni dopo sarebbe andata in pensione.

Gabrielli le scrisse di ben comprendere quello che lei temeva «perché anche per il Gianicolo di Roma è accaduto quanto ora Lei mi denuncia per la storica scuola di S. Gersolè». Dal canto suo la Maltoni assisteva, impotente e avvilita, al venir meno della creatura a cui aveva consacrato tutta la propria esistenza. Scriveva a questo proposito:

È, mi pare, come se, morto un artista si facesse man bassa di quadri, statue o altro di quanto egli avesse potuto creare, sì da cancellarne anche il ricordo o, peggio ancora, gettare il ridicolo sull'opera da lui compiuta<sup>59</sup>.

Il desiderio di poter continuare ad insegnare ancora per del tempo con a fianco una nuova insegnante che potesse comprendere «lo spirito e desiderasse continuare in quello, impegnandovi la propria personalità, non per copiare, ma per continuare, magari in forme nuove a lavorarvi», non fu esaudito e il 30 settembre scattò il pensionamento. Non si deve, tuttavia, pensare che la Maltoni abbandonasse per sempre la sua scuola e non rassegnandosi al destino riuscì, dopo aver superato le resistenze burocratiche incontrate, a far impiegare

della Sua penna. La mole del libro si può aumentare quanto si desidera poiché di materiale io ne ho grande abbondanza e tutto ugualmente vario e originale» (Archivio Contemporaneo "Alessandro Bonsanti", Gabinetto G.P. Viesseux, Firenze, Fondo Emilio Cecchi, EC. I. 1190.3, Lettera della Maltoni a Cecchi, 6 novembre 1955). Cecchi non collaborò all'edizione del libro che diversamente uscì con la prefazione di Italo Calvino. Dal canto suo Cecchi non giudicò molto positivamente quel libro come si evince da una lettera della Maltoni del 1961: «Ma Lei, perché non volle aiutare Einaudi e me a compilare quell'opera che entrambi giudichiamo ora non bene riuscita? Credo che ne avremmo insieme fatta qualcosa di utile e originale» (*ibid.*, EC. I. 1190.9, Lettera della Maltoni a Cecchi, 7 gennaio 1961). Nel fondo «Emilio Cecchi» si conservano 10 lettere della Maltoni scritte tra il 1949 e il 1961.

<sup>59</sup> *Ibid.*, Minuta della lettera della Maltoni a Gabrielli, 30 giugno 1956.

in essa due insegnanti, i coniugi Vittorio e Giuliana Poggi, che reputò degni di continuare la sua opera. Per i restanti otto anni della sua vita ella non mancò di tornare a visitare saltuariamente San Gersolè e, preoccupata che gli aridi provvedimenti ministeriali e le decisioni prese dall'alto potessero indebolire lo spirito della scuola, si convinse della necessità di dover fare qualcosa. Nel 1957 avanzò, quindi, ad Enzo Petrini, direttore del Centro Didattico Nazionale di Firenze, la proposta di far assumere la direzione di San Gersolè al Centro stesso, nella speranza di garantire una maggiore autonomia nelle nomine degli insegnanti e nello svolgimento della didattica<sup>60</sup>. La soluzione fu caldeggiata anche da Bettini che ipotizzò di fare della scuola toscana un esempio a livello nazionale da seguire per l'ordinamento delle migliaia di scuole pluriclassi ancora in funzione allora in Italia<sup>61</sup>. Sul piano istituzionale gli sforzi profusi nell'opera di propaganda pedagogica della scuola toscana riuscirono solo parzialmente: essa infatti venne definita nel 1960 «scuola sperimentale» ma ancora l'anno successivo il Ministero comunicava la sua intenzione di non procedere «almeno per il momento, al formale riconoscimento della Scuola sperimentale con l'emanazione di apposito decreto»<sup>62</sup>.

In ragione di quanto è stato fin qui detto si può, quindi, sostenere che la fase successiva al pensionamento costituì per la Maltoni il momento più fecondo per portare avanti quell'opera di divulgazione della sua esperienza didattica, potendo disporre di più tempo e, soprattutto, della possibilità di attingere alla gran mole di quaderni e disegni che conservava in casa.

A questo proposito si tenga presente che nel 1959 uscivano i *Quaderni di San Gersolè*, presentati al pubblico «come un vero e proprio testo di lettura per le scuole elementari italiane»<sup>63</sup> presso il quale riscossero un buon successo<sup>64</sup>, e l'anno successivo, mentre attendeva che andassero in porto altri lavori con Einaudi, ella già ipotizzava di dare vita con un editore minore ad una raccolta

<sup>60</sup> Sulla storia del Centro Didattico Nazionale di Firenze si veda il recentissimo lavoro di P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010.

<sup>61</sup> Scriveva Bettini: «Sono stato lunedì sera al Centro didattico nazionale di Firenze dove speravo di poterla rivedere e salutare. Ho parlato della necessità di assumere in proprio la Scuola di S. Gersolè – unica scuola rurale completa in Italia fuori del Trentino e della vicina prov. di Sondrio, che possa servire di esempio per l'ordinamento da dare alle 20 mila sedi scolastiche con scuola affidata a 1 e a 2 insegnanti» (BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 12 dicembre 1957).

<sup>62</sup> Copia della lettera dell'Ispettrice Nozzoli, della seconda circoscrizione dell'Ispettorato Scolastico di Firenze, agli insegnanti Vittorio Poggi e Giuliana Giovannini Poggi, 10 luglio 1961.

<sup>63</sup> Tale fu la definizione concordata dai curatori del libro, Bollati e Venturi.

<sup>64</sup> Da una lettera della Venturi si apprende che la vendita del libro era «bene avviata: delle 5.000 copie del libro ne erano già state acquistate – al 31 dicembre '59 – e cioè neppure un mese dopo la sua apparizione – circa la metà» (BCI, AMM, Lettera della Venturi alla Maltoni, 8 aprile 1960). Il volume esaurì nel giro di poco tempo e nel 1963 fu stampata una nuova edizione con una tiratura di 5.000 copie.

di «racconti più brevi dei libri per bambini piccini, genere di libro che manca assolutamente»<sup>65</sup>.

Nel 1963, ad un anno dal sopraggiungere della morte e nonostante i problemi di salute sempre più frequenti, era immersa nel lavoro per le nuove pubblicazioni, tra cui un libro «che tratti del tema continuato di osservazione» che aveva proposto all'editrice «La Scuola» ed «uno o due libri sull'insegnamento delle scienze studiate col disegno dal vero» da pubblicarsi con Einaudi. In un primo momento, infatti, due dovevano essere i volumi dedicati alle scienze, di cui uno sulle piante ed uno sugli animali ma alla fine l'editore torinese pubblicò soltanto *Il libro della Natura*, che riuniva disegni sia vegetali che animali<sup>66</sup>. La dinamica Maltoni chiudeva la sua avventura umana con la soddisfazione di sapere che alcuni disegni dei bambini di San Gersolè venivano esposti a New York nel corso del 1964 in una mostra itinerante all'interno dei musei scolastici, organizzata dall'Istituto Italiano di Cultura e dal *Board of Education* della città statunitense<sup>67</sup>, replicando un'analoga mostra di disegni dei suoi alunni che si era svolta nella medesima città nel 1946, e soprattutto lavorando al progetto, mai portato a termine, di un terzo volume con la casa editrice Einaudi che raccogliesse i disegni e le composizioni dalla prima alla terza classe elementare, e attendendo alla pubblicazione di *Esperienza ed espressione a San Gersolè* uscito nel 1964.

### 5. Una maestra «scomoda»: il fascismo e Maria Maltoni

A conclusione di questo studio sull'opera pedagogica di Maria Maltoni non si può non tenere in debito conto le vicende politiche e sociali che fecero da sfondo al nascere e allo svilupparsi dell'esperienza scolastica di San Gersolè. Sapendo che la maestra cominciava a muovere i primi passi dell'itinerario che l'avrebbe resa famosa durante gli anni Venti e Trenta, ci si potrebbe allora chiedere quali furono i rapporti che si instaurarono tra la Maltoni e il fascismo, e verificare in quale misura la sua azione pedagogica dovette confrontarsi con il regime.

Si deve, anzitutto, dire che la Maltoni dall'iniziale repubblicanesimo connotato di forte tinte anticlericali che aveva caratterizzato la sua gioventù, seguì un percorso che, passando attraverso la Grande Guerra, la fece approdare su posizioni interventiste. Sarà poi l'incontro con la dottoressa Orioli, di fede na-

<sup>65</sup> *Ibid.*, Minuta di lettera della Maltoni alla Venturi, 26 gennaio 1960.

<sup>66</sup> Si apprende della notizia delle due pubblicazioni sulle scienze da una lettera della Venturi alla Maltoni del 22 giugno 1959.

<sup>67</sup> Negli Stati Uniti furono inviati «42 cartoni (cm. 50x70) contenenti complessivamente 110 disegni di allievi delle classi IV e V», mai restituiti (BCI, AMM, Copia di lettera di Gigliola Venturi al Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura, 3 luglio 1964).

zionalista, a spingere la Maltoni su posizioni analoghe. Si trattava, però, di un nazionalismo che poco aveva a che fare con i grandi proclami bellicisti e con la retorica parolai. Esso era, piuttosto, il frutto di una amara constatazione che la Orioli maturò in se stessa dopo aver lavorato per tre anni all'Ospedale italiano di Buenos Aires. In quell'occasione aveva potuto toccare con mano le sofferenze dei connazionali emigrati, esperienza che fu per ella, come ebbe modo di dire, «una grande scuola di nazionalismo realistico». Si trattava, quindi, di un nazionalismo non ideologico e fine a se stesso, ma avente l'obiettivo di migliorare le reali condizioni di vita del popolo italiano e di metterlo al pari delle altre nazioni moderne. Dopo l'esperienza argentina per la Orioli era apparsa fondamentale «la necessità per il nostro paese di essere disciplinato, lavorar sodo, produrre, educarsi, fare di ogni italiano un uomo in grado di rappresentare onorevolmente il suo paese e sentivo il danno che gli veniva da quel ballo di S. Vito delle competizioni politiche in cui si esaurivano tutte le sue energie». Di certo gli orientamenti della dottoressa Orioli ebbero un'influenza determinante sulla coscienza politica di Maria Maltoni, la quale, alla stessa stregua, guardò con favore alla nascita del movimento fascista, come alcune testimonianze attestano<sup>68</sup>.

Fu nel corso degli anni Trenta che maturò nella Maltoni, e contemporaneamente nell'amica Orioli, una profonda disillusione verso il fascismo motivata dall'emergere con chiarezza di tutti i suoi limiti: il regime non riusciva o non voleva, in verità, migliorare concretamente le condizioni di vita dei contadini e, più in generale, favorire l'elevazione morale e culturale nelle campagne; sovente gli interpreti a livello locale del fascio erano persone incapaci e mosse solo da interessi personali, che si disinteressavano o, peggio, schernivano l'impegno profuso in favore dell'educazione dei bambini; talvolta i Comuni apparivano sordi alle richieste delle maestre e delle famiglie e non fornivano, come avrebbero dovuto, l'assistenza scolastica (mensa, libri, quaderni, ecc.) agli alunni bisognosi<sup>69</sup>.

<sup>68</sup> In una lettera del 1950 all'avvocato Coppini, già esponente fascista, ella stessa affermava: «Comprendo totalmente i sentimenti che l'ispirarono nel '21 e '22 perché li condivisi» (BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni a Coppini, 12 giugno 1950).

<sup>69</sup> Si veda la lettera della Orioli a Codignola in cui emerge la disillusione verso il regime ma anche verso il liberalismo fiorentino che, alla stessa stregua, non aveva risolto i problemi dell'istruzione dei ceti popolari: «Per me lo Stato – quando è uno stato che sa mantenere l'ordine, è il minore dei mali. Sta alla virtù dei cittadini di farlo diventare qualche cosa che sia vicino al bene [...] La virtù dei cittadini l'insegna la Scuola e l'esempio della dignità di vita che ogni cittadino, in ogni condizione può dare. I liberali fiorentini hanno il culto della iperintellettualità ma come cosa avulsa dalla vita collettiva. [...] Il fascismo ha commesso molti gravissimi errori, ma ha anche le spalle grosse. Chi impediva alla Toscana liberissima di far osservare la legge sull'istruzione obbligatoria avanti la guerra? Chi ha impedito a Firenze a farsi le cloache, gli acquedotti che Roma si faceva ai mitici tempi dei Re? [...] Il maggior errore del fascismo è stato questo di non curare come lui solo avrebbe potuto l'educazione del popolo italiano; in 14 anni potrebbe ora contare su forze nuove collaboratrici spontanee e coscienti di quanto il fascismo è vitale» (AEC, *Carteggio*, fasc. "Laura Orioli", 22 gennaio 1936).

La combattiva maestra Maltoni, affiancata dall'energica Orioli, non si rassegnò e cominciò a indirizzare al Comune e al Direttore scolastico ripetute segnalazioni per risolvere i problemi che di volta in volta si presentavano. Di fronte al muro di ostilità e di resistenza incontrato nel Podestà di Impruneta e nelle autorità scolastiche – ad eccezione del fedele ispettore Bettini con cui la corrispondenza era continua – nel novembre 1935 la dottoressa Orioli decise di rompere gli indugi e di pubblicare, con il benestare di Ernesto Codignola, su «La nuova scuola italiana» un articolo dal polemico titolo «Istruzione elementare gratuita?»<sup>70</sup>. In esso, la Orioli, che firmava il pezzo con uno pseudonimo, rilevava criticamente come il principio della gratuità della scuola primaria sancito dalle leggi fosse, nella realtà dei fatti, non applicato a causa delle richieste di denaro che le autorità rivolgevano ai bambini per il pagamento della pagella di Stato, della tessera dell'O.N.B. e per iscrizioni ad altre associazioni (Croce Rossa Giovanile, Società Dante Alighieri, Piccolo Risparmio Scolastico, ecc.). Questo stato di cose era tanto più preoccupante perché andava a gravare sulle spalle delle numerose famiglie contadine che dovevano sopportare spese non indifferenti nel caso in cui avessero più di un bambino in età scolare. Scriveva nell'articolo a questo proposito la Orioli:

Rarissimi sono i Comuni che fanno l'elenco degli obbligati e dove non c'è lo zelo illuminato di qualche insegnante che rastrella ogni anno i bambini che debbono frequentare la scuola, è ancora possibile lasciar crescere i ragazzi analfabeti [...] Maestri di buona volontà si danno attorno per alleviare il disagio delle famiglie procurando fra gli scolari il prestito scambievole dei libri di testo usati o contribuendo in parte a pagare la quota di sei lire quando sanno di casi nei quali non è possibile nemmeno a piccole rate ottenere che vengano pagate<sup>71</sup>.

L'articolo, pur trattando il problema in modo generale, conteneva espliciti riferimenti alla realtà locale e, segnatamente, ai Comuni di Bagno a Ripoli, Impruneta e Scandicci, i cui Podestà avevano emesso i manifesti per l'apertura delle scuole per l'anno 1935-'36, contenenti le precise richieste di denaro alle famiglie degli alunni. Assai più polemico era il corsivo posto in calce all'articolo della Orioli e firmato dalla redazione, e quindi riferibile verosimilmente a Codignola, in cui con piglio ironico si criticava, neanche troppo velatamente, l'O.N.B. e il ministro dell'Educazione Nazionale. Si leggeva nel corsivo:

Ci permettiamo di richiamare la personale attenzione di S.E. il Ministro dell'Educazione Nazionale sul grave problema delle tasse e delle sottoscrizioni nelle scuole elementari, le quali per legge dovrebbero gratuitamente impartire l'istruzione e la educazione ai figli del popolo. È vecchia piaga che né circolari né leggi né proteste di uomini di scuola e di interessati sono valse a curare: riuscirà la ben nota energia del Quadriumviro a estirpare il male? Ne siamo sicuri.

<sup>70</sup> Alcuni insegnanti, *Istruzione elementare gratuita*, «La nuova scuola italiana», 11 novembre 1935, pp. 193-194.

<sup>71</sup> *Ibid.*



Fino a quando vi saranno direttori e ispettori che negheranno spietatamente la qualifica di valente o considereranno addirittura come tiepidi fascisti o cattivi italiani i maestri che non siano riusciti ad ottenere l'iscrizione totalitaria dei loro alunni all'O.N.B. o a smaltire quel certo numero di francobolli per la refezione scolastica che è loro assegnato con criterio spesso arbitrario ed illogico, non può meravigliare che si ricorra perfino all'espulsione per costringere a spremere dalle tasche paterne le molteplici prestazioni pecuniarie che le superiori autorità non si stancano giorno per giorno di richiedere...

Ma alla... disinvolta audacia dei podestà di Bagno a Ripoli, Impruneta e Scandicci, con l'adesione aperta del direttore didattico, i quali con un pubblico manifesto impongono una tassa scolastica, che costituzionalmente solo una legge potrebbe stabilire, non si era ancora giunti<sup>72</sup>.

L'articolo della Orioli e il corsivo redazionale provocarono un vero terremoto all'interno della redazione della rivista fiorentina per le reazioni politiche che si scatenarono. Due settimane dopo il periodico fu costretto a pubblicare una rettifica<sup>73</sup>, e, stando a quanto scrisse successivamente Codignola, il Ministro in persona, Cesare De Vecchi di Val Cismon, lo destituì per punizione dall'incarico di direttore del Magistero di Firenze proprio a causa di quell'articolo, che era stato preceduto da altri di contenuto analogo. Ricordava Codignola:

Il Ministro De Vecchi mi destituì da direttore del Magistero in seguito ad un articolo apparso sulla mia rivista didattica «La NSI» (11 novembre 1935), in cui un anonimo, che era la dott. Orioli, denunciava le malefatte di due membri dell'Opera Balilla. Il Ricci, che già due volte mi aveva chiamato a Roma, imponendomi in malo modo di non occuparmi più dell'Opera, chiese la mia testa a Mussolini e l'ottenne. Lo stesso giorno in cui io decadevo da direttore del Magistero, con raffinata perfidia il segretario federale Ginnasi mi licenziava da presidente della Leonardo<sup>74</sup>.

La reazione dei fascisti non risparmiò nemmeno la scuola della Maltoni. Su di essa, infatti, si concentrò il Direttore didattico che espresse la volontà di trasformare la scuola di San Gersolè in una «scuola unica» (con le sole prime tre classi) e di trasferirla alle dipendenze dell'Opera Balilla, progetto che lo stesso funzionario aveva già ipotizzato l'anno precedente ma che si era arenato grazie all'intervento dell'ispettore Bettini che difese la Maltoni e San Gersolè. In una lunga lettera in cui argomentava le ragioni dell'ostilità delle autorità politiche e scolastiche locali verso la Maltoni, così scriveva la Orioli a Codignola:

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> *Rettifica*, «La nuova scuola italiana», 1 dicembre 1935, p. 291. L'autore, che si siglava O.M., affermava di essere «incorso in buona fede in un errore che potrebbe dare adito a maligne supposizioni sull'efficienza della nostra Scuola Elementare e che desidero quindi rettificare. Il mezzo milioni di renitenti alla leva scolastica [citato nel proseguo dell'articolo, nda] mi è risultato sproporzionato e lontano dal quello effettivo, come del resto era già stato dimostrato con dati statistici precisi alla Camera dei Deputati da Sua Eccellenza il Ministro dell'Educazione Nazionale, nel mese di marzo scorso».

<sup>74</sup> Il ricordo di Codignola è tratto dal memoriale di difesa inoltrato alla Commissione per le sanzioni contro il fascismo, pubblicato in appendice al volume *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 187.

More solito i colpiti dai fatti denunciati nell'articolo pubblicato da «Nuova Scuola Italiana» N. 5 “Scuola elementare gratuita” preparano le rappresaglie. Il direttore didattico della Maltoni le ha annunciato che farà il possibile per fare della scuola di S. Gersolè, dove la Maltoni insegna dal 1920-21 una scuola unica – cioè una scuola con le sole prime tre classi – per poi passarla all'O.N.B. La Maltoni avvicinando le classi con le colleghe della prossima scuola di Mezzomonte, distante circa un chilometro da S. Gersolè, conduce i suoi scolari dalla prima alla quinta; fa due classi per anno ogni classe ha sempre un buon numero di allievi: l'anno scorso erano 33 i ragazzi di I° e 16 quelli di V°. Quest'anno 30 sono i ragazzi di II° e 15 quelli di IV [...] la quarta e la quinta di S. Gersolè raccolgono i ragazzi di una vasta zona lontana dalle scuole prossime. Quando la Maltoni venne qui eran rare le famiglie disposte a far frequentare queste classi ai loro ragazzi, già in età da rendersi utili nei lavori del campo, della bottega o della casa. Col suo assiduo lavoro di persuasione, col fare della Scuola un gradevole ambiente dove i ragazzi possono sempre mostrarsi quali sono, dove imparano quasi tutti con diletto, aiutati dalla genialità della maestra, dove nessuno è oppresso o compresso e anche gli asini son trattati con amore, ormai tutti fanno il corso elementare completo (sempre che le spese non sieno troppe). Fare di questa scuola una scuola unica vorrebbe dire fermare l'istruzione dei ragazzi di una vasta zona rurale alla terza elementare, che le famiglie delle case più lontane da Mezzomonte non vi manderebbero i figlioli<sup>75</sup>.

Nessuna vera e sincera motivazione pedagogica si trovava, secondo la dottoressa Orioli, dietro il progetto prospettato dal direttore didattico. Al contrario, esso avrebbe aumentato la dispersione scolastica, vanificando il lavoro della Maltoni che aveva con difficoltà persuaso le famiglie contadine a mandare i bambini a scuola. Aggiungeva a questo proposito la Orioli:

Già vediamo ora che tengono i bambini di sei anni a casa quando la prima non c'è nella scuola della Maltoni e aspettano a mandarli l'anno successivo. La prima vien fatta, salvo impedimenti, un anno sì, un anno no. I ragazzi delle altre quattro classi spesso ripetono volontariamente classi già fatte pur di non andare lontano. Non è dunque nell'interesse né dell'educazione dei ragazzi né del vantaggio delle famiglie che la scuola di S. Gersolè diventi scuola unica. Dal punto di vista dell'elevazione del livello dell'educazione rurale è un contrassenso [sic] tornare alla scuola unica, rudimento di scuola di scarso rendimento, tormentosa per scolari e maestri, giustificata solo dalle particolari condizioni di certe zone remote, disagiate, a popolazione scolare fluttuante. Il direttore didattico [...] che l'anno scorso per mandare i ragazzi alle adunanze dei Balilla all'Impruneta li lasciava soli, sbandati percorrere i quattro cinque chilometri che li separano dalle loro case, senza curarsi delle ore dei pasti, delle famiglie che li aspettavano ansiosi, degli spiacevoli incidenti che succedevano sia perché fra una cinquantina di ragazzi ve ne son sempre alcuni di scarso giudizio, sia che raccogliessero provocazioni, questo direttore dunque giustifica il suo proposito di fare della scuola di S. Gersolè una scuola unica colla preoccupazione di mantenere a S. Gersolè ogni anno le prime tre classi onde impedire che i bambini abbiano a far tanta strada. In verità della scuola non glie ne importa nulla; egli cerca, d'accordo col Podestà dell'Impruneta e soprattutto col segretario comunale [...], di togliere di mezzo la Maltoni che col suo zelo dà noia. Già l'anno scorso fu tentato questo passaggio della scuola di S. Gersolè all'O.N.B. Ne fu avvertito l'Ispettore Bettini, il Segretario Feder. Ginnasi che abbiamo conosciuto anni fa, e il Popolo d'Italia e non so chi sia riuscito a mandare a vuoto il tentativo. Il direttore [...] ripete alla Maltoni a mo' di scusa “Lei qui è sprecata”! Ma dato anche che la Maltoni possa

<sup>75</sup> AEC, *Carteggio*, fasc. “Laura Orioli”, Lettera della Orioli a Codignola, 27 novembre 1935.

trovare sede migliore, la popolazione riceverebbe danno da questa trasformazione di una scuola elementare completa in scuola unica. Se davvero al Comune dell'Impruneta stesse a cuore l'educazione del popolo, anziché far regredire la scuola di S. Gersolè alla condizione di scuola unica, approfitterebbe del terreno che la Maltoni colla sua passione di educatrice in questi anni ha preparato, per creare qui un focolare di istruzione post-elementare secondo lo spirito del Fascismo, o almeno di quel Fascismo che voleva essere rinnovamento di vita, bonifica di ogni energia nazionale, anche di quella delle classi umili. Che fare? Grata del consenso che trova in Lei chi difende la causa della scuola, la saluto<sup>76</sup>.

I rapporti della Maltoni con le autorità fasciste di Impruneta continuarono ad essere negli anni seguenti sempre caratterizzati dallo scontro aperto, sebbene – è giusto rilevare – nei suoi scritti, pubblicati tra il 1935 e il 1938, nella Didattica de «La nuova scuola italiana», ella non lesinasse alcuni elogi a Mussolini, alla riforma Gentile e al Ministro Bottai. Se essi fossero ispirati da sincera ammirazione verso il fascismo o, piuttosto, dall'esigenza di mettersi in qualche modo al riparo dalla persecuzione politica condotta dagli esponenti locali del fascio, non è possibile affermarlo con certezza. Sta di fatto che la Maltoni, ancora nel luglio 1935, non risultava iscritta al PNF, per lo stupore di Bettini che in una lettera le chiedeva il perché<sup>77</sup>. L'iscrizione al partito avvenne proprio dopo il 1935, come risulta dal fascicolo personale intestato alla maestra e conservato nell'archivio del Provveditorato agli Studi di Firenze<sup>78</sup>. Nel suo diario di memorie, redatto dopo il pensionamento, la Maltoni scriverà che la sua iscrizione avvenne contro la sua volontà e «fu escogitato» dal gruppo di avversari che aveva ad Impruneta. Secondo la ricostruzione della maestra, costoro avrebbero chiesto nel 1937 alla segretaria del Fascio femminile di Impruneta di indurre la Maltoni ad assumere l'incarico di direzione della sezione delle «Massaie rurali» nella frazione di Mezzomonte. Nell'offrirle quella carica, così scrisse la segretaria del Fascio femminile:

Essendomi risultato che è un elemento veramente adatto per detta formazione, ma per far ciò bisogna che la Signorina sia iscritta a codesto Fascio Femminile, e sarei veramente felice di averla come mia fascista. Le accludo perciò la domanda per la sua iscrizione, più quella per le Massaie Rurali<sup>79</sup>.

Ripensando a quei fatti a distanza di anni, la Maltoni riconoscerà nel suo diario di aver compiuto un errore, ma sosterrà che altro non le era permesso di

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> Scrisse Bettini a proposito di un concorso al quale la maestra voleva partecipare: «per poter concorrere è necessaria l'iscrizione attuale al Partito. La tessera che Ella ha del 1921 non è del Partito; e, pure denotando una attività lodevole, non Le potrebbe giovare. Ma perché non si è iscritta al Fascio?» (BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 3 luglio 1935).

<sup>78</sup> Archivio di Stato di Firenze, Archivio del Provveditorato agli studi di Firenze, *Fascicoli degli insegnanti*, b. 83, fasc. «Maltoni Maria», c. 58. Per la verità nel fascicolo personale accanto alla data dell'iscrizione (1935) fu apposto un punto interrogativo. Nel suo diario la Maltoni dice di essersi iscritta tra il 1936 e il 1937.

<sup>79</sup> La lettera fu trascritta dalla Maltoni nel suo diario (BCI, AMM, Diario A-3).

fare, se non rischiare l'accusa di antifascismo e la conseguente perdita del posto di lavoro. Scrisse a questo proposito nel diario:

Certo, vista la cosa alla luce di oggi, io potevo rifiutarmi e rinunciare; ma allora...? Ah, debolezza, sì, e in me c'è ancora il rammarico di averla compiuta, ma come facevo? Il pane che si mirava a togliermi, chi me lo dava? Mandai la domanda firmata, accettai l'incarico col proposito di liberarmene alla prima occasione<sup>80</sup>.

In effetti la Maltoni si dimise poco dopo dall'incarico, come testimonia una lettera di Bettini che la consigliava di non persistere nelle sue intenzioni, ma di riprendere l'incarico<sup>81</sup>. I difficili rapporti con il Podesta di Impruneta e con altri dirigenti del fascio locale non erano iniziati, però, nel 1937. Già l'anno precedente la Maltoni ebbe un violento scontro con il giovane comandante dei Balilla del posto che pretese dalla maestra di San Gersolè, dietro l'autorizzazione del Podestà, di impartire la sospensione ai bambini che non si fossero recati alle adunate dell'O.N.B. La Maltoni confessò il suo sconcerto in una serie di lettere all'amico Bettini per quanto stava accadendo, nella speranza di trovare un rimedio e un sostegno. La scelta di sospendere gli alunni gli appariva inconcepibile dal momento in cui ella, dopo un lavoro iniziato nel 1920, allorché era giunta nel borgo toscano dove «non si aveva qui nessun concetto della scuola»<sup>82</sup>, era riuscita a fatica a persuadere le titubanti famiglie contadine dell'utilità e dei benefici portati dall'educazione ai loro figli. Questi risultati rischiavano, quindi, di essere vanificati dalla volontà di sospendere i bambini. Le appariva del tutto ingiustificabile pure il comportamento del Direttore didattico al quale sottopose il problema e dal quale si sentì rispondere, secondo quanto riferito dalla diretta interessata, una lapidaria e liquidatoria frase: «Non abbiamo altro mezzo perché bastonarli non dobbiamo... e l'Italia è fascista!»<sup>83</sup>. I problemi con l'Opera Balilla continuarono per tutto il 1936 quando la maestra doveva assistere alle continue interruzioni delle lezioni prodotte dall'ingresso in aula del comandante dell'ONB che accompagnava i bambini alle adunate e agli inutili sforzi fisici cui erano sottoposti in condizioni climatiche tutt'altro che favorevoli, sotto il sole, in orari centrali della giornata. Scriveva la Maltoni:

<sup>80</sup> BCI, AMM, Diario A-3.

<sup>81</sup> Scrisse Bettini: «Credo, Signorina, che non faccia bene a rinunciare all'incarico avuto per le Massaie rurali, sottraendosi ad un dovere di patriottismo e di umanità. Faccia meglio che può, Lei, come sa farlo: che importa se altri che dovrebbe fare non fa o fa male [sic]?» (BCI, AMM, Lettera di Bettini alla Maltoni, 2 novembre 1937).

<sup>82</sup> Istituto per la Storia della Resistenza della Toscana (d'ora in poi ISRT), fondo «CLN di Impruneta», copia della lettera della Maltoni a Bettini, s.d. ma 1936.

<sup>83</sup> *Ibid.*

I ragazzi venivano continuamente portati via dalla scuola appena iniziate le lezioni, dovevano fare continuamente la spola fra San Gersolè e Monte Oriolo, spessissimo venivano portati all'Impruneta, le lezioni erano continuamente interrotte, confusione e disordine, nessuno a capo, comandi da ogni parte, ordini e contrordini<sup>84</sup>.

Di fronte a questo stato di cose la maestra decise, durante la primavera del 1936, di non mandare i bambini alle adunate sostenendo che alcuni di essi fossero malati di tosse infettiva e chiese l'intervento di un medico che certificasse il loro stato di salute. Dopo aver incontrato ostacoli di varia natura, come la dichiarata indisponibilità di alcuni medici a svolgere le visite, la Maltoni decise di rompere gli indugi e di scrivere direttamente al Provveditore per esporre la sua versione dei fatti:

Da una settimana si vanno moltiplicando nella mia scuola casi di fortissima tosse. I bambini hanno visi e occhi gonfi e durante l'accesso qualcuno ha sangue al naso. Martedì 8 c. denunziai al medico del Comune di Impruneta i casi di tosse che erano 12, domandandogli come dovevo comportarmi [...] I fanciulli anche quelli ammalati venivano raccolti alle 16,30 e, senza interruzioni, esercitati fino alle 19 o 19,30, sul sagrato della chiesa, o portati alle 11 per una strada completamente soleggiata e per buona parte in salita alla scuola di Monte, onde preparare [...], esercizi coreografici, in aggiunta a quelli obbligatori<sup>85</sup>.

La Maltoni nella lettera al Provveditore raccontò che l'ufficiale sanitario aveva opposto il suo parere contrario alla visita con la seguente motivazione: «Io non li visito. Domenica c'è il saggio ginnico e in questi casi c'è sempre il pericolo di passare per antifascisti. Lei faccia fare il certificato [...] al medico dell'O.N.B. e poi lo firmerò anch'io, così saremo in due a dividere le responsabilità»<sup>86</sup>. Secondo la ricostruzione della Maltoni l'indomani giunse in classe lo stesso ufficiale sanitario, in compagnia questa volta del comandante dell'Opera Balilla locale, e che in quella sede il medico mostrò tutt'altro atteggiamento, sostenendo che i bambini fossero sani. Ne nacque tra lui e la maestra un forte diverbio e quest'ultima decise allora di telefonare al medico provinciale «poiché avevo capito che – scrisse la Maltoni al Provveditore – l'intenzione del Podestà inviandomi il dottore a dichiarare [...] che non vi erano fanciulli ammalati, era quello di farmi apparire ostile al saggio di domenica»<sup>87</sup>. La controversia si concluse con una visita medica, come voluto dalla maestra, che accertò in effetti la malattia di alcuni bambini, ma la Maltoni non la passò del tutto liscia. Le giunse, infatti, per tramite dell'ispettore scolastico Benedetti un provvedimento disciplinare preso a suo carico dal Provveditore con il quale si intimava alla maestra «una più scrupolosa osservanza dei suoi atti nei confronti

<sup>84</sup> BCI, AMM, Diario A-3.

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> *Ibid.*

dei Superiori Gerarchici, evitando per l'avvenire di prendere accordi diretti con autorità diverse da quelle scolastiche»<sup>88</sup>.

La convivenza con le autorità fasciste imprunetina non fu facile nemmeno nei tempi successivi, né Bettini poteva più di tanto aiutarla<sup>89</sup>. La Maltoni e la Orioli, infatti, divennero un punto di riferimento per molte famiglie povere di San Gersolè e dei dintorni, alle quali procuravano, a seconda delle necessità, «quaderni (anche laddove il Comune non provvedeva), zoccoletti, grembiolini per la scuola, si lavoravano maglie di lana per l'inverno»<sup>90</sup>. Ricordava la Maltoni che qualche volta «andando in Comune a domandare cose che erano loro dovute, queste umili donne si siano sentite trattare come bestie e negare quello che chiedevano [...]; in qualche altro caso s'è trattato di difendere veramente questa gente contro vere e proprie truffe; questa gente ricorreva a noi, Laura scriveva all'uno e all'altro e si otteneva giustizia, almeno in molti casi»<sup>91</sup>.

La disillusione della Maltoni nei confronti del fascismo giunse al suo vertice nel corso del 1938, allorché venivano introdotte le leggi razziali in Italia. Per la Maltoni, che vantava da anni consolidate amicizie con alcuni ebrei fiorentini – tra i quali il professore Salomone Morpurgo e sua moglie Laura Franchetti, proprietari di una villa a Colle Secco, nelle vicinanze di Bagno a Ripoli, luogo nel quale la maestra di sovente trascorrevano il pomeriggio in compagnia dei padroni di casa<sup>92</sup> – fu l'ulteriore fatto che l'allontanò definitivamente dal regime, ammesso che nutrisse ancora qualche simpatia verso di esso. Si pensi, a questo proposito, che la biblioteca interna alla scuola di San Gersolè era intitolata a Giacomo Morpurgo, il figlio del professore Salomone, caduto durante la Grande Guerra, e che negli anni precedenti la famiglia Morpurgo aveva fatto dono alla stessa scuola di dischi per il grammofono, di una macchina per le proiezioni, di alcuni sgabelli e banchi. In dissenso con la politica antiebraica che aveva i suoi primi effetti sul versante scolastico con l'espulsione dei bambini ebrei dalle scuole italiane, la Maltoni volle come personale gesto di protesta dettare ai suoi alunni, il 3 settembre 1938, un componimento dedicato alla biblioteca che

<sup>88</sup> Il provvedimento disciplinare è trascritto nel medesimo diario.

<sup>89</sup> In una lettera del dicembre 1936 le scriveva Bettini: «Lavori per l'O.B., anche se trova che qualcuna de' suoi zelatori non disinteressati non merita stima e considerazione. L'idea che regge la grande istituzione giovanile è ottima, e mai come oggi si vede la gioventù e la fanciullezza fatte segno a tante cure amorevoli» (BCI, AMM, Bettini alla Maltoni, 12 dicembre 1936).

<sup>90</sup> BCI, AMM, Diario A-3.

<sup>91</sup> *Ibid.*

<sup>92</sup> La signora Fortunata Franchetti Treves di Firenze, nipote di Laura Morpurgo, conobbe Maria Maltoni nel 1942 quando la sua famiglia sfollò dalla città esposta ai bombardamenti nella campagna di San Gersolè, Pozzolatico e Grassina. In una memoria inviata allo scrivente nel maggio 2010, la signora ricorda le frequenti visite pomeridiane che la Maltoni era solita fare nella villa di Colle Secco. Scrive tra l'altro: «Mi pare che dicesse lei stessa che era dello stesso ceppo della madre di Mussolini, personaggio, Mussolini, che disprezzava apertamente senza paura di denunce». Nel dopoguerra, aggiunge la signora Franchetti Treves, «aveva già riconoscimenti, nonostante che affiorassero anche gelosie per i suoi straordinari risultati e discussioni circa il suo metodo anomalo d'insegnamento e circa il suo antifascismo».

portava il nome dei Morpurgo che così si chiudeva: «Ben a ragione, dunque, la nostra biblioteca si onora del nome di Giacomo Morpurgo»<sup>93</sup>.

La persecuzione contro la maestra di San Gersolè toccò il culmine dopo il 1938, quando fu oggetto di due denunce. Secondo quanto riferito dalla stessa Maltoni, ella veniva accusata, in una lettera recante una firma di una persona inesistente, di «essere io amica di ebrei e quasi ebrea io stessa»<sup>94</sup>. La lettera fu inviata a Mussolini e quindi mandata alla Prefettura di Firenze che la inoltrò alla stazione dei carabinieri di Impruneta che tuttavia non poterono rilevare nulla a carico della Maltoni<sup>95</sup>. Ella stessa ricorderà nel suo diario di aver affrontato il maresciallo di Impruneta, dopo aver appreso per vie officiose di essere oggetto di una indagine. Secondo quanto scritto nelle sue memorie, il sottoufficiale le ammise candidamente che da un mese stava cercando, invano, prove sulla sua colpevolezza e riconobbe che dietro quella denuncia c'erano delle persone del posto mosse solo dalla volontà di discreditare la maestra<sup>96</sup>.

Una seconda denuncia contro la Maltoni fu presentata dopo l'entrata in guerra dell'Italia. Ricorderà la maestra in una lettera ad Ernesto Codignola:

Il pretesto fu lo scoppio della guerra, per cui venni denunciata e accusata di anti-fascismo, di anglo-filia e di tedesco-fobia. [...] Tutte le autorità locali erano legate contro di me e io non potevo contare sul favore di nessuno dei pezzi grossi del luogo, bensì potevo contare su quello del Popolo che mi conosceva; e il popolo fu unanime nel difendermi.

Dietro tali accuse si sarebbero nascoste, secondo le ipotesi della Maltoni, alcune colleghe di scuole del circondario, nonché alcuni sacerdoti e fascisti di Impruneta. Scriverà la Maltoni al CLN:

Da loro partivano le accuse: Non insegnare io la storia dell'Impero; Fermarmi nell'insegnamento della storia alla grande guerra per non parlare della storia del fascismo; Non fare la così detta Cultura fascista<sup>97</sup>.

La caduta del fascismo nel 1944 rappresenterà per la Maltoni la fine di una lunga persecuzione, da cui rimase profondamente ferita. Lo spirito battagliero le permise, però, di reagire e di vivere in modo attivo e partecipe la nuova stagione democratica che si stava aprendo. Il fatto di avere fra i suoi amici ed estimatori alcuni tra i più importanti esponenti dell'azionismo fiorentino, tra cui Codignola e Ramat, e il suo mai sopito spirito repubblicano ed anticlericale, la spinsero ad entrare nel Partito d'Azione e a far parte del Comitato di Liberazione Nazionale di Impruneta, in rappresentanza di quel partito. In questa nuova

<sup>93</sup> BCI, AMM, Copia di un componimento dettato agli alunni il 3 settembre 1938.

<sup>94</sup> La Maltoni lo afferma in una lettera ad Ernesto Codignola del 15 agosto 1945, conservata in AEC, *Carteggio*; ricorda di essere stata accusata di coltivare amicizie tra gli ebrei anche in altri documenti, come, ad esempio, nel diario personale.

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> BCI, AMM, Diario A-3.

<sup>97</sup> ISRT, fondo «CLN di Impruneta», lettera della Maltoni al CLN, s.d.



veste la maestra di San Gersolè volle, in qualche modo, far giustizia dei soprusi patiti durante il regime e presentò al CLN tre denunce a carico di altrettante maestre che considerava le ispiratrici delle denunce a suo carico, nonché pretese indagini sul conto dell'ex Podestà e dell'ex comandante dell'Opera Balilla<sup>98</sup>. Successivamente aderì, come molti suoi compagni, al Partito Socialista, non condividendo la linea politica del Partito d'Azione ritenuta dalla Maltoni troppo indulgente verso la Democrazia Cristiana.

Ripercorrendo con la mente l'evoluzione politica italiana dal periodo liberale, al fascismo e alla Repubblica, ella scriverà nel 1950 che molte libertà, perdute durante il Ventennio, si stavano lentamente riacquistando, nonostante che al potere vi fosse «il governo dei preti», vale a dire la Democrazia Cristiana. Quello che difficilmente le appariva recuperabile era, però, l'armonia e il vivere civile fra persone anche di opposte idee politiche e di diversa estrazione sociale, che il fascismo aveva spazzato via. «Il fascismo ha ucciso questo mondo, e chi sa se sarà mai più possibile ricomporlo»<sup>99</sup>, scriverà amaramente nel 1950 una Maltoni che fino ad allora aveva voluto che il suo insegnamento si ispirasse, innanzitutto, all'armonia interiore e alla conciliazione delle anime, sostenendo, in definitiva, che il compito primario della scuola fosse proprio quello di educare all'amore.

Luca Montecchi  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
l.montecchi@libero.it

<sup>98</sup> Si vedano le carte conservate nel fondo «CLN di Impruneta» in ISRT.

<sup>99</sup> BCI, AMM, Minuta di lettera della Maltoni a Coppini, 4 giugno 1950.



# The «Orders of the Day» and the representation of the military by the High Command of the Brazilian Armed Forces

Geraldo Inacio Filho\*

## *Introduction*

The study of the Military in Brazil, as well as the rest of Latin America, assumes great importance. The Military's involvement in politics has been generally characterized as a series of interventions in the countries of the region. In modern times this has been the case in Brazil, especially from 1964 to 1985, when Military regimes ruled the country.

Through direct governance, military activism has taken on a variety of forms. In the early 1970s military political activities demonstrated a markedly ideological character often expressed in a special jargon that used stereotypes to stigmatize proponents of left-wing politics. Lectures given by officers of the military schools commonly were diatribes against any conditions that might lead to the repetition of nationalistic episodes such as occurred at the Military Club in the 1950s, when the Military enmeshed itself in a campaign to nationalize

\* The author is a professor in the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlandia in the State of Minas Gerais, Brazil and CNPq Researcher II. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5354758011229936>> (contact: [geraldoinacio@terra.com.br](mailto:geraldoinacio@terra.com.br)). Karl Michael Lorenz did the English translation (contact: [lorenzk@sacredheart.edu](mailto:lorenzk@sacredheart.edu)).

the oil industry; and the emergence of dissidents like Luiz Carlos Prestes<sup>1</sup> and Carlos Lamarca<sup>2</sup> who, after having distinguished themselves in the Military Academy, became prominent and politically-active change agents in Brazilian Society.

Other formalized examples of military activism in the 1970s and 1980s include the episode of Serra do Cachimbo, a region in the southern part of the State of Pará, where secret military installations were built with resources budgeted for civilian projects; the founding of the Laboratory of the Navy, in the Municipality of Iperó in the state of São Paulo, which was established to work on the construction of a nuclear submarine, and on the enrichment of uranium for the eventual use in nuclear weapons; and the creation of the Brazilian Space Mission (*Missão Espacial Completa Brasileira*), which developed a communication satellite and a launch vehicle that could easily be converted into an intercontinental ballistic missile (ICBM). Regarding this last project, the satellite program was a success, but the vehicle program suffered a setback when it was involved in a serious accident that almost destroyed the Military Base of Alcântara, in the northeastern State of Maranhão; the technology that guaranteed success was, at that time, unavailable. And from 1985 to 1988, the Military actively lobbied the Constituent Congress, which was convened to draw up a new Constitution, to ensure that the Military's tutelage of Brazilian society continue unabated.

These apparently random events reflected the Military's role in relation to the State and, by extension, to Society. This role originated from the Military's autonomy and from its commitment to act as guardian in civilian affairs. Influential members of the officer corps easily justified their responsibilities

<sup>1</sup> Luis Carlos Prestes (1898-1889) was a politician and a leader of the Brazilian communist party. He participated in the military conspiracy in Sao Paulo in the 1920s that sought to overthrow the oligarchies controlling commerce in the coffee and dairy industries. Young Army officers, the "lieutenants", attempted to lead a popular uprising against the governing oligarchy that would demand political and social reforms. The conspirators and reformers marched throughout the interior of the country, traveling almost 25,000 kilometers on foot and horseback. The march ended in 1927 when many of the protesters went into self-exile in Bolivia. While in exile Prestes converted to communism, and after the Revolution of 1930 he became an active member of the National Freedom Alliance that opposed the Vargas government, and that was later declared illegal. Prestes lead the military uprising known as the Communist Conspiracy in 1935. He was subsequently imprisoned but set free in 1958, only to be persecuted after the military coup in 1964.

<sup>2</sup> Carlos Lamarca (1937-1971) was guerilla leader. In 1967, as a Captain serving in Quitania, he met with leftist factions who, through armed conflict, sought to overthrow the military dictatorship. In 1969 he joined the clandestine organization known as the Popular Revolutionary Vanguard (VPR), handing over arms of the garrison to the guerrillas. He became one of the most militant members of the armed opposition to the Military Regime. He participated in diverse actions, like assaults on banks, and he installed a guerrilla cell in the Vale do Ribeira, in the southern region of the state of Sao Paulo. The cell was eliminated by the Military in 1970. In that same year he masterminded the kidnapping of the Swiss ambassador in Brazil, Giovanni Enrico Bucher, in Rio de Janeiro, and fled to the northeastern state of Bahia. On September 17<sup>th</sup>, 1971 he was located in the Municipality of Ipujiara and killed by the agents of the government.

of guardianship because they considered themselves more patriotic than the average civilian. In their eyes, the inclinations and dispositions of civilians were constantly suspect. Civilians did not experience the beneficial effects of discipline and hierarchical authority. They did not share in the notion that progress can only be achieved within an established order, that is, a bourgeois order. It is not surprising, then, that the concept of Military tutelage has been accepted by the ruling elites in the country and has thus been a constant theme in Republican constitutions, including the current one that was approved in October 1988.

Of particular interest in this regard is the mechanism by which the Military's belief in its role as guardian of the Nation is transmitted through the ranks. Having studied, between February 1968 and December 1971, in two military institutions – the Preparatory School of Army Cadets (*Escola Preparatória de Cadetes do Exército*) and the Military Academy of Agulhas Negras (*Academia Militar das Agulhas Negras*) – this author observed how the officer corps of the Brazilian Army attempted to shape the belief-system of the cadets in morning, afternoon and evening lectures. Anti-communist sentiment permeated the content of many of the lectures, with love of the Motherland being promoted as a corollary to the activities traditionally attributed to the Military. Guardianship was the implicit theme running through the lectures.

Another and most effective mechanism is represented by the Orders of the Day, a communiqué common to all branches of the Brazilian Armed Forces. The Orders of the Day are speeches given on civic holidays<sup>3</sup> by officers to their troops who stand in formation in their barracks. The ODs reflect and articulate a particular way of thinking within the Brazilian Army. Written by commanders and read to troops in formation, this discourse consists of concepts and definitions that originate in the War College (*Escola Superior de Guerra*) – a practice associated with ODs issued by Ministers of the Forces Military after 1935 and, especially, in the post-1964 period.

Looking back to a particularly tumultuous period in Brazilian political history, 1964-1985, the Orders of the Day (from now on cited: ODs) proved to be a powerful tool for creating an anti-communist mentality in the barracks. They were, in part, directed at subalterns who, supposedly lead astray by leftist exhortations, harbored antidemocratic attitudes. The ODs were intended to create a homogeneous collective awareness and to prevent the emergence of these dissidents within the Army. Their anticommunist rhetoric is a defining characteristic aimed at preventing members of the Military from becoming enticed by left-wing ideologies and from sympathizing with populist movements, as had occurred in the past. Any complaint, any manifestation of a desire for

<sup>3</sup> The holidays are the following: January 1<sup>st</sup> (Thanksgiving Day), March 31<sup>st</sup> (Revolution of 1964), May 8<sup>th</sup> (Victory of the Allies over the Axis Powers), August 25<sup>th</sup> (Memorial Day: Caxias), September 7<sup>th</sup> (Proclamation of Independency), November 15<sup>th</sup> (Proclamation of the Republic), November 19<sup>th</sup> (National Flag Day), November 27<sup>th</sup> (Communist Insurrection of 1935) and December 25<sup>th</sup> (Christmas).

political participation by subordinates thus tended to be perceived, at that time, as an expression of leftist, communist sentiment. This perception compelled the military to act in favor of the established order.

It can be said that one of the main functions of the ODs was to inculcate social awareness in the ranks of the Military through its conservative discourse. By “conservative discourse” we understood a systematized set of concepts grounded in social, political and religious principles that were often interpreted negatively, especially when they were employed to frustrate the political will and participation of the lower strata of Brazilian society. In this sense, the ODs emanating from the High Command contributed to the adoption of repressive measure directed at transformative social movements within Brazilian society.

The discourse of the ODs was inspired by the Doctrine of National Security, which in turn was influenced by the geopolitical reality of an emerging fascist ideology. The Doctrine provided justification for the violation of civil freedoms since it implied that the interest of the State superseded the rights and guarantees of the individual. This interpretation of the doctrine lead to torture, arbitrary imprisonment, assassination and the violation of established laws during the military regime, 1964-1985, were justified in the name of national security, and which the Brazilian Military insisted on confusing with the defense of “Democracy”. This collective mind-set, however, was not characteristic of all members of the Military since there were those who opposed these arbitrary measures. Nevertheless, those who did support and adopted repressive measures were convinced that they were acting for the common good because they were saving “Democracy” from the “Communist Peril”. Hence, during the final years of the Geisel regime (1974-1979) and the beginning years of the Figueiredo presidency (1979-1985), influential members of the Military defended this attitude and even more dire responses to perceived acts of terrorism that were believed to impede social progress and contentment.

All of these events and reflections lead us to examine the following questions and to the main concern of this study: What is the role played by the Orders of the Day (ODs) in creating a Representation of the Military; that is, how do the Orders of the Day influence the way the Military perceives itself and the social context within which it is embedded? Is there a relationship between the conservative discourse of the ODs and the political activities of the Military, especially when directed at political, economic and cultural issues of civil society.

The paper attempts to answer these questions through an historical analysis of the discourse in the ODs and certain politically-repressive activities conducted by the Military. For this purpose the Orders of the Day issued between 1979 and 1985 by the Brazilian High Command, through the Minister of the Army, General Walter Pires Carvalho e Albuquerque, are analyzed. In addition a diversified bibliography on this topic was consulted. Particularly relevant were informative and interpretative articles appearing in numerous news publications,

the most important being newspapers such as the «Jornal Folha de São Paulo» and the «Jornal Movimento», and magazines that included «Veja» and «Istoé».

### *The Concept of “Representation”*

Essential to the analysis of the Orders of the Day is a fundamental tool for historical research through imagery: the concept of “collective representation”. The concept was popularized by Émile Durkheim in his attempt to decipher the mechanisms that guaranteed the social cohesion of human groups, with all of their latent tensions and rivalries. For Durkheim<sup>4</sup>, *imagery* is the most important of these mechanisms. He concluded that through mental images – materialized in paintings, sculptures, flags, medals, tattoos, cockades, coat of arms, etc. – social groups refer to themselves and regulate their functioning, their hierarchies and the differences among their members. Collective representations, then, are organized forms of knowledge of reality, even though this same “reality” may also be a social construct. They are essential to creating value systems that are indispensable for the life of social groups. They regulate the symbolic and unconscious organization of reality for all members of the community.

In the 1980s Roger Chartier, Directeur d’Études at the École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris) and Annenberg Visiting Professor of History at the University of Pennsylvania, pointed out the importance of this concept in historical studies of written culture. Chartier believes that by investigating the outcome of the struggle between those who impose and those who decide for themselves “representations”, the historian is able to cast a revealing eye on a group’s social life. He states that for this to happen the historian must concentrate his attention «on the symbolic strategies that determine positions and relations and that construct for each class, group, or milieu a perceived-being constitutive of its identity»<sup>5</sup>.

Chartier argues that historical reflection is directed at a particular phenomenon, in a specific time and place. It is based on three methodological processes: first, the critical study of printed materials, literary or not, canonic or neglected, deciphering their intentions and strategies; second, the study of the history of a written text and all other written forms of communication; and finally, an analysis of the practice of reading that, in its diverse aspects, depends upon symbols for meaning. In these activities, his attention is focused

<sup>4</sup> É. Durkheim, *As formas elementares de vida religiosa*, tr. J. Pereira Neto, São Paulo, Paulinas, 1989, pp. 510-526.

<sup>5</sup> R. Chartier, *O mundo como representação*, tr. A. Daher, Z. Campos Reis, «Estudos Avançados», 5, 11, jan-abr. 1991, pp. 171-191, quotation from p. 184.



on material in which the “world of the text” and the “world of the reader” converge. Two hypotheses have guided Chartier in this regard:

The first hypothesis deals with the operations associated with constructing meaning [...] as a process historically determined in which its methods and models vary according to the time, place and community. The second hypothesis considers that the multiple and variable meanings of a text depend on the ways of it is received by its readers (or listeners)<sup>6</sup>.

Figurative documents reveal themselves to be privileged testimonies of the ways by which past societies come to be and of how they organized themselves in the face of systemic differences among individuals. He affirms that by comprehending social mechanisms History can rid itself of the division that dominated the discipline in the 1970s, between the objectivity of structures and the subjectivity of representations, as long as we

treat the patterns from which classificatory and perceptual systems arise as veritable “social institutions”, which incorporate the divisions of social organization in the form of collective representations: «The first logical categories were social categories; the first classes of things were classes of men in which those things were integrated»<sup>7</sup>.

In decoding the text of the ODs, or the Representation of the Military, it is important, then, to examine the “intention” of its author, as understood within a defined historical context, rather than the dispositions of the reader or and listener. For Chartier, a concept like “representation of the Military” can lead to a clearer articulation of the notion of “mentality” (*mentalité*). As he would agree, when studying the appropriation of meaning, one should pay attention to the conditions and processes that support its operations, recognizing that neither thoughts nor ideas are disincarnate, that categories considered invariant may be reconstructed from the discontinuities of historical trajectories.

As against the representation developed by literature itself, according to which the text exists in itself, distinct from any material embodiment, it must be pointed out that there is no text apart from the material support that makes it available to the reader (or listener), and there is no reading of any written text that does not depend on the form in which it reaches the reader<sup>8</sup>.

A “Representation of the Military”, as herein defined, refers to a speech that links thought to the collective memory of the listeners and that is imbued with the inherent authority associated with the hierarchical organization of the Armed Forces. It has the capacity to mobilize action or, as a case in point, to organize the collective practices of members of the military stratum. Even

<sup>6</sup> Ivi, p. 178.

<sup>7</sup> R. Chartier, *A História cultural; entre práticas e representações*, tr. M.M. Galhardo, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990, p. 18; Id., *O mundo como representação*, cit., p. 183.

<sup>8</sup> Chartier, *O mundo como representação*, cit., p. 182.

though it is a construct that is derived from the normal functions of social life it is also a constituting force that operates through and on the collective, giving meaning to its practices and making them more dynamic. Such speeches and practices ensure that there exists harmony with certain interests of the dominant segments of Brazilian society.

When treating the discourse of the ODs and the collective practice of the military on Brazilian society as representation we are referring to a dimension of empirical reality and not a purely theoretical construct. This discourse is manifest in diverse groups within the Military, conferring upon them an identity and legitimizing their actions. It delimits their ways of thinking and their scope of action within the army hierarchy and the civilian environment. The discourse is directed to an established social reality that contemplates the status quo; and in defense of the status quo, it delivers its messages.

What weighed upon the authors who systematized the discourse and derived its formulations from the Doctrine of National Safety was the middle and lower middle class origins of the subalterns. Common soldiers and most of the lower-rank officers of the Army were recruited from these social strata. The authors, who were aware of this fact and the accompanying aspiration of the subordinates to be members of higher social class, took care to craft speeches that operated on a foundation of meanings common to both those who composed them and those who comprised the audience.

A reason for focusing on the concept of “representation” are the “hints” and intuitions that resulted from a first reading of the Orders of the Day. What was observed was a recurrence of anti-communist discourse and a commitment to making Brazil an active force in Western World, but as an ally of the United States of America, within a Christian culture, etc. What it does not imply is an admission, a priori, that the speech of the general is identical to those of the agents of repression or to all military commanders, since his position in the hierarchy was a significant factor in constructing a Representation of the Military in an Army environment.

We compare the ODs written by General Walter Pires with those written by other members of the Military and civilians, concerning the Communist Revolt in November 1935, and published in 1981 by General Ferdinando de Carvalho in his book *Lembrai-vos de 35!* («Let us Remember 35!»)<sup>9</sup>. This work presents the Orders of the Day that deal with the episode of 1935 and that were produced by authorities of the three branches of the Armed Forces: the Navy, the Army and the Air Force. Clearly evidenced is the similarity between the speech of the ODs of Minister Pires and the other speeches, regardless of when and by whom they were written.

Regarding this convergence of viewpoints, Otto Lara Rezende presents us with background material on the «Conspiracy of 1935» when he cites an article

<sup>9</sup> F. Carvalho, *Lembrai-vos de 35!*, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1981.

published by Mário de Andrade, five years before the event, which notes that the word “communism” had become the Brazilian equivalent of a “new demon”. In similar manner, after professor Hermes Lima<sup>10</sup> condemned the episode as a «bloody error», a «profound error», he saw as subterfuge the reduction of the concept of national security to security against communism. He affirms:

From that point on, we never got rid of this rhetoric. Read, if you want, institutional acts from 1964 onwards. Expediency was common when opposing those who desired to “bolshevichize” the country. Urgent measures had to be taken to drain the communist movement. In the 30s, Hermes Lima was removed from his Chair. In 1964 he was removed from the Supreme Court of Brazil. All in the name of combating subversion and ideologies contrary to the traditions of the people [...]<sup>11</sup>.

Anticommunist sentiment was exacerbated after the uprising of 1935, its emergence widely known beforehand and encouraged by the Vargas government since it was beneficial to its attempts to concentrate power. The position of the government was ostensibly supported by the Military High Command headed by General Góis Monteiro, who, as a Lieutenant Colonel in 1930, marched his troops against Rio de Janeiro. He was a man without scruples – according to the testimony of General Cordeiro de Farias, his contemporary – who was excessively ambitious, gifted with physical courage, but lacking in moral courage, and was a sympathizer of Nazi Germany<sup>12</sup>.

Beginning in November 1935, the communist stereotype was used to label any political adversary that one wanted to immediately eliminate, since, after all, anything was permitted. In 1937 the notion of a “communist threat” was advanced by Góis Monteiro, based on the supposed «Cohen Plan» (*Plano Cohen*) that a Captain Olympio Mourão Filho allegedly typed for the Integralist Party (*Partido Integralista*), a fascist organization that, instead of brown shirts and swastikas, wore green shirts with the Greek letter Sigma ( $\Sigma$ ). Presented as fact to the Chiefs of Staff of the Army, the plan described an imaginary conspiracy for taking power. This disgraceful falsification was used to force Congress to decree and prolong a state of war, provoking an artificial confrontation between the

<sup>10</sup> Hermes Lima was a successful writer for various newspapers in Sao Paulo and Rio de Janeiro before he became a law professor and director of various higher education institutions (in 1934 and again in 1959) in the same cities. He began his illustrious political career in 1946 when he was elected congressman of the Federal District of Rio de Janeiro. From 1961 to 1962 he worked in the office of the Chief of Staff of the President of the Republic. In 1962 he was named Minister of Foreign Relations in the government of Joao Goulart, culminating his career as a Supreme Court justice. Between 1951 and 1962 Lima participated in important missions abroad and served on many permanent and temporary committees. He was a member of the Brazilian Academy of Letters for the years 1968 to 1978.

<sup>11</sup> O.L. Resende, *Vaga de assombração*, «Folha de São Paulo», 12 setembro 1991, p. 2.

<sup>12</sup> A. Camargo, W. Goes, *Meio século de combate: diálogo com Cordeiro de Farias*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981, p. 168.

executive and legislative branches that resulted in the disbanding of Parliament on November 10<sup>th</sup> and the establishment of the New State (*Estado Novo*)<sup>13</sup>.

### *Orders of the Day*

As stated earlier, the Orders of the Day are speeches given on civic holidays<sup>14</sup> by officers to troops in formation. The ODs that most interest us are those issued by the Ministry of the Army during the government of General-President João Batista de Oliveira Figueiredo, between 1979 and 1985. The author of these documents was Minister of the Army, General Walter Pires Carvalho e Albuquerque<sup>15</sup>. Due to his rank and stature in the Military hierarchy, his Orders of the Day assumed great importance as a force in shaping the thoughts of the men in the ranks. Through a study of his ODs one can more clearly understand the attitudes and practices of many in the Military during the period under study.

This work is based on the premise that there are two ways to examine the Orders of the Day. The first focuses on the information that is communicated. Imagery, in this context, is not understood as a reflection of a reality that is “translated” by the author, but rather as a construction, a form he creates to represent his world. The second way addresses the receptivity of communicated information. Here, the perceptions of the reader are interpreted within the context of collective structures that change over time, but that continuously repeat a dominant theme: anticommunism. An important characteristic of the Orders of the Day is their corporative nature. They are written by a member of the Military establishment and directed to other members of this same group.

“Representation” manifests itself through the text of the Orders of the Day; it does not constitute or define the Orders of the Day. The referred to speech is only a means that provides theoretical support for the objective of creating

<sup>13</sup> E. Carone, *Revoluções do Brasil contemporâneo: 1922-1938*, São Paulo, Ed. São Paulo, 1965, pp. 148-163; N.W. Sodrê, *História Militar do Brasil*, 2<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968, pp. 251-270.

<sup>14</sup> The holidays are the following: January 1<sup>st</sup> (Thanksgiving Day), March 31<sup>st</sup> (Revolution of 1964), May 8<sup>th</sup> (Victory of the Allies over the Axis Powers), August 25<sup>th</sup> (Memorial Day: Caxias), September 7<sup>th</sup> (Proclamation of Independency), November 15<sup>th</sup> (Proclamation of the Republic), November 19<sup>th</sup> (National Flag Day), November 27<sup>th</sup> (Communist Insurrection of 1935) and December 25<sup>th</sup> (Christmas).

<sup>15</sup> Walter Pires Carvalho e Albuquerque (1915-1990) was born into a military family in the city of Paranaguá, in the southern state of Paraná. His father was General Heitor Pires de Carvalho e Albuquerque. After completing his studies in the Military Academy he had an illustrious career that led to his promotion as General of the Army in March 1978. A Presidential Decree of March 1979 named him Minister of the Army.

a world-view and of fostering political and social practices that are considered suitable for the different military strata of the Brazilian Armed Forces.

As the twilight of the military regime approached, its project for militarizing Brazilian society was inconclusive and far from being achieved. Nevertheless, the Minister of the Army at the time, seeing no other remedy for the nation, took the opportunity on Memorial Day (*Dia do Soldado*), 1979, to remind those in the barracks of the «esteemed figure of Marechal Luiz Alves de Lima e Silva, the Duke of Caxias». According to the general, Caxias personified a set of authentic

human, moral and civic [virtues] of the Brazilian soldier, in that he represents dedication to the supreme interests of the sovereignty and integrity of Brazil, of fidelity to the public cause and of devotion to the legitimate aspirations of our people<sup>16</sup>.

Caxias, known as a peacemaker dedicated to reconciling differences and merging interests, would have made an exemplary commander, magnanimous and a «strategist without fault». Naturally the writer of the ODs refers to the interest of the elites because the «imposition of law and order» that he advocates certainly would affect social sectors other than those of the elites.

General Walter Pires says that Caxias was chosen as the Patron of the Army because during four centuries of existence of the Armed Forces there had been no one better suited for that honor. And what's more, the Army was

an institution that was spontaneously embraced by the people, three centuries before the autonomous existence of Brazil, with an infusion of instinct to defend our colonial ancestors, and that through the ages remained faithful to its historical destination, serving the most vaulted wishes of the Brazilian people<sup>17</sup>.

To overcome the difficulties of the moment caused by «external factors», the writer proposes that each Brazilian follow the example of Caxias and «put the greater interests of the Country above individual disputes, that disunite, weaken and destroy». In this way dissensions and disagreements are avoided. In Albuquerque's view of the nation, there should be unanimity, achieved by the methods referred to in this paper. There should also exist a spirit of renunciation, of rejection of ambition; and of determination, devotion, and love for the land and its inhabitants. Hence political leaders should be inspired by Caxias to be become and to be recognized as «enlightened Brazilians».

In the same way, the spirit of renunciation, the absence of ambition, the devotion to the public cause – virtues that dignify the life of Caxias – do not constitute exclusive attributes

<sup>16</sup> W.P.C. Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Ministério do Exército, 1979, p. 17.

<sup>17</sup> *Ibid.*

of men in uniform, and deserve to be cultivated by enlightened Brazilians, mainly by those who aspire to the condition of politician, because it is repugnant to the country's civic conscience that personal or group conveniences prevail, whatever the circumstances, over the greater interest of the Nation itself<sup>18</sup>.

This devotion to the motherland was so pronounced and consolidated within the Army that military commanders never imagined that an incident as violent as that of November 1935 could occur within the Armed Forces. In the city of Natal, in the northeastern state of Rio Grande do Norte, those brave companions «devoted to the completion of duty and to the defense of the most noble military traditions: discipline, camaraderie, honor and the loyalty»<sup>19</sup> and who resisted, were crushed.

General Pires noted, in an interview, that there were only material differences between the Army before the Military Movement of 1964 and that in 1981; its spirit remains the same:

Dedication, camaraderie, unity, professional valor and love of the Motherland remain immutable components of the Army. Let us remember that the dissensions arising in the pre-revolutionary phase, natural for those who lack a strong spirit, firm democratic convictions or sufficient foresight to escape Machiavellian communist propaganda, were relatively so few that they failed to break up the cohesion of the Institution. After all, it was the Army before the revolution that made the revolution<sup>20</sup>.

In the OD commenting on the «Revolution of March 31<sup>st</sup>, 1964», and read in 1979, the Minister of the Army, after apologizing for that historical fact and “describing” the anarchy prevalent at the time, justified the situation citing the fact that proponents of the Marxist-Leninist ideology acted like people «who judge themselves above the Law and Morals, seeking to effectively take power, through the implementation of a Syndicated Republic, a decisive step for the imposition of the communist regime on our good and generous people»<sup>21</sup>.

Further on, however, he expresses himself more evenly when he comments on the Brazilian soldier who is

[...] imbued with the purest ideals of the Revolution of 1964, is alert and fully conscious of his grave responsibilities regarding the Motherland, which he continues to serve with loyalty and abnegation. Those, who consort with evil, and through ideological manipulations and provocations of all types hope to detour him from his path of duty, are fooling themselves<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1984, p. 22.

<sup>19</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1981, p. 31.

<sup>20</sup> Ivi, pp. 102-103.

<sup>21</sup> Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., p. 9.

<sup>22</sup> Ivi, p. 10.

After referring to the participation of the Brazilian Expeditionary Force in the fight against Nazism and Fascism the Minister notes that with the end of the Second World War, and the end of the Nazi-Fascist enemy, there emerged another totalitarian ideology «from the incandescent ruins of the great struggle, revealing an eager imperialist ambition, fed by ancient dreams of world domination»<sup>23</sup>.

Later on, he identifies this ideology.

We know the enticement of the dialectic materialism of this ideology, as well as the hard reality of its political, economical and social system, from which subjugated peoples desperately try to free themselves, and repudiate its solution for the complex problems that afflict our long-suffering civilization<sup>24</sup>.

According to the Minister, Brazil would be a peaceful country that always resorts to diplomacy to resolve its disputes but for the fact that, in the face of aggression, it finds itself compelled to participate in the conflagration afflicting mankind. It is forced to confront the fanaticism of totalitarian ideologies that reject basic principles of our civilization and that seek to impose their systems throughout the world<sup>25</sup>.

He then provides an historical retrospective of the struggles of the Brazilian people, beginning with the nativist movements of the seventeenth century, continuing with the circumstances of runaway slaves and their pursuers, and dwelling on the communist movement of 1935, in which a «group of malcontent Brazilians [...] at the service of another power, sought to impose a Marxist totalitarian regime on the country». He references the Brazilian army's opposition to the Axis powers, ending with an apology:

In 1964, when, after having forgotten the lesson of thirty years before, groups of adventurers tried to again impose on us the same Marxist ideology, imported and contrary to our nature and to our upbringing, the Army once again responded to the call of the Motherland and prevented the country from taking a path contrary to its Christian and democratic traditions<sup>26</sup>.

For General Walter Pires, «national-socialism or Nazism, initially allied to the forces of international communism, attempted to dominate Europe and impose a new world order»<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1981, cit., p. 16.

<sup>24</sup> Ivi, p. 17.

<sup>25</sup> Ivi, p. 5.

<sup>26</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1982, p. 12.

<sup>27</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1983, p. 11.



It was necessary to make everyone believe that “ideologies” were harmful to the nation, since they have always been viewed in negative light. Thus, while his lectures were not ideological in character, they did fulfill their purpose of preventing insubordinates from spreading these ideologies in the barracks:

The exclusive beneficiaries of that climate of insecurity and uncertainty were the totalitarian ideologies of the political left and right that took the reins of power in some countries. They intended to transform and direct human society at the cost of freedom and by rejecting Christian and democratic principles. They crushed weaker nations with the cynical justifications of racial superiority or of the social redemption of a [social] class<sup>28</sup>.

Since it was clear that Brazilians repudiated such extreme ideologies, why did they fail to repudiate communism in 1935 as they had done to *Integralism* in 1937? The answer lies in the sinking of peaceful merchant vessels in Brazil’s territorial waters that underscored the Axis Powers’ disrespect for Brazilian sovereignty and that caused the Nation to rise up in defense of its values<sup>29</sup>.

According to Albuquerque, the Brazilian Armed Forces have accomplished their mission of preserving the integrity of the territory and the spiritual unity of the Motherland. In this sense, it is present in all decisive moments of our history:

Guided by the lessons of Caxias, the Army was present in the great moments of national life: it was a decisive influence on Abolition: it proclaimed the formation of the Republic; it participated in movements that culminated in the social conquests of 1930; it rejected the Communist Conspiracy of 1935; it fought against Nazi-fascism in Europe; it overthrew the dictatorship in 1945 and unleashed the Democratic Revolution of March 31, 1964, answering the call of all of the sectors of the national community<sup>30</sup>.

The burning flame of example of the great soldier endures. It was the flame that made our Army present in the decisive moments of our History. In the [declaration] of Independence, in the defense of National Unity, in the wars that defined our boundaries, in the Abolition of Slavery, in the Proclamation of the Republic, in the struggle against the Marxists of 35, in the fields of Italy, in the Revolution of March 31, 1964. The same flame that, in the present day, when the world is passing through its most serious crisis of an economical, political and social order, strengthens the body and the spirit of each soldier, who is determined, more than ever, to take part in national development, preserving security in manner compatible with the greatness of the Motherland, whatever the threats that, by chance, may cloud our horizons<sup>31</sup>.

It is the spirit of cohesiveness, of discipline and of dedication to the service of the motherland that is present in those military activities dedicated to the

<sup>28</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1984, cit., p. 17.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., p. 18.

<sup>31</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1982, cit., p. 20.

creation of an environment that marshals the productive forces that generate wealth and promote the collective well-being:

Our solidarity, discipline and full dedication to the service of the Country are indispensable elements for the establishment of a suitable environment in which productive forces may generate wealth and the well-being of the collectivity<sup>32</sup>.

With regard to the commemoration of the Movement of 1964, Minister Albuquerque views the Army as being misunderstood by enemies of the motherland when it discharges its civic duty:

[...] and in spite of its eminently national character, absent of any politically-affiliated coloration, attuned exclusively and permanently to the superior interests of the Motherland, the Army is today, as it was before, a distinguished Protector, victim of nefarious intrigues of those who see in it a great obstacle to the concretization of their inadmissible designs<sup>33</sup>.

The Armed Forces are fulfilling their role of defending the Motherland and guaranteeing constituted powers, law and order. They should not restrict themselves to purely military sphere of action, but should engage in activities of a preventive nature in all sectors of national life. To them is given the role of moderator that, in the monarchist regime, was attributed to the emperor:

A less precise examination of this legal directive can lead to the erroneous idea that the Armed Forces should restrict themselves to action that are intrinsically military in nature. This conclusion is not adequate, considering that national security must include actions, mainly preventive, in all the fields of national power, the political, the economical, the psychosocial and the military, that are interdependent and reactive<sup>34</sup>.

Those who oppose the Military and desire change that are not in the interest of the Nation should not fool themselves, since it was the public outcry that unleashed the «Revolution of March 31<sup>st</sup>» of 1964, which, according to the general, was «peaceful, organized, without obstacles like those in countries where an exogenous ideology is imposed». Here, he states, it will not happen because:

The Army will be vigilant and will not fail the Nation, with which it has always showed its solidarity, especially in times of crisis, because it shares the same noble and elevated sentiments embraced by its citizens. The structural transformations really desired by society and decided by the majority will be safeguarded and will proceed in an ordered and tranquil environment, without spurious pressures, and with full respect for the legal system of the country<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., p. 18.

<sup>33</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1981, cit., p. 22.

<sup>34</sup> Ivi, pp. 100-101.

<sup>35</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1984, cit., p. 22 and *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., p. 17.

For this reason changes will not occur unless they are in agreement with dominant interests, that is, within the legal system of the country.

### *The Legitimacy of the Military Regime*

The ODs were insistent in their attempt to equate the prevailing environment of 1964 with the communist revolt of 1935 and the justification for intervention by the Army. The goal of the Army was to preserve law and order, and prevent a communist regime, that was contrary to the Christian traditions of the Brazilian people, from establishing itself in the country.

The Armed Forces intervened because the Brazilian people would have taken to the streets (in «Marches with God and for Family») and would have asked the Military to intervene and put an end to the general insanity that would result if an agitating “minority” and a complicit government installed a communist regime – a product of exotic countries that had nothing in common with the hard-working people, and lawful and peaceful culture and traditions of the country.

It is evident that we cannot forget that written text does not exist separate from materiality, that there cannot be text without context and, even more, that comprehending what is written is not independent of the forms that affect the reader<sup>36</sup>. The Minister, like all those who wrote about the events of 1935 and 1964 – as well as those who espoused anti-communist rhetoric – seem to clearly understand this affirmation of Chartier when they touch on points in which a sense of military dignity and honor appear to be highly sensitive to cowardice, dishonor, and the murder of companions in uniform.

Statements about soldiers being murdered in their sleep in 1935 (which were fully denied by different participants in the occurrence) were often repeated in the ODs. Furthermore, when predicting the course of the country in 1964, the ODs warned of new communist initiatives while referring to the aforementioned “facts”. One could not expect any other reaction of the subalterns other than closing ranks against any leftist movement that might lead to the path of communism. Even complaints by labor and the unions were perceived in this light.

On the other hand, given the hierarchical structure of the Armed Forces, the normal tendency of the subordinate is to place great confidence in his superior, in the commander, and little or none in those that are struggling with the same authority in the most diverse of circumstances. Thus, “argument by authority” is powerfully explored in the ODs. At different moments the Minister refers to

<sup>36</sup> Chartier, *O mundo como representação*, cit., p. 182.

those who were present at the happenings in 1964 and in 1935, both, as been shown, being amply referenced.

It is frequently said that in the Armed Forces that «seniority is rank», which means, in other words, hierarchy. When the Minister states that senior officers witnessed the moments of chaos, of anarchy, of the resurgence of assassinations, and of acts of cowardice directed at their comrades, he is indicating to his subordinates the position they are expected to take regarding the new facts and justify the reactions to events of the past (1964). After all, it was the only possibility for putting an end to all the irrationality and for putting the country back on the track to becoming a great world power.

In reflecting on the construction of social identities, one can identify two complementary situations. The first interprets the development of these identities as the forceful imposition of representations on others by those who have the power to classify and to label what is characterized as acceptable or unacceptable in a specific community. The other considers the objectified social figure as a credible translation conferred to a representation a social stratum makes for itself, that is, its capacity to recognize its existence from a demonstration of unity<sup>37</sup>.

Hence there existed a need to show that the Armed Forces, and not just the Army, adopted a unified front. In several documents we analyzed, the Minister of the Army speaks on behalf of the Armed Forces, especially when delegated to greet and salute the President of the Republic. On days when the other services are commemorated, these also became propitious opportunities for referring to the cohesiveness of the Armed Forces.

There has always been an effort to forge and maintain a “military spirit” that differentiates the Military from everything civilian, whether through its devotion to the motherland and its courage, or whether through its indifference to goals to be achieved by the Brazilian nation. In this sense, the High Command and the civilian elite committed to making Brazil a great world power found themselves deterred from this ideal by material impediments. As a result they settled upon a lesser vision in which Brazil was to be an average power, allied to the United States, but with significant influence in the region. This idea would be capable of varying forward the banner of unity of the Armed Forces<sup>38</sup>, a concept jealously guarded by the commanders of the army.

When considering the ODs from the viewpoint of their narratives, or their strategies for persuading or for demonstrating, we note that the ideas or themes they enunciate are not framed as absolutes. Rather, they possess their own meanings, oftentimes in a logic that seems contradictory<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Chartier, *O mundo como representação*, cit., p. 183.

<sup>38</sup> Cfr. C. Castro, *O espírito militar; um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.

<sup>39</sup> Chartier, *O mundo como representação*, cit., p. 187.

In the same respect, while the ODs condemn totalitarianism, the threats to individual freedoms, the constant violations of human and political rights, the military regime, in the name of defending all of these values, engage in activities similar to those it condemned. In the name of democracy, democratic rights were restricted, the opposition was gagged and the press was censored; there was torture, arrests and the abrogation of political rights.

With the *coup d'état* of 1964 the Military assumed control of the State. It attempted to put into practice its idea of modernizing the Armed Forces, an idea dreamed about since the War of the Triple Alliance against Paraguay. To this end, the Military revived the project «Brazil as a World Power» (*Brasil Potência*), proposed in the 1920s, and adopted a geopolitical ideology based on its official ideologue, Golbery do Couto e Silva, author of the «Geopolitics of Brazil» (*Geopolítica do Brasil*), and on the ideas coming out of the War College, which was a disseminating center of geopolitical thought. These served as references for the ODs of all the military ministries, and not just that of the Army.

The ODs repeatedly used expressions, such as «rightful place on the international scene», «our place in the developed world», «creating the great nation that we have longed for» etc., to define or explain the revived project of making Brazil a world power. They sought to convince people (both in and outside the barracks) that the country's place on the world scene was due to the efforts of an enlightened military regime:

The progress experienced by Brazil, in all fields since 1964, is undeniable. Today, its name no longer is on the list of underdeveloped countries. Thanks to our own efforts, we are a nation admired and respected throughout the world. The economic crisis that now desolates a large number of countries is being defeated by our decisiveness and courage. Guerilla movements and terrorism are eradicated in our national territory. Old aspirations, like agrarian reform, are being addressed in a peaceful and objective way. The population no longer finds itself unprotected with regards to the vast problems of sanitation. Thousands of ordinary dwellings built throughout the country now shelter families that before had no roof to live under. Industrial parks grow and consolidate. Agriculture and animal husbandry have reached levels without precedents<sup>40</sup>.

Today, Brazil is one of the ten largest economies of the West and occupies a position of importance among the industrialized nations of the world. It is a viable country, deserving of the credit bestowed upon it by the international community, because it always honors and knows how to honor its commitments<sup>41</sup>.

In 1987, with the end of the Brazilian bureaucratic-authoritarian regime, professor Geraldo Lesbat Cavagnari Filho<sup>42</sup> informs us that the upper echelons

<sup>40</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1982, cit., p. 7.

<sup>41</sup> Albuquerque, *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., p. 62.

<sup>42</sup> G.L. Cavagnari Filho, *Autonomia militar e construção da potência*, in E.R. Oliveira et al., *As forças armadas no Brasil*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987, pp. 57-99.

of the Military – and we should remember that he was a member of the military reserve – still intended to make Brazil a world power. Through force of will it would «give greater priority to becoming a world power than to becoming a democracy»<sup>43</sup>. It is not about competing with the United States of America, but about accepting North-American hegemony and accepting Brazil's position as a secondary power.

The dream of becoming a world power is linked to the idea of autonomy of the Armed Forces within civil society, and even the State. If, at some time in the future, the State is administered by civilians, the Military, relegated to being guardians of the Brazilian social project, may be obligated to intervene at the opportune moments whenever the civil elites fail to correctly define National Goals.

Cavagnari Filho alerts us to the following fact:

The forces that negotiated the transference of command to the State were careless in defining the infrastructure necessary for the consolidation of the civil government. Negotiation was required to avoid a rupture with the authoritarian system of the Armed Forces. They believed that, through the process of transference, military influence could be “legally” neutralized, permitting the implementation of a project for change. However, the Armed Forces retained their privileged conditions within the State, and conservative sectors committed to authoritarianism were able to rebuild themselves and maintain their place in the political game<sup>44</sup>.

Military autonomy is a byproduct of military authoritarianism. One cannot affirm that the Military had desired or deliberately provoked a situation that «confers upon it undesirable attributes of a democratic State». However, the forces involved in the transition to democracy were not concerned with a discussion of the status of the Military, because they believed that the affirmation of a civil government resolved the question of the subservient role of the Armed Forces. The lobbyists in the Constituent Assembly, however, were able to preserve the autonomy of the Military, its tutelage over civil society and, as a consequence, the administration of the «monopoly of force» that, in the Weberian sense, should have been an attribute of the State and not an apparatus of the State<sup>45</sup>.

The Military, throughout the history of the Republic, succeeded in creating schools that prepared members of almost all of the uniformed professions; developed doctrines about the use of force and defined positions on national development. Political theories, however, failed to explain the capacity of the Military to influence the life of the nation and the political system when

<sup>43</sup> Ivi, p. 58.

<sup>44</sup> Ivi, pp. 60-61.

<sup>45</sup> Ivi, pp. 72-73.

they exclusively highlighted its social origin (its place among the elites) or its participation in the State structure<sup>46</sup>.

It is for this reason that the democracy we are working to create will not yet be free from the possibility of intervention by the Armed Forces, an intervention that although breaking with juridical conventions, is not prohibited by the constitution. This disconnect is evidenced in the educational orientation of cadets in the military schools, whose programs of study were free from standards and control of the Ministry of education, a condition bestowed by the constitution. As one can surmise, then, the end of the military regime did not mean the end of the autonomy or the tutelage by the Military since the actual Brazilian constitution (1988) does not decisively eliminate the conditions that would lead to the possibility of intervention by the Military in the state apparatus.

The ODs relative to March 31, 1964 show an interesting characteristic: they reinforce the idea that the intervention by the Armed Forces in the Brazilian political process was inevitable and that it was a natural consequence of the Communist uprising of 1935.

With regard to the uprising, known as the «Communist Conspiracy», the Military defended a rationale that exhibited characteristics that were completely contrary to the its highest ideals; such as cowardice, betrayal, the defense of cold-blooded murder of companions, as well as references to communists as fanatics, totalitarians, and puppets of a foreign (soviet) government.

In 1964, under the pretexts of ending the anarchy that had detoured the country from its path towards an established order and of preventing the concretization of the process that might lead the country to its destiny as a world power, the Military intervened to put things back in their proper place<sup>47</sup>.

The ODs also characterize the events that preceded and followed the coup d'état of 1964 as perturbations of the established order, as political disintegration and as a threat to the hierarchy and discipline of the Armed Forces. Terrorism and the guerilla movement in the post-1964 period threatened to revive the moments of 1935 when assassination and treason prevailed. Chaos and the breakdown of discipline are feared by the Military because of the nature of its work and professional obligations, of which it was quite mindful<sup>48</sup>.

The Military intervened in response to the «cries of the people», with whom the Army totally identified because of its history, the origin of its members

<sup>46</sup> E.R. Oliveira, *De Geisel a Collor: forças armadas, transição e democracia*, Campinas, Papirus, 1994, p. 16.

<sup>47</sup> See Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., pp. 10, 33, 45; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1981, cit., pp. 11, 32; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1982, cit., pp. 31-32, 126, 130; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., pp. 18-19, 62.

<sup>48</sup> See Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., pp. 9-10, 31-32, 62; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1981, cit., p. 32; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1982, cit., p. 27; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., pp. 17-18, 39-40; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1984, cit., pp. 31-32.



and, as with the «more representative» sectors of society, its aversion to Communism<sup>49</sup>. Those who want to discredit the Armed Forces do so with a «spirit of retribution», and with a desire for keeping the flame of international Communism lit and of enlisting Brazil in its grandiose scheme. Such individuals, «yesterday as today», would accomplish the same destabilizing influence of democratic institutions.

The Military was so desirous of democracy that it supported political openness and amnesty for those who had worked to bring down democratic institutions. Even though these «internal enemies»<sup>50</sup> and «consummate promoters of subversion» did not deserve amnesty, they were to be pardoned through the generosity of the President of the Republic, General Figueiredo, in the name of the Brazilian people. The amnesty granted in 1979 was meant to be an act that represented the grandeur of the Military establishment that had assumed political power in 1964.

### *Final Considerations*

This paper has examined the degree to which the discourse of the Orders of the Day issued during the 1979-1985 period facilitated the emergence of authoritarian attitudes and practices in certain members of the officer corps. It discussed the origin, development and configuration of the ODs in light of the problems associated with the organization and political participation of different segments of Brazilian society, especially the underprivileged sectors. In this endeavor we have analyzed the contributions of several authors, especially Roger Chartier, for the purpose of adopting a theoretical framework for the study of the Representation of the Military in the Brazilian Army.

What would justify the possibility of the military acting as a moderating power that seeks a consensus and a return to “democratic normality” is implicit in the Military’s representation of itself and in the contrary representation projected by its enemies. The Representation of the Military is one of magnanimity, generosity and dedication to service of the Motherland; and one in which the enemies of the Nation are advocates of an exotic culture. The anticommunist discourse of the Military, however, directed at critics who were characterized as enemies, was an impediment to the ideal of democratic conviviality in

<sup>49</sup> See: Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., pp. 9, 45; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1981, cit., pp. 12, 23, 33, 99-100, 108; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1982, cit., pp. 7, 28, 31 e 37; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., pp. 17-18, 62; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1984, cit., pp. 11-12, 32.

<sup>50</sup> Consult: Albuquerque, *Ordens do dia e pronunciamentos...*, 1979, cit., pp. 32, 72; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1984, cit., p. 31; *Ordens do Dia e outros pronunciamentos...*, 1983, cit., p. 19.

which opposites get along. Hence organized dissenting sectors of civil society are identified, in a general way, with communism and or socialism and are portrayed as «destructive forces of nationality, provocateurs of dissension in the service of foreign and pernicious interests, who are opposed to the ideas of nation, fraternity, camaraderie, that are so dear to the Military, as well as to all Brazilians that the Military would represent».

The Representation of the Military herein discussed is understood as an “inverted utopia” because it does not respond to the obvious desire for constructing an alternative society, but rather defends the creation of a modern society without, however, changing the present order.

Members of the Military who disregard their essential function in order to occupy political posts traditionally assigned to civilians may attempt to impose military discipline on society – which should be protected, defended and safeguarded against external enemies – because, as the thinking goes, if one lives such a life, all will be well. In confronting alleged civilian anarchy one may come to visualize the possibility of a new social order.

The essentially anticommunist rhetoric of the ODs demonstrated the Military’s incapability of adapting to or reinterpreting social transformations. Rather, it continued to promulgate tensions and conflicts, while proposing reconciliation and brotherhood, in order to achieve the abstract objective of transforming Brazil into a world power.

As we stop and reflect on the systematic discourse of the Military High Command regarding the problems afflicting Brazilian society during the years under study, we note some differences in the speeches that appear to have resulted from internal transformations of Army while it was managing affairs of State.

The attitudes and official anti-communist rhetoric of the Military remained the same, in spite of its apparent independence from the dominant sectors of society. Its dissatisfaction with populist agendas of modernization lead to the coup d’etat of 1964 that installed a government, headed by generals. This provided a favorable historical context for intensifying repressive anticommunist measures.

The idea of maintaining ones autonomy within civil society is obfuscated by the more pronounced idea of a military hierarchy. It is precisely the powerful concept of hierarchy that led the Military to intervene when the National Constituent Congress insisted on preserving its prerogatives. The Military needed to perceive itself in hierarchical terms when dealing with the rest of society so that it could pursue its dream of safeguarding the Brazilian people and of imposing its designates when hegemonic crises favored intervention.

The idea of autonomy within civil society, a concept incompatible with that of Hierarchy, considered civilians, even the elite, incapable of holding the reins of power of the State. Yet, because power entices, it is difficult for those who succumb to its allure to easily let go. Thus, every opportunity that allowed for

the implementation of the model of the State envisioned prior to 1964 was explored. Even when allies on the eve of change became fidgety, their political rights were abrogated. Any critic became a potential enemy, since one did not question the High Command. Its power was considered almost sacred.

Military Representation essentially means a return to tradition, from a “messianic perspective”. This perspective demonstrates affinity with a world view of the dominated sectors of society, from which a great part the Military was recruited. This allowed for a fusion of the valued past with an ideal future, thus facilitating the adoption of a more or less homogenous position with respect to political action by the Military establishment.

The Military’s representation of society refers to concepts of time and space that are substantially different from historical concepts. The time referred to in the reports of superior officers in the military hierarchy who were witness to many of the historical events cited in the ODs is not a measurable time. Freedom for the individual consists of the “option” to obey the hierarchy, since, at least internally, this is voluntary and not compulsory.

The option presented is one of «service». Not service to the one’s superiors but service, first, to the motherland and then to the military «family», a term that often used to express the manner in which members of a corporation relate. The end goal is to build a powerful nation, a powerful country, where the subaltern proudly finds his place, satisfied that he has fulfilled his sacred duty to a motherland that gives everything and asks nothing.

The representation of society points to a continuity with the past and with the traditions of the Army. The Duke of Caxias is always invoked as a living example of this continuity, and for this reason is revered as the Protector of the Army. The representation incorporates both general and selective thought as well as those stemming from “moments” of reflection by military commanders about themselves, as illustrated by articles in the «Revista do Exército» (*Magazine of the Army*) and in the magazine «Defesa Nacional» (*National Defense*).

The Minister of the Army is the person who is mainly responsible for systematizing and incorporating within the discourse ideas that the High Command would like to see transmitted to civilians, especially those working and studying in Educational Institutions. During the military regime this was achieved by introducing into the school curriculum a course entitled «The Study of Brazilian Problems and Moral and Civic Education».

Studies of ODs have allowed us to comprehend the fact that the activities of the Military are part of the social and political milieu; and, above all, they are a form of discourse that provides a foundation for politically conservative or reactionary practices such as censorship, political persecution, torture, etc. It is a medium by which the Military constructs a representation of Brazilian society and of itself. By presenting symbolic representations, the discourse reinforces social ties among the diverse segments of the military stratum.

In this paper we attempted to relate the Orders of the Day and the Representation of the Military from a historical viewpoint. Our analysis tend to confirm the proposition that ODs perform an important role in the comprehensive process of creating a particular group identity, whether within the same branch of the military or within the different branches of the Military taken as a whole. It is this proposition that we believe to be the most important finding of this study, especially in light of the current Federal Constitution that reserves a special and prominent role for the Military in Brazilian society.

### References

- Albuquerque, W.P.C., *Ordens do dia e pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Ministério do Exército, 1979
- , *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1981
- , *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1982
- , *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1983
- , *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*, Brasília, Centro de Comunicação Social do Exército, 1984
- , *Palavras do General-de-Exército Walter Pires, Ministro do Exército*, Brasília, Secretaria de Projetos Especiais, 1980
- Camargo, A., Goes, W., *Meio século de combate: diálogo com Cordeiro de Farias*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981
- Carone, E., *Revoluções do Brasil contemporâneo: 1922-1938*, São Paulo, Ed. São Paulo, 1965
- Carvalho, F., *Lembra-vos de 35!*, Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1981
- Castro, C., *O espírito militar; um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990
- Cavagnari Filho, G.L., *Autonomia militar e construção da potência*, in E.R. Oliveira et al., *As forças armadas no Brasil*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987, pp. 57-99

- , *Introdução ao estudo de uma potência média*, in E.R. Oliveira (ed.), *Militares: pensamento e ação política*, Campinas, Papyrus, 1987, pp. 133-44
- , *Clausewitz: o estado e a força.*, Palestra proferida no interior do Seminário cujo tema era: *O Estado e a Força*, organizado pelo prof. Dr. Geraldo Cavagnari Filho, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, UNICAMP, 1991
- Chartier, R., *A História cultural; entre práticas e representações*, tr. M.M. Galhardo, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990
- , *O mundo como representação*, tr. A. Daher, Z. Campos Reis, «Estudos Avançados», 11, 5, jan-abr. 1991, pp. 171-191
- Durkheim, È., *Classifications sociales et classifications mentales*, in J. Duvignaud, *Durkheim, sa vie, son oeuvre avec un exposé de sa philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1965, pp. 106-110
- , *As formas elementares de vida religiosa*, tr. Joaquim Pereira Neto, São Paulo, Paulinas, 1989
- Oliveira, E.R., *As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969)*, Petrópolis, Vozes, 1976
- , *Forças armadas: pensamento e ação política*, in R. Moraes (ed.), *Inteligência Brasileira*, São Paulo, Brasiliense, 1986
- , *Constituinte, forças armadas e autonomia militar*, in *As forças armadas no Brasil*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987, pp. 145-178
- , *A doutrina de segurança nacional: pensamento político e projeto estratégico*, in *Militares: pensamento e ação política*, Campinas, Papyrus, 1987, pp. 53-86
- , *De Geisel a Collor: forças armadas, transição e democracia*, Campinas, Papyrus, 1994
- Resende, O.L., *Vaga de assombração*, «Folha de São Paulo», 12 setembro 1991, p. 2
- Sodré, N.W., *História Militar do Brasil*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968

Geraldo Inacio Filho  
Departamento de Fundamentos da Educação  
Universidade Federal de Uberlândia (Brazil)  
geraldoinacio@terra.com.br

*Sources  
and Documents*



Fonti e  
Documenti





# Per conservare e tramandare la memoria di una grande esperienza formativa alimentata da un'autentica passione civile

La costituzione del Fondo archivistico e librario  
Luigi e Serena Calvitti dedicato a Vamba, a «Il  
Giornalino della Domenica» e all'esperienza della  
«Confederazione Giornalinesca»\*

Luigi Calvitti

Sono pentito, quasi pentito di trovarmi qui, ma solo perché devo parlare in pubblico: non ci sono abituato, non mi è congeniale, sono sempre riuscito a farne a meno. In particolare sono refrattario ai discorsi di circostanza, coi

\* L'intervento di seguito pubblicato è stato presentato dall'ing. Luigi Calvitti il 6 maggio 2009 all'Università degli Studi di Macerata, in occasione della Giornata di studio promossa dal «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» sul tema: *Luigi Bertelli e «Il Giornalino della Domenica». Bilancio storiografico e nuove prospettive di ricerca*. In quella stessa occasione fu inaugurato, alla presenza di tanti studiosi e specialisti di storia della letteratura per l'infanzia e dell'educazione, come pure di tanti appassionati cultori della memoria di *Vamba* e continuatori dell'esperienza associativa della «Confederazione Giornalinesca», accorsi a Macerata da varie parti della penisola, il Fondo archivistico e librario intitolato a Luigi e Serena Calvitti, *da questi donato in memoria dei loro genitori*, e dedicato a *Vamba* e alle sue iniziative e realizzazioni.

relativi convenevoli. Vi prego di scusarmene e di consentirmi di leggere quello che devo dire.

Ho detto che non amo i discorsi di circostanza. Tuttavia la circostanza che mi ha portato qui è per me di tale importanza che non mi ci posso sottrarre<sup>1</sup>. Perché mi consente di assolvere, di saldare un enorme debito che ho con *Vamba*. Devo a *Vamba* le due cose fondamentali nella vita di un uomo. La vita stessa, la nascita, e un matrimonio felice. La vita, perché i miei genitori, entrambi lettori e abbonati del *Giornalino della Domenica* fin dai primi numeri, si sono conosciuti sulle *pagine rosa*, la corrispondenza iniziata è diventata presto amicizia e altrettanto presto amore. Io pure ho conosciuto mia moglie, anche lei figlia di due vecchie guardie giornalinesche, nel medesimo ambiente, divenuto il *Girotondo*, che non poteva che costituire il migliore marchio di garanzia, come dimostrano 53 anni di matrimonio quasi senza nubi (il quasi è per me superfluo, pleonastico, ma non voglio apparire troppo sicuro di me).

Quando si entra nella terza età si comincia a riflettere sull'idea che «non te li puoi portare appresso»: tutto ciò per le persone benenate non riguarda tanto i quattrini quanto tutto quello che nella vita ti è premuto e a cui sei affezionato. Attraverso i miei genitori, che di *Vamba*, del *Giornalino* e di ciò che ne è seguito hanno vissuto, anch'io mi sono nutrito di quel cibo dello spirito.

Perciò mi sono sentito obbligato, nel 1991, ad assumere la direzione del *Girotondo*, rimasto orfano dell'ing. Primicerio che lo aveva retto per oltre 40 anni, e qualche anno dopo ho cominciato a pensare a come assicurare la sopravvivenza non tanto del ricordo di *Vamba*, sul quale si continuano a scrivere saggi e tesi di laurea, quanto della sua opera più bella, quella rete di amicizie fraterne, sincere, disinteressate, tenacissime, che è nata sul *Giornalino* un secolo fa, e che è ancora viva tra gli ultimi, longevi superstiti, i loro discendenti almeno

<sup>1</sup> Luigi Calvitti, ingegnere e imprenditore edile, è nato a Rimini nel 1926 da Mario e Annamaria Sapignoli, entrambi autorevolmente impegnati nella «Confederazione Giornalinesca» de «Il Giornalino della Domenica» creata da Luigi Bertelli/*Vamba* nel 1908, nella quale si conobbero e di cui conservarono per tutta la vita, religiosamente, il ricordo e la documentazione. Cresciuto nell'ambiente del «Lumino da Notte» di *Fra Bombarda*, che ha conservato lo spirito e il ricordo de «Il Giornalino della Domenica» fino all'interruzione delle pubblicazioni dopo l'8 settembre 1943, e che rinacque nel 1946 come «Girotondo», a cura dell'ing. Nino Primicerio, nel 1991 ha assunto la direzione del «Girotondo» e dal 2000 si è dedicato alla conservazione e al riordino dell'archivio epistolare giornalinesco dei suoi genitori, al fine di costituire un Fondo archivistico e librario dedicato a *Vamba*, a «Il Giornalino della Domenica» e alla «Confederazione giornalinesca». Animato da sempre dal desiderio che le carte e i libri così gelosamente conservati e riordinati potessero divenire oggetto di studio rigoroso e di recupero e valorizzazione, specie tra i giovani, dell'esperienza e delle iniziative di *Vamba*, nel 2009 Luigi Calvitti ha donato al «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata, dove è attualmente collocato, la sua prestigiosa e ricchissima raccolta di lettere, documenti, libri, pubblicazioni periodiche e altri cimeli dedicati alla figura e all'opera di Luigi Bertelli/*Vamba*, a «Il Giornalino della Domenica», alla «Confederazione Giornalinesca» e agli straordinari e vivacissimi sviluppi che l'intera esperienza associativa avviata da *Vamba* ha avuto fino ai nostri giorni.

per la prima, e talora anche per la seconda generazione, e tra quanti a questo mondo di affetti si sono nel tempo accostati e ne sono rimasti conquistati.

Quando, quasi dieci anni fa, ho cominciato ad esplorare gli archivi epistolari giornalineschi dei miei genitori, religiosamente conservati, e poi altri che mi sono stati affidati, è sorto in me il desiderio di creare un Fondo Vamba che riunisse tutto il materiale di e su *Vamba* in mio possesso, perché, collocato in una sede adeguata, potesse divenire oggetto di interesse e di studio e potesse così far conoscere appieno l'importanza, l'efficacia, la profondità e la durata nel tempo della azione formatrice di *Vamba*, che costituisce un fenomeno unico, destinato altrimenti a rimanere praticamente ignorato.

Speravo che la costituzione del Fondo potesse coincidere nel 2006, a Firenze, con una mostra celebrativa del centenario del *Giornalino*, e con l'ultima Maggiolata, l'annuale riunione dei *Grilli* superstiti, di cui ritenevo fosse arrivato il momento di chiudere la serie, prima che morisse di consunzione. Purtroppo il desiderio non si è potuto realizzare, per il solito motivo, l'assenza di uno sponsor. La delusione per la mancata mostra non mi ha impedito di continuare a pensare al Fondo Vamba, e la catena delle conoscenze fatte in quegli anni mi ha portato, per varie strade, fin qui.

Il primo anello della catena è stata nel 2000 una studentessa fiorentina, Linda Pacifici, che doveva preparare una tesi sul *Giornalino* e aveva scoperto su Internet che la Biblioteca Civica di Forlì possiede la collezione delle prime annate del *Giornalino*, donatale in occasione della mostra da me organizzata a Forlì dieci anni fa. Indirizzata a me, prese contatto, venne a trovarmi, partecipò l'anno dopo su mio invito alla Maggiolata, e nel 2002, dopo la laurea, mi disse che aveva trovato lavoro proprio a Firenze Mostre, che avrebbe potuto ospitare la Mostra del Centenario.

E poi il dr. Claudio Gallo, della Biblioteca Civica di Verona, dove organizzò dieci anni fa a una mostra, due mesi dopo la mia forlivese; il dr. Roberto Maini, della Biblioteca Marucelliana di Firenze, dove sarebbe approdato il Fondo se si fosse potuta realizzare la Mostra del Centenario; il dr. Andrea Greco, dell'Archivio Fotografico Toscano, curatore di una mostra a Prato su un giovane fotografo dilettante giornalinesco; il dr. Juri Meda, allora direttore organizzativo dell'I.N.D.I.R.E., altro candidato a ricevere il Fondo, che infine mi mise in contatto con la vostra Università, nelle persone del Rettore Roberto Sani e della Prof.ssa Anna Ascenzi, che hanno tutta la mia stima e da cui mi attendo molto. Del resto, come non fidarsi di chi ha fatto sì che a Luigi Bertelli fosse intitolato il piazzale dove è sito il vostro Dipartimento?

Come è costituito il Fondo?

Innanzitutto l'intera collezione rilegata del «Giornalino della Domenica», del «Passerotto», del «Lumino da Notte», del «Girotondo» e perfino del «Cestino», il surrogato ciclostilato del «Lumino» creato da vari cenacoli al tempo della guerra di Etiopia, perché le restrizioni nel consumo della carta avevano fatto diventare il «Lumino», da quindicinale, mensile.

Poi la documentazione della vita della *Confederazione Giornalinesca* creata da *Vamba* nel 1908, con album di fotografie, altri in cui mia madre raccoglieva pensieri, poesie, disegni si amici, come usava a quel tempo, ma soprattutto almeno 800 lettere da cui è possibile ricavare un quadro della vita giornalinesca, dei rapporti coltivati tra amici che a volte neppure si conoscevano di persona, o con *Vamba* e i collaboratori del «Giornalino», in particolare *Fra Bombarda*, che curava a sua volta la corrispondenza coi cultori di enigmistica, che gli inviavano le soluzioni dei giochi pubblicati, si sfidavano in gare tra loro e scrivevano a lui.

Si tratta di otto raccoglitori suddivisi per argomento. Il primo è dedicato al dissidio sorto nel 1908 tra *Vamba* e Aldo Valori (*Ceralacca*) proprio sull'uso di questo pseudonimo al di fuori della corrispondenza coi lettori nelle *pagine rosa*, dissidio che vide gli abbonati divisi in due partiti, e mia madre schierata decisamente per Aldo Valori. Sono lettere a mia madre soprattutto di *Ceralacca*, poi di *Fra Bombarda* e di vari abbonati, fino a quella stupenda di *Vamba* quando mia madre, delusa da *Ceralacca*, fece con lui atto di contrizione.

Il secondo raccoglie lettere di *Vamba*, collaboratori e abbonati, a mia madre nel periodo 1906-1911.

Il terzo comprende vari argomenti:

- la prima fine del «Giornalino» nel 1911, vista attraverso alcune lettere a mia madre di due abbonati non rassegnati;
- Fiume, con lettere inviate ad Annamaria Sapignoli, a Mario Calvitti, a Gualtiero Cividalli, da giornalineschi partecipanti all'impresa fiumana di D'Annunzio;
- la morte di *Vamba* e la ripresa del «Giornalino» a Milano, con direttore Giuseppe Fanciulli, non senza contrasti con Firenze;
- infine il passaggio del «Giornalino» a Mondatori, a fine 1924, visto attraverso il Fanciulli uscente e *Fra Bombarda* restante.

Il quarto è dedicato a un centinaio di lettere di *Fra Bombarda* a mia madre, a partire dal 1907, ma presenti anche nel periodo di interruzione del «Giornalino», fra il 1911 e il dicembre 1918. Mi ha colpito il fatto che in tale periodo *Fra Bombarda* pretese da mia madre, riluttante come le altre corrispondenti, di abbandonare entrambi il tu, fino ad allora praticamente obbligatorio nei rapporti tra gli abbonati e di questi con *Vamba* e i collaboratori, per motivi di opportunità: il tu venne di nuovo ripreso solo alla rinascita nel 1918.

Il quinto raccoglie lettere a mia madre di alcuni tra i principali suoi corrispondenti (pare che ne avesse 60) a partire dal 1908. Illustrano un mondo molto diverso dall'attuale, in cui i giovani comunicano a base di SMS. Sono spesso lettere lunghe, solitamente non banali, e manifestano una amicizia che, quando non è svanita nell'arco degli anni, per gli imprevedibili casi della vita, è durata a lungo, tenacissima, fino alla morte.

Il sesto comprende lettere scritte da *Pino*, Giuseppe Fanciulli, e da altri, a mia madre, negli anni 1919-1925.

Il settimo riunisce gli archivi di Gualtiero Cividalli e di Mario Calvitti nel periodo 1919-1920, in cui il primo era ministro del Governo Provvisorio della *Confederazione* e il secondo, oltre che Governatore di Roma e del Lazio, era Presidente del Governo Provvisorio. Cividalli era un giovane ebreo fiorentino, allora come mio padre reduce dalla guerra appena terminata e studente di Ingegneria, prima a Pisa e poi a Roma. Nel 1939, a seguito delle leggi razziali, emigrò con la famiglia in Palestina, dove è morto novantottenne pochi anni fa.

Nel 2005 venne presentato in anteprima a Forlì il libro in cui sono state raccolte le lettere scambiate tra lui e i tre figli sui vent'anni combattenti per il neonato stato di Israele nel 1948-49. In quella occasione conobbi due dei figli, parlai con loro del mio progetto sul Fondo Vamba e seppi che la terza figlia vivente in Israele custodiva tuttora l'archivio giornalinesco conservato dal padre, pur non essendo cosciente dell'importanza che il «Giornalino» aveva avuto per lui, e lui per il «Giornalino». Fui messo in contatto con lei, che mise a mia disposizione l'archivio e me lo consegnò mesi dopo a Firenze, dando luogo ad una nuova amicizia nel nome di *Vamba*.

L'ottavo porta il titolo «Amore e Giornalino». Perché raccoglie le lettere scambiate tra mio padre e mia madre a partire dal 1919. Alla prima formale alla Prefetta di Rimini fecero seguito altre che segnarono l'inizio di una amicizia. Con la conoscenza diretta a Roma, pochi mesi dopo, l'amicizia diventò presto amore. Nelle lettere si parla sempre di cose del «Giornalino», oltre che di quelle d'amore, finché queste prendono il sopravvento, e non trovano posto nella raccolta, per ovvi motivi. Perché quell'amore fu travagliato, causa di sofferenza per entrambi, anche se del lieto esito finale siamo testimonianza io e mia sorella. Del travaglio vi è comunque traccia nelle stupende lettere che Cesarina Lorenzoni, di entrambi preziosa amica giornalinesca, indirizzava soprattutto a mio padre, e che trovano ampio spazio nella raccolta. Anche in questo caso esse mostrano un mondo molto diverso dall'attuale, di sentimenti e pensieri che possono oggi indurre per lo meno al sorriso, quando non allo sghignazzo, ma che si fanno rimpiangere quando leggiamo le cronache attuali, e non soltanto quelle di nera.

Tutte le lettere delle raccolte sono state da me catalogate in ordine cronologico e riassunte, più o meno succintamente, in modo da lasciare individuare prontamente l'argomento e facilitare così l'accesso a che voglia prenderle in esame.

Agli archivi epistolari si aggiunge quello inviati da Livia Giacchino Punita, comprendente anche quelli a lei affidati da Antonietta Giacchino Arcidiacomo e da Bianca Caracappa, che documenta ampiamente l'attività della *Confederazione giornalinesca* palermitana negli anni 1911-1925, che non si interruppe neppure negli anni in cui il *Giornalino* non fu pubblicato.

Un ultimo archivio è quello di Elena Sacchi, Prefetta giornalinesca di Mantova, affidatomi dal nipote prof. Simonetta, con documenti vari della attività mantovana negli anni 1921-25.

Due album fotografici a partire dal 1907 riguardano personaggi, persone e attività del «Giornalino» e della *Confederazione giornalinesca*, e gruppi di grilli in occasione di convegni e di *Feste del Grillo*.

Si arriva così al periodo del «Lumino da Notte» e delle *Maggiolate*, le riunioni annuali di più giorni ambientate ogni anno in una diversa città, a cui è dedicata una raccolta di cartoline, programmi, menu creati per l'occasione e testi degli spettacoli che vivacizzavano a cura degli organizzatori le riunioni. Album di fotografie e un filmato del 1936 completano la documentazione per gli anni 1930-40.

Così come la completa una raccolta di ritagli di giornale degli anni 1940-60 dedicati a *Vamba* e al «Giornalino», in cui è presente anche uno sgradevole articolo di Giovanni Mosca in occasione della morte di Beppino di *Vamba*, che provocò la risentita reazione di vari vecchi giornalineschi, anch'essa documentata.

Non è tutto ma quasi, e consentirà a chi vorrà accostarvisi di conoscere e misurare il grande amore nutrito per *Vamba* dai suoi ragazzi, anche diventati adulti, che si è tradotto in un vero culto della personalità che ha contagiato anche chi non ha conosciuto *Vamba* di persona, ma si è accostato al mondo di affetti, di amicizia, di bene da lui creato e dai suoi ragazzi coltivato.

Luigi Calvitti  
Forlì (Italy)  
luigi.calvitti@fastwebnet.it

*Critical Reviews  
and Bibliography*



Rassegne critiche  
e Bibliografia





*Critical Reviews / Rassegne critiche*



# Antologie e manuali di letteratura italiana nell'Ottocento. Una riflessione sul canone

Gianfranco Tortorelli

Se si analizza la produzione editoriale riguardante la saggistica si potrà facilmente notare come negli ultimi decenni una parte non secondaria dei cataloghi, con un aumento esponenziale per quelle case editrici a vocazione universitaria, è stata dedicata a raccogliere atti di convegni sugli argomenti più disparati, conferenze, atti di congressi su singole figure di intellettuali o su ricorrenze storiche.

Pubblicazioni che non di rado si sono trasformate poi in appuntamenti annuali raccolti intorno a una collana o a un più ampio progetto editoriale. Proprio il gran numero di iniziative tuttavia non sempre ha permesso una scelta attenta di progetti e degli interventi consentendo la stampa di relazioni e testi fragili sia per l'argomento trattato che per la ricerca archivistica e metodologica latitante.

Rispetto a questi limiti si pone al polo opposto il volume *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana* che riunisce gli atti del convegno promosso qualche anno fa dal Dipartimento di Scienza della Letteratura e dell'Arte Medioevale e Moderna dell'Università di Pavia nell'ambito di un più ampio progetto nazionale coordinato da Renzo Cremante e dedicato agli aspetti e ai momenti della storia dell'erudizione e della filologia italiana dal Settecento alla scuola storica<sup>1</sup>. Si può affermare che questa volta il

<sup>1</sup> Il volume fa parte della bella collana *Testi e studi di filologia e letteratura* diretta da Arnaldo Bruni, Martino Capucci e Renzo Cremante.

tempo intercorso tra la presentazione delle relazioni al convegno e l'edizione del volume sia stato ben speso nell'esplorare con cura l'architettura di ciascuna silloge mettendone a fuoco i criteri metodologici adottati, i generi, gli autori, le opere principali, la qualità e la varietà del corredo esegetico. D'altra parte una delle peculiarità del volume è l'aver affidato le relazioni del convegno non a cultori della materia o a ricercatori alle prime armi, ma a specialisti affermati con alle spalle lavori solidi dove una vasta e non fine a se stessa erudizione aveva sempre consentito l'attenzione minuziosa alla ricostruzione della genesi dei repertori dei quali, anche in questa occasione, si ripercorrono le diverse tappe compositive e si illustrano l'accoglienza da parte del mondo della critica e soprattutto la ricezione in ambito scolastico. Il risultato finale non si indirizzerà quindi solo verso un'analisi stilistica e interna ai testi, ma coinvolgerà altre discipline recando un contributo importante anche alla storia del libro e dell'editoria. In questa prospettiva sono almeno tre i punti toccati dal volume: il passaggio dalla produzione vivace ma frastagliata del primo Ottocento, produzione affidata a piccole e grandi tipografie, a quella del secondo Ottocento, quando si consuma l'abbandono della precarietà per abbracciare progetti editoriali ben definiti e varare collane affidate a illustri intellettuali; la forte presenza in questo secondo periodo e in questo campo dell'editoria fiorentina che si afferma con Le Monnier, Barbèra, Sansoni come la più accreditata nell'offrire un ventaglio di proposte innovative e di alto livello; il rinvio sempre più stretto tra scelte del curatore, politica editoriale e progetti ministeriali. Una lunga strada che nel volume parte dall'età napoleonica per arrivare al Pascoli antologista.

A questi spunti si possono aggiungere altre constatazioni derivate dalla lettura dell'*Indice dei nomi* curato da Jader Bosi. In questo caso spiccano da una parte i nomi di Alessandro Manzoni e Giosue Carducci, che sottolineano quanto entrambi abbiano influito su intere generazioni di intellettuali costretti, anche quando non ne dividevano in tutto o in parte le posizioni e le scelte, a misurarsi con i risultati delle loro ricerche<sup>2</sup>, dall'altra quella di Marino Raicich e Lorenzo Cantatore. In tempi diversi, ma con una sostanziale sintonia metodologica, Raicich e Cantatore possono essere considerati gli studiosi che con più profitto hanno offerto notevoli contributi per spostare l'accento da un'analisi filologica dei testi al contesto più ampio degli apparati editoriali e delle politiche scolastiche dei vari governi succedutisi dopo l'Unità. E se i pionieristici lavori di Raicich, dopo aver affrontato e indicato nuovi percorsi, si erano sempre di più aperti alla storia dell'editoria<sup>3</sup>, Cantatore aveva messo a frutto proprio quei

<sup>2</sup> S. Martini, *Da Carducci antologista a Pascoli antologista*, «Studi e problemi di critica testuale», 66, 2003, pp. 1-36.

<sup>3</sup> Cfr., non segnalati in ordine di pubblicazione, per la produzione di Marino Raicich: L. Montevocchi, M. Raicich (a cura di), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali-Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995; M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981; Id., *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli ita-*

suggerimenti per scrivere un volume che ancora oggi, a undici anni dalla pubblicazione, ha mantenuto tutta la sua importanza<sup>4</sup>.

La composizione del volume e la lettura dell' *Indice dei nomi* consente anche di aggiungere qualche considerazione, a nostro avviso importante, sul contributo che la pubblicazione di questi atti potrà dare agli studi di storia dell'editoria scolastica e non. Pensiamo soprattutto all'editoria toscana e fiorentina, così presente in queste pagine, che se ha beneficiato di nuove scoperte e riorganizzazione delle fonti<sup>5</sup>, della ricostruzione dei cataloghi storici<sup>6</sup>, dall'avvio di innovative ricerche su tipografi ed editori significativi ma poco frequentati<sup>7</sup>, ha continuato a scontare la mancanza di storie ampie, circostanziate e complete sui tre maggiori stabilimenti editoriali: Le Monnier, Barbèra e Sansoni. Un vuoto particolarmente avvertito per l'Ottocento dove le schede meritorie di TESEO possono solo costituire una utile traccia, ma certo non sostituire lavori di più ampio respiro. Se per Le Monnier siamo fermi alle ricerche di Cosimo Ceccuti, oramai datate e in parte lacunose, ma nelle quali vi è comunque il risultato di uno sforzo unitario<sup>8</sup>, poco o quasi nulla si è fatto per aprire nuovi cantieri sulla Barbèra e la Sansoni<sup>9</sup>.

*liani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. 1: *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 131-170 poi in *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura e con prefazione di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 189-223; Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

<sup>4</sup> L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999.

<sup>5</sup> G.B. Ravenni, *Le fonti per lo studio del libro e dell'editoria in Toscana nei progetti della Regione toscana*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del Convegno Firenze 21-22 febbraio 2003, Firenze, Pagnini-Regione Toscana, 2004, pp. 50-53.

<sup>6</sup> Sulle pubblicazioni più recenti cfr. L. Brogioni, *Le edizioni Vallecchi. Catalogo 1919-1947*, Milano, Franco Angeli, 2008; L. Cappelli, *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, introduzione di G. Turi, Milano, Franco Angeli, 2008. Quest'ultimo lavoro è molto importante per ricostruire l'attività della Bemporad anche se sono discutibili le scelte catalografiche adottate.

<sup>7</sup> L. Brogioni, *L'editoria scolastica nell'Ottocento*, in Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento*, cit., pp. 70-83; A. Cecconi, *Prima della Bemporad. La Libreria Editrice di Alessandro e Felice Paggi*, in C.I. Salviati (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 A. Cecconi, Firenze, Giunti, 2007, pp. 73-100.

<sup>8</sup> C. Ceccuti, *Un editore del Risorgimento: Felice Le Monnier*, introduzione di G. Spadolini, Firenze, Le Monnier, 1974; Id., *Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987)*, con introduzione di G. Spadolini, Firenze, Le Monnier, 1987; Id., *Le Monnier: due secoli di storia*, Firenze, Le Monnier, 1996.

<sup>9</sup> Sulla Sansoni per l'Ottocento a parte qualche sporadico saggio successivo siamo ancora fermi alle *Testimonianze per un centenario. Contributi a una storia della cultura italiana 1873-1973*, Firenze, Sansoni, 1974; su Barbèra, come anche su Le Monnier e Sansoni, oltre alla scheda nel primo volume di TESEO, cfr. A. Cecconi, *Fonti per la storia dell'editoria: gli archivi Barbèra e Bemporad*, in G. Tortorelli (a cura di), *Gli Archivi degli editori: studi e prospettive di ricerca*, Bologna, Pàtron, 1998, pp. 149-156. Un discorso a parte merita *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, un convegno, voluto da Marino Raicich quando era direttore del Gabinetto Vieusseux (a latere del convegno fu allestita una mostra documentaria e un catalogo curati da Luigi Mascilli Migliorini, Ilaria Por-

Molte delle relazioni comprese nel volume *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento* consentono inoltre di seguire il tragitto compiuto dai manuali e dalle antologie prima di approdare nei cataloghi di editori ormai affermati. È il caso, ad esempio, delle relazioni dedicate a Vincenzo Nannucci, Luigi Fornaciari, Niccolò Tommaseo e presentate da Roberto Crespo, Duccio Tongiorgi, Donatella Martinelli. *La Scuola Siciliana nel Manuale di Vincenzo Nannucci* prende in considerazione le diverse stampe della prima edizione del *Manuale della letteratura del primo secolo della lingua italiana* – pubblicato sempre a Firenze prima da Magheri, in tre volumi dal 1837 al 1839, poi da Alessandro Paggi nel 1843 e da Felice Paggi nel 1845<sup>10</sup> – e della seconda edizione uscita in due volumi da Barbèra nel 1856 e nel 1858.

Un'edizione che Nannucci non riuscirà a vedere pubblicata per intero perché la morte lo coglierà nel 1857 durante la stampa del secondo volume. Considerata già dai contemporanei come «la più importante antologia duecentesca dell'Ottocento», superata solo nel 1912 dalla *Crestomazia italiana dei primi secoli* di Ernesto Monaci, il *Manuale* di Nannucci è analizzato da Roberto Crespo sia nell'ampiezza delle scelte dei poeti, sia nel confronto con i due volumi allestiti più di un secolo dopo da Gianfranco Contini<sup>11</sup>. Più ampie e interessanti le relazioni che Duccio Tongiorgi<sup>12</sup> e Donatella Martinelli hanno dedicato al canone antologico primo ottocentesco e alle antologie di Niccolò Tommaseo. Tongiorgi sottolinea come, al contrario di quanto pensassero Tommaseo, Luigi Fornaciari e altri letterati che nella prima metà del secolo decimonono avevano compilato

ciani e Gianfranco Tortorelli), i cui atti furono poi pubblicati da Olschki nel 1983 a cura di Ilaria Porciani e con una prefazione di Giovanni Spadolini. Il convegno nasceva dalla volontà di dedicare un ricordo a Gaspero Barbèra nel centenario della sua morte allargando poi le ricerche all'attività degli editori a Firenze nella seconda metà dell'Ottocento. Ne risulterà un volume in parte squilibrato con alcuni saggi ancora utili e di alto contenuto scientifico – soprattutto le relazioni di Gino Tellini, Antonio La Penna, Giovanni Landucci, Sergio Romagnoli, Marino Raicich – affiancati da relazioni in cui Le Monnier, Sansoni, Paggi e tutta l'ampia storia tipografica ottocentesca a Firenze appaiono un poco sacrificate. Per quanto riguarda l'analisi approfondita del catalogo costruito da Gaspero Barbèra, dagli esordi della sua attività sino al 1880, bisogna sottolineare che molti aspetti e testi importanti rimangono fuori delle relazioni dedicate a questa casa editrice. L'ampio saggio di Gino Tellini, *Le «Opere di amena lettura» dell'editore Barbèra*, riguarda infatti una collana operativa solo durante la direzione del figlio Piero.

<sup>10</sup> Quest'ultimo esemplare, datato 1845 e stampato da Felice Paggi, non è stato in realtà mai riscontrato da Roberto Crespo che si avvale di una segnalazione contenuta in Santorre Debenedetti, *Studi filologici*, con una nota di Cesare Segre, Milano, 1986. Bisogna sottolineare che nelle citazioni dei volumi il contributo di Crespo non è ineccepibile mancando sempre della casa editrice e qualche volta anche del luogo di edizione.

<sup>11</sup> G. Contini (a cura di), *Poeti del Duecento*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1960.

<sup>12</sup> Inerenti al saggio presente nel volume da noi recensito di Duccio Tongiorgi vanno ricordati i lavori raccolti nel volume «*Nelle grinfie della storia*». *Letteratura e letterati fra Sette e Ottocento*, Pisa, ETS, 2003; l'introduzione e il commento a Vincenzo Monti, *Lezioni di eloquenza e Prolusioni accademiche*, testi e note critiche di L. Frassinetti, Bologna, Clueb, 2002; e il più lontano *L'eloquenza in cattedra. La cultura letteraria nell'Università di Pavia dalle riforme teresiane alla Repubblica Italiana (1769-1805)*, Bologna, Cisalpino, 1997.



raccolte ad uso didattico «convinti di aver quasi inventato un genere, o quanto meno di averne fondato l'uso moderno», l'antologia «si caratterizza invece come uno degli statuti più antichi e più costanti della trasmissione e sanzione del “valore” di un testo»<sup>13</sup>. È questo dunque uno dei motivi per cui, secondo l'autore, l'analisi di queste opere, anche delle più innovative, non deve mai perdere di vista «la complessa stratigrafia della tradizione, né il contesto generale». Un impegno che per essere portato avanti coerentemente e raggiungere frutti solidi e significativi risulta soggetto a due condizioni preliminari: a) intrecciare la lettura della ricerca estetica con quella politico-istituzionale; b) affrontare il confronto ineludibile «con autori e testi oggi giustamente considerati minori e minimi». Questa griglia metodologica porta Tongiorgi a fermare la propria attenzione da una parte sui primi decenni dell'Ottocento – sottolineando ancora l'ampia influenza di Francesco Soave, che continuava ad operare anche attraverso la traduzione e il commento delle *Lezioni di retorica e belle lettere* di Hugh Blair<sup>14</sup>, e mettendo in risalto la pubblicazione e il frettoloso allestimento delle prime due antologie scolastiche della letteratura italiana<sup>15</sup> – dall'altra a valorizzare la pubblicazione nel 1829 e nel 1830 degli *Esempi di bello scrivere in prosa* e degli *Esempi di bello scrivere in poesia* di Luigi Fornaciari. Pubblicati a Lucca da Baroni e «proposti agli studenti di retorica», gli *Esempi* non godranno di fortuna critica, ma senza dubbio il loro grande successo editoriale, con numerosi casi di plagio, contribuirà non poco a superare quello stallo verificatosi nel decennio precedente<sup>16</sup>. Il saggio di Tongiorgi ha il merito di rintracciare i motivi di questo successo senza tacere l'esposizione dell'opera «alle circostanze esterne», l'essere un lavoro *in progress* di un cattolico militante che si esponeva senza risparmiarsi a giudizi oggi inaccettabili su autori e periodi, ma anche riconoscendo quanto a lungo gli *Esempi* «sapessero poi condizionare il profilo delle antologie scolastiche di letteratura italiana».

<sup>13</sup> Sono parole di Carlo Ossola, *Antologia come ontologia*, in C. Ossola (a cura di), *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore*, Bologna, Il Mulino, 1978.

<sup>14</sup> Hugh Blair, *Lezioni di retorica e belle arti*, tradotte e commentate da Francesco Soave, Parma, dalla Tipografia Reale, 1801-1802. Sulla fortuna di quest'opera, cfr. per alcuni accenni, Duccio Tongiorgi, *L'eloquenza in cattedra*, cit., pp. 41-42.

<sup>15</sup> *Antologia italiana ad uso delle scuole d'umanità minore* e *Antologia italiana ad uso delle scuole d'umanità maggiore* entrambe edita a Milano dalla Società Tipografica dei Classici Italiani nel 1810.

<sup>16</sup> Scrive Tongiorgi a proposito di quel periodo: «Per quanto sia inesatto, dunque, parlare di assenza di un'offerta antologico-scolastica, pure si deve registrare almeno sino alla seconda metà degli anni Venti, una sostanziale *impasse* nel rinnovamento del genere. Alla maturazione di questa crisi contribuì certo, oltre al venir meno di una progettualità pubblico-statale forte, anche il sostanziale bando posto dalla cultura romantica nei confronti degli strumenti di apprendistato genericamente “letterario”, nella variante dell'antologia o del trattato», in Id., “Solo scampo è nei classici: il canone antologico primo ottocentesco fino agli *Esempi di Fornaciari*, in *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento*, cit., p. 86.

Rispetto ai lavori su Nannucci e Fornaciari la ricostruzione della storia delle antologie di Niccolò Tommaseo è in buona misura agevolata, come ricorda Donatella Martinelli nello studio *Le antologie del Tommaseo: storia interna e fortuna editoriale*, «dalla precisa volontà dell'autore di documentare la sua attività di antologista, e soprattutto di chiarire le occasioni che l'avevano promossa». Giustamente Martinelli insiste, a questo proposito, su due convinzioni che spingevano Tommaseo all'ingrata fatica del compilatore: «la convinzione quanto mai profonda della nuova funzione che questo genere di pubblicazioni poteva rivestire nell'ambito di un progetto culturale e politico risorgimentale»; la volontà e la necessità di assumere con l'età un ruolo di guida morale e culturale che lo porterà a prodigarsi in giudizi e consigli divenendo «un interlocutore privilegiato di quanti si occupavano di problemi educativi e scolastici». Ne sono testimonianza i carteggi con gli editori che sottolineano la generosità di Tommaseo e il proficuo lavoro con Giuseppe Reina, Francesco Pagnoni, Giacomo Agnelli, Placido Maria Visaj a Milano e con il «meno noto» Giosuè Rondinella a Napoli<sup>17</sup>. Vi è già in questi lavori, chiarisce Donatella Martinelli, la volontà di costruire un percorso incentrato sulla letteratura cristiana capace di mantenere un messaggio nobile e certamente più istruttivo della classicità pagana. Già nel Tommaseo giovane vi sarà quindi «il desiderio di mettere a fuoco una tradizione nazionale di prosa di ispirazione religiosa dalla quale partire» e alla quale si aggiungerà poi la figura di Caterina da Siena. La raccolta di lettere di Caterina da Siena pubblicate nel 1860 fanno fede, a questo proposito, sia di un allargamento degli interessi, sia di un lungo e collaudato sodalizio con Gaspero Barbèra al quale non aveva fatto mancare, anche prima del suo autonomo esordio, consigli e suggerimenti sui compiti della letteratura popolare e dell'editoria<sup>18</sup>. Il passaggio poi di Tommaseo da Milano a Firenze lo porterà a riscoprire e riproporre segmenti minori della storia letteraria italiana saldandoli «con l'impegno politico del fronte cattolico-liberale o neoguelfo». Il saggio della Marinelli, condividendo e raccogliendo alcune sollecitazioni di Lorenzo Cantatore che aveva accostato come inscindibile il lavoro ontologico

<sup>17</sup> In realtà la tipografia e poi casa editrice Rondinella sin dagli esordi ebbe una attività molto importante e significativa affiancando agli interessi religiosi un'ampia offerta di opere di letteratura classica e di autori più recenti. Un settore importante del catalogo fu destinato alle pubblicazioni educative e alla manualistica per la scuola. Cfr. la scheda di Alberto Sepe in *TESEO*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 502-503; da vedere anche la scheda di Daniele Casanova, in *Editori italiani dell'Ottocento*, repertorio a cura di A. Gigli Marchetti, M. Infelise, L. Mascilli Migliorini, M.J. Palazzolo, G. Turi, in collaborazione con la Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, coordinamento redazionale di P. Landi, Milano, Franco Angeli, 2004, t. II, pp. 932-933.

<sup>18</sup> *Le lettere di S. Caterina da Siena ridotte a miglior lezione e in ordine nuovo disposte*, con proemio e note di Niccolò Tommaseo, Firenze, G. Barbèra, 1860. Per il rapporto tra Tommaseo e Gaspero Barbèra cfr. G. Barbèra, *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, Firenze, G. Barbèra, 1883; *Lettere di Gaspero Barbèra tipografo editore (1841-1879)* pubblicate dai figli con prefazione di Alessandro D'Ancona, Firenze, G. Barbèra, 1914; *Annali bibliografici e catalogo ragionato delle edizioni Barbèra, Bianchi e Comp. e di G. Barbèra con elenco di libri, opuscoli e periodici stampati per commissione 1854-1880*, Firenze, G. Barbèra, 1904.

ed esegetico del dalmata a quello dello scrittore, del lessicografo e del critico<sup>19</sup>, analizza infine con finezza le diverse edizioni dell'antologia *Lettere italiane*. I pieni e i vuoti, le simpatie e le antipatie, pensiamo a Foscolo ad esempio, i generi letterari e le scelte sui contemporanei, tipici di ogni lavoro coinvolgente, porteranno alla fine, secondo Martinelli, a quella clamorosa svolta di Tommaseo che nell'ultima raccolta guarderà tramontare con il Risorgimento popolare anche «il mito dell'educazione, lo strenuo impegno a formare il cittadino, diciamo pure il novello italiano, a livello non solo culturale e letterario, ma morale, religioso, storico-politico». Se con la relazione dedicata a Tommaseo il lettore si muove ancora all'interno di un dibattito avviato prima del Risorgimento e fortemente influenzato dagli esiti di quella vicenda storico-politica, i corposi saggi di Francesco Sberlati e di Giuseppe Polimeni, dedicati il primo ai due volumi della *Storia della letteratura italiana* di Paolo Emiliani Giudici edita nel 1855 da Le Monnier e il secondo all'ingresso delle opere di Alessandro Manzoni nei programmi scolastici<sup>20</sup>, introducono il lavoro di aggiornamento e revisione compiuto dalla critica intorno alla metà dell'Ottocento e l'accettazione delle poesie e soprattutto de *I promessi sposi* come facente parte in modo ineludibile del canone scolastico. Un canone agli inizi «sotterraneo e ancora frammentato» che si appoggiava di preferenza agli insegnanti più sensibili e attenti al dibattito culturale, ma che proprio attraverso le antologie e le sillogi storiche «con processo autonomo e graduale arriverà a influenzare e modificare il canone "visibile" sancito dai decreti». Sarà proprio la circolazione scolastica de *I promessi sposi*, sottolinea Polimeni, a spingere gradualmente anche gli *Inni sacri* e le tragedie a trovare un proprio spazio definitivo nella lettura degli studenti italiani, e sarà il dibattito intorno all'introduzione della lettura integrale del romanzo a scuola a vivacizzare le posizioni della critica non così pacificata con l'indirizzo dell'inclusione se solo si pensi alle differenti posizioni di Giosue Carducci e di Francesco D'Ovidio. La *Storia della letteratura italiana* di Emiliani Giudici edita da Le Monnier e soprattutto la «scolarizzazione manzoniana» sono le spie evidenti di un impegno sempre maggiore delle case editrici nello scolastico e della fitta tela di rinvii, scambi di opinioni e rapporti non sempre pacifici che dagli anni Ottanta legheranno le scelte ministeriali con l'importazione di manuali e collane. Scendono in campo intellettuali del calibro di Giosue Carducci, Alessandro D'Ancona, Francesco Torraca aiutati nella affermazione dei loro testi ancora da Barbèra e poi anche da Zanichelli e Treves: queste ultime due entrate risultano significative per capire una diversa e col tempo consolidata geografia editoriale che affiancherà alle quote già ampie di Firenze concorrenti temibili provenienti da Bologna e Milano. Accanto a nomi noti compariranno nomi meno conosciu-

<sup>19</sup> Cantatore, «*Scelta ordinata e annotata*», cit., pp. 146-147.

<sup>20</sup> F. Sberlati, *Una nuova eloquenza civile. La Storia della letteratura italiana di Paolo Emiliani Giudici e G. Polimeni, Scolarizzazione manzoniana*, in *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento*, cit., pp. 123-152 e 153-216.

ti come Ugo Brilli e Orazio Bacci, ma la loro presenza sul frontespizio non risulterà un semplice abbellimento quanto piuttosto la testimonianza di un lavoro tanto impegnativo quanto molto spesso poco apprezzato. A questo proposito *La proposta educativa nelle Letture italiane di Carducci e Brilli* approfondisce, e in certi punti sintetizza, l'analisi già avanzata da Lorenzo Cantatore nel suo volume «*Scelta ordinata e annotata*». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci Brilli*, ormai da tempo considerato un punto di riferimento imprescindibile in questo ambito di studi. Un rapporto quello tra Carducci e Brilli in cui le vessazioni verbali e psicologiche del maestro verso l'allievo è anche rivelatore, come sottolinea Cantatore, di uno scambio di energie che vedrà più volte il povero Brilli soccombere conducendolo alle soglie della devastazione neuro-psichica. Si pensi al carteggio tra i due intorno a *I promessi sposi*, o al ruolo e allo spazio che prosa e poesia dovevano avere nel manuale. D'altra parte, come opportunamente sottolinea Cantatore, Carducci più volte interverrà con osservazioni puntuali affidate alle pagine di giornali proprio sui criteri metodologici sottintesi alla costruzione di precedenti antologie. Con questi interventi e il lavoro sulle *Letture italiane* Carducci dimostrava di rendersi conto «dell'importanza che il libro scolastico aveva nella formazione del gusto, della mentalità e del patrimonio culturale del nascente ceto medio italiano senza tralasciare di mettere in evidenza anche il valore evocativo tipico del libro di scuola che richiama alla memoria di ognuno le antiche stagioni della vita, gli anni, ora meravigliosi ora tragici, della formazione».

Se il lavoro di Cantatore si configura come un approfondimento di un argomento già affrontato dallo stesso autore, anche il saggio di Guido Lucchini, *Per la storia del Manuale di D'Ancona-Bacci*, deve molto, almeno come spunto iniziale e cornice generale, all'importante contributo di Marino Raichich<sup>21</sup>. Con uno spostamento di prospettiva dall'analisi della genesi del *Manuale* si passa all'indagine sulla collaborazione letteraria dei due antologisti. Del resto, a suo tempo, anche l'opera di D'Ancona e Bacci aveva subito un cambiamento in corso d'opera, poiché nata come semplice ammodernamento del lavoro di Francesco Ambrosoli «aveva assunto via via nel corso della revisione sempre più radicale una fisionomia autonoma del modello». Il passaggio poi del progetto da Loescher a Barbèra, quando la casa e(ditrice fiorentina era ormai saldamente nelle mani di Piero, aveva consentito da una parte di rinverdire l'antica amicizia di D'Ancona con l'editore toscano, anche se non sempre i rapporti con Gaspero erano stati sereni, dall'altra di accostare ai lavori di Nannucci e di Ambrosoli un'opera nata in un contesto storico completamente diverso e affidata nell'impostazione soprattutto al D'Ancona, avendo avuto Orazio Bacci il ruolo prevalente di esecutore delle direttive altrui. Il contributo di Lucchini mostra come il raffronto tra Ambrosoli e D'Ancona-Bacci possa testimoniare in modo irre-

<sup>21</sup> M. Raichich, *L'officina del manuale*, «Miscellanea storica della Valdelsa», XVI, 1/2, 1989, pp. 32-52, poi in Id., *Di grammatica in retorica*, cit., pp. 243-277.

futabile quanto il contesto storico-letterario degli anni Novanta avesse inciso nel mutamento di prospettiva e nell'enorme ampliamento del canone letterario. Pur all'interno di un confronto serrato con il *Manuale della letteratura italiana* dell'Ambrosoli, confronto seguito con competenza e attenzione da Lucchini<sup>22</sup>, il canone delle Origini si presenta, ad esempio, profondamente mutato: le annotazioni metriche e formali spiccano per scarsità mentre si fa apprezzare, anche come utile strumento per gli insegnati, la ricca e aggiornata bibliografia, si dilata la parte contemporanea. Lucchini affronta, in questa prospettiva, anche la seconda edizione del *Manuale* D'Ancona-Bacci, dove, soprattutto per la parte contemporanea, il contributo di Orazio Bacci si ridurrà di molto ed emergerà la collaborazione di Mario Pelaez allievo di Ernesto Monaci. Per l'Ottocento, secondo Lucchini, l'orientamento conservatore di D'Ancona si riverserà nel suo lavoro di antologista «e la mediocrità del presente» finirà per fare da spartiacque, anche nella scelta degli autori, tra la grandezza del Risorgimento e il giudizio negativo sull'Italia contemporanea.

Accanto al saggio di Lucchini, il volume curato da Cremante e Santucci contiene altri interessanti contributi dedicati alla storia di manuali e antologie scolastiche e alla presenza sulla scena dell'editoria italiana di autori più o meno noti ma sempre capaci di segnare in modo significativo il percorso dell'istruzione nel nostro paese. Saranno questi testi e questi autori ad accompagnare il lettore verso il Novecento.

Pensiamo all'ampia relazione che Simonetta Santucci dedica a Giuseppe Pucianti e alla sua *Antologia della prosa italiana moderna*, edita nel 1871 da Le Monnier, in cui si trovano le tracce del cammino percorso da valorosi letterari-insegnati pubblici nell'accompagnare gli adeguamenti verso il moderno dei libri scolastici. E, per continuare, accanto alle belle pagine di Arnaldo Bruni su Niccolò Giosafatte Biagioli commentatore del Petrarca, si possono leggere con grande interesse quelle di Roberto Vetrugo sul commento e le annotazioni di Vittorio Cian al *Cortegiano* di Baldassar Castiglione edito da Sansoni o la documentata relazione di Gianfranca Lavezzi *Fiori di lontano. Autori stranieri nelle antologie scolastiche di Giovanni Pascoli*.

Gli studi sui quali, comunque, vogliamo continuare a fermare la nostra attenzione sono soprattutto quelli di Rossana Melis, *Tra filologia e opera d'arte: il "Manuale della letteratura italiana" di Francesco Torraca (1886-1887; 1910)* e di Alberto Brambilla, *"Un libro istruttivo e piacevole". Appunti sulla "Antologia della nostra critica letteraria moderna" di Luigi Morandi*. Due testi molto diversi il *Manuale* di Torraca e l'*Antologia* di Morandi, il primo pubblicato da Sansoni il secondo da Lapi di Città di Castello, ai quali Rossana Melis e Alberto Brambilla hanno dedicato osservazioni ricche di spunti e un adeguato apparato

<sup>22</sup> Il saggio di Lucchini trova una conferma e un ampliamento nel suo precedente lavoro, *Le origini della scuola storica. Storia letteraria e filologia in Italia (1806-1883)*, Bologna, Il Mulino, 1990, poi riveduto e ampliato nell'edizione con lo stesso titolo, Pisa, ETS, 2008.

di note. In particolare poi il lavoro della Melis è utile per conoscere la fortuna editoriale del Torraca e valutare il ruolo sempre più importante giocato dalla Sansoni nel mercato scolastico. Il *Manuale*, inoltre, e Rossana Melis lo metterà in evidenza con finezza di argomenti e ricco dispiegamento delle fonti, rappresenterà non tanto una cesura netta con il passato, perché come dimostrano i lavori raccolti nel volume vi era sempre un confronto serrato con le precedenti esperienze, quanto un rinnovamento metodologico che attingeva con originalità e forte personalità al dibattito avviatosi ormai da tempo tra le varie scuole. Del resto era la stessa formazione culturale di Torraca che spingeva in questa direzione. Una formazione che doveva molto, oltre che alla fervida intelligenza, preparazione e curiosità del lucano, anche ai fondamentali incontri con Luigi Settembrini, di cui fu scolaro, e poi con la seconda scuola desanctissiana, senza dimenticare sia il precoce interesse per il magistero carducciano che quello più maturo per la nuova filologia e gli esiti della Scuola Storica.

Un'opera di scavo e di ampliamento degli interessi capace di intrecciarsi con un forte impegno nel campo giornalistico e nel dibattito erudito e teorico che si andava svolgendo sulle riviste. Rosanna Melis di questo percorso mette in rilievo rigore e originalità accostando il *Manuale* di Torraca al suo più agguerrito «antagonista»: il fortunato lavoro del D'Ancona e Bacci. È proprio in questo percorso parallelo, sottolinea Melis, che risalta tutta la volontà desanctissiana del Torraca di fare entrare la vita nella scuola anche attraverso la sua opera, riponendo al contempo grande fiducia nelle capacità critiche degli stessi giovani. Una scelta che Torraca manterrà ferma marcando le differenze dall'impostazione data da D'Ancona sia nell'accogliere la «scrittura in dialetto», sia scegliendo di fare emergere «la passione e il gusto per la grande letteratura, la poesia, il racconto, e soprattutto la fiducia di poterli condividere con i giovani». Attraverso queste scelte risalta più fortemente «la poca inclinazione, se non la sordità» che il principale compilatore del *Manuale* D'Ancona Bacci mostrava verso autori fondamentali del nostro patrimonio letterario: e Rossana Melis, a questo proposito, sceglie i casi non certo minori di Boccaccio e Leopardi. Dopo avere accuratamente esaminato tutte le parti del lavoro di Torraca studiandone con competenza le varianti, gli approfondimenti e gli adeguamenti a un realtà mutata, Rossana Melis ne tenta, comunque, un bilancio affermando che «senza dubbio la forza e la modernità del suo progetto [...] lontano dai florilegi di poesia e non poesia, aveva indebolito il canone toscano-centrico che era alla base delle nostre storie letterarie, se non l'idea stessa di canone letterario, proprio perché fondato su una scelta amplissima di voci diverse»<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> R. Melis, *Tra filologia e opera d'arte: il "Manuale della letteratura italiana" di Francesco Torraca (1886-87; 1910)* in Cremante, Santucci (a cura di), *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento*, cit., pp. 328-329.



Se con il *Manuale della letteratura italiana* del Torraca ci troviamo nel cerchio compreso «tra filologia e opera d'arte», per riprendere il titolo del contributo di Rossana Melis, con gli «appunti» scritti da Alberto Brambilla sulla *Antologia della nostra critica letteraria moderna* di Luigi Morandi, ma il vocabolo «appunti» scelto dall'autore risulta riduttivo per un lavoro così ampio, viene affrontata la storia dell'ideazione e della non facile composizione di uno strumento che avrebbe fatto discutere anche per il dibattito che stava dietro ad alcune scelte più o meno innovative<sup>24</sup>. Luigi Morandi arrivava infatti alla compilazione dell'*Antologia* dopo svariate esperienze nel campo dell'insegnamento e dopo avere fatto conoscere a un largo pubblico come era stato educato il futuro re Vittorio Emanuele III<sup>25</sup>. L'esperienza, certo non a tutti consentita, di potere avere il privilegio di avere come alunno un ragazzo così diverso dagli altri si era già intrecciata in Morandi con la capacità di misurarsi da un parte con l'edizione dei *Sonetti* di Gioacchino Belli<sup>26</sup>, dall'altra nella presa di posizione, «non senza tratti di originalità» è giudicata da Brambilla, in favore della proposta linguistica manzoniana. L'analisi delle varie sezioni dell'*Antologia* e dell'impianto complessivo dell'opera portano l'autore del saggio a parlare di una «evoluzione nella continuità» e di una valorizzazione di esperienze diverse senza adottare nessuna frattura rispetto al passato. Tenendosi lontano da «tentazioni di pericolose involuzioni 'tecniciste' degli studi», scrive Brambilla, «Morandi preferiva sottolineare e rivalutare un tradizione ottocentesca di ampio respiro, che non aveva abbandonato i tradizionali valori filosofici, morali e politici da sempre legati allo studio della patrie lettere». Una strada sicura e che potrebbe fare pensare a percorsi già battuti, ma che allo stesso tempo, come dimostrano le non poche recensioni, veniva percepita dai contemporanei con tratti di originalità sia per i possibili utenti, sia per la fortuna editoriale. Due punti questi, utenti e fortuna editoriale, che tuttavia meritano le precisazioni di Brambilla. Se infatti Morandi mirava ad un'ampia ricezione della sua *Antologia* aveva in parte sbagliato i suoi conti trovando il volume una più ristretta collocazione tra i docenti «più attrezzati» di alcune classi liceali, tra le persone colte, e soprattutto tra gli studenti universitari. Utenti, sottolinea giustamente Brambilla, interessati ma non così numerosi da costruire una fortuna editoriale che invece arriverà per l'abilità di Morandi e della stessa casa editrice Scipione Lapi di proporre l'*Antologia* sia come strumento di approfondimento che

<sup>24</sup> Brambilla accenna, ad esempio, ai rapporti, ancora da studiare, tra Morandi e Torraca su cui rinvia all'importante corrispondenza raccolta da Maria Teresa Imbriani (a cura di) nel *Carteggio D'Ancona-Torraca*, Pisa, Scuola Normale Superiore, 2003.

<sup>25</sup> Il suo *Come fu educato Vittorio Emanuele III. Ricordi di Luigi Morandi*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, Paravia, 1901, raccoglieva il taccuino delle lezioni impartite a cui Morandi, scrive Brambilla, «aveva aggiunto ricordi ed osservazioni personali, in modo da rendere quelle semplici note un testo gradevole e facilmente leggibile».

<sup>26</sup> Giuseppe Gioacchino Belli, *Duecento sonetti in dialetto romanesco*, con prefazione e note di Luigi Morandi, Firenze, G. Barbèra, 1870.



di aggiornamento sulle ultime acquisizioni critiche. Un contributo, quello di Brambilla su Morandi, che letto in sintonia con il saggio di Gianfranca Lavezzi spinge il recensore ad augurarsi che i curatori di questo importante volume possano allestirne un secondo, altrettanto ricco e impegnativo, sul Novecento.

Gianfranco Tortorelli  
Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche  
Università degli Studi di Bologna (Italy)  
gianfranc.tortorelli@unibo.it

# Scrivere «senza tailleur». Intervista ad Antonio Faeti

Marianna Alfonsi

## *Introduzione*

Antonio Faeti ha insegnato per lungo tempo nelle scuole elementari, successivamente è stato il primo professore ordinario titolare di una cattedra universitaria di Letteratura per l'infanzia, a Bologna. Le sue linee pedagogiche sono sicuramente dettate dalla militanza nel campo educativo, componente forte di tutto il suo pensiero. Nel corso di una ricerca sulle possibilità di raccontare i miti greci ai bambini e ai ragazzi, abbiamo avuto l'opportunità di intervistare questo protagonista indiscusso degli studi di pedagogia della lettura. Faeti è infatti autore di numerosi volumi, da *Guardare le figure* (1972) a *La prateria degli asfodeli* (2010), che costituiscono un punto di vista imprescindibile per chiunque si accosti agli studi del settore. Il Professore, decisamente schierato a favore di una lettura pedagogica dei testi destinati a infanzia e adolescenza, spiega come i racconti mitologici rappresentino per lui il paradigma dell'umanità; evidenzia che cosa, secondo lui, fa funzionare un testo mitologico per l'infanzia, non nascondendo la sua ammirazione per due scrittrici italiane della prima metà del Novecento, Laura Orvieto e Olga Visentini, maestre insuperate nel parlare del mito "senza indossare il tailleur", dandogli del tu, trattandolo con spontaneità e confidenza. Infatti Orvieto è ancora oggi, a un secolo dalla sua prima uscita, l'autrice più venduta d'ambito mitologico: i bambini continuano a premiarla.

Ma, inevitabilmente, la conversazione con Faeti va oltre i limiti di questa ricerca e il mito diventa un pretesto per spaziare nella sua visione generale della letteratura, dell'infanzia, della vita.

Nell'intervista non spiega solo come si sia "sporcatole mani" in un ambito rimasto a lungo ai margini della cultura ufficiale, ma anche come abbia sviluppato negli anni questa sua passione, nata quasi per caso, attorno al nesso, per lui fondamentale e niente affatto scontato, fra letteratura e pedagogia. Il suo approccio al testo dedicato all'infanzia "è di natura squisitamente pedagogica"<sup>1</sup>: una pedagogia che nasce come esercizio di pensiero e sviluppo della capacità di riflessione. Egli stesso sottolinea che la pedagogia necessaria alla letteratura per l'infanzia non è quella degli ammaestramenti canonici e troppo espliciti. Quest'ultima prospettiva, passata alla storia come "spauracchio" pedagogico, destabilizza gli autori che la contrastano e se ne allontanano. La pedagogia faetiana non ha nulla a che vedere con gli intenti moralistici, si tratta invece di una prospettiva di lavoro che si fonda sulla formazione dell'immaginario, vera e propria esigenza sia dell'età infantile sia di quella adulta. Faeti ci propone una lettura che incentivi la creazione autonoma dell'individuo, lontana dai modelli omologanti che la società spesso ci offre.

Nonostante i passi enormi che si sono fatti nell'ambito degli studi pedagogico-letterari, Faeti spiega come molta strada resti ancora da fare. Manca quel testo che illustri in maniera totalizzante questo settore così a lungo rimasto ai margini della cultura; manca l'analisi delle zone d'ombra, di una grande porzione di immaginario che spesso la ragione adulta non comprende.

\*\*\*

D: Com'è nata la passione per la letteratura per l'infanzia e per la pedagogia della lettura?

R: *È nata per ragioni strettamente biografiche. Ero orfano di madre e stravolto dagli eventi della guerra, mio padre era un famoso e temuto squadrista, quindi si viveva nella paura delle ritorsioni. Non aveva più il suo lavoro perché era stato cacciato con la nomina di fascista pericoloso. Ero un bambino solo, nutrito dai camerati del babbo. Sapevo leggere poiché mi avevano insegnato alcuni soldati delle SS, mitraglieri, presso i quali ho vissuto per mesi e mesi in quanto erano nel potere di mia nonna a Savigno, sulle colline; capitò che alcuni camerati di mio padre mi regalarono dei pacchi di libri, non i classici, non così famosi. Il mio libro che esce tra due mesi, La prateria degli Asfodeli, tratta di questi esclusi.*

*Non pensavo alla letteratura, la mia vocazione era solo pittorica, feci infatti l'accademia, e non avevo altro in mente. Da adolescente leggevo i trattati, biografie di pittori, era quello che avrei voluto fare, intanto però frequentai l'isti-*

<sup>1</sup> A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 93.

*tuto magistrale e li feci amicizia con il mio professore di filosofia, un'esperienza difficile per tempi in cui tutto era diviso e schematizzato, Ubaldo Lopez Pegna che, durante le persecuzioni, aveva aperto una grande scuola ebraica molto famosa. Fra i tanti testi di filosofia che aveva, quello più importante fu un suo commento a Pinocchio, inedito tuttora, un Pinocchio trattato filosoficamente.*

*La mia scelta in relazione alla letteratura per l'infanzia non era ancora fatta, tant'è vero che molti anni dopo, con l'aiuto di Calvino, pubblicai Guardare le figure, che era ancora un testo del mio versante visivo-pittorico, solo che le favorevolissime recensioni, e soprattutto l'accoglienza di quelli che erano i miei maestri, si rivolsero al versante della letteratura per l'infanzia che io ancora accettavo e non accettavo.*

*La conversione vera, la scelta di campo, avvenne solo nell'ottantadue, quando decisi di smettere di dipingere, per ragioni che riguardavano più che altro il ministero; avevo vinto un concorso da professore associato su pedagogia generale e in realtà intendevo proseguire per quella strada, anche per illustrare il pensiero di Giovanni Maria Bertin cui ero sempre più legato; quando andò in pensione lo vedevo quasi tutti i giorni e parlavamo di filosofia; arrivò però una circolare che divideva le cattedre degli insegnamenti, noi avevamo un collega molto bravo a studiare questi fatti, assistente di Bertin, che curava quelli come me, maestri di ruolo e anche studenti e Bertin, giustamente, perché veniva anch'egli dall'insegnamento, aveva incaricato questo docente per occuparsi di noi. Mi disse che avrei dovuto scegliermi una materia iperspecialistica; fu lui a dirmi di dedicarmi alla letteratura per l'infanzia e così feci; la cattedra di cui divenni ordinario era quella di Bertin.*

*Possiamo dire che una vocazione totalizzante, piena, me la sentii solo con la pubblicazione de I diamanti in cantina. Umberto Eco mi convinse poi ad accettare la direzione de "I delfini" di Bompiani, che era la sua casa editrice con la sua collana per bambini; qui divenne una questione d'identità, curavo i testi e li volevo tutti con una mia prefazione. Infatti, da insegnante sentivo il bisogno di dire qualcosa ai miei colleghi.*

*Rimasi del tutto in questo campo per un po', ma riuscii a liberarmi quando, per protesta contro la riforma, diedi le mie dimissioni e andai a insegnare all'accademia delle belle arti dove tornarono i vecchi amori. Passai otto anni in un clima di totale complicità con i miei allievi; complicità inedita per molti: improvvisamente un ragazzo alzava una mano...*

*– però, io che non ho i soldi i Maimeri sono così brutti?...*

*– non sono così brutti – gli dicevo io – lei compra tutti i Maimeri poi li scioglie con un raffinato olio di lino...*

*– professore questa è una meraviglia – mi rispondeva.*

*Il clima era di totale complicità, facevo lezione perdendomi; il direttore ci vedeva sempre: «lasciali sta', ti succhiano il sangue», poi tradendo ci cadeva anche lui.*

*Insegnavo Grammatica della fantasia, in omaggio a Rodari, l'insegnamento nasceva esattamente a 20 anni dalla morte, ma dentro c'era tutto.*

*In questi anni mi sono divertito moltissimo. La cattedra l'avrei tenuta ancora, era un contratto rinnovabile, oltre Grammatica della fantasia facevo anche illustrazione, sono stati i ragazzi che ho seguito meglio, gli otto anni più divertenti.*

*La vocazione si è resa concreta due anni fa, in La prateria degli asfodeli che è il mio libro più grande e più ambizioso perché rovescia il discorso intorno a quei famosi autori sconosciuti, affermando che si tratta di letteratura eccellente, solo collocata al margine del canone; direi che i due anni in cui ho concepito gli Asfodeli sono quelli in cui sono stato più vicino alla letteratura per l'infanzia.*

*Bisogna anche dire che essendo presidente a vita del Bologna Ragazzi Award, faccio una full immersion nel mondo della letteratura per l'infanzia, leggendo e giudicando circa duemilacinquecento libri l'anno... non posso dire di esserne proprio fuori.*

D: Quando giudica i libri, tiene presente l'aspetto pedagogico?

Alcuni autori criticano un po' l'inserimento di questa componente all'interno della letteratura per l'infanzia; nei libri che lei stesso deve premiare, è un aspetto che valuta o no?

R: *In realtà tengo presente al novanta per cento l'aspetto pedagogico, quasi non mi occupo d'altro, ma è la mia pedagogia; se si dovesse trattare di un approccio tradizionale («fanno venire i cattivi pensieri», «sono immorali», «conducono sulla cattiva strada», «alimentano le fantasie»), ebbene di queste cose non mi interessa perché non riguardano il mio secolo, non riguardano i miei anni.*

*Penso a come si collocano nell'immaginario, quale porzione dell'immaginario sviluppano, alimentano, prediligono, se possano giovare alla creatività, se possano giovare ad un'interiorizzazione di pensieri, ricerche, atteggiamenti, se possono, prima di tutto, rendere capaci di pervenire all'invenzione, al processo in cui ci si rende autonomi, ci si costruisce il proprio discorso e si vive la propria individualità. Sono queste per me le categorie pedagogiche, anche se spesso vengono accantonate.*

*La ragione per cui curavo tanto la lettura quando ero maestro, non riguardava determinati libri o l'apprendimento della lettura, riguardava piuttosto il fatto di creare delle personalità armoniche, vivaci, creative, capaci soprattutto di vedere il mondo da un'ottica personale, individuale, non massiva; capaci di battersi, di divenire progetto esistenziale che fosse sentito. Questo lo ricavo solo dai libri, congiungendo questo processo di individualizzazione con l'enorme importanza che io assegno alla collocazione di sé nell'immaginario.*

*Essendo nato durante una guerra, l'immaginario è per me perdente o salvifico a seconda che lo si conosca o no, è un po' il mio credo e non avevo nessuna difficoltà ad esporlo ai bambini di terza elementare.*

*Gli facevo vedere le cose, usavo l'episcopio che fermava le immagini, gli facevo vedere Hitler... il mostro di Dusseldorf e Roosevelt dietro il quale ci sono i tre porcellini; non potevano altro che trionfare i tre porcellini, Roosevelt; il fatto è che se allevi l'immaginario a mostri avrai i Buchenwald, se lo allevi a delizie avrai il security farm, capolavoro rooseveltiano per la socializzazione delle tristi miserie seguite al '29. La mia prima istanza, direi l'unica, è questa.*

*Certo quando giudico le copertine valuto l'estetica, non sono più valori pedagogici ma valori estetici che divengono per me comunque pedagogici, faccio infatti una pedagogia dell'estetica. In me c'è la fiducia, molto bertiniana, che il congiungimento di ragione e sentimento estetico sia quello che dà sostanza vera all'umano, però appunto il valore di questo pensiero non mi è mai stato riconosciuto. Con i due prossimi che arrivano sono trentacinque i miei volumi, tuttavia io sono sempre sembrato il diverso, l'alternativo, il lontano.*

*È una pedagogia con un forte sentimento nazionalista, ma anche collegata a quella dimensione del fantastico, dell'irrazionale, del post-romantico, delle grandi avanguardie fine '800 a cui Bertin ha dedicato un libro a me sacro che è L'ideale estetico, in cui parla di questo in modo pedagogico.*

*Quello che io faccio è essenzialmente dire non solo quali siano o debbano essere le caratteristiche di un libro, ma capire che tipo di personalità fa nascere; se, ad esempio, fa nascere quelle personalità che io detesto che sono i conformisti. Perché non mi piace Moccia? per ragioni pedagogiche, perché quello è proprio il modo di portare l'immaginario adolescenziale ad una dimensione di irregimentazione; la più grave, perché spenta intorno a modelli che sono stereotipici; questo è un giudizio pedagogico; non accetto come scrive, non mi piace nella maniera più assoluta, ma non è lì che vado a parare. Se i valori esposti fossero dirompenti sul piano dell'individualizzazione creativa, io qualcosa gli perdonerei, di solito si pensa invece che io faccia al rovescio. Che io cioè proponga uno che scrive benissimo come poteva essere monsieur Tournier; è vero, è raffinatissimo, e questo conta, c'è però un importante costrutto pedagogico, l'idea di una costruzione robinsoniana della personalità.*

D: A volte si sostiene che il rapporto con la pedagogia tolga qualcosa al rapporto della letteratura dell'infanzia con la letteratura in senso lato.

R: Sono posizioni false intenzionalmente; si sono riviste ultimamente nel molto modesto, squallido, dibattito sul Libro Cuore: è un gran bel libro, pertanto va bene, ma giù le mani dei pedagogisti da quel libro. La mia idea è che si possa fare gran pedagogia e grande estetica tutto insieme. Naturalmente non è che sia molto frequente, il caso di Rodari è proprio questo; Rodari a tutti gli effetti è uno sperimentalista, in un'area molto avvicicabile al Gruppo '63, ai gruppi sperimentali dei primi anni '60, spesso li batte, spesso è più bravo di loro; però, come dimostra nella Grammatica della fantasia, ha in mente un certo tipo di uomo, e non gli si può rimproverare, perché è qualcosa che riguarda

tutta la sua personalità, sia la componente estetica, che è molto alta, sia quella civile, democratica, di un uomo che ha combattuto, che è stato partigiano, ha delle idee, è schierato, ha la tessera, lavora per un giornale praticamente di partito come il «Paese Sera» (anche se non lo era come dicitura, lo era come schieramento, come finanziamenti, come collaboratori, tra cui Rodari appunto). Quello che voglio io è sancire la non separabilità dei due momenti; pertanto, guardando sempre a quelle figure, ovviamente Collodi, De Amicis, ma ci metterei anche la Orvieto, la Olga Visentini, si sono tutti schierati, hanno fatto tutti una scelta di vita. In Collodi è facilissimo riconoscere il classico radicale risorgimentalista. Non c'è dubbio che abbia dei valori, delle proposte, però come ha scritto Piero Citati, Pinocchio è la seconda opera in lingua toscana dopo quella di Galileo; secondo me, dice Citati, Collodi scrive altrettanto bene, con questa meravigliosa chiarezza, con lindore di discorso, Galileo è l'unico cui mi sento di paragonarlo. Sono perfettamente d'accordo, bisogna dire che c'è una grande dimensione estetica.

Questa dimensione, secondo me, va tenuta presente nella sua completezza, pertanto bisogna riconoscere che la letteratura per l'infanzia, nella sua storia, ha anche protetto tanti libri esteticamente inesistenti, ma dottrinali, catechistici, di catechesi anche laica. Questi peccati li ha commessi e li ha dovuti anche scontare e in una certa misura li sconta anche oggi.

Non si può dire questo quando si affronta Principessa Laurentina, quando si affronta un libro di una piacevolezza e chiarezza linguistica, com'è Lavinia o come tutta la produzione della Pitzorno. In Ascolta il mio cuore si sente una delle migliori voci letterarie della nostra generazione, piuttosto si deve fare un discorso contrario, dicendo che essendosi attaccata da sola un'etichetta l'ha sempre scontata. Lei non compare in nessuna storia della letteratura tout court, e ovviamente meriterebbe di esserci. Ascolta il mio cuore è un libro infinitamente più bello della produzione coeva per adulti, e non è nemmeno un caso che in Italia quella produzione coeva non la ricordi più nessuno. Resta ampiamente letta e tradotta, quindi i valori estetici ci sono e vanno sottolineati, ma non si deve avere nessun timore affermando che è un grande libro sul piano educativo.

Si fanno cattiverie ai danni della così detta grande esclusa, solo per un' inutile ferocia perché, in realtà, è stato educativo Thomas Mann? Altroché! Che tipo di educazione ha fatto?

È un uomo liberale, destro, ma antinazista nel profondo, che ha voluto dire, da una solitaria cattedra che si era inventato lui (perché in cattedra non c'è mai stato), «tedeschi ce la possiamo fare» e lo dice in ogni pagina del Dottor Faust, lo dice nel libro testamento, ovviamente lo aveva già detto nei Buddenbrook, nel capolavoro della gioventù, dove c'erano i valori negativi e quelli positivi di una grande famiglia borghese. A lui però non si rimprovera mai di essere un grande educatore, e neanche a Rodari, non si rimprovera ma neanche lo si premia, lo si dimentica, lo si abbandona totalmente a se stesso.



*Adesso che ho 70 anni faccio i conti con il fatto di averli conosciuti tutti, il mio primo insegnamento risale a 35 anni fa, io li vedevo, ci andavo a cena. Con Rodari avevo un rapporto anche di tenerezza. Stava già male, aveva questa sofferenza cardiaca di cui eravamo consapevoli entrambi, eravamo un giorno a pranzo insieme e ad un certo punto gli dicono che lo vogliono al telefono (sarebbe poi morto un anno e mezzo dopo, fu il nostro ultimo incontro), ritorna e sotto la tavola mi stringe fortissimo una mano: «quel povero scricciolo», facevano delle prese in giro stupidissime contro il Papa, «povero scricciolo». L'umanità di Rodari arrivava fino ad aver voglia di parlare della strana morte di Giovanni Paolo I. Questo era Rodari nella sua completezza; arrivò la cameriera, disse «gli porti del vino, abbia pazienza, è un manganelliano» e la cameriera pensava avessi un bastone, e lui rideva della mia folle passione per Giorgio Manganelli, che io idolatravo e a cui lui invece guardava con una certa distanza, era critico, aveva perfettamente capito che, al di là del fatto che scrivesse su «L'Espresso», Manganelli era un destro oltre ogni dire.*

*Tutto questo viene immiserito da un meccanismo perverso, di esclusione, non si sono trovate capacità di immissione, si fanno solo delle piccole zone.*

*Dal punto di vista visivo la battaglia l'ho vinta, perché quando feci Guardare le figure è stato come un campionato: Faeti è un matto quindi si occupa della serie C, ma adesso mettere in C Innocenti non lo farebbe nessun critico d'arte. La battaglia si è vinta nell'atto più difficile, perché quando scrissi Guardare le figure l'esclusione di queste personalità artistiche era totale, erano talmente esclusi che in generale avevano un doppio lavoro.*

*Letterariamente non l'abbiamo vinta, bisogna rompere uno schema, però non mi sembra che sia un processo in atto, anzi mi sembra che le nuove cattedre facciano complessivamente meno di quello che facevo io da solo. Penso a Sain-Exupéry: un filosofo vero, legato a Pascal, amatissimo dai bambini, che ad un certo punto a quarantatré anni ha fatto questo strano libricino che è Le petit prince, lo leggono ormai i pronipoti dei primi che lo lessero.*

D: Spesso si pensa che un libro per piacere ai bambini debba piacere anche agli adulti, debba essere in qualche modo trans-generazionale. Che cosa ne pensa?

R: Sì e no, non è vero nella regola assoluta, perché la letteratura per l'infanzia vista in una dimensione davvero esistenziale contiene delle sorprese. L'infanzia è parte attiva, è un soggetto vero che si pronuncia, comprende uno spazio da me ancora non esplorato, è la carenza teorica che mi costringe a stare zitto.

*Leggevo molto ai miei bambini, in generale avevo fatto una scelta, L'isola del tesoro c'era sempre, c'era sempre Rodari e così via; poi ad un certo punto una classe mi impose un libro, di uno scrittore svedese di cui io non ho mai saputo niente, mi piacevano le illustrazioni, erano quelle originali, c'era una certa finezza, un certo sapere, una grafica nordica, loro sono grandissimi in tutto ciò che è design e grafica; tuttavia non aderivo in pieno alle formulazioni dei miei alunni:*

L'avventuroso signor Teffan. *Questo libro, classe dopo classe, lo trovavo capace di deliziare, era costruito su piccole cose, era una parodia dei grandi investigatori... onestamente non ce la facevo a metterlo dove lo mettevano i miei bambini.*

*In quell'anno leggevo la versione bambina di Tournier, Venerdì o Limbo del pacifico, L'isola del tesoro, Le favole al telefono, poi arrivò il Signor Teffan; questo è proprio quello spazio che mi manca da esplorare, dove metterlo non ho fatto in tempo a chiederlo a Bertin.*

*C'è un discorso da aprire e costruire: cioè che parte ha il bambino? Che cosa bisogna fare per ascoltarlo davvero, che chiavi di lettura propone...*

*Io lo so fare per il visivo.*

*Davano un premio con giudici bambini, critici in erba, i bambini erano e sono dei reazionari assoluti, premiavano sempre gli spagnoli e i franchisti, che per divieto politico non si mettevano in nessun'avanguardia. Da lì bisognava capire che poi avrebbero accettato gli innovatori; i bambini non si lasciano fregare.*

*Sul visivo devo dire di avercela fatta. Su questa zona che è estremamente complicata usavo per esempio leggergli Cardarelli... «è bellissimo» mi dicevano «sapresti dire anche perché?»... «no e non voglio dirlo», così mi rispondevano, è il clima che ho ritrovato all'accademia dove erano bambini a ventitre anni.*

*Nelle mie ricerche ha contato, ovviamente, l'appartenenza generazionale: libri, film, quadri, fumetti che sono miei e dei miei coetanei...*

D: Cosa pensa possa stimolare nel bambino la voglia di leggere e poi la passione per la lettura?

R: *Queste sono state esperienze che io ho compiuto direttamente.*

*Prima di tutto c'è un'istanza che potrebbe essere considerata come regressiva, con i bambini bisogna tornare alle origini e alle origini c'è la voce. Dare un libro non significa assolutamente niente, anche il libro che avesse le più incredibili figure, e lo dico contro la mia storia personale, sarebbe nulla. In primo luogo la voce, che legge, che riassume, che sottolinea, che recita, la voce che declama, che fa sentire che quella pagina vive, appartiene ad una dimensione di oralità. Ero arrivato nella mia Facoltà con un progetto per la formazione dei maestri, che avevamo attivato sperimentalmente, ma poi il ministro di allora ce lo vietò, ricordiamola, era la non rimpianta Falcucci; facevamo un esperimento per la formazione dei maestri, un quadriennio di formazione; avevo chiesto e ottenuto la "drammatizzazione della voce", la presenza di elementi recitativi.*

*Una seconda istanza è che il bambino è appassionato di civiltà storico-letterarie, vuole sapere da dove scaturisce una certa cosa; se gli dici che Collodi era inserito in un certo clima lo gradisce moltissimo.*

*La terza istanza è la collocazione nell'immaginario, che è quella che si vede bene.*

*Tutte le volte che, per esempio, si parla ai bambini di Disney oppure di qualcosa che davvero si ami, questo si vede. Ho un dialogo con due bambini,*

*i nipotini del fratello di mia moglie, la loro mamma è stata una mia allieva, fa l'antropologa e vive a Parigi, mi diverto molto a parlare con questi due bambini, bilingui, specie con il maggiore, Ismael, con il quale faccio dei discorsi alto-teorici di letteratura per l'infanzia; mi mette sempre nei guai con terribili domande che sono subdolamente patriottiche, è a favore dei suoi, mentre io ricalzo con i miei... c'è tutto: la storicizzazione, il riporto alla dimensione ideale, la collocazione nell'immaginario, tutte cose che vanno tenute presenti, a partire dalla voce che sembrerebbe una chiave strumentale ma non lo è.*

*Poi c'è la dimensione creativa, perché scrivono anche loro, e qui c'è un rapporto a cui io ho dedicato un libro che è Dacci questo veleno.*

*Altra cosa è la storia, la storia della letteratura per l'infanzia, i bambini devono sentire che c'è stato un muoversi, devono sentire che Giannino li fa anche ridere con il dittamo, ma non è dei loro, è bello ma distante, Lavinia con tutta la sua zona escrementizia è bella ed è vicina.*

*Poi bisogna seguire Alice, nel senso che fortunatamente ci si è resi conto che un libro per bambini senza il visivo non è un libro, come dice Alice.*

*Poi una dimensione alto-letteraria, i generi, sono preziosissimi, il riporto mitico, il mito ti piace perché funziona sempre, nessuna generazione l'ha mai abbandonato, chi ha avuto Laura Orvieto, chi ha avuto Teresa Buongiorno, il riporto mitico è sempre da tenere presente.*

*Infine ci metterei una cosa che ho voluto sperimentare da maestro. Stavo mostrando ad amici la bella biblioteca di Pesaro, delle ragazze erano lì che lavoravano con certi libri e mi sono messo lì anche io. Le ragazze hanno subito detto "faccia lei", quello che veniva fuori era proprio una critica letteraria a misura di bambino.*

*Libri da piangere, libri da ridere, libri con un morto da scoprire, libri di guerra. Dà loro una forza incredibile, il fatto di poterli già vedere dentro questa dimensione, gli scioglie l'ansia, nel senso che se vedi come è fatto hai una possibilità di accesso.*

*Per il resto metterei solo il collegamento molto stretto con l'habitat, con la cultura.*

*Ci sono radici, caratteristiche, zone, l'attenzione socio-antropologica è fondamentale.*

*Tuttavia questa è una teoresi che non si dà ancora, non c'è ancora un libro che sia fatto in questo modo, e purtroppo è uno strumento che ci vorrebbe, un approccio alla letteratura per l'infanzia che sia tutto semantico; sono stati fatti dei tentativi in Francia agli inizi degli anni '70 dai semiologi, ma non arrivarono fino al punto di lavorare solo sulla letteratura per l'infanzia, la mescolavano al resto. Ci vorrebbe invece una strumentazione critica, narratologica tutta sui libri per bambini.*

*È uno strumento che non c'è, uno studente ad un esame il cui testo era Guardare le figure mi chiese: – Dopo l'accademia lo scriverebbe così?*

*– No, assolutamente.*

– Cosa ci metterebbe?

– Solo le tecniche.

*Avrei fatto un Guardare le figure tutto strumentale, una sorta di manuale molto tecnico che dicesse... cosa fa davvero Rodari?*

*Il settore dove si è andati più avanti in questo ambito è il cinema.*

D: Pennac afferma che leggere è un atto, tuttavia Schopenhauer, nel suo saggio sulla lettura giudica la stessa come momento passivo, in cui l'uomo lascia che un altro pensi al posto suo. Secondo lei c'è una tesi giusta tra le due o possono trovare in qualche modo una conciliazione?

R: *Io penso che con un'ottica pedagogica, quale ho io, nessuna delle due sia veramente importante, nemmeno degna di essere valutata con l'attenzione che questi autori meriterebbero. È chiaro che merita di più l'affermazione di Pennac. Il problema schopenaueriano viene totalmente abolito dall'appropriazione che qualunque lettore fa. Non ci sono 10 Proust, ce ne sono 1.227, questo dall'epoca di Guardare le figure viene sempre fuori.*

*Nessun lettore assomiglia ad un altro; sostanzialmente il lettore è il "lector in fabula". Ha ragione Eco.*

*Essendo stato maestro ho notato che la riappropriazione è completa, il libro è sempre fatto da due autori: chi lo scrive e chi lo legge. Non c'è un solo momento in cui non si senta il lector in fabula. Pennac e Schopenhauer vanno accantonati, è Eco che merita.*

*Mio padre, terza elementare, fascista da far sembrare un moderato Mussolini, leggeva solo i russi, ad un certo punto ho cominciato a prenderlo in giro; vado da Roberto Roversi, poeta libraio, confidente di tutto, a cercare per un compleanno tutti i premi Stalin, tutti i più comunisti, la Vera Pavlova, e glieli scaraventai lì il 25 gennaio, parlavamo pesarese, dopo sei mesi mi disse che erano più bravi questi, gli dissi che erano di sinistra ma lui mi rispose: «Non c'entra niente, un grande è un grande sempre, sotto qualunque bandiera». Mi chiedo se in quella lettura c'era un po' di Vera Pavlova, secondo me lì dentro c'era tutto Faeti.*

– Tu non hai capito niente – gli dissi.

– Come non ho capito niente?

*Lo interrogai: – Nel brindisi a cosa brindano?*

– Beh che ce l'han fatta...

– No no no, brindano al successo, al terzo piano di politica economica... ma cosa hai letto? – gli dissi – hai letto il Faeti-Pavlova.

*Il "lector in fabula" è assolutamente imprescindibile, sono per il "lector in fabula" e per nessun'altra dimensione; il lettore ha mille diritti e io glieli voglio concedere tutti, anche correndo dei rischi. Ci sono poi sempre dei dosaggi.*

*Eco nei suoi romanzi ha sempre avuto presente quel lettore e gli ha fatto molti favori; al contrario, Calvino non gli ha quasi consentito nulla, lo ha ad-*

*dirittura deriso perché in Se una notte d'inverno un viaggiatore il "lector in fabula" c'è, ma per essere preso in giro, è sempre Calvino che stabilisce cosa vale, chi sono gli scrittori da citare, quali modi letterari, ha deciso tutto lui tranne il fatto di dire «lettore sei padrone tu».*

*È chiaro che un pedagogo trova molto più vicino alla sua istanza pedagogica il "lector in fabula" perché ha bisogno di sentirlo attivo, presente, che modifica.*

*La letteratura, attraverso una visione pedagogica, prevede questo modo di condursi in relazione al libro.*

D: Parlando di miti greci portiamo avanti la tesi secondo cui è importante per il bambino identificarsi anche con emozioni negative, che emergono spesso dal mito greco per tirarle fuori ed imparare a controllarle. Secondo lei questa identificazione del bambino con il personaggio è un aspetto importante in un libro?

R: *Mi sono trovato a vivere nella mia infanzia nella stessa dimensione di fruizione del mito greco e ne ho ricavato esattamente quei tipi di vantaggi, che erano previsti da quella pedagogia che promuoveva in quegli anni questo tipo di rapporto. La relazione troppo stretta tra un padre vedovo ed una figlia, mi appariva sotto un aspetto di mitica normalità.*

*Tutte le destre si occuparono del mito, basti dire che la ricostruzione musoliniana di Roma è riferita ad un grande studioso del mito, Giacomo Boni, ricostruttore della città. Era una sorta di redivivo mitografo alla tedesca.*

*Io ero un autodidatta, i libri me li leggevo da solo, ma nelle mie classi il mito c'era sempre e comunque, ed aveva esattamente quella funzione: un grande paradigma cui riportare la realtà per capire; tu puoi dire: «sii forte, combatti», ma se dici «sii prometeico», è la seconda che vale in senso pedagogico, l'altra non ha anima.*

*Ritengo il mito ineliminabile, se se ne va via questa porzione della letteratura per l'infanzia, la si priva di una delle componenti fondamentali.*

*La tragedia degli americani è sempre stata questa: non avere miti, chi li aveva erano i nemici; gli americani lo hanno, ma preso in prestito.*

*I bambini capiscono completamente il paradigma, si sentono meglio perché organizza gli organigrammi immaginativi, il mito è questo.*

D: *Storie della storia del mondo* di Laura Orvieto. Secondo lei cosa rende questo libro tanto attuale da essere ancora il più venduto fra quelli a carattere mitologico.

R: *Molte cose, il genio della Orvieto ha una sua inimitabilità; si comincia dalla scrittura in primo luogo. Lei curiosamente adotta una scrittura ammiccante, pseudo familiare per trattare cose difficilissime, ma anche consuetudina-*

*rie al punto da dargli del tu. Effettivamente il mito ha questa doppiezza nella sua paradigmaticità.*

*Il mito deve avere una sua linearità, lei non solo l'ha scoperta, ma ha trovato una lingua adatta a rendere trasmissibile quello che voleva trasmettere. Secondo me quello che la rende eterna è questo, l'ha scritto una volta Beniamino Placido (non parlando di lei), quando questa tratta del mito non si "mette il tailleur", veste normalmente, non ne ha bisogno. Io vado a farmi un vestito quando parlo del mito e sbaglio, però non riesco a fare altro.*

*Dare del "tu" al mito vuol dire non solo avere una sapienza mitologica adeguata, ma aver capito la fondatezza del mito; il mito o lo vivi o è morto, i bambini infatti gli danno sempre del "tu" e lo vivono.*

*La Orvieto ha un dosaggio inimitabile, io l'ho detto ma se lo metto in pratica non lo so fare nella maniera più assoluta. Bisogna essere delle Laura Orvieto anche in una totale adesione, si sente che ci crede, si sente che l'ha assunto a paradigma.*

D: Ci può essere affinità tra mito e fiaba?

R: Sì, con cautela, la parentela è tutta ancora da studiare e da capire, non è l'unico modo di considerare la cosa, è difficile tuttavia non considerarla così.

*Le fiabe potrebbero essere dei miti degradati, se ne ha più di una traccia; avanzo questa ipotesi affermando che raccontata e riraccontata quella tale proposizione mitica perde delle strutture, si nutre di elementi che indeboliscono la forza del mito.*

*Potrebbe essere che non ci sia una degradazione ma un nascondimento, è vietato, c'è il cattolicesimo; lo fanno rinascere da un lato degradandolo, dall'altro modificandolo per salvezza. Propp sembra inclinare per il degrado, per Levi Strauss non c'è degrado, tutto si conserva nell'interezza, lui crea una sorta di combinatoria tra mito e fiaba basandosi sulla stessa struttura.*

*La parentela è ovvio che è strettissima, comunque la si voglia mettere.*

*I bambini capiscono il mito perché adorano le fiabe e l'altro che è stato un gigante nel capirlo è stato Walt Disney. Lui non disegnava ma capiva; se andiamo a vedere la disperazione di Crudelia Demon, che vuole una pelliccia di cagnolini, quella è Elettra, quello è mito, lui miticizza ciò che è fiaba.*

*Disney aveva capito il mito nei suoi rapporti con la fiaba, perché quello che faceva era stabilire sempre una paradigmaticità senza la quale il mito non c'è.*

*La fiaba è paradigmatica al minimo perché deve anche tenere presenti gli arabeschi del fiabesco, deve scivolare da tutte le parti, una delle ragioni può essere anche questa. La salvezza è solo nella presenza del mito, non ci sono altre possibilità.*



D: Ultimamente si è assistito a fenomeni editoriali, quali quello di Geronimo Stilton, Tony Wolf... attraverso i quali vengono spesso proposte riduzioni di classici della letteratura. Questo avvicinare la letteratura al bambino, ma sminuendola in qualche modo, può essere secondo lei utile per accostare il bambino alla lettura o lo reputa un modo riduttivo e barbarico di trattare i grandi classici?

R: *Io sono cresciuto con “La scala d’oro” che adottava solo questo procedimento rinarrando delle opere. I problemi della narrazione sono molto significativi, si potrebbe in teoria seguire la strada della “Scala d’oro” anche oggi, rinarrare tutto, sono i ri-narratori che preoccupano, quelli erano straordinari, sapevano cosa togliere e cosa lasciare.*

*In quanti sanno comportarsi così? Molto, molto pochi. C’è chi sbaglia la misura linguistica, chi non tiene presente la dimensione levi Straussiana di ciò che devi davvero salvare, è complicato e pericolosissimo.*

*Oggi stiamo tutti soffrendo della malattia delle parole a vuoto; multimedia, adesso anche internet.*

D: In 5 parole le caratteristiche che deve avere un libro dedicato all’infanzia.

R: *Intreccio: c’è bisogno di entrare fiabescamente, le dimensioni narrative per forza prevedono un perdersi.*

*Adeguatezza linguistica: la chiamo così perché voglio pensare che si fissi una volta per tutte, lo abbiamo detto prima per Laura Orvieto.*

*Creazione di momenti che suscitino meraviglia.*

*Capacità di provocazione massima, capacità di rompere gli schemi, una sfacciataggine esistenziale.*

*L’apoteosi: se ho l’incongruità il bambino mi capisce, è il primo lui ad essere incongruo nel mondo, la letteratura per l’infanzia vive solo di questo.*

D: I 5 libri che non dovrebbero mancare nella biblioteca di un bambino e quelli che invece dovrebbero mancare.

R: *L’aquila lontana, L’isola del tesoro, Tom Sawyer, Michele Strogoff, Il piccolo principe.*

Marianna Alfonsi  
 Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società  
 Contemporanea  
 Università degli Studi di Roma Tre (Italy)  
 marianna-a@live.it





## *Forum / Discussioni*



# 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

Antonio Viñao Frago,  
Giorgio Chiosso, Antonio Gibelli

Antonio Viñao Frago  
(Universidad de Murcia, Spain)

Los cuadernos escolares vienen siendo objeto de atención y uso preferente en las dos últimas décadas como fuente histórica en los ámbitos de la historia de la cultura escrita – bajo la amplia y diversa rúbrica de las escrituras ordinarias –, de la educación – como producto de la cultura escolar o gramática de la escolaridad y como trabajos de los alumnos –, de la infancia – en su calidad de escrituras infantiles – y del lenguaje – como espacio de interacción entre lo oral y lo escrito por un lado, y lo académico y lo familiar o coloquial por otro. El escaso interés que se prestaba, en estos cuatro campos de investigación, a los cuadernos escolares como fuente histórica no hace más allá de veinte años, contrasta vivamente con la situación actual. Tras el reconocimiento y auge de la microhistoria, la vuelta del sujeto como tema histórico relevante, las llamadas de atención sobre la necesidad de entrar en esa caja negra de la historia de la educación que son las aulas y lo que ha sucedido en ellas, y el creciente interés por las escrituras ordinarias, populares e infantiles, nada tiene ello de sorprendente. Lo que sorprende es que dicho acercamiento a los cuadernos

escolares, que estaban ahí esperando a los investigadores, en archivos públicos y privados, no se hubiera producido antes.

A los estudios iniciales, sobre todo, de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard en Francia y Silvina Gvirtz en Argentina, realizados en la década de los 90, vinieron a sumarse después los de otros investigadores de diversos países, buena parte de los cuales, por no decir casi todos, se hallan presentes en el libro que comentamos. Sería en Italia donde por primera vez se consideró que el tema y la fuente tenían suficiente interés metodológico y de contenido como para dedicarle un coloquio o encuentro específico que, organizado por la Universidad Católica del Sacro Cuore y el Archivo para la Historia de la Educación en Italia, tuvo lugar en Brescia en octubre de 2005, y cuyos trabajos se publicaron en el número 13 de 2006 de la revista «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche» (pp. 11-189).

Nuevamente sería desde Italia, en este caso desde la Universidad de Macerata, desde donde se lanzaría en el año 2006 una ambiciosa convocatoria internacional que reuniría en dicha universidad, los días 26 y 27 de septiembre de 2007, a 85 investigadores de diversos países europeos y americanos – más dos de nacionalidad china – con el propósito de centrar sus aportaciones en el análisis, desde distintos enfoques e intereses académicos, de esa “compleja fuente” histórica que son los cuadernos escolares. El resultado de dicho coloquio son dos volúmenes, con un total de 1.607 páginas, que recogen los 79 trabajos presentados en el mismo precedidos de tres textos de los responsables de la edición: Roberto Sani (*A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*), Juri Meda (*The Exercise Book as a Material Object*) y Davide Montino (*The Exercise Book as a Formal Object*)<sup>1</sup>.

Que la mayor parte de los autores sean de nacionalidad italiana tampoco debe sorprender. El coloquio se celebró en Italia e Italia ha sido uno de los países, junto con España, Argentina y Brasil – asimismo con presencia destacada en este coloquio – donde más se ha investigado y trabajado con este tipo de fuente. Sorprende, sin embargo, tanto la presencia de investigadores de los países de la Europa del Este como el escaso número de franceses (por su tradición investigadora en este campo) o angloparlantes. Síntoma claro de que, en este punto, o bien los países latinos de Europa y América parecen ir por delante, o bien existe un desconocimiento recíproco entre la producción historiográfica de dichos países y la que pueda existir en el mundo anglosajón. Que, no obstante lo anterior, se adoptara en el coloquio el inglés como lengua de comunicación científica – así como para la difusión del libro –, además del italiano, el francés y el español, parece en este sentido un acierto si lo que se pretende es hacer llegar a dicho mundo la producción y el interés por el tema que existe fuera del mismo.

<sup>1</sup> J. Meda, D. Montino, R. Sani (coords.), *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, 2010, 2 vols.

Los 79 textos se agrupan en siete epígrafes cuyos títulos evidencian la complejidad y la diversidad de usos de los cuadernos como fuente histórica. El primer epígrafe (“Methodology”), reúne tres trabajos sobre los cuadernos a la luz de la historia de la cultura escrita, su alcance y límites como fuente primaria de investigación, y sus posibilidades para acercarnos al currículum realmente enseñado o aprendido en las aulas. El segundo (“Public Collections of School Exercise Books”) agrupa 15 colaboraciones y tiene un objetivo muy definido y, por así decir, previo y necesario. Si se considera que los cuadernos escolares pueden ser una fuente primaria para aproximarnos a esa “caja negra” que es lo que sucedía en las aulas, hay que comenzar por saber, entre otras cosas, qué colecciones existen, cómo se formaron, qué fondos tienen, hasta qué punto son o no accesibles y cómo inventariar, catalogar, preservar y poner a disposición de los investigadores toda esta documentación. Y lo primero que se advierte es la amplia diversidad de situaciones que han dado lugar a la constitución de dichas colecciones. El que 12 de los 15 trabajos se refieran a Italia, uno a Alemania y dos a Portugal, no debe hacernos suponer que las colecciones existentes en otros países sean escasas. Aunque volveré más adelante sobre el tema, no está de más indicar que una de las primeras tareas, en este punto, es la constitución de una base de datos internacional donde figure la información relativa a las colecciones existentes y las características de cada una de ellas.

El tercer capítulo (“Subtle propaganda. The Exercise Book as a Tool of Mass Communication”) incide sobre uno de los aspectos más tratados en buena parte de los trabajos en los que los cuadernos son la principal o la exclusiva fuente primaria utilizada: la propaganda, la transmisión ideológica y el control político presente en los mismos. La casi totalidad de los 15 textos incluidos versan sobre el uso propagandístico e ideológico de los cuadernos en regímenes totalitarios y dictatoriales (fascismo, franquismo, comunismo), o como vehículo de inculcación de sentimientos e ideas patrióticas o nacionalistas. Como excepción puede mencionarse un trabajo sobre el reflejo en los cuadernos de una campaña de propaganda higienista.

Los cuadernos, como los libros de texto o el material didáctico, son también un producto de la industria de las artes gráficas y un objeto comercial: han de ser producidos y comercializados. Este aspecto es el tratado en los ocho textos que integran el capítulo cuarto (“Tools of Mass Education. The Exercise Book as a Source for the History of the School Industry and Market”). Dichos trabajos versan en unos casos sobre casas editoriales o imprentas productoras de cuadernos, y, en otros, sobre los debates entre productores y usuarios, las ilustraciones de sus cubiertas, o sus características materiales y funcionales como tal producto gráfico destinado al uso escolar.

El capítulo quinto (“Sweating and Swotting... The Exercise Book as a Source for the History of School Teaching and Education”) es el que, con un total de 21 trabajos, incluye un mayor número de aportaciones, lo que indica el predominio, entre los asistentes al coloquio, de quienes trabajan en el ámbito

de la historia de la educación y, dentro de ella, en la historia del currículum o, si se prefiere, de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En suma, de la historia de lo que sucede en las aulas cuando el maestro o profesor cierra las puertas, se queda frente a los alumnos y asume la tarea u oficio de enseñar. El contenido de estos 21 trabajos es muy variopinto. Los hay que indagan en el uso de la metodología y técnicas Freinet en el aula, en la enseñanza y práctica de la escritura o la caligrafía, en disciplinas o actividades tan diversas como la educación ambiental, la aritmética, las ciencias naturales, la lengua, la literatura, y la redacción o composición escrita, en las imágenes, en la difusión de la pedagogía progresiva y experimental, o, desde una perspectiva general, en los aspectos metodológicos y didácticos presentes en los cuadernos escolares de una época, país o persona determinada. El hecho de que algunos de los cinco trabajos incluidos en el capítulo sexto (“Speech and Language. The Exercise Book as a Source for the History of Language”) se centren en la educación lingüística – aunque también se aborden temas tales como la alfabetización de adultos, la presencia de las lenguas vernáculas o del bilingüismo en los cuadernos, o las transformaciones lingüísticas experimentadas por la lengua académica o enseñada –, todavía refuerza más el mencionado predominio, en el conjunto de los trabajos del coloquio, de la historia del currículum y de las disciplinas, materias o actividades escolares.

Por último, el capítulo sexto (“Children’s Writing”) versa sobre las escrituras infantiles; es decir, no sobre la escritura de los adultos acerca de la infancia y los niños, sino sobre aquellos escritos producidos por la infancia misma. El primer problema que se plantea es el de espontaneidad o imposición disciplinada y regulada de la escritura infantil presente en los cuadernos escolares. Otras cuestiones, relacionadas con la anterior y tratadas en diferentes aportaciones, serían los modos de apropiación por los niños de la cultura escrita que revelan los cuadernos, el uso de la copia, las descripciones o referencias al mundo infantil o a temas tales como la muerte, el dolor y el luto, o, desde una perspectiva más general, los intentos de reconstrucción del universo escrito de la infancia poniendo en relación los cuadernos con otros escritos dirigidos o propios de dicho universo.

La lectura de los trabajos incluidos en los dos volúmenes sugiere, como es obvio, una amplia diversidad de cuestiones. No podía ser de otro modo en relación con una fuente cuya complejidad afecta tanto a su misma caracterización o concepto como a sus usos y a la diversidad de miradas e intereses que suscita. De todas ellas me centraré en tres que, desde una perspectiva sin duda personal y subjetiva, me parecen primordiales: el alcance de la expresión cuaderno escolar (su naturaleza en ocasiones híbrida), su utilidad para el conocimiento del currículum real (lo efectivamente enseñado o aprendido), y la necesidad de elaborar una base de datos internacional sobre el tema.

El concepto estricto de cuaderno escolar es muy simple: un conjunto de hojas cosidas, con cubiertas por lo general, en las que escribir o ilustrar, que es



o fue utilizado en la escuela por los alumnos para diversas tareas o ejercicios. El objeto, por supuesto, puede ser autoconstruido a partir de unas hojas sueltas o venir ya cosido. En este último caso puede tratarse de un cuaderno impreso o elaborado por una imprenta o librería para cualquier tipo de uso posterior, o pensado exclusivamente para el uso escolar (aunque muchos de estos últimos hayan sido utilizados después como cuadernos de cuentas, como diarios o para otros usos no escolares).

Este concepto estricto se amplía cuando, dentro de la expresión “trabajos de alumnos”, se entiende también por cuadernos (o se asimila a los mismos) un conjunto de hojas sueltas o fichas, no cosidas, con ejercicios y tareas escolares (incluso de apuntes o notas), sea que se hallen dispersas, sea que estén clasificadas (en general por disciplinas o tipos de actividad) en una carpeta archivadora o de cualquier otro modo.

La cuestión se complica todavía más si entendemos que el concepto de cuaderno escolar incluye no sólo el cuaderno en sentido estricto, sino también todo aquel cuaderno, libreta o libro de ejercicios y tareas escolares (normalmente por actividades o disciplinas) que combina los espacios más o menos extensos (desde una línea o espacio para una sola palabra, número o signo hasta una hoja pautada o en blanco), donde el alumno ha de llevar a cabo dichos ejercicios o tareas (como respuesta, por lo general, a las cuestiones y requerimientos que le plantea el cuaderno, libro o libreta de ejercicios), con textos, ilustraciones, figuras o números impresos que en ocasiones exceden u ocupan más espacio que el reservado a las tareas a realizar por los alumnos. Este último tipo de cuadernos responde unas veces al modelo de cuaderno de vacaciones pero, en general, surgió como un producto editorial que facilitaba la tarea del maestro o profesor. De ahí su difusión, sobre todo a partir, en España, de la segunda mitad del siglo XX. De un modo u otro, la amplia variedad de cuadernos con textos, ilustraciones, figuras o números impresos y espacios en blanco para ejercicios o actividades del alumno obliga a realizar un estudio específico de sus características, cometidos y usos que está por hacer. Hasta ahora lo usual ha sido centrarse en los cuadernos en sentido estricto. Queda, no obstante, por investigar un amplio conjunto de cuadernos con textos, ilustraciones, figuras y números impresos y textos, ilustraciones, figuras y números realizados por los alumnos o con los espacios destinados a tal fin pero vacíos. Un amplio conjunto que, en alguna de sus modalidades, acerca el cuaderno al libro de texto hasta en ocasiones confundirse o mezclarse. Señalar el límite entre uno y otro no es a veces tarea fácil. Siempre habrá zonas grises e híbridas y cuadernos-libros, o libros-cuadernos, de difícil caracterización.

Una de las razones que explican el creciente interés por los cuadernos escolares como fuente histórica en el ámbito de la historia de la educación es su mayor cercanía o proximidad al quehacer cotidiano del aula, en comparación por ejemplo con los libros de texto. Como Anne-Marie Chartier ha señalado en un trabajo reciente (*Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*,

«Cultura Escrita & Sociedad», 8, 2009, pp. 163-182), y como muestran la mayoría de los 79 textos incluidos en el libro, los cuadernos escolares permiten analizar las prácticas escritas de los alumnos y maestros de una manera diferente, y más cercana a dichas prácticas, que la que nos muestran los libros u otros materiales impresos escolares. Una vez reconocido y admitido lo anterior, como la misma Anne-Marie Chartier advierte, conviene ser cautos y conocer las posibilidades y limitaciones de la fuente que manejamos.

En primer lugar, para acercarnos al currículum real (más al enseñado que al aprendido) es necesario combinar el uso de los cuadernos con el de otras fuentes. Por ejemplo, con manuales escolares, por supuesto, pero también con cuadernos de preparación o programación de lecciones elaborados por los maestros, con libros del maestro, de dictados, de problemas, de lecturas o de dibujos orientativos que, reproducidos en la pizarra por los maestros, eran después copiados por los alumnos en sus cuadernos, o con folletos y catálogos de las casas e imprentas productoras de cuadernos o de material escolar en general. Unos catálogos, estos últimos, en los que en algunos casos, se destinaba una sección a los cuadernos escolares donde puede apreciarse la diversidad de tipos o clases de los mismos y el precio de cada uno de ellos. En otras palabras, se trata de saber de donde proceden o se toman buena parte de los textos e ilustraciones que figuran en los cuadernos escolares, cómo han llegado hasta ellos, cómo se han apropiado de los mismos tanto los maestros como los alumnos y algo más sobre su producción, comercialización y distribución. De igual modo, el uso combinado de cuadernos con exámenes permite acercarse al currículum aprendido, a las competencias que poseían los alumnos, siquiera en el momento de la prueba o evaluación.

En segundo lugar, al mostrarnos aquella parte de los contenidos enseñados que requiere el uso de la escritura, de las ilustraciones o de los números, los cuadernos nos adentran en el mundo de la historia de las disciplinas o actividades y, dentro de dicha historia, en el de la jerarquía de los saberes, materias y tareas académicas, ya sea por el espacio o tiempo dedicado a las mismas, ya sea por la atención que el maestro presta a su corrección. Sin embargo, dicho estudio exige precauciones. Primero, porque no reflejan (aunque en algún caso puedan deducirse) las interacciones orales que se producen en el aula, ni siquiera aquellas que están más directamente relacionadas con las actividades recogidas en los cuadernos. Y segundo, porque la mayor parte de los cuadernos conservados en las distintas colecciones son los mejor escritos e ilustrados, los de los mejores alumnos, los realizados con vistas a su exposición al público o los cuadernos de limpio, sin errores o faltas, no los de sucio o borrador que son aquellos que recogieron la actividad original antes de ser revisada junto con las correcciones del maestro.

En tercer y último lugar, cada ejercicio o actividad ha de ser situado en el contexto de los modos de escolarización y enseñanza de su época. La misma noción, por ejemplo, de copia, dictado o composición escrita varía de una

época a otra e incluso, en ocasiones, de una escuela a otra. En este sentido, el uso de los cuadernos como fuente histórica plantea al investigador un problema adicional. Un problema derivado del hecho de que el que investiga también utilizó cuadernos en su niñez y adolescencia, y también llevó a cabo en ellos actividades y tareas más o menos similares a las que ahora estudia. Nada tiene por ello de extraño que tienda a analizar y ver dichos ejercicios y actividades a partir de su experiencia personal como escolar.

La internacionalidad e interdisciplinariedad de los estudios sobre los cuadernos escolares, sea desde la historia de la educación, de la cultura escrita, de la infancia o del lenguaje, están fuera de toda duda. La necesidad de elaborar un banco de datos internacional, de normalizar la catalogación de los mismos, de proceder a su digitalización y, en suma, de promover los análisis comparativos diacrónicos y sincrónicos dentro del mismo país, o entre dos o más de ellos, son asimismo evidencias que se deducen de esta publicación. Lo primero, como ya se dijo, es saber qué hay en los fondos o colecciones existentes. Lo segundo, inventariarlo con arreglo a criterios normalizados, al menos en cuanto a unos mínimos comunes, y ponerlo a disposición de los investigadores. Desde Italia, más en concreto desde el proyecto FISQED, coordinado por un observatorio nacional constituido en la Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica de Florencia con el fin de elaborar un catálogo acumulativo nacional de los cuadernos escolares y otros productos didácticos o trabajos de alumnos, se han dado ya pasos en este sentido. Siguiendo su estela, deberían adoptarse a nivel internacional unas normas mínimas comunes para llevar a cabo dicha tarea en otros países. Eso abriría las puertas a trabajos en colaboración, proyectos internacionales con financiación nacional o supranacional, y coloquios en los que una buena parte de los trabajos presentados tengan un enfoque comparativo.

Giorgio Chiosso

(Università degli Studi di Torino, Italy)

1.

Esiste un umile strumento didattico che è in grado di raccontarci un pezzo della storia dell'infanzia, delle pratiche insegnamento e, più in generale, dei rapporti tra la cultura adulta e la cultura infantile: è il quaderno di scuola. Uno strumento che ricorre in tutte le tradizioni scolastiche comprese quelle di Paesi lontani come quelli africani o latino-americani che si presenta quasi ovunque con caratteristiche molto simili: un fascicolo di fogli uniti da un lato in modo da essere girati e sfogliati agevolmente e predisposti per la scrittura di bambini e adulti, quasi sempre in un formato adeguato a una facile maneggevolezza e adatto ad essere portato in borse o sacche.

È difficile indicare una data abbastanza precisa a cui ricondurre il configurarsi del quaderno così come lo conosciamo. Il suo impiego diventa certamente corrente nel XIX secolo. I processi di scolarizzazione che coinvolgono quote sempre più ampie di alunni rendono il quaderno uno strumento didattico di uso corrente, impiegato anche dai fanciulli delle classi popolari. Prima alla lavagna e poi sul quaderno i bambini apprendono l'uso della scrittura e del calcolo.

Lo sappiamo dalle memorie autobiografiche di maestri e scolari e ce lo ricordano le disposizioni delle autorità scolastiche che via via avvertirono l'esigenza di normarne le caratteristiche sia rispetto alle esigenze didattiche (rigati o a quadretti, album per gli esercizi di calligrafia o di disegno) sia rispetto all'impiego (quaderni di bella, quaderni di brutta). La riforma del 1923 con le disposizioni volute da Giuseppe Lombardo Radice costituì il momento in cui si compì la codificazione più sistematica della struttura e dell'impiego didattico dei quaderni.

Considerato tradizionalmente oggetto di scarso pregio, il quaderno non ha avuto in genere la ventura di essere conservato, salvo che in un passato lontano e in pochi casi, per lo più riferiti a rampolli di famiglie importanti oppure agli allievi migliori. Ma anche per i decenni più vicini a noi raramente disponiamo di serie abbastanza ampie di quaderni attraverso i quali poter cogliere nella sua integralità l'effettivo andamento, per esempio, di una classe di alunni.

## 2.

Questa prolungata e purtroppo diffusa sottovalutazione appare oggi come una vera iattura. I quaderni costituiscono infatti una miniera di dati e informazioni tutti da scoprire. Giunge, dunque, particolarmente utile l'imponente lavoro raccolto nei due volumi curati da Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani interamente dedicati a sollevare e a salvare dall'oblio la storia del quaderno di scuola con tutti i molteplici temi che ad essa sono correlati<sup>2</sup>.

Nelle oltre 1.500 pagine dell'opera sono raccolte le relazioni presentate al convegno internazionale sul medesimo argomento svoltosi a Macerata tra il 26 e il 29 settembre 2007 promosso dalla locale Università degli Studi e dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (Ansas, ex Indire). Si tratta della più ampia ricognizione finora disponibile sui quaderni di scuola considerati nei loro molteplici aspetti sia pedagogici sia materiali.

Gli autori dei saggi (poco meno di un centinaio provenienti da varie parti d'Europa e, in qualche caso, anche da Paesi extraeuropei) sono studiosi con interessi assai vari: non solo storici dell'educazione, ma anche esperti di scritture e in specie di quelle infantili, letterati, studiosi del costume e della illustrazione a

<sup>2</sup> 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.

stampa. Essi, nel concorde interesse per l'esame di questa particolare e specifica documentazione, spaziano con ricerche condotte in varie direzioni, dimostrando la notevole fecondità di questa documentazione.

In via preliminare il volume affronta la questione della conservazione dei quaderni: quanti e dove sono conservati i quaderni superstiti? Un'intera sezione è utilmente dedicata alla presentazione dei fondi nei quali essi sono custoditi, in genere varie istituzioni pubbliche (Centri di ricerca, Università), ma anche in fondi privati grazie alla diligenza di cultori appassionati. Nonostante l'impiego scolastico quotidiano dei quaderni scolastici e quindi la loro universale diffusione, il patrimonio – già se n'è fatto cenno – oggi a nostra disposizione è piuttosto scarno e raccolto in modo alquanto occasionale, per di più quasi esclusivamente circoscritto all'ambito della scuola elementare. Ritenuto materiale non significativo, effimero, ripetitivo è stato fatalmente soggetto alla dispersione e al deperimento naturale.

Soltanto negli ultimi decenni si è manifestato un interesse più costante e sistematico e sono state avviate numerose iniziative a largo raggio per raccogliere i quaderni presso scuole, collegi, semplici privati (per quanto riguarda l'Italia va ricordato soprattutto il progetto Fisqed, *Fondi Italiani di Quaderni e Elaborati Didattici*, curato dall'Anas).

La rinnovata attenzione per questo genere di documentazione è legata a nuovi orientamenti storiografici sia in campo educativo sia in altri settori della ricerca storica (per esempio quello riguardante le scritture infantili) interessati alla ricostruzione dei vissuti personali. Di qui l'esigenza di ricorrere a fonti non ancora esplorate in grado di offrire indicazioni su come era praticamente veicolato l'apprendimento, si formavano le giovani mentalità, si realizzava la manifestazione più o meno genuina dei sentimenti infantili. In varia misura i quaderni si sono rivelati testimonianze privilegiate per l'esplorazione di questi territori.

I quaderni parlano infatti in tante direzioni e in primo luogo parlano nella loro immediatezza di oggetti materiali. Grazie alle immagini e ai testi di copertina questo modesto strumento didattico ha esercitato un ruolo importante nel veicolare modelli e valori sia presso gli allievi sia verso i genitori. Chi dei genitori non prendeva infatti tra le mani i quaderni dei figli per cogliere i progressi scolastici e gettava lo sguardo sul messaggio iconico, lapidario, scritto per colpire l'immaginazione non solo infantile? In questo senso il quaderno di scuola e i diari scolastici si affiancano ad altri *media* ben più importanti come gli almanacchi popolari, la stampa (come, per esempio, le fortunatissime tavole della «Domenica del Corriere»), l'iconografia religiosa (come le immaginette per la Prima Comunione e la Cresima) e, più tardi, il cinema e la radio.

Una seconda e cospicua parte dell'opera viene perciò dedicata proprio all'uso dei quaderni in quanto strumenti di informazione e di propaganda: informazione come nel caso delle campagne a favore dell'educazione igienica e della promozione del risparmio; propaganda – più frequentemente – per la celebrazione di momenti storici particolari (come, nel caso dell'Italia, l'epopea

risorgimentale) o per la penetrazione capillare di varie forme di totalitarismo o di indottrinamento ideologico (gli esempi spaziano dalla Spagna franchista al fascismo italiano, dalle varie forme di comunismo a quelle del nazionalismo europeo e latino-americano).

I quaderni possono essere considerati anche sotto un'altra prospettiva e cioè come un prodotto di consumo e conseguentemente una importante occasione commerciale. A questo tema è dedicata la terza sezione dell'opera. Alla pari dei libri scolastici essi mobilitano interessi economici, attivano strategie di vendita, coinvolgono piccole e grandi imprese nella loro produzione. Quando il quaderno diventa illustrato e un oggetto di uso corrente, le piccole tipografie e cartolerie locali che a lungo ne avevano assicurato la produzione, vengono soppiantate dalle grandi cartiere che mettono in campo apparati produttivi che consentivano la stampa di prodotti migliori a costi inferiori. Si verifica anche in questo campo lo stesso fenomeno che, in specie a partire dai primi anni del Novecento, segna anche le caratteristiche dell'industria libraria. Alcuni saggi (come quelli di Anna Ascenzi sulle vicende della cartiera Pigna di Bergamo e di Juri Meda sugli anni del fascismo) illustrano la varietà e complessità degli interessi economici in gioco nella commercializzazione dei quaderni di scuola.

Nel secondo volume lo sguardo dei contributi è orientato verso l'impiego didattico dei quaderni, sia sotto il profilo dell'insegnamento sia dal punto di vista dell'analisi del linguaggio e delle scritture infantili. I saggi spaziano su ampi territori geografici e tematici. Si indaga l'impiego didattico del quaderno nell'insegnamento in tante e diversissime realtà geografiche e culturali: il suo utilizzo è contestualizzato non solo nella vita scolastica italiana, ma anche nelle scuole spagnola, svizzera, olandese, serba, russa, canadese, argentina, brasiliana, boliviana. Viene in tal modo proposto un confronto quanto mai interessante che rende conto di situazioni, tradizioni e modalità d'uso alquanto diverse. Nel medesimo tempo il quaderno è esaminato anche da un'altra prospettiva e cioè come strumento nel quale si depositano esercizi e prove scolastiche: dalla composizione in lingua al dettato, ai compiti di aritmetica alle prove in campo calligrafico. Visto in questa prospettiva esso assume la fisionomia di una fonte primaria per la ricostruzione della storia dei metodi di insegnamento e di apprendimento.

L'ultima parte dell'opera è infine dedicata alla proposta di alcuni esempi di scritture infantili indagati sotto molteplici prospettive: il rapporto tra "scritture disciplinate" e "scritture personali" (con l'ampio saggio di Davide Montino), i testi infantili considerati come eventuale fonte artistico-letteraria e come prodotti autobiografici attraverso i quali cogliere nelle diverse stagioni storiche i sentimenti dei bambini, il rapporto con il mondo adulto e con gli eventi della vita quotidiana.

3.

Dopo la schematica presentazione dei contenuti del lavoro curato da Meda, Montino e Sani, desidero svolgere qualche riflessione sul suo significato storiografico. Cercherò di rispondere a questo semplice interrogativo: cosa ci dicono i quaderni di nuovo rispetto alle già numerose cose che sappiamo sulla vita scolastica del passato antico e più recente?

Per coglierne appieno la potenzialità di fonte svelatrice della condizione infantile e della vita scolastica, i quaderni vanno indagati entro un contesto più ampio e secondo modalità interattive con altre fonti anch'esse in grado di comunicarci spezzoni di vita scolastica nel suo effettuale svolgersi. Mi riferisco, in particolare, ai libri di scuola, alle guide didattiche e alle pubblicazioni periodiche destinate agli insegnanti, ai materiali e alle attrezzature didattiche. È soltanto mettendo insieme questi vari tasselli che possiamo accostarci con maggiore vicinanza al passato. Attraverso la lettura intrecciata di queste fonti è possibile stabilire lo scarto tra scuola descritta nei documenti ufficiali o auspicata nei testi di pedagogia e quella a cui quotidianamente maestri e scolari davano vita. In questo scenario i quaderni manifestano una loro specifica peculiarità: essi costituiscono l'insostituibile testimonianza attraverso la quale cogliere alcuni aspetti della sensibilità infantile che diversamente ci sarebbero preclusi.

Nello sforzo di avvicinarci sempre più alla scuola del passato mediante le fonti che ho appena richiamato non siamo animati dalla tentazione di anteporre la "scuola reale" alla "scuola ideale": entrambe hanno pari diritto di cittadinanza nella ricostruzione del passato. Diciamo che l'una senza l'altra non possono esistere. Forse fino a qualche tempo fa l'interesse prevalente era andato alla "scuola ideale" descritta dalla pedagogia e disegnata dalle politiche scolastiche ed è perciò ora giusto che la "scuola reale" – per l'appunto la scuola che sgorga da libri, quaderni e materiali didattici – si prenda la sua legittima rivincita.

Lo stesso discorso possiamo svolgere intorno ai due protagonisti principali della vita scolastica: l'insegnamento e l'allievo. Per molto tempo i documenti ufficiali ci hanno restituito figure largamente stereotipate: il maestro – o più frequentemente la maestra – come educatore del popolo, come interprete dell'essemplarità etica o, in tempi più recenti, come bravo professionista del sapere. Non meno scontate appaiono anche le descrizioni degli allievi, ora buoni e disciplinati, ora ribelli e pasticcioni, talora semplici ripetitori di una lezione imparata a memoria, talaltra ricchi di fantasia e di creatività.

Il diretto contatto con gli strumenti del mestiere (in questo caso molte indicazioni ci vengono fornite dalle riviste per gli insegnanti) ci dice che la realtà era più complessa e articolata e i rapporti tra adulti e bambini non erano sempre lineari come vorrebbero lasciarci intendere le buone letture consigliate da pedagogisti e protagonisti della vita pubblica. La scuola del tempo lontano e di quello più vicino non era quell'oasi di serenità che spesso ci viene trasferita



dai testi ufficiali, ma si manifestava anche in forme diverse e negative come l'umiliazione, l'obbedienza cieca, la propaganda politica, l'imposizione verso i bambini e, per quanto riguarda gli insegnanti la precarietà della loro esistenza, la loro solitudine, le difficili condizioni ambientali, la modestia degli stipendi.

Ma questa è solo una parte dei tanti messaggi che possiamo ricavare dalla comparazione tra libri, quaderni, guide e riviste per i maestri. La lettura dei due poderosi tomi potrà soddisfare molte altre aspettative. Mi limito qui ad accennarne una sola: l'ampiezza di informazioni sulle pratiche didattiche in uso nelle scuole in diversi periodi della storia e nei diversi luoghi ove queste si sono manifestate. La lettura di questi contributi "lontani" fornisce suggestioni molto interessanti che aprono nuovi squarci di natura comparativa. Ma non meno stimolanti sono i confronti che si possono stabilire tra i contenuti scolastici e i relativi esercizi assegnati agli allievi nelle varie stagioni del passato.

Dobbiamo infatti superare l'approssimativa conoscenza non solo dei metodi, ma anche dei contenuti e di come questi sono cambiati nel tempo. Purtroppo non esiste, a fianco dei programmi, una storia delle discipline scolastiche e di come e perché esse siano cambiate. Questione che se è addirittura di capitale importanza per la comprensione della scuola secondaria, forse potrebbe risultare di qualche utilità anche per la scuola elementare.

#### 4.

Vorrei infine richiamare un ultimo aspetto meritevole di attenzione e cioè l'approccio metodologico che ha guidato a suo tempo l'organizzazione del convegno e che ora si riverbera nelle pagine del testo scritto. Nella stragrande maggioranza i saggi si configurano come rendiconti di ricerche molto circoscritte sia nello spazio (ad esempio una raccolta di quaderni) oppure nel tempo (i quaderni durante un periodo storico circoscritto).

È come se ciascun contributo fosse un tassello di un mosaico oppure, con un'altra immagine, come se ciascun saggio fosse uno sguardo gettato su un paesaggio da un particolare punto di vista. Soltanto spostandoci da un punto di vista all'altro si riesce ad avere una visione complessiva e dunque la comprensione generale del quaderno scolastico.

Come è ben risaputo siamo infatti in grado di fare storia, di cogliere la complessità dei fenomeni, di comprenderli nelle loro articolazioni solo procedendo per accostamenti successivi dal particolare al generale. In caso contrario, nella migliore delle ipotesi ci inoltriamo sulla strada della lettura ideologica quando non apologetica degli eventi e delle persone.

Così concepita la storia dell'educazione – per la varietà dei tempi di cui si occupa e l'ampiezza delle competenze che mette in campo – è una impresa che richiede sforzi congiunti di studiosi e gruppi di ricerca che condividono e

mettono in comune strumenti e metodologie, risorse economiche e capacità organizzative. Il volume curato da Meda, Montino e Sani si svolge in questo contesto e rappresenta un esempio tangibile di come sia necessario unire le forze per intraprendere imprese che difficilmente potrebbero essere compiute da singoli studiosi.

Un ulteriore merito del libro sta, dunque, nella sua esemplarità metodologica. Non solo apre nuovi squarci per una comprensione più approfondita della cultura scolastica e infantile tra Otto e Novecento, ma si propone come modello utile per comprendere come si debbano percorrere i tortuosi territori della ricerca storico pedagogica e storico educativa.

Antonio Gibelli

(Università degli Studi di Genova, Italy)

Cominciamo col dire che questi due corposi volumi di atti<sup>3</sup> costituiscono un'assoluta, importante novità in quanto puntano la loro attenzione su quel che ne è l'oggetto – il quaderno di scuola – in una forma mai prima d'ora tanto ampia e ricca dal punto di vista interpretativo. Forma adeguata all'oggetto stesso (o se vogliamo al documento) in quanto dotato di dimensioni molteplici che fanno di esso una realtà assai complessa a dispetto del suo carattere dimesso, di prodotto editoriale “minore”, di presenza domestica residuale priva di importanza che non sia quella effimera e transitoria delle cose scolastiche. Dunque, il quaderno strumento didattico, mezzo di trasmissione di messaggi del potere e di organizzazione del consenso, luogo di produzione e condizionamento dell'immaginario, deposito di scritture scolastiche e infantili (più raramente di scritture adulte), contenitore a cui occasionalmente si possono affidare pensieri intimi e segreti. E che perciò mobilita una pluralità di sguardi, come suggerisce il fatto che ad essere implicati in questi volumi sono ambiti disciplinari assai diversi tra loro, concernenti l'educazione e la storia della scuola, le pratiche e gli usi della scrittura, le forme di controllo sociale in regimi liberaldemocratici e in regimi totalitari, l'editoria e i media, l'illustrazione e l'iconografia destinate all'infanzia e altri ancora.

Si tratta ovviamente di angolazioni tematiche e disciplinari che hanno tutte dietro di sé una lunga storia ma che per la prima volta si incontrano e convergono attorno a quest'unico oggetto e lo esplorano in maniera sistematica, distillandone i più riposti significati e usi storiografici. Come è facile capire dando una semplice scorsa alle corpose note bibliografiche che corredano l'introduzione di Roberto Sani, la riflessione sui quaderni di scuola in quanto fonti

<sup>3</sup> 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.

e in quanto oggetti di studio specifici non risale più indietro della metà degli anni Novanta e solo di recente si è davvero infittita. Personalmente ricordo molto bene che, quando nel 2002 avevo intrapreso una prima analisi iconografica sulle copertine dei quaderni di epoca fascista, non avevo trovato sulla mia strada che pochi punti di riferimento, in particolare il saggio di uno degli autori che compaiono anche qui, Luigi Marrella, risalente a pochi anni prima. Di tale recente attenzione i due volumi di atti costituiscono senza dubbio, a livello internazionale, la più cospicua e aggiornata testimonianza e offrono pertanto una vasta e variegata materia di riflessione di cui è difficile sopravvalutare la rilevanza. Impossibile dar conto, in un breve testo di commento, della varietà dei temi, dei punti di vista, delle aree geografiche, delle situazioni storiche (comunque situate nella temperie che porta dalla società ottocentesca alla società di massa e che vede prodursi imponenti processi di modernizzazione) toccate dagli oltre ottanta contributi e quasi cento autori dell'opera monumentale che naturalmente insistono su alcuni temi chiave ma al contempo si aprono alle direzioni più disparate. Mi limiterò dunque a qualche considerazione di carattere generale che nasce dalla loro lettura e la fa interagire con la mia personale esperienza di ricerca, tutt'ora in corso, sulle scritture della gente comune di cui le scritture scolastiche e infantili affidate ai quaderni sono a buon diritto, come argomentiamo più avanti, parte integrante.

A intendere la ricchezza qualitativa della fonte e anche la complessità degli scenari problematici a cui può aprire, ci conduce la definizione non scontata del quaderno come "medium", in senso generale e più precisamente come mezzo di comunicazione che diviene, nell'epoca a cavallo tra i secoli XIX e XX, di massa: definizione utilizzata per scandire parti dell'opera e ampiamente illustrata dall'autore appena citato, ma ripresa anche da altri. La peculiarità del quaderno, inteso come manufatto seriale usato soprattutto, anche se non esclusivamente, nelle attività educative, è poi quella di essere un medium interattivo. Il quaderno che viene nelle nostre mani, usato e compilato in tutto o in parte (quelli intonsi ci danno ovviamente informazioni più limitate e unidimensionali), appare come il punto di incontro e scontro tra forze: una plasmatrice, esercitata dall'alto, normativa, l'altra dal basso, espressa dal destinatario che riceve, esegue, applica, interpreta, risponde individualmente e all'occorrenza resiste. È, potremmo anche dire, un prodotto a più mani: quelle di chi lo fabbrica (l'editoria, la grafica, il messaggio verbale, il messaggio iconico contenuti nelle copertine), quelle di chi lo usa per insegnare (il maestro, con le sue direttive, le sue richieste, le sue consegne, le sue correzioni), quelle di chi lo usa per apprendere (lo scolaro, con le sue scritture che sono dettate, guidate, controllate, disciplinate, sorvegliate ma che non escludono, come diremo poi, un certo grado di "creatività" e di "autonomia").

Qui va subito sottolineata non solo la complessità del reticolato di temi e questioni a cui la fonte apre, ma anche la sua idoneità – in virtù delle caratteristiche che abbiamo appena richiamato – ad affrontare un nodo classico e cen-

trale della metodologia storica, oggi ben presente a chiunque si occupi di mezzi di comunicazione: quello che si suole designare come problema della ricezione. Ogni fonte mediatica (dal libro alla fotografia, dal cinema alla cartellonistica pubblicitaria) può essere facilmente valutata in relazione alla natura del messaggio che emette, alle dimensioni della sua diffusione (almeno per quelle a stampa, attraverso i dati della tiratura), alle tecniche e all'efficacia apparente della sua trasmissione e così via. Ma lascia generalmente aperto (soprattutto per i media non a stampa) il problema di quanti e quali siano i destinatari effettivamente raggiunti (un caso particolarmente interessante in proposito fu quello che si pose agli albori dell'era radiofonica e prima dell'avvento delle tecniche di monitoraggio del pubblico), ma anche e soprattutto di come i destinatari recepiscono, ossia comprendono, vivono, subiscono, assimilano, rielaborano o respingono il messaggio stesso: dimensione altra rispetto all'analisi del messaggio e del mezzo in quanto tali. Potremmo dire, nel caso in questione: come e fino a che punto i destinatari ne vengono plasmati, condizionati, formati, che è anche – possiamo dirlo non troppo incidentalmente trattandosi di quaderni – il problema centrale della pedagogia. E non a caso l'angolazione pedagogica, il rapporto con la storia della scuola e dell'apprendimento, è decisamente preponderante nei due volumi di cui stiamo parlando, come mostrano i numerosi riferimenti all'evoluzione della concezione del fanciullo e dello scolaro, ai rapporti tra l'uno e l'altro, alle teorie e alle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice, al clima culturale dell'attivismo pedagogico cui sono legate tra l'altro – almeno nel caso italiano – le prime sperimentazioni sull'uso non solo strumentale dei quaderni nonché le prime, consistenti raccolte di scritture scolastiche.

Ma quella dell'interattività rappresenta appunto la speciale qualità del quaderno compilato: esso contiene in forma più o meno compiuta le tracce non solo dell'azione educativa e disciplinante ma anche dei suoi effetti, delle risposte che provoca, dei risultati che consegue. Contiene, spesso, due scritture che si sovrappongono, si intrecciano e dialogano tra loro: quella dello scolaro e quella del maestro che incombe con le sue correzioni più o meno vistose, più o meno invadenti. E tanto l'errore, l'imprecisione, il fraintendimento (poniamo: lessicale) contenuto in un componimento quanto la sua correzione sovrascritta da parte del maestro o della maestra costituiscono aspetti della fonte e aprono la sua lettura verso più direzioni ugualmente importanti che interagiscono fra loro. Nell'errore si potranno trovare indizi della distanza che corre tra la lingua parlata e la lingua insegnata, ossia tra il mondo dello scolaro e quello della scuola. Nella correzione si potranno leggere i codici e le gerarchie ideologiche del maestro interprete di un'autorità costituita linguistica, morale, all'occorrenza politica da lui incarnata in modo più o meno pieno e coerente.

Personalmente ho più volte segnalato, e almeno in un'occasione ampiamente citato, il caso straordinario della fonte autoesplicante offerta dal quaderno di un bambino friulano risalente agli anni Venti (mi riferisco a *La Grande Guerra negli occhi di un bambino. Quaderno di Giuseppe Boschet*, Edizioni DBS,

Rasai di Seren del Grappa (BL) 1997 su cui mi sono soffermato a lungo ne *Il popolo bambino*): il quaderno contiene piccoli brani narrativi liberi, frutto di un'attività sollecitata dalla maestra che aveva colto il talento narrativo naturale dell'alunno, riferiti all'esperienza dell'occupazione austro-tedesca da lui vissuta qualche anno prima dopo la rotta di Caporetto. Si tratta di brani di forza rappresentativa e qualità drammatica eccezionali, ma l'aspetto straordinario della fonte consiste specificamente nel fatto che lo scolaro fa precedere alla stesura dei brani un esauriente resoconto del come e perché la stesura fosse stata promossa dalla maestra, delle contrattazioni e dei compromessi cui ciò aveva dato luogo tra lui e lei, delle modalità di trattamento del testo da parte della tutrice, o meglio della sua dichiarata intenzione di non interferire con pedanti correzioni che avrebbero tolto freschezza ai testi stessi, e altri dettagli di questo genere puntualmente riferiti dall'autore. In altri termini i due poli della relazione, la maestra e lo scolaro, l'adulto e il minore, l'emittente del messaggio e il ricevente, sono qui entrambi presenti nella loro interazione anche se per la penna di uno solo dei due. Non si può pretendere che tutti i quaderni – conservati ormai in collezioni copiose il cui inventario critico costituisce un altro dei preziosi contributi di questi due volumi – presentino simile completezza di congegni documentari integrati, ma certo l'esempio illustra in maniera paradigmatica quanto prima si accennava sulla profondità multidirezionale e il carattere integrato della fonte.

Tutto ciò spinge la riflessione verso il versante specifico del quaderno come contenitore di scritture infantili che sono, nella stragrande maggioranza, scritture scolastiche. C'è in proposito un problema, che a me pare assolutamente centrale, di classificazione e di interpretazione di tali scritture, problema che non a caso percorre molti dei saggi compresi nell'opera ed è esplicitamente posto da alcuni di essi: penso soprattutto alle pagine del compianto Davide Montino, che in tante altre occasioni vi si era già soffermato con l'acutezza che gli era propria, sempre partendo da esempi concreti<sup>4</sup>: come classificare, quale peso dare alle scritture infantili in quanto documenti? Se la spontaneità della scrittura infantile è un problema pedagogico, la sua pregnanza documentaria è un problema metodologico di prima grandezza che decide dell'utilità o meno della fonte, e quindi dell'utilità o meno delle raccolte di quaderni (o di lettere ai potenti) cui stiamo attendendo. Non c'è dubbio che si tratti di scritture per definizione dovute, disciplinate, sorvegliate, guidate, premiate o punite, lodate

<sup>4</sup> A Davide voglio dedicare questo breve testo. Grande è stato il senso della perdita per la sua scomparsa. È stato un allievo brillante e sicuro prima, poi un amico e un collega sagace, fecondo, tenace, sobrio nei modi e creativo nella sostanza. Quest'estate, avendo trovato finalmente il tempo di leggere il suo ultimo libro dedicato a Giuseppe Fanciulli, avevo sentito il bisogno di scrivergli subito per dirgli il mio apprezzamento per la ricchezza dell'impianto, per la lucidità di alcune pagine così utili a capire non solo il protagonista, non solo la storia della letteratura per l'infanzia, ma la storia d'Italia. Leggere questi due volumi per farne il commento è stato come ritrovarlo, in mezzo a tanti che sono stati e sono suoi e miei amici, ma il rimpianto rimane forte.

o sanzionate, in una parola eterodirette. Ma – questo è il dilemma – lo sono a tal punto da non poter contenere nulla di diverso da quanto è nelle aspettative o nei comandi del soggetto o dei soggetti disciplinanti (genitori, maestri, autorità civili, politiche, religiose)? Se così fosse – e il dubbio viene quando si passano in rassegna, per fare un esempio, le centinaia di migliaia di lettere apparentemente tutte uguali dei piccoli Balilla e delle Piccole italiane a Mussolini – il loro apporto in quanto fonti sarebbe prossimo allo zero. Costituirebbero nient'altro che una celebrazione dell'efficacia del potere (per rimanere al caso, del potere totalitario). Parlerebbero più delle strategie, delle ambizioni e dei progetti di questo potere che dei suoi destinatari. Non sarebbero altro che echi della sua voce univoca. Come si vede, è un diverso modo di parlare della "ricezione", ma è anche qualcosa di più, perché concerne la possibilità o meno di considerare i bambini e le bambine come soggetto e attore sociale e non solo come oggetto e bersaglio di strategie educative, di controllo disciplinare, di investimento politico.

Su questo punto credo che sia fondamentale la scelta delle categorie. I saggi di questo volume parlano di autonomia o eteronomia, di presenza o assenza della soggettività degli scriventi, di spontaneità o conformismo, di passività o attività, di carattere impersonale o di uso personale della scrittura. Al dilemma, e al dualismo possibile, allude una bella citazione di Remo Ceserani offerta da Montino. Chi è presente nel testo prodotto sotto sorveglianza dal fanciullo? Il soggetto in divenire sottoposto a un'opera di plasmazione linguistica e ideologica o anche il portatore di una cultura, l'espressione di un mondo per certi aspetti separati, dotati di codici comunicativi e linguaggi propri ma costretti, per non essere ridotti al silenzio, a parlare la lingua della cultura adulta? «E proprio per salvare, studiare e decifrare questa ambivalenza diventano preziosissimi i documenti che provengono dal vissuto scolastico, soprattutto i quaderni, i quali sono tra quelli più prossimi al bambino, in cui è più facile coglierlo nella sua quotidianità» (p. 1290).

È un suggerimento fecondo quello di Montino che induce a ragionare sull'ambiguità come caratteristica centrale dei testi infantili e condizione della loro ricchezza ermeneutica. Per questo alla categoria di spontaneità, di autonomia e di soggettività (che in modo diverso sembrano alludere a un mondo incontaminato e quindi per definizione inattuabile, a una dimensione irrelata anziché relazionale del soggetto) credo sia da preferire, per interpretare e definire le scritture infantili, quella di attività in contrappunto con passività. Il concetto di attività non esclude, anzi evoca la presenza, diciamo pure la pressione del condizionamento, ma suggerisce che essa non sempre è subita in modo assoluto ma implica un coinvolgimento che può essere incompiuto e sollecita una risposta che può appunto essere attiva: consistente di volta in volta nell'aperto rifiuto (ma è un caso limite) e molto più frequentemente nella rielaborazione, negli usi impropri, negli scarti, nelle imperfezioni, nelle inadeguatezze rispetto al modello. Lo scolaro non è mai una materia di plasmazione assolutamente e perfettamente passiva nelle mani delle sue guide. Non può esserlo anche se

vuole, non fosse che per difetto di capacità, per imperfezione nell'esecuzione, per carenza dell'imitazione, per dubbio nell'applicazione. Non può essere un esecutore totale, ma è sempre un interprete per quanto diligente, sottomesso e persino devoto. Anche l'eccesso di zelo è un modo della difformità dal modello.

Come ho cercato di dimostrare altrove, ci sono numerosi esempi, non di rado gustosi perché illuminanti, di questi margini di imprevisto, di non scontato nelle scritture infantili, scolastiche e/o epistolari o di altra natura, sia dal punto di vista linguistico sia da quello – che il primo incorpora – ideologico e del potere. Quando una bambina chiede al Duce, in nome della fedeltà al regime, due carciofi per soddisfare il proprio gusto alimentare, o quando due fratelli, in nome del sacrificio della vita del padre, reclamano per sé due biciclette instaurando con le autorità mussoliniane un vero e proprio contenzioso, abbiamo la chiara espressione di cosa significa risposta attiva alle direttive che vengono dall'alto e che suggeriscono, in questo caso, di rivolgersi con fiducia al padre e condottiero, in buona lingua italiana, confermando la propria fede patriottica e fascista, per chiedergli ciò di cui si ha bisogno, e ribadendo così il prestigio del capo carismatico e la propria deferenza verso di lui. Anche se non possiamo facilmente attenderci, nella realtà, il verificarsi di un caso di resistenza vera e propria come quello narrato da Skarmeta nel racconto dal titolo *Compito in classe*, nel quale lo scolaro, pienamente consapevole delle insidie del regime dispotico che scruta le attività sospette dei suoi genitori, evita con accortezza le domande indiscrete sulla vita domestica segnata dalla cospirazione. Ma tra il comportamento da piccolo militante della resistenza contro il regime, proprio del protagonista del racconto, e l'idea di una passività totale dello scolaro rispetto all'autorità che preme su di lui, ci sono molti gradi intermedi, che passano attraverso la passività inadeguata, il fraintendimento o l'equivoco, fino alla rielaborazione e all'uso personale dei codici che gli vengono proposti e imposti. Nelle schermaglie tra la disciplina e il comportamento individuale, tra la lingua standard e il suo uso, tra il maestro e il discepolo, che la scrittura scolastica spesso racchiude e rivela, e che spesso i quaderni conservano come scrigni, sta tutta la pregnanza e direi quasi la suggestione della fonte. Grondanti retoriche e ripetitivi, infarciti di stereotipi e stucchevoli luoghi comuni, pieni di sforzi imitativi, di insulsaggini e di moralismi di riporto, i testi di scrittura scolastica rivelano talvolta tesori nascosti, improvvisi guizzi di difformità che ne costituiscono il sale. A queste condizioni e con questi limiti, anche la categoria della soggettività può tornare utile e si può in proposito condividere la conclusione di Monica Galfrè quando osserva che grazie i testi scolastici non dischiudono «il regno della soggettività assoluta, se mai esiste, ma il luogo in cui tale soggettività si costituisce e interagisce all'interno di un sistema di relazioni complesse» (p. 308).

Anche l'ultimo punto di discussione che voglio proporre parte da un quesito molto generale e apparentemente elementare, ma a ben vedere per nulla marginale, profondamente radicato nella nostra storia di cultori della materia e, per quanto mi riguarda anche personalmente, in quella parallela di promotori di



una collezione tra le più cospicue di tracce di scrittura quotidiana (mi riferisco all'Archivio Ligure della scrittura Popolare – ALSPP –, istituzione nella quale si sono formati molti tra gli autori che hanno contribuito al convegno e ora al volume degli atti). Cosa c'entrano, per dirla senza giri di parole, le scritture scolastiche e infantili di cui si tratta in queste pagine, con quelle che abbiamo chiamato appunto scritture popolari o scritture di gente comune o scritture ordinarie o con altre simili definizioni? Perché – per essere ancora più precisi – i quaderni di scuola, che altrove trovano spazio, comprensibilmente, in collezioni specifiche o in musei dell'educazione, nel nostro Archivio di scrittura di Genova si affiancano alle lettere dei migranti e ai diari dei soldati e dei prigionieri? Per capirlo bisogna riferirsi a un'altra delle definizioni talvolta usate per questo genere di testimonianze, quella di “scritture di illetterati”, un tempo usata dallo studioso positivista Lussana con riferimento alle corrispondenze epistolari dei migranti abruzzesi da lui studiate. La definizione rinvia agli scriventi come operatori che non hanno raggiunto il pieno possesso delle competenze scritte in quanto accedono al mezzo per la prima volta, senza adeguato apprendistato, denunciando chiaramente lo sforzo di passare dal registro orale a quello – appunto – scritto, cosa di cui non di rado si lamentano e si giustificano con espressioni formulaiche come : «scusate per il male scritto». Sono le scritture di chi compie questo transito, anzi questo rischioso e faticoso guado da una dimensione della parola ad un'altra, dimensioni che hanno in comune la parola ma la usano in due tecnologie (come le chiama il linguista Ong) completamente diverse e che quindi appartengono a due mondi diversi e lontani.

I bambini, meglio ancora gli scolari, sono tra i più tipici rappresentanti di questa popolazione in guado dall'oralità alla scrittura: lo sono in quanto sono colti per lo più nell'atto stesso di apprendere l'uso della scrittura, ossia di attrezzarsi a compiere questo transito, e lo fanno sotto la guida, la sorveglianza, l'autorità di adulti che presiedono a questa attività, ne sono i garanti ed esercitano in questo senso un'opera di disciplinamento insieme corporea e manuale, grafica, linguistica, ideologica in senso implicito e talvolta esplicito, messa sotto osservazione in molti dei saggi compresi in quest'opera. La posizione dei bambini apprendisti scriventi e scolari non è dunque diversa da quella degli adulti colti nel momento di un apprendistato analogo anche se spesso non formale, ossia non inquadrato da norme e istituzioni ma tumultuosamente sospinto da circostanze di fatto e dai bisogni profondi da esse indotti: come sono i distacchi dalle famiglie e dalle comunità di origine che costringono i migranti di fine Ottocento a familiarizzare con la scrittura epistolare, o le separazioni e le emozioni ancor più violente che spingono a “prendere la penna in mano” i soldati e i prigionieri nelle guerre di massa del Novecento. In entrambi i casi a cadere sotto la nostra attenzione sono gli sforzi e i passaggi a rischio che conducono gli autori da un codice a un altro: da un ordine del discorso “naturale” appreso spontaneamente (la lingua non a caso detta materna), a un altro la cui esecuzione è – come diceva Meneghello, citato ancora da Montino – “sudata e

problematica” (p. 1293). Forse, richiamare questo più ampio contesto di scritture sofferte in quanto difficili, di questa scrittura conquistata a fatica anche se praticata da adulti, con disagio se non con pena, contribuirà a comprendere ancor meglio la portata e il valore della fonte qui posta sotto esame, i cui autori sono invece scolari e scolare, bambini e bambine, ugualmente esclusi dai territori della grande storia ma ugualmente protagonisti della vita collettiva del nostro tempo.

# École et construction de l'identité nationale en Italie, de l'Unification à l'après Première Guerre Mondiale. Le contrôle de l'État sur les manuels scolaires dans une étude récente

Michel Ostenc

Les manuels scolaires jouèrent un rôle essentiel dans l'alphabétisation du peuple italien. Le contrôle préventif de ces ouvrages permet à Alberto Barausse d'étudier avec beaucoup de pertinence la politique de l'Etat libéral en matière de construction d'une identité nationale<sup>1</sup>. L'auteur s'appuie sur une abondante documentation basée non seulement sur des textes ministériels ou des délibérations du Conseil Supérieur de l'Instruction publique mais aussi sur d'impressionnantes listes d'ouvrages établies par les Conseils scolaires provinciaux.

La loi Casati confiait le contrôle des manuels scolaires au Conseil Supérieur de l'Instruction publique; mais le ministre Terenzo Mamiani proposa dès 1860 d'en réformer le caractère fortement centralisateur en posant le problème du libre choix des livres de classes par les enseignants. Des membres éminents du Conseil Supérieur, comme Antonio Rayneri, Giovanni Maria Bertini ou Mi-

<sup>1</sup> A. Barausse (dir.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica Edizioni (Collana: Biblioteca del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata-Fonti e Documenti; n. 2), 2008, 2 vols.

chele Coppino, s'opposèrent alors à tout dessaisissement de l'Etat en la matière et ils formèrent une commission destinée à mettre au point une réglementation. Le problème du rôle de l'Etat et de la liberté du choix des enseignants devenait une préoccupation essentielle du ministère de l'Instruction publique. Malgré le maintien d'une centralisation rigoureuse, la commission compétente du Conseil Supérieur constatait en 1865 que les manuels scolaires non autorisés se multipliaient dans l'enseignement secondaire. Cette situation n'était pas étrangère aux pressions exercées par une multitude de petits éditeurs locaux et elle incita certains conseillers à préconiser l'adoption d'un livre d'Etat au gymnase dans des disciplines comme la grammaire italienne, grecque ou latine où l'inflation des manuels était particulièrement importante; le Conseil Supérieur se montra par contre très réservé devant l'éventualité d'un manuel d'Etat en Histoire, les thèmes du Risorgimento et de l'Unité italienne s'avérant d'une sensibilité encore brûlante. Dans les écoles italiennes des années 1860, les manuels d'histoire les plus répandus étaient les *Storia d'Italia* de La Farina et de Don Bosco. La première fut rééditée jusqu'en 1873 et la seconde connut un succès exceptionnel avec 85 000 exemplaires en 1935, après 33 rééditions. Contrairement à l'imprégnation patriotique risorgimentale de La Farina, Don Bosco considérait l'histoire comme une épreuve morale infligée à l'humanité. La papauté devenait pour lui le principe unificateur de la péninsule et le catholicisme en était le ciment. Le Risorgimento s'édifiait autour de la personne de Pie IX et les événements de 1848-1849 étaient minorés, l'unité piémontaise ne pouvant s'insérer dans un schéma religieux. D'autres manuels s'étaient répandus dans l'enseignement secondaire, notamment le *Compendio di storia patria* (1856) d'Ercole Ricotti. Ces ouvrages se contentaient de mentionner les événements les plus importants en les accompagnant de brèves biographies des personnages historiques. Le *Piccolo compendio della storia d'Italia* (1865) d'Antonio Parato était typique de ces manuels qui accordaient un rôle central à la maison de Savoie et opposaient le réalisme politique de Cavour aux dangereuses initiatives de Mazzini. Le *Compendio di storia patria* du prêtre milanais Giulio Tarrà partageait cette inspiration modérée du Risorgimento et de l'Unité italienne, en centrant le discours sur l'œuvre de Victor-Emmanuel et de Cavour, en minimisant le rôle de Garibaldi et en omettant celui de Mazzini.

La situation des livres de classe restait tout aussi confuse dans l'enseignement primaire dont Rayneri attribuait l'anarchie à l'inapplication des dispositions réglementaires. Le conseiller refusait une libéralisation totale du choix des manuels scolaires; mais il proposait d'importantes concessions aux influences locales en suggérant leur transfert aux conseils scolaires provinciaux dont les listes seraient ensuite soumises à l'approbation d'une commission annuelle du Conseil Supérieur de l'Instruction publique. Cette dernière n'entendait pas aller plus loin et le ministre Michele Coppino s'attira ses foudres en augmentant légèrement les attributions des instances provinciales (1867-1868). Les listes d'ouvrages envoyées au ministère montraient que le marché de l'édition scolaire

était dominé par quelques grandes maisons implantées à Milan, Turin ou Florence et par une multitude de petits éditeurs locaux. Une vive discussion s'ensuivit au sein du Conseil Supérieur visant à définir précisément les prérogatives des différents organes en matière de contrôle des manuels. Dans un rapport, l'historien Pasquale Villari avait affirmé que les livres de classe devaient tenir compte des réalités locales et les circulaires du ministre Cesare Correnti allaient dans le même sens (1870). Par contre, les conseillers Carlo Tenca et Terenzo Mamiani restaient partisans d'un strict contrôle de l'Etat. Quant au philosophe Bertrando Spaventa, il s'interrogeait sur le rôle du Conseil Supérieur dans le choix des ouvrages de l'enseignement secondaire. Le problème restait posé et le ministre Ruggiero Bonghi rappelait au Conseil Supérieur qu'il devait censurer plus sévèrement les listes d'ouvrages proposées par les conseils provinciaux.

L'arrivée au pouvoir de la gauche d'Agostino Depretis (1876) n'entraîna pas de changement immédiat dans la politique des manuels scolaires, le ministère de l'Instruction publique se contentant de réclamer l'application de critères plus rigoureux dans le contrôle des listes provinciales; mais Michele Coppino ne fut pas seulement le père de l'obligation scolaire en Italie. Il introduisit aussi l'histoire contemporaine dans les programmes d'enseignement pour former la conscience nationale des élèves. Les manuels se multiplièrent, par exemple avec la *Storia d'Italia* de Licurgo Cappelletti parue chez Giusti à Livourne, ou le *Compendio di storia d'Italia* de Francesco Bertolini publié chez Zanichelli à Bologne. L'optique modérée et dynastique des livres des années 1860 s'effaçait au profit d'une vision du Risorgimento plus attentive aux courants démocratiques. La pédagogie positiviste s'imposait et elle assignait la formation du sentiment national comme première mission de l'école italienne. Les ouvrages scolaires s'y employaient en multipliant les références au panthéon des pères de la patrie. Ceux de l'éditeur florentin Paggi évoquaient les faits et les personnages susceptibles de stimuler la fibre patriotique et présentaient les guerres d'indépendance comme une forme de résistance à la domination étrangère. Il en résultait une profusion de biographies hagiographiques dans tout le pays et une législation précise devenait indispensable pour y mettre bon ordre. Ce fut le ministre Guido Baccelli, l'un des chefs de la gauche dynastique, qui donna une nouvelle forme au contrôle des manuels scolaires. Le décret du 17 août 1881 créa une commission centrale à cet effet et des sous-commissions provinciales présidées par les provéditeurs.

Les dispositions édictées en 1882 insistèrent sur la nécessité d'un usage correct de la langue italienne dans les manuels scolaires et sur le respect des caractères indispensables à la formation de tout bon citoyen. La commission centrale était composée de parlementaires, d'inspecteurs du ministère, d'universitaires et d'enseignants. Elle retint très peu de livres de lecture destinés à l'école primaire, soit 23 seulement sur 115 examinés. La commission préconisait l'abandon des syllabaires traditionnels au profit d'une méthode pratique d'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'étude d'Alberto Barausse montre que la plupart

des ouvrages rejetés avaient été rédigés pendant le Risorgimento ou au début de l'unité italienne. Ce fut le cas des livres de lecture de Vincenzo Troya, un auteur loyal envers l'Etat libéral mais qui défendait une école fondée sur la morale chrétienne. Il en fut de même pour les manuels d'Antonino Parato, un disciple de Lambruschini, Aporti et Tommaseo, très hostile à la pédagogie positiviste. Les livres de lecture de Giovanni Scavia se virent reprocher un excès de références à des textes d'origines confessionnelles. La "Collezione Scolastica" lancée en 1867 par l'éditeur Barbera comprenait une histoire grecque de Smith et une géographie de William Latham Bevan largement utilisées dans l'enseignement secondaires. La commission centrale les écarta. Le *Compendio di Storia romana* d'Edward Gibbon et le *Compendio di Storia universale* de Cesare Cantù, qui étaient en usage dans de grands établissements comme le lycée Dante de Florence, ne furent pas retenus non plus. Il est vrai que leurs études historiques commençaient à dater et seule subsistait leur valeur littéraire. Les manuels d'histoire et de géographie devaient dispenser désormais une formation scientifique du citoyen. La stricte application de cette directive conduisit à l'éviction des ouvrages de Piero Thouar, le premier directeur de l'Ecole normale de Florence dont les livres édités chez Paggi étaient pourtant imbus d'un patriotisme populaire et d'un esprit civique; mais ils instruisaient tout en divertissant et se virent reprocher de séparer la formation de l'homme de celle du citoyen. La fameuse histoire de Pinocchio ne trouva pas de place non plus à l'école primaire, l'œuvre de Collodi manquant trop de sérieux pour avoir une valeur éducative aux yeux des commissaires. Le contrôle des livres de grammaire s'avéra encore plus rigoureux, 2 ouvrages seulement étant retenus sur les 33 examinés. Les manuels rejetés ne répondaient pas aux exigences de clarté des programmes et ils ignoraient le principe pédagogique fondamental consistant à partir de notions acquises pour aller vers ce qui restait à découvrir. Une sévérité analogue présida au choix des livres d'arithmétique en fonction de leur approche pratique de la discipline. Au total, 32 ouvrages furent sélectionnés sur 262. Dans l'enseignement secondaire, les grammaires de Raffaello Fornaciari et Francesco Zambaldi figuraient parmi les plus appréciées. Raffaello Fornaciari avait enseigné l'italien au lycée de Lucques puis au lycée Dante de Florence pendant de longues années. Il avait traduit des manuels allemands de grec et de latin, contribuant ainsi à l'introduction d'une conception scientifique de l'enseignement des humanités classiques dans le monde scolaire italien. Toutefois, des livres de classe plus traditionnels comme celui de Lorenzo Alberti, paru à Turin chez l'éditeur Paravia, ou le vocabulaire de Giuseppe Rigutini publié par Barbera à Florence, furent également retenus. Les commissaires estimaient que la principale qualité d'un livre de grammaire était d'enseigner l'art de lire, de parler et d'écrire correctement en italien. La commission suggéra enfin aux éditeurs d'introduire dans leurs manuels des textes de grands auteurs italiens. Barbera se verra confier en 1887 l'édition nationale des œuvres de Galilée en 20 volumes, publiés sous la direction d'Isidoro Del Lungo et avec le soutien du ministère de

l'Instruction publique. Des textes de Pietro Giordani, Alfieri, Mazzini et D'Aze-glio étaient également recommandés, sans oublier les tragédies de Giambattista Nicolini et les romans historiques de Domenico Guerrazzi.

La position de Guido Baccelli sortit affaiblie du débat sur la réforme uni-versitaire. L'autonomie proposée par le ministre s'était heurtée aux très vives attaques de Ruggiero Bonghi et Silvio Spaventa s'était efforcé de démontrer le caractère inconciliable d'une conception qui faisait de l'Etat le responsable financier des universités avec l'existence d'entités gérant l'argent public en toute liberté. Les critiques du Conseil Supérieur de l'Instruction publique contre une politique excessivement centralisatrice du contrôle des manuels scolaires tom-bèrent sur un ministre fragilisé. Aristide Gabelli se réclamait en 1884 des dis-positions fondamentales de la loi Casati pour exiger le retour du choix des livres de classe sous la pleine autorité du Conseil Supérieur et les périodiques scolaires d'orientation laïque et démocratique comme «Il Nuovo educatore» dénonçaient la rigidité des critères retenus. Le retour de Coppino au ministère amorça une redistribution des rôles en faveur du Conseil Supérieur; mais celui-ci usa de ses prérogatives avec une extrême lenteur dans l'examen des manuels soumis à son approbation et cette solution ne paraissait pas en mesure de régler le problème.

La nouvelle organisation de l'Etat unitaire et l'importance accordée au grec et au latin dans la formation des classes dirigeantes nécessitaient des méthodes plus adaptées. Les programmes scolaires décidèrent de rompre avec la tradition académique de type rhétorique afin de tenir compte des travaux de l'école alle-mande de philologie. Cette rupture était manifeste dans des revues qui appli-quaient la méthode scientifique du positivisme à l'enseignement des humanités classiques. L'éditeur Loescher publia ainsi la traduction de la *Grammatica ele-mentare della lingua greca* de Kuhner et surtout la *Grammatica greca* de Georg Curtius qui avait fait date dans l'histoire de la linguistique indo-européenne. Ce dernier manuel, conseillé par les instructions ministérielles d'octobre 1887, connut un succès éditorial exceptionnel en Italie, avec une quinzième réédition en 1891. Le marché du livre scientifique fut dynamisé par la culture positiviste et les éditions Hoepli surent l'occuper grâce aux liens qu'elles avaient tissés avec le mathématicien Francesco Brioschi et l'Ecole polytechnique de Milan; mais ce fut le succès des "Manuali Hoepli" qui assura 60% de leurs activités. Il s'agi-sait d'une encyclopédie des connaissances réalisée sur le modèle de la série des "Science primers for elementary school" de l'éditeur anglais Mac Millan; Elle contenait des textes de littérature, d'histoire et de géographie pour l'enseigne-ment secondaire; mais sa partie pratique destinée aux élèves des écoles profes-sionnelles et artisanales en était l'aspect le plus original.

Les programmes de 1888 provoquèrent un afflux supplémentaire de livres de classe sur le marché éditorial de l'enseignement primaire. A côté des nouveaux ouvrages, d'autres plus anciens firent leur réapparition avec des corrections les rendant plus conformes aux exigences ministérielles. Les livres de lecture de



Giovanni Scavia se présentèrent dans des versions corrigées par Bartolomeo Rinaldi et les ouvrages de Piero Thourar complétés d'additifs et dûment rectifiés furent orientés par l'éditeur Bemporad vers les bibliothèques scolaires et les livres de prix. Cette inflation de manuels incita le ministre Paolo Boselli à recommander aux conseils scolaires la plus grande vigilance dans l'élaboration des listes soumises à l'approbation du ministère; mais cette initiative suscita de vives critiques dans la presse pédagogique et relança le débat sur les procédures de sélection des livres scolaires. Dans «La Scuola nazionale», un périodique turinois hostile aux excès de la pédagogie positiviste, Bartolomeo Rinaldi préconisait le retour à la commission centrale de Baccelli et souhaitait l'intervention de l'Etat dans un enseignement primaire trop souvent négligé par les communes. Cette optique centralisatrice était partagée par Francesco Veniali dans «Il Nuovo educatore» et par le «Guida del maestro elementare italiano», une revue proche du catholicisme libéral qui combattait le positivisme et la laïcité de l'école. La presse pédagogique souhaitait une entière liberté des enseignants dans le choix des manuels et elle doutait d'une amélioration de la qualité de ces ouvrages tant que le ministère ne mettrait pas un frein à leur prolifération. «L'Avvenire educativo» affirmait que les récits historiques du maître intéressaient beaucoup plus les jeunes élèves des premières classes de l'école primaire que la lecture d'un livre d'histoire. Les livres de lecture étaient jugés trop abstraits et «Il Risveglio educativo» se joignait à «La Scuola nazionale» pour en demander la suppression. Plusieurs instituteurs critiquaient enfin les manuels scolaires et préféraient utiliser en classe des extraits de De Amicis ou de Collodi qui touchaient davantage les enfants du peuple. Le débat parlementaire sur le budget de l'Instruction publique de 1892 donna lieu à de vives discussions. L'opposition républicaine dénonça le coût trop élevé des manuels, les abus perpétrés par les grands éditeurs et la complicité de certains inspecteurs ou provéditeurs accusés de percevoir un pourcentage sur la vente des livres. L'historien Pasquale Villari prit la défense des fonctionnaires de l'Instruction publique sans dissimuler les difficultés d'un contrôle satisfaisant des livres scolaires. Ministre de l'Instruction publiques, il émit des propositions novatrices qui s'efforçaient de concilier les critères théoriques de la pédagogie positiviste avec les objections pratiques du monde scolaire; mais son passage au ministère fut trop bref pour lui laisser le temps d'agir et son successeur Ferdinando Martini, qui avait fait partie de la commission Baccelli de 1881, renforça les pouvoirs de l'administration centrale.

Le retour de Crispi au pouvoir entraîna celui de Baccelli à la Minerve. Une tendance se dessinait attribuant le malaise de la Nation à un excès d'instruction du peuple et on dénonçait les dangers pour la formation professionnelle d'une culture dispensée plus longtemps que nécessaire. La réforme Baccelli de 1894 s'efforça d'éviter une trop grande accumulation de notions dans l'esprit des enfants et elle sera complétée sous les gouvernements Pelloux par l'introduction du travail manuel et de l'instruction agraire à l'école primaire. Le risque d'une

recrudescence de l'analphabétisme inspira toutefois à Baccelli un projet d'école complémentaire non suivi d'effet qui dispensait aux adolescents un enseignement post-primaire assorti d'une formation gymnique et militaire. En matière de contrôle des livres de classe, Baccelli reconstitua la commission centrale et il tenta une nouvelle fois sans succès d'introduire un livre d'Etat dans l'école italienne. Afin de juguler l'inflation persistante des manuels scolaires, le ministre demanda à des commissions désignées par les provéditeurs de dresser une liste des meilleurs ouvrages en usage dans chaque province. Ces listes étaient ensuite soumises à l'approbation de la commission centrale et publiées au «Bulletin officiel» de l'Instruction publique. La commission centrale présidée par l'inspecteur Giuseppe Chiarini était composée de hauts fonctionnaires, de provéditeurs, d'universitaires et d'enseignants. Elle se montra d'une grande sévérité, ne retenant que 6 manuels de géographie sur 44, en exigeant d'eux une exactitude scientifique rigoureuse, une typographie soignée et des illustrations en parfaite harmonie avec le texte. La commission afficha sa préférence pour la méthode syllabique dans l'apprentissage de la lecture. Le ministre Boselli avait introduit l'histoire dans les premières classes de l'école primaire et la commission estima que cet enseignement n'avait nul besoin de livre. Elle fit preuve d'une grande rigueur pour les ouvrages destinés aux autres classes, n'en sélectionnant que 6 sur 180 à cause des lacunes et des erreurs historiques contenues dans la plupart d'entre eux. Le choix le plus attendu concernait les livres de grammaire et 5 seulement furent retenus sur les 76 examinés. La commission se montra très exigeante pour la forme des ouvrages, la clarté et la simplicité de leur exposé. La nouveauté de la *Grammatica* d'Ida Baccini publiée chez Paggi à Florence résidait dans l'intimisme d'un ton qui la plaçait du côté des enfants et non du maître. La *Grammatica* de Giulio Orsat Ponard parue en 1889 reflétait l'importance de cette discipline particulièrement chère à Guido Baccelli.

La politique du ministre se heurta à de vives oppositions. L'éventualité de la création d'un livre d'Etat souleva les protestations de Ruggiero Bonghi et celles de l'éditeur florentin Barbera, très présent sur le marché du livre scolaire; mais ce fut surtout le Conseil Supérieur de l'Instruction publique qui s'insurgea contre la reconstitution de la commission centrale. Le conseiller Carlo Gioda souligna que les réformes de Baccelli étaient contraires à la réglementation, l'examen des livres scolaires étant du ressort exclusif du Conseil Supérieur et celui-ci s'empressa de nommer dès 1894 des commissions chargées d'étudier les recours présentés par les éditeurs dont les livres avaient été rejetés, en les confiant à des personnalités à la compétence indiscutable comme Francesco D'Ovidio, Giosuè Carducci, Carlo Francesco Ferraris, Pasquale Villari ou Giacomo Barzellotti. La commission centrale n'en poursuivit pas moins ses travaux les années suivantes. Elle exclut les livres de lecture dont le matérialisme pouvait offenser la religion et ceux qui s'inspiraient au contraire de dogmes confessionnels; mais elle se montra moins sévère dans ses choix, tout en déplorant que l'on ignorât ses recommandations. Un éditeur particulièrement averti comme

Bemporad à Florence avait noué des liens avec le ministre Ferdinando Martini afin de mieux adapter ses manuels aux exigences des commissions de contrôle. L'audience des livres de lecture de l'inspecteur primaire Pietro Dazzi dépassa ainsi celle des écoliers pour atteindre les familles populaires et les manuels de Raffaele Zeno (1895) s'inspirèrent des programmes de 1888 fondés sur l'observation et l'expérimentation. Les manuels scolaires continuaient à se multiplier au point que les gouvernements Pelloux envisagèrent à nouveau la création d'un livre d'Etat; mais les gouvernements suivants se contentèrent de la loi du 18 janvier 1900 qui prolongeait à 3 ans la durée de l'autorisation ministérielle aux ouvrages habilités et les éditeurs protestèrent énergiquement contre cette "loi cadenas".

Le marché de l'édition scolaire était centré sur quelques éditeurs d'envergure nationale et sur un grand nombre de petites entreprises locales; mais au début du XX<sup>e</sup> siècle, il était dominé par les grandes maisons d'édition du nord et du centre du pays (Vallardi à Milan, Paravia à Turin, Barbera et Bemporad à Florence). Leur association tint un important congrès à Rome en 1902 afin de proposer de nouvelles normes de sélection des livres de classes capables de relancer l'édition scolaire. Pietro Vallardi demanda que l'on mit fin aux interventions trop envahissantes de l'Etat et Pietro Barbera déplora les incertitudes que les décisions ministérielles faisaient peser sur l'édition scolaire. Le directeur du «Corriere delle maestre» Guido Fabiani, partisan de la laïcité de l'école, dénonça les effets néfastes de la publication des listes de manuels approuvés par le ministère, Pasquale Fornari les considérant même comme une véritable censure de l'édition. Le congrès réclama l'arrêt de l'ingérence de l'Etat dans l'enseignement et revendiqua la liberté pour les enseignants d'adopter le manuel de leur choix. Une étape importante fut franchie par le ministre Victor-Emmanuel Orlando qui, en novembre 1905, autorisa la publication des listes de manuels scolaires établies par les commissions provinciales. Cette décision relança les critiques accusant ces instances de ne pas être à la hauteur de leur tâche et de se soumettre aux pressions des petits éditeurs locaux. Les nouveaux programmes stimulèrent le marché de l'édition scolaire qui représentait la principale ressource de bien des éditeurs. Cesare De Titta, qui enseignait au gymnase communal de Lanciano, multipliait chez Carabba les manuels de grammaire et les anthologies d'auteurs italiens. Sa *Grammatica italiana* (1900), plusieurs fois rééditée, connut une très large diffusion. L'écrivain Giovanni Pascoli publiait des recueils de textes d'auteurs latins et italiens pour les lycées chez les éditeurs Sandron de Palerme, Giusti de Livourne et Zanichelli à Bologne. La loi Orlando de 1904 créait par ailleurs un enseignement post-primaire et la lutte contre l'analphabétisme redevenait un thème à la mode. L'éditeur Bemporad demanda à Renato Fucini et à Matilde Serao d'écrire des manuels pour ce nouvel enseignement. Il publia également le *Libretto verde* d'Alfredo Della Pura pour les classes post-primaires et multiplia les syllabaires bon marché, avec quelques pages de texte et beaucoup d'illustrations, qui augmentèrent sensiblement son

chiffre d'affaires. Les programmes de 1905 faisaient plus de place à un enseignement de la géographie conçu comme une instruction civique et patriotique dans un rôle jusque-là dévolu à l'histoire. Les manuels de Bemporad furent aidés par la présence à Florence des sociétés géographiques et photographiques nationales, et les illustrations de ses *Atlas* purent refléter l'exotisme en vogue à l'époque.

L'impartialité du choix des livres scolaires restait toujours contestée et le ministre Edoardo Daneo crut résoudre le problème en le confiant à un organe central permanent indépendant; mais cette disposition souleva les protestations des grands éditeurs comme Vallardi, Paravia ou Bemporad qui préféraient les commissions scolaires provinciales sur lesquelles ils exerçaient plus d'influence. La situation se tendit davantage avec Luigi Credaro qui mécontenta les enseignants et les éditeurs en proposant un retour à une commission centrale de révision des livres de classes nommée par le ministère. Les gouvernements de l'après-guerre se contentèrent de mesures d'urgence en la matière et seule la réforme Gentile de 1923 lui imprima une nouvelle orientation.

Il fallait une connaissance parfaite des débats du parlement et du Conseil Supérieur de l'Instruction publique, une vraie capacité à trouver le fil d'Ariane dans l'écheveau des organismes représentatifs des éditeurs et des enseignants, sans oublier l'opacité d'un maquis législatif parfois inextricable et le labyrinthe des projets avortés, pour parvenir comme l'a fait Alberto Barausse à retracer avec clarté l'histoire du choix des manuels scolaires de l'Etat libéral. Le problème s'inscrivait en fait dans un contexte politique dominé par le rôle de l'Etat dans l'instruction publique où les partisans de la centralisation s'opposaient à ceux qui entendaient tenir compte des revendications locales; mais les débats ne s'en trouvaient pas clarifiés pour autant. Des catholiques libéraux rejoignaient les laïques modérés pour réclamer une intervention de l'Etat dans un enseignement primaire trop souvent négligé par les communes, alors que l'Eglise revendiquait son autonomie dans les régions qu'elle contrôlait. Les intérêts de l'édition scolaire ne manquaient pas d'interférer dans les discussions à tous les niveaux en déplorant la multiplication des programmes et en revendiquant la liberté du choix des manuels pour les enseignants; mais ces derniers estimaient que la qualité des ouvrages ne pourrait s'améliorer tant que le ministère ne mettrait pas un frein à leur prolifération, suscitant ainsi les protestations des éditeurs. On est frappé par la faiblesse de l'exécutif, les propositions ministérielles se heurtant à de multiples obstacles qui compliquaient singulièrement leur réalisation. L'instabilité gouvernementale rendait d'ailleurs la durée de l'exercice du pouvoir beaucoup trop brève pour permettre l'application des projets. Une fois surmonté l'écueil parlementaire, la loi butait sur les réticences des grands corps de l'Etat jaloux de leurs prérogatives qui jouaient, comme le Conseil Supérieur de l'Instruction publique, un rôle de contre-pouvoir. L'exécution des décisions ministérielles était ensuite ralentie, sinon paralysée, par de multiples groupes de pression agissant au niveau local et national. Alberto Barausse par-

vient à déterminer les caractères fondamentaux que la gauche dynastique et la pédagogie positiviste voulaient donner à l'enseignement italien. L'école devait inculquer une formation du citoyen étrangère à tout romantisme et diffuser une vision laïque et patriotique du Risorgimento pour forger la conscience nationale. L'histoire et la géographie s'y employaient en s'attachant en priorité à cette tâche d'instruction civique. La grammaire devait y contribuer en luttant contre les dialectes par l'acquisition de la langue italienne et le ministère n'était pas hostile à un ton intimiste qui la rendait plus accessible aux enfants; mais il préconisait ensuite l'usage de grands auteurs italiens. L'apprentissage de la lecture fondé sur la méthode syllabique laissait une place importante à l'observation et à l'expérimentation; mais le sérieux de son enseignement ne supportait pas les fantaisies de la littérature pour l'enfance. Beaucoup d'instituteurs préféraient au contraire toucher les enfants du peuple avec des récits de Collodi ou De Amicis, et seul Pasquale Villari semblait persuadé de la nécessité d'adapter les manuels scolaires au milieu local. L'intérêt des deux gros volumes d'Alberto Barausse dépasse pourtant cet aspect informatif et problématique. Ils utilisent leur mine d'informations pour plonger dans la réalité locale en esquisant une géographie de la répartition régionale des manuels scolaires. L'auteur nous offre ainsi un annuaire indispensable à tous les travaux à venir en histoire de l'éducation de l'Etat libéral.

Michel Ostenc  
Professeur émérite  
Université de Angers (France)  
nmod@noos.fr

# «Honest citizens and good Christians». Don Bosco and Salesian education in the 150-year history of united Italy\*

Roberto Sani

Even a quick reading of the recent and important collection of studies and research edited by Don Francesco Motto, *Don Bosco's Salesians in Italy. 150 Years of Education*<sup>1</sup>, finds confirmation of what that same editor states in the

\* Here, in English, is the text of the presentation by the author to the study seminar promoted by the Salesians and the Salesians of Italy, under the patronage of the *Università Pontificia Salesiana* (Rome) and the *Auxilium* Education Faculty (Rome), held in Rome at the Chamber of Deputies on 14 April 2011 on the theme «*Being Italian*»... *with education. 150 years of Italy and Salesian presence*.

<sup>1</sup> F. Motto (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011. This important volume edited by Don Francesco Motto presents in the first section two broad quantitative and statistical studies (G. Malizia, F. Motto, *L'evoluzione dell'Opera Salesiana in Italia* (1861-2010). Quantitative data; and S. Sarti, F. Motto, *Andamento e dislocazione delle case salesiane in Italia – Andamento e provenienza dei salesiani italiani*. Statistical data 1861-2010); the second section, which is purely historical in nature, is a reedition of some excellent previously published contributions (E. Traniello, P. Braidò, P. Stella, F. Motto, P. Bairati, F. Targhetta, F. Motto) and collects some unpublished studies (L. Tullini, S. Oni, A. Giraudò); finally, the third and last part includes a series of significant «accounts» of Salesian experiences and initiatives over the last decades: educational theatre, experiences of recovery from maladjustment and juvenile delinquency, specialised publishing for young people, youth pastoral work, international voluntary work and developmental education, professional training (M. Novelli, V. Chiari, M. Filippi, R. Tonelli, F. Colombo, G. Malizia, M. Tonini). Another equally important publication should also be noted, published at the same time and dedicated to the experience and educational commitment of the *Istituto femminile delle Figlie di Maria Ausiliatrice*: G. Loparco, M.T. Spiga (eds.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione*, Roma, LAS, 2011.

*Introduction* to the text, where he underlines that «just as Italian history would be unimaginable without taking account of the active presence of the Church, thus without some reference to the work of the Salesian Family, the historical account of Italian society over the last 150 years would not be complete»<sup>2</sup>.

Indeed the rich and documented panorama of the numerous and incisive educational and cultural Salesian works destined to provide sustenance for faith and to promote human and civil growth to generations and generations of young people over Italy's 150 years of unity is there to testify a presence and a primary role, that certainly cannot be ignored – or even minimized – by historians and by those who aspire to recover in its entirety the *memory* of that great collective experience that was the construction of the united country and the laborious maturation of a common national identity and a shared sense of belonging to a single civil community.

We would do wrong to Don Bosco and to the Salesians, however, if, before pausing to analyse the numerous and diverse educational and scholastic experiences through which, in the course of these 150 years, people tried to provide the Country with many «honest citizens and good Christians»<sup>3</sup>, we did not draw attention to the *inspiring* principles and to the *ingrained* convictions that constantly nourished the work of the Salesian Family and which made such experiences possible.

Recovering the entire memory of the united country and emphasising the fundamental role played by Don Bosco and the Salesians in the civil and cultural growth of individuals and entire communities means bringing to the fore a precise model of spirituality and religious commitment that lies at the base and that has constantly nurtured and characterised the experience of the Founder and the more than one century of work of the Salesian Family.

Especially since, like in the case of Don Bosco and the Salesians, the often reiterated objective of working with the young generations through education in order to make many «honest citizens *and* good Christians», does not allude to two distinct educational pathways – that of a civil character and that, more precisely, of a religious nature – but it reflects a single and whole *model* of human and personal growth<sup>4</sup>.

To grasp the significance of the extraordinary investment achieved by the Salesian Family in the course of these 150 years in the ambit of social and civil growth of generations and generations of young people through a host of educational and scholastic initiatives and experiences, it seems opportune,

<sup>2</sup> F. Motto, *Introduction*, in Id. (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit., p. 7.

<sup>3</sup> Cfr. P. Braido, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di Don Bosco*, «Ricerche Storiche Salesiane», XXXVI, 1994, pp. 7-75.

<sup>4</sup> On this subject see: P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Roma, LAS, 1979-1988<sup>2</sup>, 3 vols.; and, with a more purely pedagogical and educational approach, P. Braido, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, Roma, LAS, 2009<sup>3</sup>, 2 vols.



therefore, to start with this *model* and to shed light, albeit rapidly, on its particular spiritual and cultural roots.

The plan that animated Don Bosco and that was to fuel the whole pastoral and educational experience of the Salesian Family, was summarized in the well-known and graphic formula «to save souls», repeatedly proposed in writings and letters<sup>5</sup>.

But for this priest from Piedmont who worked in the post-revolutionary society of the first decades of the nineteenth century<sup>6</sup>, what new and demanding meanings did this traditional all-encompassing and almost generic formula, to save souls» take on?

Don Bosco took for himself one of the pivots of the spiritual path of François de Sales (1567-1622), the great spiritual master and bishop of Geneva who lived between the sixteenth and seventeenth centuries<sup>7</sup>, after whom he named his religious Institute: *Christian perfection* is not a privileged state, the appanage of a minority of elected souls, but can be reached by all Christians of whatever condition of life.

The world thus became a place where the Christian was called to enact his own perfection and *everyday life* thus represented the *normal context* in which every believer could gain *eternal salvation*, not by dint of exceptional actions, but through *the performance of the duties of his station*, i.e. his responsibilities that derived from his being a part of the community<sup>8</sup>. However, precisely during those years in which Don Bosco had arrived in Turin to carry out his sacerdotal ministry, the traditional ways of life and habits that for centuries had characterised the everyday experience of urban and rural communities appeared to be overwhelmed by an irreversible crisis of vast dimensions<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Cfr. G. Bosco, *Epistolario (1835-1875)*, introduction, critical texts and notes edited by F. Motto, Roma, LAS, 1991-2003, 4 vols.; and P. Braido (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS, 1997<sup>3</sup>.

<sup>6</sup> Significant thoughts, in this context, in P. Stella, *Il prete piemontese dell'800 tra la rivoluzione francese e la rivoluzione industriale*, Minutes of the conference promoted by the «Piedmont study centre for history and religious sociology» (Turin, 27 May 1972), Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1973; and Id., *Don Bosco*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 23-37.

<sup>7</sup> Cfr. M. Marocchi, *Alle radici della spiritualità di Don Bosco*, in M. Midali (ed.), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana, Roma 16-20 gennaio 1989)*, Roma, LAS, 1990, pp. 158-170.

<sup>8</sup> On the spirituality of François de Sales (1567-1622) and the influence he exerted on the founders of the new religious institutions of the nineteenth century see R. Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 62-78 and *passim*.

<sup>9</sup> On this subjects see: F. Della Peruta, *Aspetti sociali dell'età della Restaurazione*, in *La Restaurazione in Italia. Strutture e ideologie, Atti del 47° Congresso di Storia del Risorgimento italiano. Cosenza 15-19 sett. 19744*, Roma, Istitute for the History of the Italian Risorgimento, 1976, pp. 423-469; Id., *Infanzia e famiglia nella prima metà dell'Ottocento*, «Studi Storici», 3, 1979, pp. 473-491; G. Botti, L. Guidi, L. Valenzi (eds.), *Povertà e beneficenza tra Rivoluzione e Restaurazione*, Napoli, Morano, 1990.

This crisis was testified by the emergence, in towns (first of all Turin), of ever increasing pockets of malaise and poverty, for the appearance of a new type of pauperism of dimensions that had been unknown in previous centuries: a pauperism whose dominant characteristic was a composite and painful humanity of men, women and children who, from the countryside, poured incessantly into the great urban centres in search of a stable job, less precarious homes than those they had left behind them and better conditions of life<sup>10</sup>.

And it was precisely with regard to this army of *the new poor*, and in particular to their youngest members, generally lacking not only in every means of sustenance, but also of knowledge and the skills that could help them integrate positively into urban reality, that Don Bosco and the Salesians' intense educational experience was to unfold<sup>11</sup>.

Three fundamental intuitions characterised, in my view, Don Bosco's choices at this juncture; three intuitions that were to become the pivotal elements (the real governing and unifying factors) of the Salesian Family's vast and many-sided educational and scholastic work:

- the perception that the marked condition of *precariousness and social malaise*, which characterised Turin (and the entire peninsula) in the first decades of the nineteenth century, was not a transitory or short-term phenomenon, but constituted, in some ways, one of the characteristic traits of the new social situation triggered by the dissolution of the *ancien régime* (and which, subsequently, the incipient processes of economic and productive reconversion and of secularization of social mentality and customs would contribute to accentuate and extend<sup>12</sup>);
- the impression that, in the face of such profound and radical changes, the traditional forms, instruments and ways by which the Church, during

<sup>10</sup> For a description of the socio-economic problems of the post-Napoleonic phase in Italy see: *La Restaurazione. Strutture e ideologie*, cit.; and G. Politi, M. Rosa, F. Della Peruta (eds.), *Timore e carità. I poveri nell'Italia moderna*, «Annali della Biblioteca Statale e Libreria Civica di Cremona», Cremona, 1982 (especially contributions by A. Bellinazzi, *ibid.* pp. 375-389; and by A. De Bernardi, *ivi*, pp. 399-416). On the specific situation in Turin and Piedmont see the documented work by G. Chiosso, *La gioventù «povera e abbandonata» a Torino nell'Ottocento. Il caso degli allievi-artigiani della Mendicizia istruita (1818-1861)*, in J.M. Prellezo (ed.), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braido promossi dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, Roma, LAS, 1991, pp. 375-402.

<sup>11</sup> Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale 1815-1870*, Roma, LAS, 1980; and P. Braido, «Poveri, abbandonati, pericolanti e pericolosi»: *pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di Don Bosco*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 183-236.

<sup>12</sup> Cfr. M. Romani, *Storia economica d'Italia nel secolo XIX (1815-1882)*, Bologna, Il Mulino, 1982. On the specific situation in Turin: C. Bermond, *Torino da capitale politica a centro manifatturiero. Ricerche di storia economica, sociale e urbanistica nel trentennio 1840-1870*, Torino, Tirrenia-Stampatori, 1983.

previous centuries, took on the task of «saving souls» were appearing largely to be in need of an overhaul<sup>13</sup>;

- the awareness that those traditional forms of *Christian charity* (alms, assistance, the many ways of providing «relief for the poor») were no longer sufficient to meet need, and that they had to be replaced by *education*, in the realisation that *education* itself represented *an eminent form of charity*, the only one that was able to provide incisive and lasting answers<sup>14</sup>.

Against the subtle and recurrent temptation of certain currents and expressions of early nineteenth century Catholicism (and of the following eras) of a *fuga mundi* or, better, of a *damnatio mundi*, Don Bosco did not reject modern society (and the *secular state* that was its expression) and he did not yearn for an impossible return to the past, rather, in the face of *modernity* (of modern society) – whose negative aspects, pitfalls, lacerations and risks he of course did not deny or belittle – he showed a fundamentally positive attitude<sup>15</sup>.

However uncertain and lacerating it appeared, this modernity constituted the horizon within which man's personal and collective history was being constructed and his faith and salvation were at stake. There was thus the need to work *within modernity*, to reap and positively utilize its potentialities and its most salient developments.

The «Christian optimism» that inspired Don Bosco's attitude, and that characterized his approach to the problems of the young generations of the Salesians, was reflected in this openness and willingness to rethink faith – and Christian educational tradition itself – in the light of the new challenges posed by modernity<sup>16</sup>.

Don Bosco and his first companions and colleagues were able to foresee that, in a society ever more effected by economic and social transformation, by the separation from the countryside and by the growing fragmentation of life in urban centres, by the emergence of large pockets of malaise and precariousness among the young generations, «to save souls» meant not only tackling essential training and religious handling of young people, but also – and especially – reassembling the fragments of precarious lives, often marked by abandonment, by poverty and by ignorance in a real *life plan* which could

<sup>13</sup> On this subject see: G. Verucci, *Chiesa e società nell'età della Restaurazione (1814-1830)*, in N. Raponi (ed.), *Istituzioni e società nella storia d'Italia. Dagli stati preunitari d'antico regime all'unificazione*, Bologna, Il Mulino, 1981, pp. 399-426.

<sup>14</sup> On this subject see Sani, «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, cit., pp. 83-87.

<sup>15</sup> Cfr. P. Scoppola, *Don Bosco nella storia civile*, in M. Guasco, P. Scoppola, F. Traniello, *Don Bosco e le sfide della modernità*, Torino, Study Centre for Journalism in Piedmont "Carlo Trabucco", 1988, pp. 12-13.

<sup>16</sup> Cfr. Scoppola, *Don Bosco nella storia civile*, cit., pp. 18-19; and Marocchi, *Alle radici della spiritualità di Don Bosco*, cit., pp. 158-170.

reintegrate individuals into the dimension of the community, and restore to them a social and civil role and dignity, enabling the growth of a real feeling of identity and belonging.

In this perspective, the «honest citizen» and the «good Christian» can really be seen as two closely interwoven dimensions of a single educational project<sup>17</sup>.

To paraphrase Vincent Depaul (another great French spiritual writer of the *Grand Siècle* so dear to Don Bosco), who wrote: «The poor die of hunger and damn themselves»<sup>18</sup>; one could say that for Don Bosco and the Salesians: *The young generations live in civil and social precariousness and damn themselves*. And these two dimensions of existence appear inexorably interconnected.

The objective – which was at the same time genuinely religious and eminently secular – to find a remedy for the *existential precariousness* of the young generations, characteristic of modern society, even if destined always to appear in new forms from one generation to the next up to the present day, thus represents the *unifying principle* around which their vast and multifaceted educational work became established and developed, as is so well illustrated, from its origins and through its evolution, by the various collected essays in the books recalled above<sup>19</sup>.

Indeed, we could even say that each one of these educational works emerged – and sometimes evolved over time as the conditions of necessity, which caused its appearance, changed<sup>20</sup> – in order to provide an answer to the *existential precariousness* characteristic of towns and modern society, of a society that is destined to evolve under the sign of secularisation, and in which, therefore, religious experience no longer appeared as a natural environment – and almost taken for granted – of social living and collective existence, and thus needed to be constantly internally revived and refounded in the consciences of individuals and communities.

In other ways, this was a society that, once its ties had been cut with traditional forms of sociality, of community cohabitation and of progressive integration

<sup>17</sup> On this subject see the excellent analysis by Braido, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di Don Bosco*, cit., pp. 36-48.

<sup>18</sup> Cfr. R. Sani, *Spiritualità e ideali di vita religiosa in Francia e in Italia tra Rivoluzione e Restaurazione*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione. Università di Macerata», vol. I, 2004, pp. 337-355.

<sup>19</sup> Motto (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit.; and Loparco, Spiga (eds.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione*, cit.

<sup>20</sup> With reference, for example, to two fundamental institutions in the context of the Salesian educational proposal – Oratories and Professional Schools – see the effective reconstructions of the recorded evolution over time offered by Cnos-Fap (ed.), *Don Bosco, i salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2010; and the fundamental L. Van Looy, G. Malizia (eds.), *Formazione professionale salesiana. Memoria e attualità per un confronto*, Roma, LAS, 1997. On a more general level, see also the reflections proposed in M. Wirth, *Da Don Bosco ai giorni nostri. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, Roma, LAS, 2000; and in J.G. González, G. Loparco, F. Motto, S. Zimniak (eds.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922. Istanze, attuazioni in diversi contesti*, Rome. LAS, 2007, 2 vols.

with adult life, experienced the dramatic absence of new and significant spaces for socialisation and sharing of a broader membership than that assured by the original family and parental microcosm, of real opportunities for and experiences of individual and collective growth, of institutions that were able to place individuals, especially those at a formative age who were undergoing the educational process, within an *educational community*, within a universe of *significant interpersonal relations*, capable of assuring, through the acquisition and sharing of the heritage of community values not only their human but also their civil and social growth<sup>21</sup>.

The experience of the *Salesian Oratories* (from Don Bosco's prototype in Valdocco to the most recent and evolved forms of Youth Centre) was seen, in this perspective, to be an exemplary response to the changes described above<sup>22</sup>.

Don Bosco started from a traditional Catholic educational setting (one thinks of the traditions of Philip Neri and Charles Borromeo<sup>23</sup>) in order to create an original space for socialisation and growth for young people, around which other spaces would be built designed to favour and enable the integration of the young generations into the adult world: spaces for teaching and training, along with those for introduction into the workplace and the productive economy<sup>24</sup>.

The *Salesian Oratory*, a practically unique experience of its type and destined to find considerable success in the course of the 150 years that have passed since Unity, has for a long time represented (long before schools, which only became places of popular and mass socialisation in very recent years; and other institutions and associations), especially for the children of the *populus* and the youth of the lower classes, the principal – and sometimes only – form of access to a broader and more articulated community than that of the family of origin, the place in which they could experience for the first time the values and the rules of civil cohabitation, the space where they could recognize themselves as

<sup>21</sup> Cfr. P. Braidò, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, Roma, LAS, 2006; and Id., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, cit.

<sup>22</sup> On this subject see: G. Chiosso, *L'oratorio di Don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino*, in P. Braidò (ed.), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, LAS, 1987, pp. 83-116; Id., *Don Bosco e l'oratorio (1841-1855)*, in M. Midali (ed.), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana, Roma 16-20 gennaio 1989)*, cit., pp. 171-212; P. Braidò, *Don Bosco per i giovani: l'«Oratorio». Una «Congregazione degli oratori»*, Roma, LAS, 1988; L. Caimi, *Gli Oratori salesiani in Italia dal 1888 al 1921*, in F. Motto (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*, Roma, LAS, 2001, 2 vols., I, pp. 199-229. Also see the fascinating G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, introduction, notes and critical text edited by A. da Silva Ferreira, Roma, LAS, 1991.

<sup>23</sup> Cfr. C. Gasbarri, *L'Oratorio Filippino 1552-1952*, Roma, Institute of Roman Studies, 1957; G. Barzaghi, *Tre secoli di storia e pastorale degli oratori milanesi*, Leumann (Turin), LDC, 1985.

<sup>24</sup> Cfr. G. Bosco, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, introduction and critical texts edited by P. Braidò, Roma, LAS, 1985, pp. 66-72 and *passim*. Also see the attentive reflections of P. Braidò, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, cit., pp. 34-36.

part of a wider community and experience a dimension of faith that was not cut off and separated from the everyday realities of the world but interwoven and almost blended into life itself<sup>25</sup>.

Besides the Oratories, one of the most interesting aspects of the Salesian educational proposal regarded *professional training*. This was a sector that, from the first craft workshops created by Don Bosco in Valdocco<sup>26</sup>, in the space of a few decades, he made extraordinary progress, developing into a vast network of institutions and initiatives (craft schools, professional workshops, evening courses for young workers, farm colonies, boarding schools for factory workers, training centres and other institutions spread throughout many urban and rural centres of the peninsula), capable of dealing with the varied and growing needs of working class youth to have openings into the workplace and the productive economy<sup>27</sup>.

Those who are familiar with the history of schools and teaching in our country know that the work undertaken by Don Bosco and the Salesians went on to develop in a context marked by a significant absence of initiative by the State.

The Casati Law, passed on the eve of national unification (1859), in fact, completely ignored professional training<sup>28</sup> and, even in the decades that followed, this fundamental sector of training, linked to the very outcomes of economic and productive development of the country, was extensively neglected and scarcely considered by the ruling classes of the peninsula<sup>29</sup>.

In this context, therefore, for many years the vast and articulated network of Salesian professional schools came to play a role that not only added to public functions, but that substantially substituted a structural shortfall in the presence of the state and local authorities<sup>30</sup>.

<sup>25</sup> On this subject, see now the fine observations presented in G. Chiosso, *I cattolici e l'educazione popolare. L'esperienza dei Salesiani*, in Id., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 125-175.

<sup>26</sup> Cfr. L. Panfilo, *Dalla Scuola di arti e mestieri di Don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915). Il ruolo dei Salesiani*, Milano, Libreria Editrice Salesiana, 1976; L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. Traniello (ed. by), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, pp. 13-80.

<sup>27</sup> On this theme, see now the fundamental reconstruction presented by J.M. Prellezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, Roma, Salesian Institute Pio XI, 2010.

<sup>28</sup> Cfr. M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-28. But also see G. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Milano, Vallardi, 1915; and A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*, Milano, Giuffrè, 1964.

<sup>29</sup> On this subject see: G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971; C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973; and M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1974.

<sup>30</sup> Cfr. Prellezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, cit., esp.



In recent years, a similar commitment in the ambit of professional training has been the object of growing attention by historians, some of whom – I am thinking of Pietro Scoppola – rightly underline how it reflected «a new Catholic attitude faced with the reality of the capitalist economy»: «without foregoing their ethical inspiration, but going beyond every ideological exception», Don Bosco and the Salesians showed themselves capable «of identifying and treading an original and modern path within the reality of emerging capitalism»<sup>31</sup>.

Scoppola's thoughts can be broadly shared, and we could also add further elements that are in line with the meaning of work and professional training in Don Bosco and the Salesians' idea of education: a question, as we shall see, that constitutes a core aspect of the more overall aspiration to train «honest citizens» and to promote a sense of citizenship amongst young people.

The desire to safeguard young people from the dangers of cities and from the moral and spiritual pitfalls of the workplace, providing them with the opportunity to learn a trade and to receive a complete civil and religious education in a protected environment, typical of the origins and first experiences at Valdocco, represented only one aspect of the Salesian educational proposal<sup>32</sup>. The other equally important aspect concerned the significance attributed to work itself in the context of education of poor and abandoned.

Right from the outset, for Don Bosco and his colleagues it was work that represented the principal and most effective instrument for people's personal and social growth and maturity: it constituted not only a formidable means for the acquisition by young people – including the more problematic ones and those that were «at risk» – of inner discipline and an orderly and regular lifestyle, but also a source of virtue and their own values (determination, precision, commitment, sense of responsibility, constructive spirit, faith in their own resources and capacities etc.), as well as an instrument for their positive integration into civil society.

Don Bosco and the Salesians were convinced that the professional education of poor and abandoned young people would have important outcomes not only in terms of the personal growth of individuals but also collectively and within a community context. Indeed, they felt that where a full educational plan was applied aimed at turning these young people into honest and laborious craftsmen and factory workers, the base would be created for real, peaceful social harmony<sup>33</sup>.

chaps. II and III.

<sup>31</sup> Scoppola, *Don Bosco nella storia civile*, cit., pp. 13-14.

<sup>32</sup> Cfr. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, cit., pp. 20-29.

<sup>33</sup> Cfr. E. Ceria, *Annali della Società salesiana. I: Dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)*, Torino, SEI, 1941, pp. 649-659 and *passim*. But also see Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale 1815-1870*, cit.



In reality, faced with the choice of favouring professional and technical training, also because of the necessity to guarantee an essential and rapid introduction into the workplace for young people of the poorest and most neglected classes, Don Bosco and the Salesians' initiative with schools was notable from the start for an effort to open the doors of the so-called *schools of culture* to more capable and deserving youngsters, regardless of their social background or their family standing, offering access to the various grades and branches of junior and senior high schools<sup>34</sup>.

Unlike other secondary institutes and colleges in the hands of other religious orders, and destined predominantly for the elite Catholic youth, largely a privilege for the young offspring of the medium and high Catholic bourgeoisie who were mistrustful towards the marked secular bias assumed by public state education, the Salesian schools (primarily senior high lyceums, but also technical schools and institutes<sup>35</sup>) were characterized from the first decades following unification, by their *marked interclass imprint* and, above all, by their incisive function as a *mechanism for social elevation* for those young people whose economic and family conditions would have otherwise excluded them from any possible access to high school levels and confined them to elementary and popular levels. In this context, as Don Bosco wrote, it was not only a question of «providing a means, for some through the arts and the trades, and for some through studies, of honestly earning the bread of life», but also to «promote secondary education within the least well-to-do class of the people»<sup>36</sup>.

And in this context the *hostels and boarding schools* for the poorest students revealed themselves as destined to create the conditions for the performance of a similar job of *redemption and social promotion*<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Cfr. the interesting annotations by F. Cerruti, *Le idee di Don Bosco sulla educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, S. Benigno Canavese, Tipografia e Libreria Salesiana, 1886, *passim*. A few passing references in B. Bellerate, *Don Bosco e la scuola umanistica*, in M. Midali (ed.), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana, Roma 16-20 gennaio 1989)*, cit., pp. 315-329; and in G. Proverbio, *La scuola di Don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., pp. 143-185.

<sup>35</sup> Quantitative data and indications on the geographical evolution of the Salesian secondary schools in Italy between the nineteenth and twentieth centuries are now collected in G. Malizia, F. Motto, *L'evoluzione dell'Opera Salesiana in Italia*, in Motto (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit., pp. 46-49.

<sup>36</sup> G.B. Lemoine, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco* [then: *del Venerabile Servo di Dio Don Giovanni Bosco*], Torino, Libreria Salesiana Editrice, 1898-1917, 9 vols., VII, pp. 327-328.

<sup>37</sup> Cfr. F. Casella, *Il Mezzogiorno d'Italia e le istituzioni educative salesiane. Richieste di fondazioni (1879-1922). Fonti per lo studio*, Roma, LAS, 2000; and, above all, the documented and penetrating work by A. D'Angelo, *Educazione cattolica e ceti medi. L'Istituto salesiano «Villa Sora» di Frascati (1900-1950)*, Roma, LAS, 2000, whose analysis goes well beyond the events relating to the Lazio institution and enables us to formulate general hypotheses on the social recruitment of young boarders and on the cultural project that characterised this type of Salesian work.

This was a choice that undoubtedly went against the grain and broke away from the heavy social conditioning and rigid classist separation of the educational paths and models that were introduced into the Italian school system by the Casati law of 1859 and reiterated by the Gentile reform of 1923<sup>38</sup>.

But it was also a choice that required a special commitment in terms of teaching methodology and cultural mediation, that was also able to guarantee to the pupils who came from culturally disadvantaged families to be able to face their peers who were from more well-to-do and bourgeois extraction.

Finally, if one does not bear in mind the radical openness to modernity and progress that characterised the Christian vision of Don Bosco and the Salesians and that provided nervous energy to their dedication to the young generations and their educational proposal, it is hard to grasp the real significance of their extraordinary and pioneering commitment:

- regarding the *periodical press for young people*: from the Turinese «Letture Cattoliche», published from 1853<sup>39</sup>, up until the extraordinary range of magazines and comics for children and adolescents of different ages<sup>40</sup>;
- regarding *school and popular publishing*: through the dense network of first the Salesian Printers and Publisher-Booksellers<sup>41</sup>, and then, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, in perfect harmony with the emergence in Italy of the great national publishing centres, with the founding of the SEI, the International Publishing Company<sup>42</sup>;
- and lastly, regarding *theatre* (with the youth Companionships) and later concerning *cinema* (with the Salesian youth *Cine Clubs*)<sup>43</sup>.

<sup>38</sup> Cfr. Pazzaglia, Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., especially the essays in the first section of the volume («From Unity to Fascism»).

<sup>39</sup> Cfr. L. Giovannini, *Le «Letture cattoliche» di Don Bosco esempio di «stampa cattolica» nel secolo XIX*, Napoli, Liguori, 1984. For a general picture of educational and popular Salesian journalism in the nineteenth century, see also S. Pivato, *Don Bosco e la «cultura popolare»*, in Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., pp. 257-287.

<sup>40</sup> Of great interest, and full of references to young people's periodicals of the twentieth century is the recent I. Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e l'adolescenza*, Firenze, Nerbini, 2011.

<sup>41</sup> On this subject see: F. Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, in S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 429-458; R. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329-357.

<sup>42</sup> F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007; Id., *Serenant e illuminant. I cento anni della SEI*, Torino, SEI, 2008.

<sup>43</sup> Cfr. S. Pivato, *Il mondo cattolico e il cinema: preliminari per una storia*, in G. Gori, S. Pivato (eds.), *Gli anni del cinema in parrocchia 1930-1960*, Rimini, Maggioli, 1981, pp. 6-21; and, above all, A. Turchini, «Cine e balocchi»: spettacolo e cinema nella formazione dei giovani, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 397-422.

In this setting it is of course not possible even to touch on these subjects, which were the object of an attentive and documented reconstruction in the volume edited by Don Francesco Motto.

Here, more simply, it is worth underlining how the many initiatives that were undertaken in the area of mass popular and youth culture also followed the line of a religious presence that could take on the civil and cultural growth of the populations of the peninsula, and in particular that of the young generations at the moment when the initial signs of social fragmentation and homogenization of consciences appeared to be undermining – or at least weakening – the capacity of the traditional educational institutions and agencies (primarily families and schools) to address the younger generations.

And it is certainly significant that such a commitment was undertaken with greatest intensity in the years of totalitarian Fascism<sup>44</sup>, and then, in the aftermath of the Second World War, with the great anthropological and cultural changes related to the economic boom and the arrival of the *consumer society*<sup>45</sup>.

Just as Don Bosco did in the Turin of the nineteenth century, so his spiritual sons who worked in times that were closer to us felt that there was a need to create new channels of communication and dialogue to deal with the growing absence and educational proposals by the adult world with towards the younger generations.

Over the course of the long and problematic twentieth century, Don Bosco's old objective of «saving souls», working to cultivate «honest citizens and good Christians» expressed itself in numerous educational initiatives and experiences which made a concrete contribution to bestowing dignity to generations and generations of young people, especially those from the poorest and most neglected classes, who in recreational, educational and scholastic spaces learnt what it meant *to be Italian*, to feel part of a community and to share a heritage of ethical and civil values and significances.

In a brilliant essay of a few years ago Piero Bairati noted that, from a point of view of action rather than ideology, the relationship of the work of the Salesians with modern Italian society and with the unified State «did not come across as a slothful and impotent refusal of the new emerging social and political order»; on the contrary, «it was a relationship of active competition, of an intense and industrious attempt to create a society that was parallel but not separate, different but not closed into itself»<sup>46</sup>.

<sup>44</sup> Cfr. P. Braido, *L'Oratorio salesiano in Italia e la catechesi in un contesto socio-politico inedito (1922-1943)*, «Ricerche Storiche Salesiane», XLVIII, 2006, pp. 7-100; and S. Oni, *I Salesiani e l'educazione dei giovani durante il periodo del fascismo*, in Motto (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, cit., pp. 247-271.

<sup>45</sup> On this subject see F. Traniello, *Educazione cattolica, pastorale quotidiana e dinamiche sociali*, in Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, cit., pp. 95-116.

<sup>46</sup> P. Bairati, *Cultura salesiana e società industriale*, in Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia*

Bairati's analysis is certainly well-thought out and evocative as it grasps and highlights certain aspects and dimensions of the Salesian presence in our country which were inexplicably denied or unknown<sup>47</sup>.

In my opinion, however, in order to gain a full understanding of the real significance of the educational work of Don Bosco and the Salesians over the 150-year history as a united country, much more than the creation of a «parallel society», we need to refer to the extraordinary commitment given to the service of the *single* Italian society that has developed over these 150 years.

This was a commitment that was undertaken without a hankering for the past and without the temptation of separateness or otherness, in the knowledge that Italian society of the last 150 years, albeit with all its fragility and inadequacies, was *the* place where bringing up children as honest and industrious citizens meant, in substance, to also making them into *good Christians*, or «to save [their] souls».

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

*della cultura popolare*, cit., p. 333. But see the stimulating observations made in the ambit of the entire contribution, at pp. 331-357.

<sup>47</sup> Cfr. Motto, *Introduzione*, cit., pp. 13-14.



# Daide Montino, the thinker and the man

Juri Meda

Come, my friends,  
'T is not too late to seek a newer world.  
Push off, and sitting well in order smite  
The sounding furrows; for my purpose holds  
To sail beyond the sunset, and the baths  
Of all the western stars, until I die.  
(Alfred Tennyson, *Ulysses*)

## 1. *Introduction*

First of all, let me state openly that I have never penned an obituary in my life before now, nor indeed have I ever thought I'd have to, possibly because young people tend not unreasonably to bar the idea of death from the discernible future of themselves and of their nearest and dearest friends, the kind of friends they would like to have by their side in moments of tribulation and when facing the toughest challenges and obstacles, receiving their encouragement, their support and their precious advice.

Daide Montino was one of my closest friends, one of those I would have liked to have my side and whose obituary I would never have wished to write.

We met in 2004 when I invited him to Florence to devise a system for cataloguing, indexing and analyzing the old school exercise books on which I had been working for about two years with the former Istituto Nazionale di

Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa<sup>1</sup> (INDIRE), and to maybe pick up a few useful tips for the organization of the already substantial collection of exercise books that he had put together in only a short time in the Archivio Ligure della Scrittura Popolare<sup>2</sup> (ALSP) in Genoa.

We hit it off at once, possibly because of our mutual forthrightness and our shared inclination to travel paths seldom trodden by others. That day saw the birth of an intellectual partnership and an intense relationship spawned by an unceasing exchange of opinions, rich in ideas and in stimuli, which was harshly and abruptly broken off on 6 December 2010 when an inexorably advancing illness carried him off for good, after showing up for the umpteenth time to wreak havoc in his life.

It is in memory of this deep relationship that I have agreed to write what I thought I would never have to write: a farewell to a dear friend.

## 2. *His formative years and career*

Davide Montino was born in 1973 in Cengio, a small village in the Val Bormida that stretches from the hinterland of Savona into the lower reaches of the Piedmont. He was awarded a degree in Contemporary History with the highest grade at Genova University at the end of the academic year 1997-1998, presenting a thesis on *Le letture scolastiche durante il regime fascista (1925-1943)*, his tutor for which was his first mentor, Antonio Gibelli.

His thesis was published in 2001 under the title *Letture scolastiche e regime fascista (1925-1943): un primo approccio tematico* in an editorial collection published by the Le Stelle cultural association in Cengio, with which he had been collaborating intensely for some years. Through an in-depth analysis of the text books and reading material used in primary schools during the Fascist period, the book explores the educational concepts that the Italian education system expressed in the era between the wars, pointing up the constant tension between new pedagogical demands and the need to safeguard the traditional values of religion, fatherland and family through the language of propaganda.

He qualified to teach history of philosophy in senior school in 2000. He was to put that qualification to good use for a short time a few years later, teaching the subject at the Liceo Scientifico «Orazio Grassi» in Savona from 2003 to 2005, also editing a volume on the school's history to mark the school's sixtieth anniversary (*Una scuola, la sua città*, De Ferrari, Genoa 2008).

It was also in 2000 that he began to cooperate with the working group at the ALSP (founded by Antonio Gibelli in 1986), where he started to teach and

<sup>1</sup> National Documentation Institute for Innovation and Research in the field of Education.

<sup>2</sup> Ligurian Archive of Popular Writing.



to collaborate on the seminars on popular writing held annually in the context of Contemporary History courses, allowing students to work in a workshop environment offering them direct access to documentary sources and allowing them to become actively involved in searching for, and studying, new sources which then frequently became the object of their doctoral theses. Davide, together with the other members of the ALSP working group, immediately became an enthusiastic and tireless supporter of this spontaneous collection, succeeding in his intent to substantively increment the archive section devoted to school writing, which was largely the result of his own specific research interests. As of 2001, the year in which he first detected signs of the illness that was to prove fatal, he worked with Fabio Caffarena on draughting the official bulletin of the ALSP entitled *Archivio*, cyclostyled in house and containing articles, reporting, alerts and reviews. Its great value lies above all in the fact that it bears witness to the extraordinary intellectual dedication and enthusiasm rife in the ALSP at the time, as well as the enormous cultural effort made by Gibelli's students in promoting a broad range of initiatives designed to highlight the profile of a group which, as their first editorial stresses, «does more than simply collect and passively store documents». Six editions of the bulletin were issued at various random intervals between 2001 and 2004.

Davide began to take part in scientific events, initially at the local level – a level with which he felt a great affinity, which he was never to completely abandon, as we shall see, and which was to be an ongoing feature, almost a hallmark, of his entire scientific output – and subsequently at the international level. In July 2001, for instance, he took part in the annual conference organized by the Centro occitano di cultura «Detto Dalmastro» in Castelmagno<sup>3</sup> in conjunction with the Laboratorio di Antropologia Storica e Sociale delle Alpi<sup>4</sup>, where he presented a paper entitled *Immagini di guerra nelle letture e scritture scolastiche durante il fascismo*. A year later, at the same event, he and Fabio Caffarena presented a paper entitled *Gente di montagna: una cultura in movimento* in which, based on accounts of daily life held by the ASLP, the authors astutely related the migration of mountain people in connection with the practice of certain professions, to the unexpected literacy levels to be found among the population of the Alps early on in the modern era.

In those years he also collaborated on a volume entitled *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, which was to be published in 2002 under the editorship of Piero Conti, Giuliana Franchini and Antonio Gibelli, in the Modern and Contemporary History Department's periodical publications. This book contained his first essay dedicated specifically to the topic to which he was later to devote such memorable work, namely the relationship between subjectivity and discipline in school writing.

<sup>3</sup> «Detto Dalmastro» Occitan Culture Centre.

<sup>4</sup> Workshop for the Historical and Social Anthropology in the Alps.

Qualifying for the «L'Europa e le Americhe in età contemporanea»<sup>5</sup> research doctorate set up by Genoa University's Modern and Contemporary History Department (16<sup>th</sup> cycle) in 2001, over the next three years he devoted his full time to research which, under Gibelli's supervision, was to lead to a thesis entitled *Leggere e scrivere nella scuola elementare tra fascismo e post-fascismo* that he defended in 2004. The thesis was initially published as a book entitled *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra Fascismo e Repubblica* (Selene, Milan 2004); it was then reissued by the same publisher a year later, in an updated edition under the title *Le parole educate. Libri e quaderni tra Fascismo e Repubblica*.

In 2004 he played a role in an interesting, though short-lived, editorial experiment known as *BalbiSei: ricerche storiche genovesi*, an online magazine promoted by several young scholars from Genoa University's Department of Modern and Contemporary History. He was a member of its scholarly editorial committee and he published an article entitled *Aspetti della storia contemporanea nei testi scolastici delle elementari della ricostruzione (1946-1948)* in its launch edition.

In 2005 he won a research scholarship with Genoa University's Faculty of Educational Science, where he taught the history of education establishments. It was at that time that he began to cooperate with Pino Boero, a lecturer in children's literature and the pedagogy of reading at Genoa University's Faculty of Education Science, who was dean of the faculty from 2002 to 2008.

It was also at about this time that he began to take an active part in numerous scientific initiatives promoted by the Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita<sup>6</sup> (SIECE), set up by the University of Alcalá de Henares (Spain) and directed by Antonio Castillo Gómez, with which the ALSP had already forged productive ties. In 2003 he published an interesting article entitled *Bambini che scrivono* which was carried in the magazine «Signo: revista de Historia de la Cultura Escrita» published by that Spanish university. In 2005 he attended the 8<sup>th</sup> Conference on the History of the Culture of Writing, delivering a paper on *La pratica pedagogica del "diario della vita di scuola". Dalla possibilità di una scrittura intima alla necessità di una scrittura disciplinata (1923-1943)*, which was included in the official proceedings of the conference. He also published an essay entitled "O! Se potessi volarti tra le braccia". *Cartas de adolescentes del reformatorio de Bosco Marengo (1904-1920)* for a book called *Letras Bajo Sospecha: Escritura y Lectura en Centros de Internamiento* (Trea, Gijón 2005), edited by Castillo Gómez and Veronica Sierra Blas. And lastly, in 2006, the third edition of the magazine «Cultura Escrita & Sociedad» contained his "Obederecé siempre a mis queridos padres": *escritos y lecturas educativas de una niña en la Italia liberal*.

<sup>5</sup> Europe and the Americas in the Contemporary Era.

<sup>6</sup> Interdisciplinary Study Seminar on the Culture of Writing (SIECE).

His scientific output appeared to be endless, indeed so much so that – for reasons of space as well as the nature of this obituary, which might otherwise risk turning into a fully-fledged critical overview of his work – I cannot possibly mention his entire corpus but shall have to run through it in summary fashion.

In 2006 he joined the editorial committee of the magazine «History of Education & Children's Literature» (HECL), promoted by the Centre for Documentation and Research into the History of School Books and Children's Literature at Macerata University and edited by Roberto Sani. In a mere four years the magazine was to carry two of his articles and over thirty of his reviews, most of which related to books written by Spanish colleagues such as Castillo Gómez and Sierra Blas, but also Agustín Escolano Benito, Hector Ruben Cucuzza and Teresa González Pérez, evincing the meticulous care with which Davide tracked scientific output relating to the history of education in the Iberian peninsula, which he considered to be in some ways even further advanced than it was in Italy.

In 2006 I got him involved in a venture on whose successful outcome few would have put any money: the organization of an international symposium with the contribution of scholars and experts from all over the world, devoted to analyzing school exercise books from the many standpoints that we had been able in the course of our research to prove or even simply to intuit, in an openly multidisciplinary and comparative manner.

After over a year of hard work, interrupted in March by the reappearance of Davide's illness and another highly complex surgical operation, the initiative was a success. The international symposium entitled *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* was held in Macerata in September 2007. It was attended by some ninety speakers from all over the world, whose papers were delivered in one of the four official languages in seven scheduled working sessions, and it was accompanied by three documentary exhibitions (two Italian and one French) devoted entirely to school exercise books. The hard work we both put into the initiative was rewarded by the enthusiastic reception that the international scientific community accorded to the conference and by the enthusiasm with which those who took part in it still recall the four-day event in Macerata, so full of stimuli and of projects for the future. I think it is no exaggeration to say that the event, together with the publication of the official proceedings by Florence publisher Polistampa in 2010, was one of the most important moments in both of our careers, setting the final seal on the intellectual partnership that I mentioned above.

In 2007 Davide published *Bambini, penna e calamaio: esempi di scritture infantili e scolastiche in età contemporanea* (Rome, Aracne, 2007), a collection of essays and articles devoted to his special area of interest, namely children's and school writing and the educational, cultural and ideological content conveyed through it. The book was designed to draw a line in the debate to which Davide had devoted the first few years of his research activities, while seeking at the

same time to conduct of overview of the road covered so far and to point to new prospects for further research.

While continuing to take an interest in the topic that was without question the mainstay of his scientific output, Davide began, probably also under the influence of his new mentor, Pino Boero, with whom he developed a very close relationship, to turn towards new areas of research in which he seemed to be seeking confirmation for the intuitions that he had formed in his previous studies.

Children's literature was one of those. In 2009 he published *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento* (SEI, Turin 2009), in which he analyzes the life and career of journalist and children's author Giuseppe Fanciulli, one of the most prolific, widely published and best-known writers of the early 20<sup>th</sup> century, one of the unquestioned symbols of the sensitive entanglement between education and political propaganda that was such a feature of those difficult years in the story of children's literature in Italy, bent on educating the masses to develop a passionate attachment to the Italian fatherland.

### 3. *His Civic Commitment*

But to paint a comprehensive portrait of Davide, we cannot content ourselves with merely illustrating his formative years and his brilliant academic career or his extraordinary scientific output (comprising five monographic works, two edited works and almost thirty essays and articles for books and magazines). We would be doing an incomplete job because his interests went far beyond that sphere. Teaching for him was not just a profession, it was his way of playing an active role in society and of doing his level best to improve it.

As is very often the case, Davide had never played the "historian's role" either as a mere tool for his own social advancement, to redeem his humble background, or as a refuge to block out the present, the emergencies of everyday life. On the contrary, he was very much aware of their existence. But he could never have played his role in that way. He was proud of his background and those who had the good fortune to know him can testify to the deep love that he nurtured for his native Cengio, the land in which he had been born and to which, in death, he wished to return. I believe that this very love was one of the underlying reasons for the wonderful mutual bond that bound us together, as though we had known each other for far longer than we actually had. Both hailing from humble backgrounds in small provincial backwaters, we both maintained deep ties with our birthplaces, as though we could never quite manage to cut the umbilical cord.

His writings openly betray that love, many of them being devoted specifically to his beloved village and to the Val Bormida, his "minor motherlands" which provided him with the lens through which he observed broader phenomena and

more widespread changes<sup>7</sup>. To realise this, one has but to leaf through *Storie della Valbormida. Riflessioni e ricerche sulla storia locale tra XIX e XX secolo*, which he edited for the Upper Val Bormida Mountain Community in 2006; or *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, published by the same Mountain Community in 2008, on which he worked with his friend Alessandro Marengo, a factory worker with a passion for history.

This latter volume spawned what I believe we can rightly call one of Davide's most interesting experiments. This consisted in a video-documentary entitled *Una piccola scuola rurale nell'Italia fascista: "Le Rotte" di Dego*, which he produced with Marengo and which consists of interviews with former pupils and of excerpts taken directly from the reports of teaching staff, as well as footage of the places where the events recounted took place. Taken all together, these elements provide us with fascinating insight into "everyday school life" in a mountain school during the Fascist period. I am certain that this video-documentary, more than anything else, bears witness to the broad range of his interests and to his constant need to dip into new sources and to discover new tools for the dissemination of the results that he achieved in the course of his meticulous research activities, to enable him to share those results with a far broader audience than the academic world could offer.

In Davide's view, there was no point in dispensing history to academics who were all too familiar with it already and who had a specialist interest in it. He saw history as serving the loftier and far nobler purpose of improving today's society, to the deep contradictions in which he was especially sensitive.

For this reason, he had been engaged for many years in actively working with the Centro studi per la scuola pubblica<sup>8</sup> (CESP), producing studies of quality from a cultural standpoint and displaying remarkable political insight. 2009 saw the publication of the dictionary of the Fascist school, entitled *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario* (Ombre Corte, Verona 2009), on which he had been working with Gianluca Gabrielli for a long time in an attempt to provide teachers in secondary schools with an agile working tool for explaining to their classes the harm done by the political monopoly which Mussolini's regime exercised over the country's principal institution tasked with passing on knowledge. In the same year he also published a pamphlet entitled

<sup>7</sup> This emerges also in an article of Davide entitled *La storia della scuola e delle istituzioni educative in una prospettiva locale*, which appears in *La Storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, published posthumously by the Società Savonese di Storia Patria and by the Valbormida Section of the Istituto Internazionale di Studi Liguri. The article ends tellingly with these words: «Therefore, as the state of research into the issue stands today, we cannot ignore the contribution that a probe sinking its roots in a local situation can make to the broader debate. Through this dialectical rapport between the microcosm and the macrocosm, we can prevent a mass of information that would otherwise be wasted on *memorabilia* good only for cheap museums of popular culture and traditions, from being downgraded to the rank of the merely local» (p. 148).

<sup>8</sup> Public School Study Centre.

*Con il grembiule siamo tutti più buoni! La scuola italiana tra falsi problemi e pessime soluzioni* (Milan, Selene, 2009), in which, taking his cue from certain clichés and commonplaces on youth, teachers and the function of the school in our society that are constantly being aired on television and in the press, Davide deplored the direction in which the school in Italy is in danger of drifting and he attempted to refocus the debate on real issues and on educational strategies.

Davide was aware that defending the school system meant defending his own work, which only took on its full significance when applied to education and to the players in that sphere. As Gianluca Gabrielli pointed out in a message of condolence issued to the press: «Davide was immensely open and happy to work with teachers; he rightly felt that his own research made even more sense if constantly measured against the reality of school life». It is in that light, as well as bearing in mind his love for his native region, that we should see the refresher courses which he held at the «L. Luzzati» Comprehensive Institute in Millesimo and his frequent meetings with students at the history workshop in the secondary state school in Cengio, which most our colleagues would have eyed with reluctance.

I shall conclude this brief journey down memory lane by pointing out that if there is one thing Davide's death has done to damage the history of education in Italy (and a great deal more besides), it is to have deprived it of one of its clearest voices, a voice committed to thoroughly overhauling a discipline over which such a heavy historiographical burden still looms so menacingly. This approach has led to increasing attention being paid to educational practices' aims and the modalities of implementing those aims in class, as well as to the content conveyed through them, rather than to the concrete results that they produce in crucial players in the learning process, namely the children themselves, to whose softly spoken words Davide used to make every effort to listen, in the certainty that he would discover in them – beyond the inevitable pompousness of the school – the real nature of “educating in the classroom”. And if there is one thing that Davide's death has done to damage me personally, it is to have deprived me of a true friend in a world such as the academic world, in which exaggerated professional competitiveness has caused us to lose sight of the incomparable heuristic faculties inherent in an intellectually honest and dialectically free debate bent solely of furthering the discipline to which we often devote our entire lives.

Florence, 10<sup>th</sup> January 2010

Juri Meda  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
juri.meda@unimc.it

*Notices / Recensioni*





# Notices

## Recensioni

**Luciana Bellatalla, *Scuola Secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010, 214 pp.**

Luciana Bellatalla con questo volume ha compiuto un'analisi dell'ultimo quindicennio della nostra scuola secondaria superiore, che non è una semplice ricostruzione storica, ma un approfondito lavoro di ricerca sui tentativi di cambiamento e di riforma, sulle ragioni politiche e ideologiche ad essi sottesi, condotto secondo la prospettiva propria della Scienza dell'educazione e della sua storiografia. Infatti all'Università di Ferrara l'Autrice collabora attivamente con Giovanni Genovesi, a cui si deve il saggio d'apertura su *La scuola secondaria in Italia nei primi cinquant'anni dal secondo dopoguerra*, nell'elaborazione teorica di una Scienza dell'educazione, che abbia i caratteri di vera Scienza e comprenda, sostituendole e superandole le varie pseudoscienze che si sono moltiplicate intorno alla pedagogia.

Il problema della scuola media superiore è soprattutto nella scelta della finalità della formazione generale o professionale e questo ha dato origine a tanti tipi di scuola, oggetto di critiche e di vivace dibattito da decine di anni. Genovesi afferma che tale scuola «non può indulgere a istanze professionalizzanti o disinteressate, bensì mirare alla progettazione di un curriculum che, a sua volta, punti sulla graduale propedeuticità professionale» (p. 32), perché «la scuola forma i talenti che la professionalità poi sfrutta nel mondo del lavoro» (p. 43). Naturalmente sono idealità alte che non è facile mettere in pratica, ma che comunque devono essere sempre tenute presenti.

Non è quello che hanno fatto i vari ministri dell'istruzione che si sono succeduti a cavallo tra due millenni e che hanno mantenuto, per ragioni diverse e talora opposte, i quattro principi guida della scuola italiana, che Bellatalla definisce, e sinteticamente descrive, come l'aristo-

craticismo, il conservatorismo, il centralismo-gerarchizzazione, l'ideologizzazione. Da Berlinguer a Moratti a Fioroni si è aperta una stagione di riforme che non ha mai raggiunto risultati apprezzabili. Bellatalla analizza con onestà intellettuale gli scarsi pregi e le notevoli ambiguità che le varie proposte contenevano e che comunque venivano bloccate dal succedersi delle legislature e dei governi che spesso si distinguevano nell'annullare quello che era stato fatto in precedenza, e che tuttavia avrebbero cambiato la scuola solo per aspetti superficiali e di facciata.

Dopo questa prima parte in cui, oltre alla ricognizione sia dei temi conduttori della politica scolastica dall'Unità d'Italia sia dei principi regolativi propri della Scienza dell'educazione, si analizza la voglia di riforma che ha "agitato" tutti i ministri dell'istruzione dell'ultimo quindicennio, nella seconda si passano in rassegna le proposte dei nuovi programmi; infine nella terza e ultima parte si ritorna al paradigma teorico della Scienza dell'educazione, tanto caro alla Scuola di Ferrara, e al disegno di un futuro scenario di scuola secondaria, strutturata secondo quei criteri.

Le idee del ministro Luigi Berlinguer, presentate in Parlamento dal suo successore Tullio De Mauro, delineavano un quadro generale e orientativo, ma non prescrittivo, ispirandosi al principio fondamentale dell'autonomia e al criterio della continuità tra i cicli del sistema scolastico e formativo, le cui linee-guida erano state elaborate da personalità significative del mondo della cultura che costituirono la cosiddetta "Commissione dei saggi". In relazione ai programmi della scuola secondaria si era registrato un largo consenso sull'idea che alcune discipline dovessero essere comuni a tutti gli indirizzi (*core curriculum*), evitando la proliferazione del numero di questi che si era verificata in

passato, esplicitando le finalità formative e le competenze da raggiungere, introducendo la «dimensione critica e problematica» in ogni disciplina, curandone l'aspetto epistemologico e stabilendo infine una relazione tra la realtà scolastica e quella extrascolastica. Se ciò mira a «una visione organica del sapere» legata a una compattezza argomentata idea di sapere, a una «unitarietà del percorso formativo» che tenga conto della continuità nel percorso dal ciclo di base a quello superiore e del «gioco tra cultura nazionale e cultura locale» (p. 91), Bellatalla rileva tuttavia come tante intenzioni corrette e apprezzabili, tra cui non ultima l'attenzione alla preparazione degli insegnanti, rimasero tali sia per il sopraggiungere del nuovo governo, sia per il contrasto tra pedagogisti e disciplinaristi (p. 93).

La revisione più compiuta dei programmi si è avuta con il ministero di Letizia Moratti che ha avuto a disposizione l'intera legislatura ed ha elaborato il Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP) dell'istruzione superiore in generale e di ogni singolo liceo fondandolo sul concetto di persona, assunto, come nel documento per il ciclo inferiore, «in maniera generica, scarsamente articolata e assai equivoca» (p. 96). La definizione di Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) che sostituisce le espressioni «programma» o «orientamenti programmatici» fa capire, secondo Bellatalla, come il procedimento didattico proposto sia quello non chiaramente definito delle Unità di Apprendimento del grado inferiore in sostituzione della Unità didattiche connesse con la programmazione, diffusasi con risultati positivi già da molti anni. L'Autrice rivela le ambiguità e la genericità di molte formule che potrebbero adattarsi a pratiche didattiche differenti ed inoltre la tendenza a favorire mode o interessi apparenti o momentanei, «dimenticando che

l'educazione è per sua stessa costituzione, protesa verso l'astrazione, il superfluo e il superamento della contingenza» (p. 100). Esaminando poi le finalità e le articolazioni del PECUP, mette in luce come gli aspetti culturali siano generici e secondari rispetto a quelli morali e religiosi, contrastando con l'idea di una scuola laica e pubblica, che mira a una progettualità tesa alla costruzione di un futuro sempre migliore e non solo, come appare nei documenti ministeriali, tesa alla decodificazione dei messaggi contingenti e della realtà presente.

Passando poi alla struttura dei programmi veri e propri, Bellatalla (dopo aver considerato che gli otto licei, attraverso i quali Moratti si è compiaciuta di aver riformato e riordinato la vecchia scuola gentiliana – ma continuando a relegare la formazione tecnico-professionale in un canale a sé dipendente dalle Regioni – in realtà sono molti di più per effetto della reintroduzione degli indirizzi) mette in luce non poche incongruenze nella scelta e nella rilevanza data alle varie discipline, riconoscendo peraltro alcuni aspetti positivi, come il monte ore di italiano identico in ogni indirizzo, l'introduzione generalizzata di due lingue straniere e quella quasi generalizzata della filosofia. E tuttavia la stereotipia e la prescrittività delle indicazioni programmatiche, la forte riduzione di riferimenti ai fondamenti epistemologici delle singole discipline come vorrebbero la Scienza dell'educazione e quella didattica, e anche l'uso raccomandato e sottolineato delle nuove tecnologie (le famose tre I – impresa, inglese, informatica –), considerate fine piuttosto che mezzo per la seria formazione di un futuro cittadino del mondo, mostrano «in maniera evidente la superficialità con cui i programmi sono stati redatti e la loro povertà culturale» (p. 118).

Nell'anno e mezzo di vita del suo mi-

nistero Giuseppe Fioroni si è distinto per la tendenza ad intervenire subito e con efficacia nei punti di difficoltà del sistema scolastico senza sovvertirne la struttura, usando la metafora del cacciavite per definire la sua strategia iniziale. Promuove il *Quaderno bianco sulla scuola*, un'inchiesta che vuole fare il punto sulla realtà effettuale della scuola, propedeutica a misure riformatrici mai avvenute anche per la breve durata del governo. Il documento, giudicato dall'Autrice farraginoso e confuso anche nella forma linguistica, diviso in due parti, la prima dedicata a rilevare i problemi e la seconda a proporre soluzioni, è ispirato al sociologismo e all'economicismo di piena attualità, non molto diverso dall'orientamento della Moratti e che sarà poi del ministro Gelmini. La mancanza di vera innovazione è da rilevare in tutte le politiche ministeriali di destra e di sinistra (e Bellatalla vede nel pensiero morattiano una rivisitazione di Bottai e in quello di Fioroni spunti degli anni Cinquanta che ricordano Gonella ed Ermini), e la visione pragmatica, legata alle contingenze e ai loro bisogni, che si vuole propagandare, è fortemente conservatrice, come si evince nelle posizioni verso l'istruzione tecnica e professionale, e «priva di illuminazione ideale» (p. 126). Gli aspetti positivi della politica di questo ministro possono trovarsi nel prolungamento dell'obbligo scolastico e in alcuni principi che animano le indicazioni programmatiche della scuola di base (ma che avrebbero dovuto continuare anche nei gradi successivi): la non prescrittività, la consapevolezza dell'unità del sapere e della conoscenza, con «una prospettiva di neoumanesimo che merita apprezzamento», la valorizzazione della cultura della programmazione e, di conseguenza, della centralità del docente. Le evidenti debolezze sono da individuare soprattutto nell'insistenza «sulla centralità e sul valore della persona, certo liberandola

da quella naturalizzazione cui la politica della Destra l'aveva vincolata ma, tuttavia, non privilegiando una terminologia ideologicamente meno connotata» (p. 133).

Particolarmente severo, ma argomentato come sempre, è il giudizio sulla scuola disegnata da Maria Stella Gelmini e che, nel caso della secondaria, prende il via, con molta tempestività, in questo anno scolastico 2010/11. I primi interventi hanno mirato a richiamare norme disciplinari e misure di valutazione, in qualche caso in continuità con il precedente ministro, ma sono misure esteriori e formali, destinate ad essere poco incisive, mentre sono invece sostanziali le misure che avviano la scuola a una gestione privatizzata, sviliscono la professionalità dell'insegnante (come la chiusura della SSIS, il ripristino dell'insegnante unica nella primaria, la riduzione degli organici ecc.), ridefiniscono l'obbligo scolastico, tutto nell'urgenza del risparmio e non certo sulla base di principi scientifici. Se la pubblicità e la laicità vengono fortemente colpite in una scuola che deve cercare finanziamenti privati e dove l'integrazione è sostituita da una paternalistica accoglienza e tutt'al più da un esteriore inserimento, lo spirito restauratore è presente in tutti i regolamenti riguardanti la tripartizione degli studi (il settore liceale, quello tecnico e quello professionale), i quadri orari, il valore dato alle discipline e così via. Siamo di fronte a una scuola che con immagine dolorosamente pessimistica l'Autrice definisce «sull'orlo del futuro», un futuro che appare un rovinoso precipizio (p. 135).

Nella parte conclusiva, dopo aver ripercorso «il filo rosso della politica scolastica dell'ultimo quindicennio», che ha dimenticato lezioni come quella di Kant e di Dewey, che ha parlato di qualità, merito, dispersione con enfasi, ma spesso senza chiarezza e con più o meno voluta

ambiguità, ed essersi soffermata sulle ultime proposte di Gelmini di cui denuncia il darwinismo sociale, già caro a Moratti, l'Autrice enuncia delle proposte, che lei stessa giudica «inattuali, ma, proprio per questo, necessarie» (p. 203): una riforma drastica e radicale che istituisca una scuola superiore unitaria senza distinzioni di canali, ma con un percorso unitario che assolve per tutti l'obbligo scolastico fino a diciotto anni; che preveda sostegni reali per gli alunni in difficoltà economiche, magari con un corso a tempo pieno che permetta «il gioco tra una base di discipline comuni a tutti e una parte curricolare opzionale», tale da consentire di affrontare più aspetti del sapere e sollecitare all'esercizio del giudizio e all'autonomia della scelta senza costringere a imboccare strade senza ritorno e troppo precocemente; che preveda una formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti, collegata con l'università, e la possibilità di congedi retribuiti da spendere in esperienze di studio, aggiornamento e ricerca. Certo, una proposta che non ha possibilità di realizzazione almeno in un prossimo futuro e che non può avere il favore né della politica né della maggioranza degli italiani spesso convinti da slogan e pubblicità. Ma non ci potevamo aspettare che questo da chi studia con passione la scuola nel suo paradigma scientifico derivato dalla Scienza dell'educazione e giudica i vari modelli storici di scuola alla luce di tale paradigma, e del resto in un mondo come quello in cui viviamo, qualcuno che ci riavvicini al mondo di Utopia è proprio ciò che manca e di cui abbiamo estremo e urgente bisogno.

*Nella Sistoli Paoli*

Piergiovanni Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal Fascismo alla Repubblica*, Milano, Franco Angeli, 2009, 159 pp.

Il Questo lavoro fa seguito ad un altro dello stesso Autore (Una storia da manuale. La storia nel libro unico di stato, pubblicato a Parma da «Ricerche Pedagogiche» nel 2005) di cui riprende lo sfondo integratore per proseguire la ricerca sui manuali di storia in Italia.

Il saggio, che si snoda in cinque agili, ma densi capitoli, si articola su due livelli argomentativi, ben evidenti: da un lato, la riflessione sul concetto di storia che è alla base della compilazione dei manuali scolastici (ed in particolare per la scuola elementare) di questa disciplina in un periodo assai lungo, che va dal primo dopoguerra all'inizio dell'età repubblicana; dall'altro, la ricostruzione e l'analisi di questi manuali, sullo sfondo delle vicende storico-politiche del nostro Paese e della normativa sull'adozione e la compilazione dei testi scolastici da parte dell'autorità governativa.

Il primo livello, non giustapposto, ma intrecciato al secondo, è prima di tutto informativo: non a caso raccoglie ed offre molti dati e si avvale di una ricca ed aggiornata letteratura secondaria. Ma l'informazione non esaurisce queste pagine, giacché essa è filtrata o occasionata da aspetti problematici destinati ad avere una risonanza ben oltre l'arco di tempo qui preso in esame ed a esercitare, ancor oggi, riflessioni da parte degli storici e non solo. Mi riferisco a concetti come quelli di Patria, al processo di "nazionalizzazione" della narrazione storiografica, al processo di defascistizzazione dei libri di testo ed al suo significato. Ma, soprattutto, mi riferisco al tema che, come un Leitmotiv, percorre il saggio di Piergiovanni Genovesi, vale a dire il successo o l'insuccesso della "bonifica" della scuola, che il fascismo

aveva avviato nella convinzione o, forse, nella speranza di fare della scuola una filiale del Partito e del governo e, comunque, la cinghia di trasmissione del pensiero del Duce. L'Autore – nella diatriba ancora aperta tra gli storiografi – propende per la tesi dell'insuccesso di questo progetto, facendo leva non tanto sull'analisi dei testi (ideologicamente conformati al "verbo" mussoliniano) quanto su testimonianze e documenti. Non ultima quella di Bottai e, infine, del Ministro dell'Educazione della RSI, Carlo Alberto Biggini, che sostiene l'inefficacia del libro di Stato e denuncia come e quanto gli insegnanti lo abbiano sostituito con loro sunti o con pagine tratte da altri manuali, preesistenti al fascismo.

Questo intreccio tra informazione e nodi problematici costituisce il trait-d'union tra questo livello e l'altro, che rappresenta il clou del lavoro e interpreta, in maniera originale e convincente, la "filosofia" della storia, che sta a fondamento non solo del libro di Stato, durante il Ventennio, ma anche di una gran parte della manualistica di storia italiana, perfino dopo l'avvento della Repubblica e della democrazia. Da qui ad uno sguardo alle polemiche contemporanee che, attizzate da noi dalla Destra al governo, demonizzano la storia come interpretazione degli eventi ed aspirano ad una storiografia anodina, oggettiva, che trascriva la realtà qual è e non quale, necessariamente, appare agli occhi di chi la studia, filtrandola attraverso la propria cultura, la propria visione del mondo e le proprie precedenti esperienze di ricerca.

L'Autore compie una doppia operazione. Da un lato, indaga quali sono stati gli elementi catalizzatori di un processo che ha portato a giustificare scientificamente l'oggettività del racconto storico ed a propagare questo pregiudizio fino ai giorni nostri non solo all'uomo comune, ma perfino presso gente colta. Genovesi rinviene

la genesi di questo pregiudizio in due elementi interagenti.

Da una parte, la nascita delle identità nazionali (politiche e culturali) durante l'Ottocento, con quanto ciò comporta sul piano della formazione di un sistema scolastico e di un apparato di rituali e valori condivisi, porta, per dirla con Guizot, ad un'equazione tra Storia e Nazione. La storiografia, dunque, deve celebrare i valori nazionali e descriverli legittimandoli ed assolutizzandoli: il manuale di storia è il vangelo del cittadino, perché come il testo religioso ha sacralità e indiscutibilità.

D'altro lato, emerge, complice un orientamento culturale e filosofico favorevole, la presunzione che i fatti storici possano essere, per così dire, fotografati e fissati nella loro oggettività, l'idea, insomma, che la scientificità della storia consista nella sua adesione indiscussa ai fatti.

Mentre nel primo caso, quello dell'identità tra ricostruzione storica e modello nazionale di vita, c'è un'evidente contraffazione (addirittura malafede) perché il fatto presentato come oggettivo viene ricondotto apertamente a ideali politici o a principi ideologici, gabellati per assoluti e indiscutibili, nel secondo caso, si approda ad un fraintendimento scientifico molto grave. Se ne era già reso conto perfino Gioacchino Volpe, un intellettuale di ferma fede fascista, nel 1934, ma nulla era cambiato ai suoi tempi ed il pregiudizio mostra un'onda lunga, talora in arginabile, se siamo qui a fronteggiare, ancora nel 2010, tesi di questo tipo.

Certo, il libro di Stato – in questa lunga storia di pregiudizi e fraintendimenti – è un esempio paradigmatico. E come tale è trattato in questo saggio. Paradigmatico perché incarna questo pregiudizio in maniera emblematica; paradigmatico perché consente di scoprire con chiarezza l'ideologizzazione surrettizia che nasconde ed avalla. Scrive, infatti, Genovesi, con molta

chiarezza, che la storiografia “fascista” ha un effetto paradossale: la sua celebrazione della Patria e del Duce mira a superare i limiti nazionali e ad assumere toni universalistici, che finiscono per ribadire, anziché scardinare, l'oggettività e l'assolutezza della narrazione e della ricostruzione. Insomma, aspetto ideologico ed oggettività si rafforzano a vicenda.

Ma le cose cambiano veramente dopo il 1945? A parte il difficile processo di defascistizzazione dei testi ed, a parte la fase polemica contro la funzione e l'uso del manuale di storia generale (interessante al proposito l'esempio del Cousinet), bisogna riconoscere che, nell'immediato dopoguerra, la situazione non mutò in maniera significativa. Non solo continuarono a circolare (è il caso del volume di Francesco Domenico Olmo) libri scritti durante il fascismo e basati sull'indirizzo impresso dal Regime alla storiografia, ma continuano a scrivere autori già affermatosi nel Ventennio: è il caso dell'intervento di Piero Bargellini, già tra gli estensori del libro di Stato, in *Fontelucente*, sussidiario per la V Elementare del 1950.

La conclusione è che, se, sul piano dei contenuti e della loro descrizione, la defascistizzazione riesce con la scomparsa di ogni riferimento ai temi della propaganda e della mistica del Regime, essa non va però ad intaccare le linee di fondo di una storiografia che resta legata ai principi dell'oggettività e dell'eshaustività e, addirittura, resta spesso percorsa da quel provvidenzialismo, con cui il fascismo era stato accolto e celebrato. Insomma, ciò che permane è la struttura della narrazione storica, non volta a spiegare ed interpretare eventi e circostanze, ma a legittimarli o delegittimarli politicamente.

Questo l'impianto di fondo di un testo che, a dispetto della sua brevità, presenta elementi di riflessione molto interessanti sia per gli insegnanti, chiamati annual-



mente a scegliere i libri di testo, sia per gli storici dell'educazione e della scuola. In gioco non è solo la qualità dei libri di testo, della divulgazione storica, che sembra tanto più "banalizzabile" quanto più l'allunno è giovane e culturalmente meno agguerrito; in gioco c'è molto di più: al centro del discorso, infatti, stanno soprattutto il metodo della ricerca storica, il concetto di evento e di fatto, il legame tra ricerca e didattica e, quindi, tra storia, educazione e scuola, cioè aspetti e temi ineludibili per un ricercatore e per un docente o, meglio, per un intellettuale che voglia essere davvero tale, cioè che voglia esercitare a pieno titolo il suo ruolo di controllore e di critico della cultura e della polis.

*Luciana Bellatalla*

Attila Nóbik, Béla Pukánszky (eds.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Erziehung in Wissenschaft und Praxis*, Band 7, Herausgegeben von Johanna Hopfner, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Brussels-New York-Oxford-Wien, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2010, 270 pp.

The three concepts of normality, abnormality and deviance have played a particularly important role not only in the societies of various eras, but also in the history of pedagogy and special pedagogy. The actuality of the seventh volume published in 2010 by the German Peter Lang publishing house, entitled *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, edited by Nóbik and Pukánszky, lies in the fact that in our modern era the meaning of these terms have become quite complex. (The

book is the seventh piece of the education science series edited by Johanna Hopfner, a professor working in Graz). The answer to the question – what is normality, abnormality and deviance? – is only apparently simple. Things and phenomena that we judge as normal are at the same time “average”, “common”, “exemplary” and “natural”. On the contrary, the meaning of the word abnormal is associated with irregular, uncommon, abnormal, odd or unnatural. As far as deviance is concerned, it means a deviation from the first concept, i.e. the norm, the usual; a deviant person is someone who does not respect and rejects the rules, the accepted norms of a community. The concepts normal – abnormal have several meanings, various interpretation possibilities which can raise various questions. How do the categories of normality and abnormality change over the centuries? Today, in the 21<sup>st</sup> century what is considered to be the norm and what is not? Is the changing of norms a natural process, is it due to the continuous development of science, to the increase of our knowledge of the whole world, or may it be influenced by other processes as well? Who, which communities have the possibility to influence or to change those norms? Inter alia, the reader can get an answer to these questions through the studies of the volume organised into four chapters by the editors from Szeged. The first part analyses the occurrences of the concepts of normality and abnormality in the pedagogical literature of different countries, the second one gives an insight into the history of special pedagogy. The next chapter deals with the questions of the adoption or the rejection of being different, and the last one addresses the questions related to the image of normal and abnormal child.

The author of the first study, András Németh, refers to Bourdieu when he

stresses the decisive role of the modern State in the definition of norms. With the introduction of compulsory school education, the power of the State is shown not only in the definition of school, but also in the definition of the knowledge contents conveyed by it. The transmission (eds.) of norms designated and conveyed by the knowledge contents is the task of groups composed of pedagogues, among those groups the role of people's teachers is highlighted. Németh presents the norms emerging within Hungarian pedagogy at the beginning of the century through the analysis of the work entitled *Az elemi népoktatás enciklopédiája* ("Encyclopaedia of people's education at elementary level") which has also played an important role in the self-defining process of Hungarian people's teachers. The change in pedagogical norms and standards is also due to a political turn. The impact of politics on education science in the Soviet Union and in the Eastern-European countries that have become under Soviet influence is analysed by Géza Sáska. Through his article we can follow how new norms are established and how the dominant pedagogical conceptions and views of a previous era can become "abnormal"; this process aims not only to establish the own education science of a given regime, but also to develop a comprehensive control over it. Besides the State, in the definition of norms, the communities conveying the norms also take part. In addition to the phenomenon of people's teaching addressed in Németh's work, pedagogy that has reached the status of academic science has played an important role in the definition of pedagogical norms. Attila Nóbik has examined the education history books conveying the decisive norms in teachers' training at universities, with particular attention to the discourses related to children who are different from their normal

peers. However, according to Nóbik "abnormal" children and problems related to their education are not sufficiently emphasised, "abnormality" is defined mostly through its comparison with "normality". A norm defined in a school can take the form of coercion and thus it might become questionable as a norm. This process is presented by Edvard Protner through the description of a lesson, illustrating very well how the Slovene education has been influenced by the bureaucratically forced application of Herbart's ideas. Starting from this example Protner believes that every closed pedagogical conception can vary between normality and deviance.

In the second chapter of the volume the reader can find a different interpretation of the pair of concepts normality/abnormality, the opposites of the terms healthy-ill. All of us can experience how the judgement and the place of disabled persons is changing in today's world. We are more and more tolerant towards the fact that persons with physical or mental disabilities are entitled to the same rights, treatment, development and education, nevertheless our world is still primarily the world of the healthy. In the second chapter through the studies presenting the paradigms, the characteristic features and the fundamental concepts of the history of special pedagogy, the direction in which we should we change this situation can also become clear. In Vera Moser's study the reader can follow the changes that have shaped the judgement of German disabled persons and the identification of the goals of their education during the last two centuries. There has been a long way from the forced approximation of the situation of disabled persons to the healthy, through the care adapted to them, respecting the characteristics of their development, to the joint education of healthy persons and their unhealthy peers, and to the first law

passed in 2009, fixing the rights of disabled persons, which is an important step to becoming a full member of society. Zsuzsa Mesterházy's study, closely related to Moser's writing, presents the development of the concept of special pedagogy and the change in its attitude towards disabled persons through three accentuated topics of Ottokár József Vértes's work. The above mentioned studies by Zsuzsa Mesterházy, as well as the studies by Péter Zászkaliczky and Anikó Gál/Imre Varga get us acquainted with the history of Hungarian special pedagogy. Mesterházy and Zászkaliczky, decisive figures of Hungarian special pedagogy, give an insight into Ottokár József Vértes's and Zoltán Tóth's oeuvre, and Gál/Varga present the turn towards natural sciences that emerged in the second half of the 20<sup>th</sup> century in Hungarian special pedagogy. In our era the judgement of disabled persons has undergone a change not only in general terms, but has also been complemented by new aspects. According to Gyula Hatos, persons with mental disabilities cannot be regarded as different from "normal" or as abnormal, but as he cites: "deficiency is not an illness, but a special and specific form of health". In addition, he presents the group of mentally disabled persons, highlighting that "mental disability is a specific state of functioning" (Hatos: 105). In the last study presented in this chapter Péter Tibor Nagy analyses the change in the number of Hungarian disabled persons, the distribution of this group according to their social and educational level.

The third chapter of the volume is entitled *Meeting with different people – exclusions and approximations*. The title itself already shows a certain kind of stepping forward, development: a phenomenon, a person is qualified not as "normal" or "abnormal", but simply as "different". Moreover, it is up to us whether we reject

– "exclude" – or accept them – "let them close" to ourselves. The writings treating rather heterogenous subjects are exploring the reasons for this. In her study, Elke Kleinau examines the notion of alienness through the life story of two German female teachers having moved abroad, namely the question of those phenomena that influence a person's feeling at home or sense of alienness even after long years in a country and culture so far strange to him or her. Those acts which severely harm the norms of a community generate rejection. The society condemns the acts of students potting with a gun in schools; however, those acts also show the actual state of the society, too, and at the same time provide a criticism over the society. Johanna Hopfner examines the notion of "debauched", in her opinion the perpetrators of those acts have to be considered one by one, analysing the reasons for perpetrating the acts.

How do norms change and how do we receive these changes? These are the questions that the next three studies seek to answer. Agnes Trattner examines the attitude of man towards death, together with the reassessment of the symbols of death today. Symbols related to death, such as the death's head, have appeared in the eighties in youth culture, symbolising the revolt against the world and the value system of their parents. Nowadays, a whole series of marketing strategies are built upon young people's group, thereby not only their revolt, but also the death symbols symbolising it are slowly becoming commercial, a "normal" phenomenon. Our attitude towards the multicoloured death's heads or butterflies appearing on clothes, other accessories, school exercise-books etc. seems just as contradictory, or from a certain perspective "abnormal", as the attitude of today's man towards such an extremely important and challenging question for

the individual like death. Not only the symbols appearing on clothes and accessories, but also the clothes themselves are important tools for one's self-expression. Our clothes have an important role not only in the conservation of our health, but they have to be consistent with our way of life as well. The clothing reform related to life-reform movements that has renewed the pleasant, but uncomfortable vogue of the beginning of the 20<sup>th</sup> century, considered as unhealthy or "abnormal" even by doctors, is contained in Regina Németh's study. Among the devoted followers of this movement we can find the artists belonging to the life-reform colony of Gödöllő, including Mariska Undi, who was the first to write about the clothing reform and the first to design reform clothes composed of a jacket and a skirt, following the lines of the body. During the 20<sup>th</sup> century the norms related to belief and religion have also underwent a considerable change, besides the historical churches new religious or quasi-religious groups have appeared. One of their important characteristics is the fact that they react to the social questions, human and school problems of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries more quickly than the churches with long traditions, using other – often questionable – methods. In his study, György Mikonya highlights the fact that even today's pedagogy has to deal with the groups providing several answers, which are more and more popular among young people. He believes it is necessary that pedagogues get to know those movements, the teachings and methods represented by them.

One of the questions related to the education of people with different disabilities is whether it should take place separately, in special schools or together with healthy people. The last three studies of the chapter present the process of "approximating" to "different people". Katalin Kéri's

study, presenting the history of Spanish disabled children during several centuries, is of particular importance because it presents the efforts of a country which has been exemplary in this field. In Europe, the first efforts to educate and to train persons with disabilities – mainly hearing impaired, visually impaired and physically impaired handicapped people – were taken from the middle-ages; their teaching methods were borrowed by other European countries as well. In Katalin Kéri's writing we can already see the ambition according to which the integration of disabled people among their healthy peers has to be promoted, as they are also God's creatures (Kéri: p. 213). This idea is related to the effort of the directors of an institution established initially for rachitic children, presented by Simonetta Polenghi, who considered it important to give the same treatment and rights – including the right to work – as to any healthy citizen, thereby destroying prejudices of several centuries. Gabriele Förster's writing already points towards the new ambitions, the integration of hearing impaired children in Brandenburg schools represented a challenge for all the participants. Although the joint instruction of disabled and healthy pupils meant new tasks for the teachers, the healthy pupils and for the hearing impaired pupils themselves, this experiment represents an important step towards the destruction of the "walls" between normal and special institutions, between healthy pupils and those requiring special education.

The fourth chapter of the volume presents not only the image of the "normal" and the "abnormal" child of the 19<sup>th</sup> century and of the beginning of the 20<sup>th</sup> century, on the basis of different sources, but also inspires us to further reflection. Béla Pukánszky provides an analysis of child images and child perceptions represented in twenty 19<sup>th</sup>-century course-books and

manuals on education science, which were popular in their time. In the examined works the transformation of the child image and child ideal can be observed, before it the author did not observe any major change in the perception of the child of that era, which is supported for example by the attitude of the books towards physical punishment. In Éva Szabolcs's and Judit Hegedüs's study besides the idealised images of schools, parents and children, transmitted by the professional journals on education published between 1868-1916, there are writings about phenomena different from the normal. According to those journals the greatest challenge and task for pedagogues was not the treatment of the ideal child, but that of "morally disabled" or "abnormal" children. It may be stated that today's education science has perhaps more information on children with behavioural problems and learning disorders; however, the education and the integration ability of these pupils still raise a series of questions still today, and the problem is far from being regarded as resolved. Like Éva Szabolcs and Judit Hegedüs, Veronika Pirka has also examined the image of the child published in pedagogical journals, but from a different perspective. Nonetheless, the articles taken from Hungarian reform pedagogical journals (*Népművelés*, *A Gyermeek*) are not about "normal", but still progressively massive phenomena at the beginning of the 20<sup>th</sup> century: child work, alcohol consumption by children, child criminality – phenomena rising the same problems in our era and need to be resolved.

The volume may not answer all the questions raised by the reader, but it points to the fact that the focus of normality and abnormality is always the individual who generates changes over time, with his knowledge about the world he

influences the quality of his life, creates new norms and adapts himself to his own norms and the norms developed by others. It can also be seen that it is necessary to recreate our norms and to adapt ourselves to the constantly changing world. In addition, the norms developed by a given group or community have to refer to everybody: to healthy people, but also to people with partial or total physical or mental disabilities. The extent to which the growth of our set of knowledge on disability has changed our old system of norms also become clear from the studies. The change of our norms is reflected not only in the way of thinking, but it can have an influence on our external appearance and/or on our adaptation to the norms of a smaller group. In everyday life we need to define and redefine constantly the concepts of normality, abnormality and deviance; we get help to this from this recently published volume whose individual chapters, structured one upon the other, supplementing each other, give a full picture of the interpretation possibilities of the above mentioned concepts.

*Pethő Villő*

János Gécz, *Sajtó, kép, neveléstörténet* [Press, image, history of education], Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 2010, 216 pp.

Every science and all disciplines need a kind of self-reflexivity, an outstanding position to take a new point of view. János Gécz's new book (*Press, image, history of education*) offers this opportunity to the readers. The title of the review (and the book too) refers to the hypothesis, that all disciplines, including pedagogy and education, have their own ideas, imaginations, symbols, objectivated in texts and

images, temporally constant and changing forms. We can research these mental representations, cultural patterns, let them call semantics, by variable new methods of history and historiography, like oral history, microhistory, or iconography and iconology. Géczi's selected studies try to use iconography and iconology in his researches of the history of education.

First of all, we have to face a theoretical problem: what principles rule the constructions of disciplines and give their self-legitimations (p. 16)? It's a central question, especially in the field of pedagogy, because this discipline became independent only in the 19<sup>th</sup> century. There's a standard of scientific research and science as well (cited by the author from Solla Price's work: *Little Science, Big Science*), which includes such elements as methodology, institutions, finance, recruitment of researchers, communication between them, and, of course scientific journals. The main subject of this book is the press of education in Hungary, mainly from 1945 to 1990, the so called Soviet era. We have to mention that one study discusses a previous period of the Hungarian educational history – the turn of the 19<sup>th</sup> century into the 20<sup>th</sup> – and another one is about the situation after the change of the communist regime, between 1990 and 2000.

*Image of the Child.* The author is the editor of the Hungarian Educational Journal, called «Iskolakultúra» (*Culture of School*, in rough translation) and the name of the paper shows us Géczi's conception of education. He defines education as part of the cultural history, so his scientific practice is inevitably interdisciplinary. What does this sentence mean? Let me recite János Géczi here, when he speaks about his preferred method: «(Iconography and iconology) have got now a strong anthropological character, but

still want to find its place in the social sciences, as a multidiscipline and a successful method in the history of ideas and cultural history» (pp. 208-209).

These keywords outline how the author thinks about education and the methodology of education. Furthermore, János Géczi wrote some books earlier about a universal and complex symbol of human culture and society – this symbol is the rose, implicated its botanical, historical, literary etc. aspects. Series of monographs developed using iconographical and iconological methods – emerges of the rose in the Antique Mediterranean, Christian Middle Ages and Renaissance. The question arises: if iconography and iconology is a multidiscipline, how can we apply it in the history of education? I think this book is an answer to it.

Images of human nature, childhood, Weltanschauung of a period, are particularly important in this context. Socialist pedagogy in Hungary, between 1945 and 1990, suggests a definitive image of an idealistic man, which leads the society to Communism. The anthropology of Marxist-Leninist ideology stands this person as a model to the masses: a happy, young and strong worker, who believes in the progress of proletariat and subordinates its individual goals to the community. In this idea the child is an allegory, faith in the future, it represents the whole society – child and society need parental care to improve (p. 111).

How can we describe this cultural phenomena? The question directs us back again to iconography and iconology. The book gives a short review of the method and its applications in educational researches in Hungary and other countries (pp. 203-216) – the method is based on Panofsky's works in the history of arts. (See also: E. Panofsky, *Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the*



*Renaissance*). Beside theory, Géczi demonstrates praxis – a way to “read” different images, compare and identify differences and similarities. The illustrations of Hungarian educational journals provide the list of sources to research.

The process to analyze images consists of several mechanisms or steps. It begins by recognizing if the image has anthropological affinities. In other words: subject of iconographical and iconological research can only be human bodies and their surroundings – that restricts the possible corpus of the sources. Researchers always have to attend to dissociate elements of the image. Some ones refer to the specific human figure, and other ones point to the maker of image, and to the view of world, which dominates the given epoch of history. Further scopes to study: spaces, interactions, characters and attitudes, symbols etc. on the picture.

Let's see an example how it works! There are three anthropological spaces we can examine: standardized clothes (e.g. school uniform), hair belongs to the first, class-room, pieces of furniture, school architecture to the second, and the third sphere is related to the images of the native countries and the internationalist Soviet block (p. 142). Each one is an additional field of research, and a new idea in the iconographical-iconological history of education. These spaces are associated with interactions – it turns out that learning and playing are the most important child attributes, always happening in a community. The anthropological spaces take significant place in the identification and socialization of children too.

*Impressions of the Decade.* We achieve an important aim of these studies at this point: to introduce another part of education. Governmental acts, ministerial decrees, some historical events, conferences, actors of the educational policy etc. can

be found in this field, and their representations in the scientific press. The writer takes the opportunity to describe how ideology, ethics and dialectical materialism, as the official (and only reliable) epistemological position are transformed into texts and images. These procedures establish typical cultural, mental patterns – as stated above. We talk about not homogeneous conceptions, but conceptions which incorporate earlier educational-cultural elements from the Archaic period, Christianity, Enlightenment, and Adult Education.

*Press, image, history of education* also tries to fill (partially) the gap, when sketching the history of Hungarian educational journals of this period, from a special aspect – although a monography about this topic is still missing. Not just the image is important, but the people who produce this image: editors, public-writers, researchers, publishers etc. – studies tell about them too. This forthcoming topic can be an interesting contribution to the history of Hungarian education – to write their life stories with the methods of oral history. It will be a different approach, and way to see our discipline. We should not forget that governmental, ministerial support and finance (and of course the Soviet role model) manipulate and rule the working of these editorial staffs.

«On the top of the hierarchy of public education a small professional group dominates all sectors of the education and all levels of teachers' profession. That sentence is true about the socialist Hungarian educational press too» (p. 24).

From the three-sides literary model (writer – writing – reception) reception gives the next question: who read these papers? Unfortunately, we don't have enough information about that – sometimes editorial teams are anonymous too.



Readers also can create a short history of Hungarian pedagogy from the studies: from the socialization of schools (1948), through the expectations and conclusions of the educational conference in Balatonfüred (1956), to the changing of the political regime (1989). These dates assign turning points in our country's history.

*Lajos Somogyvári*

**Giorgio Chiosso, *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2009, 262 pp.**

Il volume di Giorgio Chiosso *I significati dell'educazione* (con un'appendice antologica curata da Carlo Maria Fedeli) ripropone, con ampi aggiornamenti e significative novità, il precedente *Teorie dell'educazione e della formazione*.

Si tratta di un percorso tematico che rappresenta un'esplorazione della società contemporanea, delle sue trasformazioni e delle principali svolte ermeneutiche maturate nel Novecento. L'indagine, infatti, si concentra non solo sulle teorie pedagogiche ma anche, più in generale, sugli apporti conoscitivi della vita sociale non confinabili nell'area educativa, da Jürgen Habermas a Robert Putnam, da KumarA-martya Sen a Cristopher Lasch, per fare solo alcuni esempi.

Il filo conduttore del volume è, a mio avviso, un discorso nuovo ed originale sulla pluralità. Questo si evidenzia già a partire dal titolo stesso del volume che allude al superamento di una tradizione secolare a lungo tendente a trovare un significato univoco – filosofico, religioso o ideologico – al senso dello svolgersi dei rapporti educativi.

La dimensione della molteplicità è riscontrabile, inoltre, nel concetto plurale di soggettività educativa. Non si fa più riferimento, infatti, all'educando come

soggetto universale e, in realtà, solo apparentemente neutro, ma ad una pluralità di individui differenziati in base al genere di appartenenza, al ceto sociale e alla provenienza culturale e geografica.

Da questo punto di vista, particolarmente apprezzabile appare l'attenzione alla dimensione internazionale, non solo per l'analisi delle teorie maturate in uno scenario internazionale molto ampio, ma anche per l'attenzione posta a contesti sociali e culturali non circoscritti alla scena occidentale, come ad esempio l'Africa nera o la realtà asiatica, della quale si sottolinea in particolare la rilevanza del pensiero di Tagore per l'aspirazione ad una educazione che aiuti "l'umanità a comprendere il suo fine". Particolare attenzione viene prestata al mondo musulmano, dove, come sottolinea Chiosso, le nozioni di famiglia, educazione e religione risultano ancora profondamente intrecciate (p. 17).

In questo ambito tematico, affiora un'altra dimensione della pluralità, che rappresenta – come dicevo – un possibile filo conduttore del volume. Dal concetto di identità si passa, infatti, all'idea di una pluralità di identità.

«Dopo l'identità e l'appartenenza, re-taggi dei secoli passati e, in particolare, della storia delle "appartenenze nazionali", sarebbe ormai giunto il momento di pensare all'identità dell'"io plurimo" o "io multiplo", e cioè di un io in costante costruzione, mai risolto rispetto ad un centro stabile ed omogeneo. Bisognerebbe decostruire l'identità nel senso che siamo soliti pensarla (in quanto sinonimo di radici, di cultura, di regola) – in tal senso l'antropologo Francesco Remotti ha suggerito di andare "contro l'identità", per dar vita ad una nuova identità declinata al plurale, frutto di trasformazioni continue e di incroci permanenti» (p. 18).

Si tratta di un tema che si collega all'idea di una nuova cittadinanza basata sul

confronto fra le culture. L'irruzione degli stranieri immigrati nella realtà italiana ed europea – più tardi di quanto non sia accaduto negli Stati Uniti – ha rappresentato una vera rivoluzione sociale e pedagogica, che pone sempre la necessità di una vigilanza contro vecchie e nuove forme di razzismo.

L'appendice antologica curata da Carlo Maria Fedeli propone brani relativi al pensiero dei principali esponenti delle scienze dell'educazione e di altre discipline che si sono confrontati con questi temi.

Le novità relative all'approccio scientifico ai problemi educativi, a partire dalla lezione di John Dewey, e l'ampio ventaglio di saperi che concorrono alla riflessione sull'educazione rappresentano l'esito del complesso passaggio da teorie esclusivamente filosofiche, ispirate ad un pensiero religioso o ad una ideologia, a forme conoscitive più vicine alla conoscenza sperimentale. Il paradigma educativo è stato a lungo subordinato ad un progetto dedotto da una concezione filosofica o religiosa.

«Fino a qualche anno fa – scrive Chiosso – l'educazione era una esperienza largamente condivisa nel suo quotidiano dipanarsi anche se gli scopi perseguiti o da perseguire potevano essere diversi (e in qualche caso addirittura contrastanti) in rapporto a differenti concezioni ideali e sociali (la formazione dell'uomo borghese, del marxista, del cristiano ecc.). Era infatti quasi scontato che le pratiche educative coincidessero con l'avviamento dei giovani alla vita sociale e alle regole etiche seconda la tradizione/le tradizioni ereditate dai padri e secondo alcune prassi ampiamente condivise (centralità della famiglia, ruolo etico-civile della scuola ecc.). Ora non è più così» (p. 1).

A capire in che senso non è più così ci aiuta proprio questo libro. Ed anche a capire da quali pericoli è necessario guardarsi, come ad esempio l'exasperazione

tecnicistica – di un tecnicismo che si autogiustifica – che rappresenta la degenerazione riduzionistica di un approccio scientifico fondato su un vasto orizzonte interdisciplinare.

Altro pericolo da cui guardarsi è quello dell'individualismo – termine coniato da Tocqueville già all'inizio dell'Ottocento come espressione di un isolamento sociale che cominciava allora a manifestarsi nella società americana – e del narcisismo dilagante in una società in cui la libertà è solo apparente a causa della presenza di poteri transnazionali (dal mercato alle multinazionali, dalla televisione ai sistemi di informazione e comunicazione in generale).

Nel riprendere il pensiero di Edgar Morin, si afferma nel volume che il nostro tempo è scandito da sfide cognitive ed educative che rimescolano le carte rispetto al passato; la sfida del globale e del complesso, dell'espansione incontrollata del sapere, l'indebolimento del senso di responsabilità e del principio di solidarietà, il rischio di una forte regressione della democrazia. La «sfida delle sfide» – il problema cruciale che assorbe le singole sfide – è tuttavia individuata in una «riforma del pensiero» in gradi di assicurare il pieno e nuovo «impiego dell'intelligenza» (p. 43).

Si collega a mio avviso a questa dimensione il discorso sulla pluralità delle intelligenze di Howard Gardner e soprattutto all'istanza posta da Carol Gilligan sul rapporto fra pensiero ed emozioni e sull'etica della cura e della responsabilità, come espressione dell'universo femminile a partire dalla quale è possibile mettere in discussione una razionalità maschile astratta e riduttiva. «Della Gilligan interessa – scrive Chiosso – in chiave pedagogica non tanto la polemica femminista nei confronti del presunto maschilismo di Kohlberg quanto l'acquisizione che il sentimento morale matura sempre all'interno

di un contesto emotivo e si configura non tanto come un atto intellettualistico, bensì come un evento che coinvolge diversi aspetti della persona, in primo luogo la dimensione della reciprocità» (p. 115).

Fra le sfide educative messe opportunamente in rilievo c'è la consapevolezza, maturata nel corso del Novecento, di una educazione che non si risolve nei percorsi scolastici ma che si dipana, in molte forme, nel corso dell'intera esistenza: dall'alfabetizzazione degli adulti – a questo proposito, viene opportunamente sottolineato il valore dell'esperienza condotta da Anna Lorenzetto nell'UNLA –, all'educazione ricorrente e alla formazione delle competenze in una società complessa.

L'esemplarità della figura di Don Lorenzo Milani, la questione ancora irrisolta

del rapporto fra istruzione e lavoro, la sfida progettuale di una comunità educante, l'idea elaborata da Bertrand Schwartz di una modernizzazione senza esclusione sociale e le molte alte questioni prese in esame compongono le tessere di un assai articolato mosaico pedagogico che dalle sfide educative conduce a riflettere sugli assetti sociali e simbolici della contemporaneità.

Si tratta, a mio avviso, di un contributo molto importante per gli studiosi del settore e per le nuove generazioni che si affacciano a questi orizzonti tematici.

*Carmela Covato*

*Scientific News  
and Activities  
of Research Centres*



Cronache scientifiche  
e Attività  
degli istituti di ricerca



# Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina

Myriam Southwell,  
Nicolás Arata

La historia de la educación argentina, al igual que otros campos científicos, es producto de un conjunto de prácticas sociales inscriptas en tradiciones intelectuales específicas. Dichas prácticas tienen lugar en contextos sociales de producción y en marcos institucionales que le imprimen orientaciones particulares. La reflexión en torno a las modalidades que adquieren estas prácticas ha ido cobrando cada vez mayor interés entre los/as investigadores/as que se desenvuelven en dicho campo de estudio. En efecto, en los últimos años, la historiografía educativa argentina ha sido objeto de una serie de análisis respecto de su trayectoria y conformación actual por quienes de hecho la practican<sup>1</sup>.

En diálogo con estos trabajos, este artículo procura identificar un conjunto de áreas de vacancia que, por su incidencia en los modos de escribir la historia, pueden aportar a un debate sobre el programa futuro de la historia de la educación argentina. Más que realizar un balance del estado del campo, este trabajo coloca el énfasis en un conjunto de dimensiones que advertimos fundamentales para pensar nuevas modalidades de escritura de la historia de la educación. En particular, el desarrollo argumental propuesto subtiende la idea de que no es

<sup>1</sup> A. Ascolani, *Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas*, en: Id. (coord.), *La Educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999; S. Carli, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002; P. Pineau, *Historia y política de la educación*, Buenos Aires, INFOD, 2009 (Serie: "Aportes para el desarrollo curricular"); M. Caruso, *Zum politischen Ort der Bildungsgeschichte. Bildungshistoriographie und Bildungspolitik in Argentinien (1983-2008)*, en: Caruso, M., Kemnitz, H., Link, J. (coords.), *Orte der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2009, pp. 137-157.

posible gestar una producción historiográfica vigorosa si quienes elaboran sus narrativas se abstienen de operar una transformación metodológica y temática. La factibilidad de este proceso depende, por otra parte, de un trabajo que puede asumir como punto de partida esfuerzos individuales pero debe coagular en un proyecto colectivo.

Este trabajo se divide en tres apartados. En un primer momento, se presentan los principales trabajos que prefiguran el campo actual de la investigación en historia de la educación argentina. Estos trabajos están atravesados por dos problemas fundamentales: por un lado, la relación que las versiones de la historia de la educación producidas en la década del '80 y '90 establecieron respecto de sus predecesoras; por el otro, la construcción de una tradición intelectual desde la cual analizar y sentar posición respecto a las funciones asignadas a la educación – fundamentalmente a la educación escolar – por parte del Estado. En un segundo momento, nos abocaremos a identificar los intereses de los/as historiadores/as actuales, tomando como objeto de análisis las publicaciones presentadas en una revista especializada: el «Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación». En un tercer momento, propondremos explorar algunas áreas de vacancia que, en tensión con los desarrollos actuales, suman nuevas coordenadas para pensar prospectivamente el campo de producción propio.

### *Ideas en contexto*

«El pasado es otro país», afirma Eric Hobsbawm, y añade que el historiador no sólo debe volver a él, sino que también debe confeccionar su mapa: «Pues sin ese mapa, ¿cómo podemos seguir los pasos de una existencia a través de los múltiples paisajes que le han servido de escenario, o comprender por qué y cuándo tuvimos dudas y tropezamos...?»<sup>2</sup>. La imagen propuesta asocia el quehacer del historiador con el de un cartógrafo del tiempo. Sin embargo, la “claridad” de la metáfora, según puede advertirse, poco dice sobre la forma en que los mapas del tiempo pueden ser confeccionados, ni las herramientas que deben emplearse para tal fin. Este punto no resulta menor si, como advierte de Certeau «Antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, nos importa analizar cómo funciona ella misma [en tanto] Vuelve posibles algunas investigaciones, gracias a coyunturas y problemas comunes. Pero a otras las vuelve imposibles...»<sup>3</sup>.

En el último tiempo, los trabajos historiográficos (y particularmente los que vuelven sobre uno de sus aspectos específicos: la teoría de la Historia) han efec-

<sup>2</sup> E. Hobsbawm, *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 2002, p. 18.

<sup>3</sup> M. Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 81.



tuado una importante renovación del herramental teórico y de las estrategias desde las cuales se definen y abordan un conjunto de problemas relacionados con la escritura de la historia<sup>4</sup>. En ese sentido, un modo de aproximarse a una obra es detenerse en el análisis del contexto de ideas en el cual fue desarrollada. Para dar cuenta de este asunto, siguiendo a Quentin Skinner<sup>5</sup>, se vuelve necesario pensar esos contextos no tanto como un conjunto de determinaciones sociales inmediatas – como sugería una versión historiográfica de corte marxista – sino como contextos intelectuales. Esto es, como contextos hechos de discusiones, lecturas y debates con esas lecturas. Desde esta perspectiva, se realza la importancia de comprender el significado de las palabras, el uso que se da a las mismas y las variaciones de significados a las que fueron sometidas. En suma, esta perspectiva historiográfica – consustanciada con la historia del lenguaje político – destaca la importancia de concebir los contextos lingüísticos como contextos hechos de debates y contrapuntos, en donde se apela a un conjunto de discursos que se combinan a partir de los lenguajes disponibles en una determinada época<sup>6</sup>.

Quienes se ocupan de evocar el pasado con fines interpretativos son conscientes del valor que tiene la referencia a los contextos históricos en la reconstrucción del período estudiado. La exhaustividad puesta en esta tarea es una oportunidad para demostrar la competencia del historiador, al tiempo que produce cierto “efecto” de convencimiento sobre sus lectores. El efecto de verdad que se sigue de la experticia con la cual un historiador aborda un período histórico define en buena medida el manejo que tiene de las reglas del arte. El trabajo de reconstrucción llevado adelante por quien lo practica, enfatiza el carácter mediatizado del acceso al pasado. En efecto, el acceso a estos discursos no puede producirse sin intermediaciones, pues, en palabras del propio Skinner «Nunca será posible, simplemente, estudiar lo que un autor dijo (en particular, en una cultura ajena) sin poner en juego algunas de nuestras propias expectativas y prejuicios con respecto a lo que debe haber dicho»<sup>7</sup>.

Esta afirmación nos coloca frente a un segundo asunto relacionado con el análisis historiográfico. El trabajo de convocar el pasado es el resultado de una reconstrucción que siempre se realiza desde el tiempo presente. Por lo tanto, no solo es preciso comprender – entre otros asuntos – cuáles fueron las problemas,

<sup>4</sup> Nos referimos a un conjunto de trabajos que efectuaron un balance de la historiografía desde enfoques que, sin ser similares, admiten varios puntos en común. Véase, entre otros: J. Rancière, *Los nombres de la historia. Una poética del saber*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993; Certeau, *La escritura de la historia*, cit.; R. Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007.

<sup>5</sup> Q. Skinner, *Visions of Politics*, Cambridge, Press Syndicate of the University of Cambridge, 2002.

<sup>6</sup> J.A. Pocock, *Virtue, Commerce, and History. Essays on Political Thought and History, Chiefly in the Eighteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

<sup>7</sup> O. Skinner, *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p. 112.

los debates o la comunidad de lectores a los cuales estaba dirigida la obra en cuestión. Se trata además, de atender también la relación entre pasado y presente, esto es, la forma en que ese pasado es convocado. En efecto, el trabajo de historiar «no parte de los hechos pasados en sí mismos, sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador»<sup>8</sup>. Aún más, Ricoeur afirma – en ese mismo sentido – que tanto el historiador como su objeto de estudio, pertenecen al mismo campo temporal: «un mismo sistema cronológico que incluye los tres acontecimientos que son: los comienzos del periodo considerado, su fin o conclusión, y el presente del historiador (o más precisamente el presente del enunciado histórico)»<sup>9</sup>.

El estudio de los contextos de ideas que prefiguraron el debate en torno a las formas de escritura de la historia de la educación en argentina no ha conocido un desarrollo acorde al crecimiento del campo de estudios<sup>10</sup>. La última oportunidad en la que los historiadores de la educación argentina sometieron sus marcos teóricos y metodológicos a revisión de modo sistemático y público, tuvo lugar hace 14 años<sup>11</sup>. Desde entonces, no ha habido un emprendimiento colectivo de naturaleza semejante que planteara la importancia de revisar los supuestos y las herramientas a partir de las cuales se escribe la historia de la educación en la argentina. La ausencia de trabajos o de espacios de debate específicos sobre las modalidades en las que se practica la historiografía educativa no pareciera constituir un problema que se ubique entre las prioridades de la agenda del campo, aunque lo afecte de manera considerable.

Esta característica se torna más visible a partir de un fenómeno ligado a la expansión del campo de conocimiento. En efecto, en los últimos años se puede constatar una tendencia hacia la consolidación del área de estudios de la historia de la educación argentina: la conformación de equipos y líneas de investigación, la presencia de publicaciones especializadas y la realización de jornadas

<sup>8</sup> G. Didi-Huberman, *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2000, p. 155.

<sup>9</sup> Citado en R. Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 103.

<sup>10</sup> Existen excepciones. Los trabajos de Adrian Ascolani (*Historia de la historiografía educativa argentina. Autores y problemáticas*, cit.; Id., *La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias*, en: Id. (comp.), *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde Editor, 2009), de Sandra Carli (*La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente*, «Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación», 7, 2006, pp. 41-53) y Pablo Pineau (Pineau, *Historia y política de la educación*, cit.) constituyen los más importantes.

<sup>11</sup> Nos referimos a H.R. Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996. En aquél texto se compilaban una serie de trabajos que volvían sobre temas, enfoques y problemas muy diversos. Desde la dificultad para establecer periodizaciones o para definir los problemas de la enseñanza de la historia, pasando por los problemas de la historia cultural y social de la educación, hasta el incipiente interés que – desde entonces – mostraba este campo de estudios por desarrollar una historia de la infancia, del curriculum o sobre el uso de libros de texto como fuentes para el análisis del pasado de la educación.

académicas son la cara visible de un proceso que ha cobrado nuevos bríos desde la reapertura democrática en nuestro país. ¿Cuáles son sus principales características? Una primera mirada sobre la fisonomía del campo podría interpretarse bajo el signo de la heterogeneidad en el origen historiográfico y, por ende, en la diversidad de encuadres teórico-metodológicos que caracterizan a los distintos grupos de trabajo que forman parte de aquél<sup>12</sup>.

Empero, si se asume esta caracterización como acertada, necesariamente debe ir acompañada de otra que, sin pretender demarcar con precisión los contornos difusos que delimitan la producción de dicha comunidad académica, distingue un elemento aglutinador de la producción del campo, originada en la necesidad de otorgar *perspectiva, volumen y profundidad* a los debates educativos nacionales. De esta tensión entre una tradición historiográfica inexistente<sup>13</sup> – que funcionaría a modo de una fuerza centrífuga –, y la sobredeterminación de lo político<sup>14</sup> en la escritura de la historia educativa – operando como una suerte de fuerza centrípeta que ocuparía el denominador común que atraviesa la producción del área –, emerge una de las marcas distintivas del campo para el período comprendido entre 1980 y 1990. Las diferentes expresiones de esta tensión pueden recuperarse analizando la relación entre tradiciones intelectuales, posiciones político-académicas e intervenciones sobre la coyuntura política del presente.

En efecto, se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada. Incluso, desde la perspectiva de la historia cultural, se afirmó que los escritos históricos nunca son abstractos: no sólo interpretan la evidencia, sino que también representan una respuesta a los debates contemporáneos. Estas intervenciones constituyen así, un diálogo permanente entre el presente y el pasado. Pues bien, si este es un rasgo saliente de la producción historiográfica educativa argentina, la misma conlleva a interrogarse sobre las operaciones metodológicas que sustentan y dan asidero a esta idea. Aún más: debería poder rastrearse en estas modalidades de intervención historiográficas los fundamentos que anuden la preocupación de quienes se especializan en el estudio del pasado por iluminar las escenas y los conflictos del presente, así como constatar la relevancia que estos estudios tuvieron en el campo más amplio de los debates educativos (pues no alcanzaría con comprobar la *naturaleza* de sus *intenciones* sin poder medir también el alcance de sus efectos). Como ya se señaló, para ello sería pertinente relevar el *contexto social* donde se produjeron estas ideas y, específicamente, el *contexto intelectual* donde las mismas se generaron<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Desde esta perspectiva, se sostiene que el campo ha tendido a postergar el debate epistemológico al tiempo que se produjo una suerte de expansión horizontal de abordajes y temáticas. Véase Ascolani, *Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas*, cit.; Id., *La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina...*, cit.

<sup>13</sup> Ascolani, *Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas*, cit.

<sup>14</sup> Carli, *La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente*, cit.

<sup>15</sup> Skinner, *Visions of Politics*, cit.

A su vez, estos contextos de ideas deben considerar la existencia de un conjunto de tradiciones intelectuales que las prefiguran<sup>16</sup>. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y que obras dan asidero a las mismas? Existe un consenso más o menos explícito en torno a delimitar un conjunto de trabajos que conforman una suerte de *canon* para el acceso al estudio del pasado de la educación argentina. El peso y la vigencia de estos trabajos pueden constatarse por su presencia en los fundamentos de algunas de las actuales líneas de investigación, por la recurrencia con la cual aparecen en los programas de enseñanza universitaria así como en los diálogos y las polémicas que algunas de sus hipótesis siguen promoviendo. Estos trabajos han ofrecido un conjunto de claves interpretativas de manifiesta vigencia. Los mismos se desprenden de proyectos político-académicos con diferentes inscripciones institucionales que, por la naturaleza misma de su complejidad, exceden los límites de este trabajo<sup>17</sup>. Podemos, sin embargo, intentar al menos discernir algunas de los principales nudos conceptuales que abordaron, así como las preocupaciones que persiguieron sus obras.

### *Un momento historiográfico*

El libro de Juan Carlos Tedesco *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* fue considerado un texto pionero en la formación de un nuevo *ethos* del campo historiográfico educativo. Esta obra estuvo orientada por una preocupación académica que buscaba dejar atrás modalidades de aproximación al pasado educativo propias de la historia tradicional. Enumeraciones cronológicas, ensayos apologéticos, reduccionismos y lecturas lineales de los procesos educativos buscaron, a partir de este trabajo, dejar paso a una serie de interrogantes que pretendían desnaturalizar el vínculo entre la educación y «el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política»<sup>18</sup>. Para ello, el encuadre teórico de la obra se construyó a partir

<sup>16</sup> Empleamos aquí la noción de tradición según Raymond Williams. Aquél discute la idea sostenida por el marxismo clásico, donde la tradición era considerada «un segmento histórico relativamente inerte de una estructura social» pasando a considerarla, por el contrario, como «una fuerza activamente configurativa, puesto que la tradición es en la práctica la expresión más evidente de las presiones y límites dominantes y hegemónicos» (R. Williams, *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2009, p. 158). En este sentido, la particularidad que rige a las tradiciones intelectuales a las que buscamos hacer referencia es a un conjunto más o menos definido de ideas que pretenden conectar con el presente y ratificarlo. «En la práctica, lo que la tradición ofrece es un sentido de *predispuesta continuidad*» (ivi, p. 159).

<sup>17</sup> Una versión sintética sobre la configuración histórica del campo de producción de saberes pedagógicos puede encontrarse en M. Palamidessi, C. Suasnábar, D. Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2007 (véase especialmente el capítulo 2).

<sup>18</sup> J.C. Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1984, p. 23.

del empleo ecléctico de categorías provenientes de las teorías estructuralistas, las teorías de la modernización y, en menor medida, del marxismo gramsciano.

Publicado por primera vez en 1970<sup>19</sup>, el trabajo de Juan Carlos Tedesco analizó el momento fundacional del sistema educativo argentino, a través de fuentes primarias hasta entonces poco exploradas. En efecto, el trabajo organizó sus argumentos apoyándose en el análisis de las estadísticas y discursos extraídos de las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y los Censos Escolares del Consejo Nacional de Educación. Tedesco recurrió a una de las “debilidades” del normalismo argentino: su especial predisposición a recolectar y sistematizar información, construida sobre la base “supuestamente” objetiva y racional de las estadísticas, para reconstruir una representación del estado de la educación entre finales de siglo XIX y comienzos del XX<sup>20</sup>.

Las lecturas derivadas del empleo y análisis de las fuentes – aunque hoy las observemos insuficientes – permitió establecer una imagen singular de la estructura del sistema educativo, orientada por los intereses de los sectores gobernantes. Las conclusiones que se desprenden de este trabajo son fundamentalmente dos. Por un lado, se presenta al sistema escolar público como una máquina formidable de asimilación de poblaciones heterogéneas gracias a su extensión territorial y a una consecuente política de centralización de la formación docente. Por el otro, se sostuvo que el papel asignado al sistema educativo estuvo ligado al logro de la estabilidad política por sobre otros intereses sociales (entre los que se cuentan la formación para el mundo del trabajo). Independientemente de los sentidos y los alcances asignados a la *función política* de la educación, ésta afirmación ha alcanzado el rango de tesis y su vigencia puede constatare en una serie de trabajos ulteriores.

Inscrito en otra saga intelectual, el trabajo de Héctor Rubén Cucuzza<sup>21</sup> depositó su interés en el estudio de los debates que precedieron a la sanción de la ley 1420/84 de educación común, recuperando los acontecimientos vinculados a la conformación del primer Congreso Pedagógico Internacional, realizado en 1882. Este trabajo estuvo precedido de otro, donde el autor analizaba las características presentes en la organización del sistema educativo argentino en un sentido amplio, incorporando los niveles medio y superior. Ambos trabajos fueron escritos al calor de los debates producidos en el marco del Segundo Con-

<sup>19</sup> El libro *Educación y sociedad en la Argentina* fue publicado en cuatro oportunidades: aparece por primera vez en ediciones Pannedille precedida por un prólogo a cargo de Gregorio Weinberg. En aquella oportunidad el período abordado tomaba desde 1880 a 1900. Luego, en 1984, publicado por la CEAL ampliará el período hasta 1945. La última edición, corregida, fue publicada por el Fondo de Cultura en el año 2003.

<sup>20</sup> Para reconstruir la historia natural de la investigación de este libro, véase la entrevista al autor en N. Arata, L. Ayuso, J. Baez, G. Díaz Villa, *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2009, pp. 267-292.

<sup>21</sup> H.R. Cucuzza, *De congreso a congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Editorial Besana, 1986.

greso Pedagógico, convocado por el radicalismo hacia 1984<sup>22</sup>. En los respectivos textos, el universo categorial utilizado dejaba constancia de una posición más cercana a la lectura marxista de las relaciones entre Estado, sociedad y educación que en el caso anteriormente reseñado.

En *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino* (1986) Cucuzza procuró desplegar un conjunto de debates y preocupaciones en torno a la sanción de la Ley de Educación Común por entonces poco estudiadas<sup>23</sup>. Si se los analiza conjuntamente, estos trabajos perseguían un doble propósito. Por un lado, intentaban revisar y discutir las concepciones vigentes según las cuales en aquél primer Congreso se habría gestado un modelo educativo “único” que expresaba una “única” posición pedagógica, pautada por un “único” modelo de país (*ibíd.*, p. 14). El autor, quien identifica estas posiciones con expresiones de los sectores “liberales” y “nacionalistas”<sup>24</sup>, advertía sobre los riesgos de utilizar “en bloque” términos como oligarquía o positivismo, o bien establecer una relación lineal y sin diferenciaciones entre “oligarquía porteña = generación liberal del 80 = liberalismo = positivismo = cientificismo = laicismo” cuyo desencadenante “natural” daba por resultado final la ley 1420.

Por otro lado, los trabajos de Rubén Cucuzza obedecían a una serie de preocupaciones teóricas expresadas desde el enfoque marxista sobre cómo políticamente el Partido Comunista argentino había reivindicado la ley 1420 y el sistema educativo surgido en los ‘80, cuando en realidad este había sido una expresión de la política de la oligarquía porteña. Estos *desfasajes* entre estructura y superestructura abrían la posibilidad de interrogarse – insistimos, desde una perspectiva marxista –, sobre la posible autonomía relativa de los procesos educativos de cuño progresista en el marco de un proceso de concentración económica ligado a los sectores más reaccionarios de la sociedad. En suma, una

<sup>22</sup> El Congreso Pedagógico Nacional comenzó en abril de 1986 y estuvo en sesión hasta marzo de 1988 y fue convocado por el gobierno de Raúl Alfonsín. En ese evento cifró sus esperanzas el desarrollo de un proyecto educacional nuevo; sin embargo, ese evento puso fundamentalmente de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura, desbaratando las experiencias alternativas que venían realizándose, la producción teórico-conceptual pedagógica, el registro de la información del sistema, las revisiones del canon clásico que era necesario reformar. Véase M. Southwell, “*Con la democracia se come, se cura y se educa*”. *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática*, en: A. Camou, C. Tortti, A. Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, 2007, pp. 307-334.

<sup>23</sup> Un antecedente fue el trabajo de Hugo Biagini (1983) *Educación y Progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*, Buenos Aires, Editorial Docencia. Este trabajo cuenta además con un apéndice documental que repone algunos de los principales documentos elaborados en torno al Congreso Pedagógico. Para la misma época, Gregorio Weinberg realizaba un estudio similar sobre el debate mantenido en el Congreso de la Nación en torno al anteproyecto de ley que el Congreso Pedagógico elevara al recinto. Véase G. Weinberg, *Debate parlamentario Ley 1420*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.

<sup>24</sup> H.R. Cucuzza, *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma?*, en: F.M. Hillert et al., *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985, pp. 103-136: p. 112.



primera hipótesis – con rango de tesis – que se desprende de estos trabajos fue que la ley 1.420 no se ajustó estrictamente al proyecto de Nación conducido por el Gobierno de Julio A. Roca y los sectores del liberalismo aristocrático conservador, adoptándose – al menos para el ámbito educativo – «un modelo burgués democrático con semejanzas al emplazado en los Estados Unidos del siglo XX»<sup>25</sup>.

Si estos trabajos estaban preocupados por iluminar los debates del presente recuperando escenas y polémicas sucedidas hacia fines del siglo XIX, otros procuraron hacerlo efectuando un pormenorizado análisis de las herencias educativas en la historia reciente de la educación argentina, ligadas al autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. *El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1983)* llevado adelante por investigadores de la FLACSO-Argentina, fue un trabajo colectivo orientado a analizar el impacto de las políticas educativas de la dictadura militar en la evolución cuantitativa del sistema educativo, en sus aspectos curriculares, y en relación al vínculo entre educación y aparato productivo.

Más allá de que el instrumental teórico empleado provino fundamentalmente de campos afines a la historia – la política y la sociología de la educación – el trabajo elaborado por Cecilia Braslavsky, Ricardo Carcioffi y Juan Carlos Tedesco puede inscribirse dentro del registro histórico en tanto procura reconstruir un período de la historia educativa argentina claramente delimitado. En contraposición, podría señalarse que éste no reúne los requisitos necesarios (por ejemplo, la distancia histórica mínima) para constituirse en un trabajo propiamente historiográfico. Al margen de esta polémica, el análisis de estos trabajos condujo a plantear que, como resultado de la implementación de un conjunto de políticas autoritarias, la experiencia de la dictadura miliar dejaba como legado un creciente nivel de segmentación del sistema educativo formal juntamente con la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos, fuertemente correlacionado con su origen socioeconómico<sup>26</sup>.

Estos trabajos señalaron como un modelo ligado a la educación común construido en torno a la ley 1420 en las postrimerías del siglo XIX dio paso a otro, cuya principal característica era la creación de circuitos socialmente diferenciados. Esta segmentación, según los autores, fue trabajada en los planos macropolíticos tanto como en los planos micropolíticos. En el caso de Cecilia Braslavsky, a este trabajo le sucedió otro, en sintonía con las preocupaciones por pensar la segmentación y desarticulación de los sistemas educativos, aunque tomando distancia de lo que ella misma denomina las versiones y «propuestas apocalípticas» (*ibid.*).

<sup>25</sup> Cucuzza, *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma?*, cit., p. 127.

<sup>26</sup> C. Braslavsky, R. Carcioffi, J.C. Tedesco, *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1983*, Buenos Aires, FLACSO, 1983.



El trabajo que cierra este conjunto de obras, proviene de otra explanada teórica. El libro de Adriana Puiggrós *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*<sup>27</sup> se preocupó por reformular algunos de los problemas centrales en torno a la constitución del sistema educativo moderno argentino. La perspectiva propuesta por la autora introdujo una serie de categorías originales en la historiografía educativa argentina. Como anuncia su título, este trabajo recuperó el lugar de los sujetos así como la de sus múltiples posiciones de enunciación en el campo de las luchas pedagógicas desde fines de siglo XIX. Sin embargo, en esta oportunidad, la escena elegida para reconstruir este proceso no fue el debate de la ley 1420 sino las expresiones disidentes de un representante del normalismo argentino: Carlos N. Vergara<sup>28</sup>.

El *recurso Vergara* como estrategia de interpelación sobre los hechos y conceptos fundamentales del pasado educativo argentino no se agotaba en fustigar una determinada modalidad de escritura de la historia. Más bien, una de las hipótesis estructurantes de este trabajo fue pensar conjuntamente las posiciones pedagógicas hegemónicas y su relación con las alternativas que se gestaron a su sombra. La narración que propone Adriana Puiggrós no se inscribe en esas biografías de destino, monolíticas, acabadas; más bien propone una donde la vida se traza como trayectoria, como proyecto, atravesado por lo azaroso. Para hacer inteligible estos acontecimientos, la caja de herramientas empleadas incluyó los trabajos sobre rituales de Peter McClaren, la discusión con la sociología histórica y la apertura a una lectura de la historia de la educación a partir de categorías psicoanalíticas, entre otros.

En suma, el trabajo de Puiggrós, centrado en el estudio del currículum normalista y de los sujetos que encarnaron sus posiciones, indagó los discursos y los rituales de la escuela normalizadora. Pero lo hizo desde una perspectiva que privilegiaba las modalidades alternativas de apropiación de los pedagogos democrático-radicalizados, más influidos por el activismo y la liberalización de los vínculos pedagógicos. La autora, interesada en ofrecer claves para la construcción del conjunto de preocupaciones del campo de experiencias pedagógicas de la tradición inscripta en el campo nacional y popular presentó la pedagogía como un espacio de luchas donde diferentes tendencias pedagógicas

<sup>27</sup> Esta obra inicia un proyecto colectivo bajo la dirección de la autora, denominado *Historia de la Educación en Argentina* publicado por la editorial Galerna. La misma se compone de 8 tomos que recorren el pasado de la educación argentina desde la organización legal del sistema hasta la reapertura democrática. En particular, subrayamos la perspectiva regional del proyecto – que incluyó dos tomos destinados a la educación en las provincias. Véase: A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I, Buenos Aires, Galerna, 1990).

<sup>28</sup> Un trabajo previo donde se ensaya una recuperación de “los otros” pedagogos que animaron los debates del sistema educativo argentino fue el trabajo de Delia Etcheverry donde se buscaba rescatar la figura de los maestros que, desde diferentes inserciones y perspectivas, habían adherido al escolanovismo. Véase: D. Etcheverry, *Los artesanos de la enseñanza moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, Buenos Aires, Ediciones Galatea Nueva Visión, 1958.

pugnaron por hegemonizar su definición. La referencia a la propuesta inscrita en lo que denominó la corriente *democrático-radicalizada* da cuenta de este esfuerzo. En definitiva, este trabajo se inscribe en una perspectiva que recupera las alternativas y tendencias gestadas en el discurso normalista, de forma de otorgar visibilidad y perspectiva a la lucha por los espacios de poder en el campo de la educación.

Recapitulando. Estos trabajos efectuaron una contribución fundamental sobre nuestros modos actuales de practicar la historia: su grado de ingerencia moldeó los modos de interrogar el pasado educativo. ¿Cuáles fueron las convicciones que sostuvieron la práctica historiadora construida en el período 1980-2000? En particular, consideramos que estas versiones terminaron de socavar un modelo historiográfico clásico apoyado sobre un origen mítico y trascendente, donde la empresa civilizadora estuvo exenta de conflictos<sup>29</sup>. A modo de hipótesis, puede sostenerse que el modelo de inteligibilidad propuesto por estas versiones de la historia de la educación depositó sus esperanzas en refundar las prácticas historiográficas enfatizando el carácter político de todo proceso educativo. Contra las versiones previas, constituidas por relatos donde primaba una voluntad prístina que encarnaba ideales pedagógicos igualmente impolutos, estas versiones de la historia resaltaron el carácter ambiguo y contradictorio de los discursos político-pedagógicos.

Por otra parte, estos trabajos atravesaron contextos intelectuales fuertemente influenciados por la pregunta en torno a lo político. Este momento historiográfico estuvo atravesado por un fuerte sentido de significación histórica que acudía en auxilio del presente, ofreciendo acercar una inteligibilidad sobre los debates educativos contemporáneos. Estos trabajos fueron recuperados y leídos en reiteradas oportunidades en esa clave. En igual medida, estos proyectos originales se han desdoblado y traducido en nuevas líneas de investigación que recuperan las premisas fundamentales elaboradas por aquellos.

Notablemente, a poco más de 40 años de aparición de la primera de estas obras, no se ha producido aún un movimiento significativo que discuta o ponga en suspenso las ideas centrales desarrolladas por aquellos, aunque existen trabajos que han comenzado a producir argumentos en ese sentido<sup>30</sup>. Por el

<sup>29</sup> Hacemos referencia, entre otros, a la Historia de la Educación Argentina elaborada por Manuel H. Solari, como un ejemplo acabado de modelo historiográfico que promovía una mirada ingenua sobre los procesos educativos, presentando la historia como un repertorio de ejemplos y lecciones.

<sup>30</sup> Martín Legarralde establece un contrapunto con la tesis de Juan Carlos Tedesco cuando afirma, en relación a la función asignada a los colegios nacionales. Los mismos, según Tedesco, habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña, apoyando la intención del liberalismo de Buenos Aires. Sin embargo, si seguimos la evolución de la política nacional a lo largo del período 1863-1890, puede constatarse que la hegemonía del liberalismo porteño termina en 1868. Luego, una liga de élites provinciales del interior logra ocupar el poder nacional de manera durable. Esa liga es tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay (allí se formaron muchos de sus miembros). La creación de colegios nacionales dependía del Poder

contrario, se ha privilegiado una relación entre aquellas obras y nuestra producción actual que matizó, deconstruyó, aportó datos, rectificó una cronología dudosa, afinó el perfil de un personaje, aunque sin cuestionar el sistema de sus preguntas. En muchos casos, los aportes más sustantivos estuvieron ligados a la inauguración de nuevos archivos para la investigación.

Cabe preguntarse: ¿En que preocupaciones y nuevas búsquedas se apoya la producción actual en historia de la educación? ¿Qué diálogo entabla con la historiografía anteriormente reseñada? ¿Cómo concretar una narrativa del pasado educativo original sin que se malogre el saber acumulado pero sin quedar, por ello, subsumido a sus orientaciones y tesis principales? Y, aún más fundamental: ¿Dónde comienza a escribirse una nueva historia de la educación argentina?

### *Tiempo presente*

La diversificación de los objetos de interés en el campo de la educación más allá de los formatos escolares, un sigiloso aunque paulatino desplazamiento del campo de la política al de los problemas culturales, por un lado. Por el otro, las consabidas dificultades del Estado para articular políticas públicas y el avance de nuevos y viejos sectores al escenario del debate educativo, entre otros factores, impactan sobre las condiciones de producción del discurso científico sobre la educación. La producción en historia de la educación no ha sido la excepción.

Resulta difícil sostener que los debates sobre política educativa son el común denominador de la producción historiográfica educativa argentina. A ello se le suma que no hay en la actualidad una teoría que establezca leyes generales o con capacidad unificante a partir de la cual orientar la producción del campo. Con algunos matices, puede afirmarse que lo que emerge cómo ámbito pertinente para la práctica historiadora es el campo de intervención<sup>31</sup>. La prolífica

Ejecutivo Nacional, y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensifica después de finalizada la presidencia de Mitre). Por ello, puede afirmarse más claramente, que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un consenso liberal extendido. Para ampliar este análisis ver M. Legarralde, *La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre (1862 y 1887)*, «Propuesta Educativa», 10, 21, 1999, pp. 38-42.

<sup>31</sup> En efecto, afirmar que el campo de intervención es lo que define la práctica del historiador y no un objeto formal científicamente establecido es, por lo menos, objeto de una polémica. Ignacio Lewkowicz afirma que, mientras la comunidad de historiadores ha negado en reiteradas oportunidades el viejo ideal de científicidad establecido para la historia (afirmando que en realidad lo que se a desintegrado no es el ideal sino las estrategias para llevarlo a cabo), Lewkowicz afirma que «no hay posibilidad formal de que todo el campo (ese todo el campo que se nos ofrece ideológicamente) sea tomado exhaustivamente, sin impasses violentos, por las mismas categorías. No hay posibilidad de que el campo, el supuesto objeto, quede definido por una propiedad formal integradora» y concluye afirmando que «no existe una lógica única para la integridad del objeto pasado» (M.

expansión del campo sobre la que se hacía mención al comienzo de este artículo se produce en un creciente contexto de dispersión y ausencia de debate sobre los presupuestos con los cuales se escribe la historia de la educación argentina.

Un *mirador* desde donde contemplar esta caracterización del campo, es la publicación de los anuarios de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. El Anuario de la SAHE es el principal órgano de difusión de las ideas y los trabajos sobre el quehacer historiográfico educativo argentino. Desde su primera edición, en 1997, este espacio fue concebido como una «publicación académica que posibilite la difusión acerca de la investigación en historia de la educación»<sup>32</sup>. Como revista académica, el Anuario dio lugar a la publicación de resultados de investigaciones nacionales así como a publicar trabajos de otros países (fundamentalmente España y Brasil y, en menor grado, Chile)<sup>33</sup>.

Un análisis temático de los trabajos presentados puede ayudarnos a definir algunas características generales. En primer lugar, puede mencionarse, reafirmando el problema en torno a la escasa producción sobre historiografía educativa que, sobre un total de 57 artículos, sólo seis se han dedicado al estudio de problemas relativos a esta temática. De ellos, sólo cuatro han sido realizados por colegas argentinos, mientras que los dos restantes fueron elaborados en otros países.

La elección de los períodos de trabajo puede ofrecernos información sobre las áreas temáticas abordadas por los historiadores de la educación en argentina. Sobre un total de 48 artículos revisados, sólo uno se inscribe en el período de la colonia y apenas cinco estudian aspectos ligados a la educación durante el periodo independentista y de organización nacional (1810-1880). Casi el 70% de los estudios se interesan en historiar aspectos relacionados con el sistema educativo, desde la organización de los estados modernos hacia fines del siglo XIX hasta pasada la segunda mitad del siglo XX. En menor medida, un conjunto de trabajos vuelven sobre aspectos ligados a la historia reciente, ascendiendo a un total de nueve artículos. De ellos, la gran mayoría deposita su interés en acontecimientos educativos sucedidos durante la última dictadura militar (1976-1983).

En cuanto a las perspectivas metodológicas a través de las cuales se efectúan los abordajes, puede constatarse que apenas tres trabajos proponen alguna modalidad de acercamiento propia de los estudios comparados; cuatro recuperan

Campagno, I. Lewkowicz, *La historia sin objeto y derivas posteriores*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2007, pp. 32-33). Por ende, «lo que delimita el campo depende de la potencia y de la estrategia de cada intervención y ya no del principio de unidad del objeto. Cada intervención de la práctica historiadora determina qué prácticas son relevantes para su análisis, constituye las situaciones singulares con las que opera, de acuerdo con la estrategia que le es propia» (*ibid.*, p. 35).

<sup>32</sup> E. Ossana, *Prólogo*, «Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación», 1, 1997, p. 15.

<sup>33</sup> En sus 8 ediciones se han publicado un total de 57 artículos de origen nacional (76%) y 18 extranjeros (24%) Estamos dejando deliberadamente afuera el anuario número 9, por ser el único que presenta características disímiles a la modalidad de convocatoria – una selección de autores que presentaron trabajos en el CIHELA – así como al origen de los artículos – ponencias de congreso).

y trabajan problemas relacionados con la historia de la lectura y la escritura y la historia de los textos escolares. El registro que privilegia el estudio de las ideas y el pensamiento pedagógico se alza con diez artículos mientras que los trabajos que tematizan experiencias escolares – fundamentalmente del nivel primario – alcanza un total de 22 artículos.

Este breve análisis permite conjeturar que el estudio de la historia de la educación aun sigue privilegiando el estudio de fenómenos específicamente escolares por sobre otras modalidades educativas. Estos intereses definen lo que es tematizable de aquello que, por decisión u omisión, no deviene objeto del interés por parte de los investigadores.

En este sentido, puede notarse la impronta de los trabajos mencionados en el apartado anterior. Los modos de abordaje privilegiados, las temáticas elegidas y los períodos estudiados coinciden con los propuestos por aquellos. Las referencias recurrentes a preocupaciones que ya estaban presentes en los trabajos de Tedesco, Puiggrós y Cuccuza, denota un fuerte apego a aquellas líneas argumentales. Este apego expresa, en buena medida, una dificultad para establecer una relación diferente entre las temáticas seleccionadas, las fuentes empleadas, los períodos elegidos y la labor historiográfica a las forjadas por los autores mencionados.

La pregunta, acaso recurrente, que atraviesa este trabajo es qué tipo de historiografía educativa precisa hoy el campo de las ciencias de la educación en argentina. El lugar del Estado, actor central en los relatos de la historiografía educativa argentina, no ha sido lo suficientemente reconsiderado en los trabajos recientes, constituyendo un obstáculo epistemológico para la elaboración de nuevas historias de la educación. Atenuemos esta idea: es imprescindible ponderar el rol del Estado en la creación y expansión del sistema educativo argentino tanto como lo es recuperar las funciones asumidas por otros actores que, a pesar de tener impactos menos visibles en la política educativa, tuvieron un protagonismo destacado.

### *Vacancias*

«No se que quiero, pero se de que huyo» afirmaba el historiador de las ideas Oscar Terán. Tal vez sea este el signo que permita comprender una tendencia predominante en la producción historiográfica educativa argentina. En efecto, el curso de la escritura colectiva de la historia de la educación argentina expresa una serie de dificultades para establecer conexiones entre el campo de estudios y las tradiciones intelectuales con sus modos específicos de preguntar. Un pensamiento en huida revela por un lado, la insatisfacción respecto a privilegiar un relato centrado en el Estado y en la educación formal y, por el otro, con la

ausencia de nuevos elementos organizadores en torno a los cuales estructurar nuevas prácticas historiográficas.

Esta ausencia no es, por otro lado, significada como objeto de lamento o nostalgia. Por el contrario, puede funcionar como un poderoso estimulante que empuje a identificar nuevos campos de intervención y estudio, conjuntamente con la posibilidad de resignificar los existentes o de introducir interrogantes hasta ahora no considerados. Nos hallamos en una situación de vacancia de historias<sup>34</sup>. Por esta razón, un ejercicio prospectivo en torno a la escritura de la historia de la educación intenta advertir más que fijar un conjunto de áreas de vacancia, donde no solo sea posible acercar una inteligibilidad, sino necesaria.

A modo de confeccionar un inventario provisorio de las áreas de vacancia que conciernen al campo de estudios de la historia de la educación argentina, nos proponemos identificar cuatro grandes ejes. Se trata de identificar puntos que inciden directamente en las condiciones de producción o bien, que hacen a la producción misma de la escritura de la historia de la educación. Estas vacancias se reconocen como dimensiones problemáticas que pueden cambiar con el tiempo, aunque advertimos que las mismas tienen un impacto fundamental en los modos en que se desenvuelve la escritura.

1. *Modos de institucionalidad y espacios de enunciación.* Uno de los aspectos problemáticos del campo está vinculado a los lugares y las condiciones de producción de la historia de la educación. Aún más: está directamente ligado con las instituciones que forman a los futuros investigadores/as que escribirán las nuevas narrativas históricas. La concentración de la producción en las universidades de Buenos Aires, Luján<sup>35</sup>, La Plata y el Litoral (fundamentalmente en los centros académicos de Rosario y Paraná) nucleado en torno a un conjunto de cátedras y equipos de investigación establece un marcado contraste con la producción historiográfica del resto de las provincias del interior. Esta cuenta con algunos espacios de trabajo significativos (las universidades de Córdoba y de la Patagonia, en particular, del Comahue) aunque sus producciones deben sortear numerosos escollos para circular por espacios académicos más amplios. Esta configuración de la producción y circulación de la producción historiográfica tiene, por ejemplo, consecuencias concretas en la ausencia de historias regionales de la educación<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> O. Acha, *La nueva generación intelectual. Incitaciones y ensayos*, Buenos Aires, Herramienta ediciones, 2008, p. 194.

<sup>35</sup> Esta Universidad, ubicada en la Provincia de Buenos Aires, ha llevado adelante una significativa actividad de extensión a través de dos proyectos: el programa HISTELEA-Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina (<<http://www.histelea.unlu.edu.ar/>>) y el Museo de las Escuelas (<<http://museodelasescuelas.blogspot.com/>>).

<sup>36</sup> Sin embargo, existen algunas incipientes expresiones de interés por desarrollar líneas de investigación asociadas a este campo en universidades que no contaban tradicionalmente con estas líneas de investigación.

A su vez, se ha producido en los últimos años un importante incremento en la elaboración de tesis de maestría y doctorado en temáticas afines a la historia de la educación. La difusión y publicidad de muchos de estos trabajos cambiarán sin duda la fisonomía de los estudios históricos. A modo de hipótesis, creemos que estos cambios estarán más ligados a la ampliación temática que a una transformación en los modos de abordar el pasado educativo. A su vez, las modalidades de elaboración de tesis de posgrado producidas en el marco de universidades privadas es otro fenómeno que debe ser examinado con atención.

¿De que manera puede comenzar a dar cuenta de estas nuevas producciones? Un estudio diagnóstico que confeccione una suerte de mapeado sobre el estado de la producción que están llevando adelante investigadores puede ser visualizado a través de la construcción de un reservorio donde se sistematicen las líneas de trabajo de los equipos de investigación en historia de la educación, se presente la composición de sus equipos y, eventualmente, los temas de tesis en curso de sus integrantes<sup>37</sup>. Los usos potenciales de un sistema de información de esta naturaleza pueden resultar muy variados. Entre sus ventajas, permitiría poner en contacto equipos, becarios y tesis, organizando una trama donde la producción de conocimiento puede resultar intensificada notablemente.

Simultáneamente, como comunidad académica, adolecemos de buenas estrategias de difusión de las producciones que trasciendan el formato impreso: nos referimos concretamente a la posibilidad de explotar las aún muy poco exploradas capacidades de las publicaciones digitales y los recursos que permiten desarrollar Internet como medio para la difusión y socialización de muchos de nuestros trabajos. Sobre estas posibilidades, la comunidad de historiadores deberá trabajar de inmediato.

2. *Política de archivo*. La siguiente cuestión atañe a un hecho aún más preocupante, vinculado con la ausencia de un debate respecto de la promoción de una política de archivo. Argentina cuenta con uno de los acervos historiográficos más valiosos en materia educativa a nivel latinoamericano. No obstante, los investigadores locales dispuestos a trabajar en estos temas se encuentran en nuestro medio con una serie de pesados obstáculos. Uno de los más importantes es el acceso a series completas, sistematizadas y bien conservadas de fuentes escritas, gráficas, orales o filmicas. Las Memorias del Consejo Nacional o del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública solo pueden consultarse en contados espacios físicos. El problema se agudiza cuando se trata de archivos sindicales o de otro tipo de movimientos políticos y culturales, como las Sociedades Populares de Educación. Acciones como la digitalización del «Monitor»<sup>38</sup> entre

<sup>37</sup> Una primera sistematización de los equipos de cátedra y los programas de estudios se encuentra disponible en la página web de la SAHE: <[www.sahe.org.ar](http://www.sahe.org.ar)>.

<sup>38</sup> El «Monitor de la Educación Común» (Revista oficial del Consejo Nacional de Educación de Argentina), publicada desde 1881 ha sido una publicación de amplia cobertura en todo el país, que brindaba la posición oficial sobre los aspectos a desempeñar dentro de la escuela, pero también



otras obras de difícil acceso, emprendida por el proyecto MEDAR<sup>39</sup> con sede en la Biblioteca Nacional del Maestro son valiosas, aunque no alcanzan para responder al problema que pretendemos dejar enunciado aquí.

El drama del archivo y la desprotección del patrimonio histórico-educativo se manifiesta, entre otros aspectos, en la inexistencia de hemerotecas o archivos públicos medianamente nutridos, más allá de los que se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires y en algunas capitales provinciales. Los reservorios archivísticos de las ex Escuelas Normales están comenzando a sistematizarse, lo que pondrá a disposición de investigadores verdaderos tesoros del normalismo argentino.

La situación que relatamos, está severamente agravada por otro hecho, vinculado con la venta indiscriminada de fuentes primarias al exterior o por la de depredación de los acervos. La ausencia de una legislación efectiva o – lo que es tanto más preocupante – las dificultades en su implementación, que resguarde los archivos privados son por demás elocuentes. A modo de “ilustrar” este fenómeno, mencionamos como en el transcurso del 2009, uno de los principales coleccionista privados de fotografías escolares de la Argentina, vendió toda su colección a Europa. Otro caso de similar tenor, allegados a la biblioteca del ex Diario “La Razón”, desguazaron dicho acervo vendiendo los libros por “al peso”. Allí podían encontrarse primeras ediciones firmadas por Olga Cossettini, José Berrutti o Rodolfo Senet.

Una política de archivo que no solo procure la preservación de sus acervos, debería además desplegar una intensa actividad de difusión de algunas de sus obras fundamentales. La ausencia de recopilaciones de fuentes y ediciones críticas es más un problema de política editorial que económico. Contar con una edición comentada de *La Maestra Normal* de Manuel Gálvez o de la obra del maestro Iglesias, recientemente fallecido, constituirían aportes valiosos. Los trabajos de Julio Barcos esperan una reedición que nos permita acercarnos al pensamiento anarquista en materia educativa: «Como educa el Estado a su hijo» constituiría una obra clave para encarar nuevos debates sobre el rol del Estado.

Como producto de esta suma de dificultades, cada investigador/a local tiene por delante el doble trabajo de ir reuniendo en forma personal la documentación, acudiendo a una afanosa búsqueda en librerías de viejo o en ferias de libros usados. En ausencia de instituciones públicas que capitalicen sistemáticamente estos acervos, cada investigador debe recomenzar una y otra vez desde cero, con el sólo auxilio de un puñado de esforzadas iniciativas – muchas veces ajenas a la órbita estatal<sup>40</sup>.

tenía un posicionamiento muy imbuido en la reflexión pedagógica de la época.

<sup>39</sup> Hacemos referencia al proyecto de la Biblioteca Nacional del Maestro: *Memoria de la Educación en la Argentina*, disponible en <<http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/>>.

<sup>40</sup> Como la desarrollada por la Biblioteca “La Nube” ideada por Pablo Medina.

3. *El diálogo entre disciplinas*. La intensificación del diálogo con otras disciplinas arroja un saldo poco significativo en la producción historiográfica educativa. Estos intercambios no han sido fluidos. No obstante, la publicación de investigaciones como la llevada adelante por Sandra Szir titulada *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, en la que investiga los periódicos ilustrados para chicos, interpelados desde el campo de las Artes; o los trabajos de la historiadora Silvia Finocchio sobre las revistas y publicaciones docentes, son producciones significativas para iniciar este demorado encuentro. Los aportes de colegas provenientes de otros campos pueden contribuir a imaginar el campo de la historia de la educación como un espacio de convergencia de estudios, experiencias y tradiciones de distintas procedencias, renovando los problemas y los temas abordados en el campo.

Este diálogo debería desarrollarse en dirección a las historias comparadas y a situar el estudio de la educación en diálogo con otros procesos latinoamericanos. Más allá del trabajo fundamental llevado adelante por Gregorio Weinberg sobre el estudio de los modelos educativos en la historia de América Latina, apenas se han explorado estas posibilidades.

4. *Nuevas líneas de investigación*. En cuanto a las líneas de investigación, resultaría valioso contar con un programa de historia intelectual, capaz de recuperar el pensamiento pedagógico o mejor dicho, el trabajo del pensamiento pedagógico en el seno de experiencias históricas determinadas. En este sentido, la historia intelectual no debería verse como mera función de la historia social. Al mismo tiempo, la historia intelectual no puede devenir historia de las mentalidades en el sentido tradicional. Estas obras podrían recoger el pensamiento de pedagogos de la talla de Juan Mantovani y Lorenzo Luzuriaga, por citar dos ejemplos.

Nuevas aproximaciones al campo de estudios, como la emprendida por Pablo Pineau orientado a realizar una historia estética de la escuela, pueden resultar en aportes novedosos sobre la escuela como una fábrica de sensibilidad. Es interesante contar con trabajos que permitan reconstruir la historia de las bibliotecas populares, o la empresa editorial detrás de la colección pedagógica publicada por Losada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga, que entre otras virtudes, acercó al lector argentino la obra de John Dewey; serían inestimablemente valiosas las historias del sindicalismo docente que, simultáneamente, puedan realizar aportes a las versiones producidas por los propios sindicatos.

El uso de fuentes “no tradicionales” es otro de los aspectos a tener en cuenta. Las fotografías escolares y las memorias docentes son dos fuentes que no fueron suficientemente exploradas. Sin dudas, la historia de las formas educativas previas a la organización legal del sistema siguen ocupando el lugar de la cenicienta. El aprendizaje de oficios durante el período virreinal, la acción educativa de la Iglesia principalmente a través de las congregaciones religiosas o los sentidos

asociados a la educación durante el período de Rosas, son sólo tres temas de los aún tantos que faltan explorar.

### *A modo de cierre*

Desde la perspectiva propuesta en este trabajo, se considera que el escenario para un debate en profundidad sobre el tema del objeto de nuestra área de interés constituiría una oportunidad para explicitar los supuestos sobre los cuales construimos la historia de la educación. Este debate se constituye en torno a dos grandes asuntos: la revisión de los postulados sobre los que se asentó la historiografía educativa reciente y sobre los modos y condiciones en cuyo marco se escribe la historia de la educación en la actualidad.

La revisión de los postulados historiográficos ayudan a replantear el lugar del Estado – como actor principal – de la política – como perspectiva privilegiada de análisis – incluyendo nuevas perspectivas que complementen, discutan o inauguren otras historias de la educación.

La explicitación de las condiciones actuales de producción puede ayudarnos a replantear los modos en que se practica la historia de la educación, promoviendo estrategias que integren y potencien los trabajos en curso, imaginen y habiliten nuevos espacios institucionales de producción y redefinan las funciones históricamente asignadas a la historia de la educación.

### *Bibliografía*

- Acha, O., *La nueva generación intelectual. Incitaciones y ensayos*, Buenos Aires, Herramienta ediciones, 2008
- Arata, N., Ayuso, L., Baez, J., Díaz Villa, G., *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2009
- Ascolani, A. (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999
- , *La historiografía educacional argentina en el siglo XX*, Rosario, FLACSO. Programa Argentina, 2001, Tesis presentada a FLACSO, 2001
- , *La investigación reciente en Historia de la Educación Argentina: campo, problemáticas y tendencias*, en: Id. (comp.), *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario, Laborde Editor, 2009

- Braslavsky, C., Carciofi, R., Tedesco, J.C., *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1983*, Buenos Aires, FLACSO, 1983
- Campagno, M., Lewkowicz, I., *La historia sin objeto y derivas posteriores*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2007
- Carli, S., *La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente*, «Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación», 7, 2006, pp. 41-53
- , *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002
- Caruso, M., *Zum politischen Ort der Bildungsgeschichte. Bildungshistoriographie und Bildungspolitik in Argentinien (1983-2008)* [*Acerca del lugar político de la historia de la educación. Historiografía educativa y política educativa en Argentina (1983-2008)*], en: Caruso, M., Kemnitz, H., Link, J. (comps.), *Orte der Bildungsgeschichte* [*Los lugares de la historia de la educación*], Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2009, pp. 137-157
- Certeau, M., *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993
- Chartier, R., *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007
- Cuczza, H.R., *De congreso a congreso. Crónica del primer Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Editorial Besana, 1986
- , *El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma?*, en: F.M. Hillert et al., *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1985, pp. 103-136
- (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996
- Didi-Huberman, G., *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2000
- Etcheverry, D., *Los artesanos de la enseñanza moderna. La lucha por la libertad creadora en la escuela argentina*, Buenos Aires, Ediciones Galatea Nueva Visión, 1958
- Hobsbawm, E., *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 2002
- Legarralde, M., *La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre (1862 y 1887)*, «Propuesta Educativa», 10, 21, 1999, pp. 38-42
- Ossana, E., *Prólogo*, «Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación», 1, 1997, p. 15
- Palamidessi, M., Suasnábar, C., Galarza, D. (comps.), *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2007

- Pineau, P., *Historia y política de la educación*, Buenos Aires, INFOD, 2009 (Serie: "Aportes para el desarrollo curricular")
- Pocock, J.A., *Virtue, Commerce, and History. Essays on Political Thought and History, Chiefly in the Eighteenth Century*, Cambridge University Press, 1985
- Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I, Buenos Aires, Galerna, 1990
- Ranciére, J., *Los nombres de la historia. Una poética del saber*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993
- Tedesco, J.C., *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones del Solar, 1984
- Skinner, Q., *Visions of Politics*, Press Syndicate of the University of Cambridge, 2002
- , *Lenguaje, política e historia*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2007
- Southwell, M., "Con la democracia se come, se cura y se educa". *Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática*, en: A. Camou, C. Tortti, A. Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, 2007, pp. 307-334
- Weinberg, G., *Debate parlamentario Ley 1420*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984
- Williams, R., *Marxismo y Literatura*, Buenos Aires, Las cuarenta, 2009

Myriam Southwell  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)  
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
myriamsouthwell@msn.com

Nicolás Arata  
Programa APPEAL-IIICE  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina)  
nicolasarata@yahoo.com.ar



# The «Europe of knowledge». First research notes on training, identity and new citizenship in the process of European integration

Elisabetta Patrizi

## 1. *Background*

The process of globalization as well as the political, social and economic uncertainties that currently characterize the European scenario, and not only in Europe, call for a debate on the meaning and perspectives of the EU and its development model.

The process of *European integration*, which started economically in the 1950s, also involved the cultural dimension by giving rise to an initial process of Europeanization of the people. However, it would seem that this process, economic first and then political and legal, of construction of the EU, has not been accompanied by a similar and parallel process of cultural and social Europeanization, built on the basis of *common shared values, symbols and identities that characterize the national and local cultures of EU countries*, i.e. the process of European integration has proceeded quickly in an economic, political and legal sense, but significantly less in a cultural and social sense<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> P. Della Posta, M. Uvalic, A. Verdun, Basingstoke (eds.), *Globalization, development and integration: a European perspective*, New York, Palgrave Macmillan, 2009; L. Kuhnhardt (ed.), *Crises in European integration: challenge and response, 1945-2005*, New York, Oxford, Berghahn



In his 3 September 2009 *Political guidelines for the new Commission*, the President José Manuel Barroso stressed the need to reinforce EU citizenship, by revitalising the link between citizens and the EU and by giving real effect to their rights:

EU citizens still face numerous obstacles when they try to source goods and services across national borders. They should be able to make use of their rights as EU citizens in the same way as they use their rights as national citizens. The Commission will draw up a comprehensive report on these obstacles for citizens and propose how they can best be removed, together with the report on the obstacles still persisting in the internal market<sup>2</sup>.

The importance of making EU citizenship more effective in practice has been stressed on several occasions. In his report of 8 June 2008 for the Stockholm Programme (the EU's work programme in the fields of Freedom, Security and Justice for the period 2010-2014), entitled *The Citizen and the Application of Community Law*, the MEP Alain Lamassoure, puts the citizen at the heart of European policies in this field<sup>3</sup>.

What are the deep reasons for this deficit?

How can you understand it?

So where to start to plan appropriate solution strategies?

One of the most helpful keys to interpreting the process of European integration, is to study the *policies on education and training* which have been promoted by the EU in the last sixty years. This, not only because this matter is one of the areas of intervention of the EU which directly affects the welfare of citizens, but also because European policies in this area have trodden an evolutionary path that highlights the complexity of the European integration process.

The genesis of EU policies for education and training is closely related to the structural changes that, over the years, have reformulated the goals and perspectives of European integration according to radically new assumptions.

In fact, the idea of European integration – from the *Treaty of Rome* to the *Lisbon Strategy* and the *Europe 2020 Strategy* – was at the core of a Copernican revolution, which allowed the transition from a Europe based on a single market, to an idea of Europe built on the objective of a knowledge society as a prerequisite for achieving real revival, renewal and development of the European economic system.

books, 2009; L.M. McLaren, *Identity, interests and attitudes to European integration*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2006; K. Eder, W. Spohn (eds.), *Collective memory and European identity: the effects of integration and enlargement*, Aldershot, Ashgate, 2005.

<sup>2</sup> J.M. Barroso, *Political guidelines for the new Commission*, Brussels, 3 September 2009.

<sup>3</sup> A. Lamassoure, *The citizen and the application of community law. Report to the President of the Republic* 8th June 2008.

During the 1990s, both the OECD<sup>4</sup> and the European Union<sup>5</sup>, as well as UNESCO<sup>6</sup>, expressed the need to develop the knowledge economy and society in order to cope with the globalization process. The Lisbon conference of 2000 set for Europe the objective of becoming the leader in the knowledge economy by the end of 2010, noting that the achievement of economic objectives required the simultaneous attainment of social, cultural and personal goals. In order to ensure growth and economic competitiveness the EU had to invest in *human capital*<sup>7</sup>. In the Lisbon strategy education is recognized as an integral part of economic and social policies, and as a means of strengthening competitiveness in the world, and finally as a guarantee of social cohesion and the full development of citizens.

After the Lisbon strategy the Europe 2020 strategy has recently followed and although the current critical situation forces us to rethink the European perspective, there is a clear continuity between the core aspects of the two strategies: Europe 2020 proposes, in fact, a project for the European social market economy in the next decade, based on three strongly interlinked priorities: *smart growth*, *sustainable growth* and *inclusive growth*. Education, training and learning play key roles in achieving these objectives<sup>8</sup>.

In this context, the issue of *European citizenship* – i.e. building a strong European identity that accepts and promotes *diversities as well as commonalities* – becomes crucial. In connection to this, the *system of education* can be regarded as the most important means for transmitting those principles of fairness, inclusion and social cohesion on the basis of which the idea of citizenship in Europe should be built<sup>9</sup>.

On this matter it is important to recall what has been declared within the Education and Training 2020 (ET 2020) Programme:

<sup>4</sup> OECD, *Lifelong learning for all*, Paris, OECD, 1996.

<sup>5</sup> European Commission, *White Paper on Education and Training. Teaching and learning towards the learning society*, COM (1995) 590.

<sup>6</sup> UNESCO, *Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> century*, Paris, UNESCO, 1996.

<sup>7</sup> European Commission, *Lisbon Strategy evaluation document*, SEC (2010) 114 final. See also the fundamental study of G.S. Becker, *Human Capital*, 3<sup>rd</sup> edition, New York, Columbia University Press, 1993 and the voice Human capital in CEEDFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008, p. 90.

<sup>8</sup> European Commission, *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM (2010) 2020 final.

<sup>9</sup> T. Faist, *Social Citizenship in the European Union Residual, Post-National and Nested Membership?*, «Institut für Interkulturelle und Internationale Studien», 17, 2000 (working paper); Herrmann, Brewer, Risse, *Transnational Identities: Becoming European in the EU*, New York, Rowman&Littlefield, 2004; R. González, R. *Ciudadanía de la Unión y Educación para la Ciudadanía*, «Eikasía: revista de filosofía», 11, 2007, pp. 171-196; V. Kaina, *Wir in Europa: Kollektive Identität und Demokratie in der Europäischen Union*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009; T. Risse, *A Community of Europeans: Transnational Identities and Public Spheres*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 2010.

Education should promote intercultural competences, democratic values and respect for fundamental rights and the environment, as well as combat all forms of discrimination, equipping all young people to interact positively with their peers from diverse backgrounds<sup>10</sup>.

Europe is getting bigger and closer and, therefore, providing *young people* with a clear idea about the meaning of a “responsible citizenship” is becoming increasingly important. The development of responsible civic behaviour should be encouraged from an early age. Citizenship education – which includes learning about rights and duties of citizens, respect for democratic values and human rights, and the importance of solidarity, tolerance and participation in a democratic society – should be seen as the privileged tool for preparing children and young people to become active and responsible citizens, and represents only the first step in a broader process of education that should deeply and consciously aim at building a strong European identity<sup>11</sup>.

## 2. *The current status of research*

In recent years, the social cohesion and active participation of citizens in social and political life have become the key issues of EU countries, issues widely supported by the European Commission; *Building Our Common Future: Policy Challenges and Budgetary Means of the Enlarged Union 2007-2013* identifies the development of European citizenship as one of the priority actions of the EU:

Our shared objective should be a Europe that celebrates the cultural and national diversity of each Member State, remains attached to national identity, yet is also committed to the value of European identity and the political will to achieve common goals. A Europe of solidarity and partnership, which gives people the opportunity to build a lasting prosperity in common. A Europe whose citizens have confidence for the future. A Europe with a voice that is heard worldwide<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), 2009/C 119/04, «Official Journal of the European Union», 12 May 2009.

<sup>11</sup> J.T. Checkel, P.J. Katzenstein (eds.), *European identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009; A. Fouquet, *L'identité européenne: études des possibles*, «Les Cahiers de Psychologie politique», 7, Juillet 2005, <<http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1112>> (accessed: January 30<sup>th</sup>, 2011); G.-F. Dumont, *Les racines de l'identité européenne, préface de Don J.M. Gil-Robles y Gil-Delgado; avec la collaboration de A. Albarran Cano; coordination de la rédaction: A. Zurfluh et D. Blasco*, Paris, Economica, 1999.

<sup>12</sup> European Commission, *Communication from the Commission – Building our common Future. Policy challenges and Budgetary means of the Enlarged Union 2007-2013*, COM(2004) 101 final. Brussels: 10.02.2004.

We may recall, in this regard, that the objective of the European programme *Citizens for Europe*, in fact, is precisely to promote civic participation and a stronger sense of citizenship, in order to: make Europeans aware of their rights and responsibilities as citizens; to actively involve them in the process of European integration; and to develop a sense of belonging and a European identity<sup>13</sup>.

The issues of *European integration*, citizenship and *identity* were addressed in the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Framework Programme, where specific attention was given to the issue of governance. Indeed, several projects were devoted to the issues of global governance, active citizenship and multilateralism. Among these, for example, is the *INTUNE* project – *Integrated and United? A Quest for Citizenship in an ‘Ever Closer Europe’* (6° PQ), which focuses on the analysis of the impact that the integration and decentralization processes have had, both at national and European levels, on three main dimensions of citizenship: identity, representation, and practice of good governance<sup>14</sup>.

It should be recalled here that, in some projects conducted within the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Framework Programme, some educational experiences and/or sub-projects were carried out, which were all focused on universities and on post-graduate careers and perspectives.

In this regard, we are particularly interested in the project undertaken by the research network *EU-CONSENT Wider Europe, deeper integration? “Constructing Europe” Network* (6° PQ) through the sub-project *EDEIOS (the European Deepening and Enlargement Interactive Online School)*<sup>15</sup>, as well as the project *RECON – Reconstituting Democracy in Europe* (6° PQ) through the sub-project *IDENTITY FORMATION AND ENLARGEMENT*<sup>16</sup>, or even in the activities carried out, within the project *POLITIS Building Europe with New Citizens? An Inquiry into the Civic Participation of Naturalised and Foreign Citizens* (6° PQ), by creating a *SUMMER SCHOOL* directed at immigrant students<sup>17</sup>.

Also with regard to the projects submitted within the *Life Long Learning Programme* (LLP), studies and educational experiences were carried out, focused on the first phase of education (from pre-school and primary to secondary schools) and addressed to strengthen the European aspect of school education by encouraging transnational cooperation between schools, like in the case of *Perception, attitude, movement. Identity needs action – PAM-INA* (Comenius 2009)<sup>18</sup>, or by contributing to enhance the professional development of the staff involved in school education, as in the case of *European Primary Teacher*

<sup>13</sup> <[http://ec.europa.eu/citizenship/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/citizenship/index_en.htm)> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>14</sup> <<http://www.intune.it/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>15</sup> <<http://www.eu-consent.net/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>16</sup> <<http://www.reconproject.eu/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>17</sup> <<http://www.politis-europe.uni-oldenburg.de/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>18</sup> <<http://geo-ellanikos.aegean.gr/pamina/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

*Education – EPTE* (Erasmus 2009)<sup>19</sup> and of the network of Higher Education lecturers and researchers *Children’s Identity and Citizenship in Europe – CiCe* (Erasmus 1998), or even by promoting the planning (shared among various EU member countries) of innovative learning tools, as in the case of *History on-line – HOL* (Erasmus 2009), which was sponsored by History of Education research unit at the University of Macerata, coordinating partner for this project<sup>20</sup>.

In addition, we should not forget that in 2005 the European Council declared the *European Year of Citizenship through Education*<sup>21</sup> and, in 1997, the *Education for Democratic Citizenship (EDC)* project was set up, which allowed researchers from Member States to define concepts, develop strategies and gather good practice in EDC, and provide teachers with a wide range of materials (several brochures, information packages, manuals and training kits) on EDC<sup>22</sup>.

For several years now, Citizenship education has been studied by scholars and international bodies. Although international studies highlight the variety of definitions of citizenship education, civic education and multicultural or intercultural education, a unitarian and global vision is slowly emerging.

Since 1980, the international database ERIC has contained the item “Citizenship education”:

Learning activities, curriculum, and/or educational programs, at any educational level, concerned with rights and responsibilities of citizenship – the purpose is to promote knowledge, skills, and attitudes conducive to effective participation in civic life<sup>23</sup>.

It is interesting to note that the descriptor is connected to several related terms, such as: Basic Business Education; Citizen Participation; Citizen’s Role; Citizenship; Citizenship Responsibility; Civics; Critical Thinking; Current Events; Ethical Instruction; Global Education; Law Related Education; Public Affairs Education; Service Learning; Values Education.

Despite the breadth of the definitions, the international and global dimension remains separate from the civic dimension, and is linked rather to terms such as interculturalism, multiculturalism, human rights, and peace. There are also several ways to combine the concepts: socio-civic-political education indicates the relationship between the social dimension, the shared values of citizenship and decision-making, in other cases the social and civil dimension is distinct from the civic and political dimension. In reality, even though the findings from

<sup>19</sup> <<http://www.epte.info/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>20</sup> <<http://www.history-on-line.eu/>> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011).

<sup>21</sup> European Council, *European year of citizenship through education 2005 learning and living democracy concept paper. Ad hoc Committee of Experts for the European Years of Citizenship through education (CAHCIT)*, Strasbourg, 2004.

<sup>22</sup> <[http://www.coe.int/T/e/Cultural\\_Co-operation/Education/E.D.C/Documents\\_and\\_publications](http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Documents_and_publications)> (accessed: January 20<sup>th</sup>, 2011).

<sup>23</sup> <<http://www.eric.ed.gov/>> (accessed: January 21<sup>th</sup>, 2011).

semantic studies on the issue of civic education are open to many interpretations, the coexistence of many models of civic and citizenship education can be deduced from them. In short, it can be said that some models are anchored to the traditional view, in a continuum ranging from moral education to political education; while other models are open to new references to human rights and to globality. The same variety of terms and meanings occurs, however, in all countries, although the history of civic education was different in correspondence with the historical and political events of each state.

In recent years, in most European countries there have been numerous initiatives to develop and strengthen the role of citizenship education (CE) in school curricula. In this context, it is worth mentioning the research conducted by the countries of the Eurydice network that in the 2004/2005 academic year made an interesting comparative study on citizenship education in Europe, which involved 30 countries in the European area<sup>24</sup>.

In addition, UNESCO has promoted the idea of citizenship education on a global scale through its *Decade for Human Rights Education* (1995-2004), and the IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) through the ICCS 2009 project (*International Civic and Citizenship Study ICCS*), in continuity with the projects *Study of Civic Education* (1971) and *Civic Education Study – CIVED* (1999), has examined the role of school education in preparing young people to play their role as active citizens in society (see the well-articulated research devoted to civic education in Europe<sup>25</sup>).

The results of these studies show that citizenship education is learning and teaching content rather than practice in the school of life. A recent study promoted by the Joint Research Centre on Lifelong Learning – Institute for the Protection and Security of the Citizen and entitled *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?*, highlights how the relationship between formal education and active citizenship is very close. However at the conclusion of the report we can read:

These research results have been convincing about the positive impact of education on Active Citizenship but we should acknowledge one aspect that needs further research. While on the one hand we observe at the individual level that education is strongly associated with Active Citizenship, on the other hand this relationship seems not to hold at the aggregated level. Education levels have been increasing in European countries but not the levels of engagement at a country level. Those apparent contradictions will be the object of future research<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, Eurydice, 2005.

<sup>25</sup> W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, D. Kerr, B. Losito, *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010; D. Kerr, L. Sturman, W. Schulz, B. Burge, *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010.

<sup>26</sup> B. Hoskins, B. D'Hombres, J. Campbell, *Does Formal Education Have an Impact on*



In this ambit, the European scientific community should develop research projects aimed at understanding the underlying causes of the gap that separates the “Europe of economy” from the “Europe of citizens”, namely those causes that, until now, have delayed the completion of a genuine process of European integration. In particular, academic research should be oriented towards exploring the contradictions that testify the gap between educational content and social identity, in order to develop and test innovative educational methods and approaches to the issue of EU citizenship education.

### *Project Proposal*

What have schools failed to do properly in promoting a European consciousness in the younger generation (limits)?

What should schools do to recover from this deficit (solutions)?

These key questions could be the starting point for a transnational and multidisciplinary research project, aimed at providing concrete solutions on the EU citizenship education issue.

This research project could be entitled *Homo Novus*, because if it is true that the Europe of a single market, the Euro and European political and legal institutions has been accomplished, it is also true that the need exists to work on the construction of European identity, giving content, substance, proactive energy, and impetus to the process of Europeanization; that is to say in order to put the “idea” of Europe into practice, which is in line with the concepts of innovation, economic growth, internal mobility etc., we need a *Homo Novus*, who is able to see himself as a citizen of the EU.

In order to achieve this purpose, the object of the *Homo Novus* project should be the compulsory schools in the EU countries<sup>27</sup>. In fact, compulsory schools constitute a particularly *significant, large and common* “laboratory”, which would enable us to pinpoint the key problems that underlie the processes of formation, development and perception of the idea of European citizenship.

Then, the main goal of *Homo Novus* project should be the development of a new method of study on EU citizenship education, which – starting from the study of education policies that have characterized and are still characterizing compulsory schools in EU countries – will be directed at planning effective education strategies aimed at promoting *lifelong EU citizenship education*.

*Active Citizenship Behaviour?*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008, p. 19.

<sup>27</sup> See the *International standard classification of education*, UNESCO, 1997, <[http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED\\_A.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_A.pdf)> (accessed: February 12<sup>th</sup>, 2011).



In particular the *new methodology* for approaching and studying the topic of European integration could be based on a relationship of close interdisciplinary collaboration between the following human sciences: history, sociology, anthropology and pedagogy. This *multidisciplinary methodological perspective* – in line with the complex approach theorized by *Nouvelle histoire* – could be the innovative and best solution for meeting the demands of European integration and providing a concrete profile of European citizenship – i.e. a concrete anthropological model of the European *Homo Novus* – by providing the academic community and compulsory school workers with concrete formative solutions<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Essential bibliography. Pedagogy: E. Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999; N. Pierce, J. Hallgarten (eds.), *Tomorrow's Citizens: Critical Debates in Citizenship and Education*, Institute for Public Policy Research, London, 2000; D. Ravitch, J. Viteritti, *Making good citizens. Education and civil society*, London, Yale University Press, New Haven, 2001; A. Ross, *Future Citizens in Europe*, London, Routledge, 2002; A. Ross, E. Lastrucci, T. Allert, E. Nasman et al., *Preparing Professionals in Education for Issues of Citizenship and Identity in Europe*, London, Routledge, 2001; E. Näsman, A. Ross (eds.), *Children's Understanding in the new Europe*, London, New York, Trentham Books, 2002; "EuroPEP", *Pour une comparaison des politiques d'Education prioritaires en Europe*, Rapport scientifique intermédiaire, Institut National de Recherche Pédagogiques (INRP), 2007. Didactics: D. Lange, *Migration und Bürgerbewusstsein: Perpektiven Politischer Bildung in Europa*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008; P. Brett, P. Mompoin-Gaillard, M.H. Salema, *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Strasbourg, Council of Europe, 2009; R.M. Avila, B. Borghi, I. Mattozzi (eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti: un progetto educativo per la "strategia di Lisbona": Atti XX Simposio internacional de Didactica de las ciencias sociales, I Convegno internazionale italo-spagnolo di didattica delle scienze sociali*, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, Bologna, Patron, 2009; G. Chapellet, *Éveiller l'esprit critique. Former les citoyens à l'école*, Bruxelles, Couleur livres, 2010; C. Leleux, C. Rocourt, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté: Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010; A. Feyfant, *Chargée d'études et de recherche au service de Veille scientifique et technologique*, INRP, Institut national de recherche pédagogique, France, 2010. Sociology: M. Duru-Bellat, *Social inequality at school and educational policies*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2004; D. Frandji, *EUROPEP. Comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Evaluation, conditions de réussite*, Lyon, France, 2007 (study supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission, National Institute of Educational Research); B. Hoskins, E. Villalba, D. Van Nijlen, C. Barber, *Measuring civic competence in Europe, A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*, JRC/CRELL Scientific and Technical Reports, 2008; Id., *Framework for the development of indicators on active citizenship*, JRC/CRELL report, 2006; B. Hoskins, J. Jesinghaus, M. Mascherini, G. Munda, M. Nardo, M. Saisana, D. Van Nijlen, D. Vidoni, E. Villalba, *Measuring Active Citizenship in Europe*, CRELL Research Paper 4, 2006. History: T.S. Popkewitz, B.M. Franklin, M. A. Pereyra (eds.), *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*, New York; London, Routledge Falmer, [2001]; D. Heater, *A history of education for citizenship*, London, New York, Routledge Falmer, 2004; A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2009; J. Meda, D. Montino, R. Sani, *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the XIX and XX Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010; Anthropology: F. Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Atropos, 1998; I. Bellier, T.M. Wilson (eds.), *An anthropology of the European Union: building, imagining and experiencing*

In order to acquire a better grasp of this new survey approach, we can recall the words of Jacques Le Goff in a well-known essay entitled *Nouvelle histoire*:

Des batailles importantes ont été gagnées. [...]. La méthode d'enquête, la pratique de recherche historique en équipe se développent. L'ouverture sur les autres sciences humaines, malgré des difficultés et des déceptions, demeure à l'ordre du jour. La nécessité de sauvegarder un regard neuf, des trouver des problèmes, des champs où la recherche historique soit à la pointe est perçue par de nombreux historiens. L'objectif d'une histoire totale, progressant par problèmes et réalisée par la coopération internationale reste l'objectif à atteindre<sup>29</sup>.

EU citizenship education could be one significant testing ground, in order to test the interdisciplinary and transnational approach described by Le Goff, but how can this survey methodology be applied to the EU citizenship education issue?

We foresee the *Homo Novus* project plan as consisting of four main phases of research, focused on local, national, transnational and multidisciplinary path of study, research, data collection and scientific thinking.

The introductory work phase would collect and study the sources related to educational policies implemented by the EU to promote the process of building a European identity, from several European disciplinary perspectives (historical, sociological, anthropological and pedagogical), in order to lay the *foundation for a complex approach* to the issue of European citizenship, based on plural analysis methodology, which draws from various disciplines, but which is inspired by a profound desire to establish points of convergence<sup>30</sup>.

Then, two parallel phases could be planned in order to investigate the issue of education for European citizenship, using an *historical approach* (for a diachronic framework) and a *sociological approach* (for an overview on the contemporary).

The historical approach could be carried out with the support of historical-educational sources, such as school programs, textbooks, teachers' manuals and so on, in order to apply a diachronic comparative method of analysis (from the fifties), enabling us to highlight the commonalities and peculiarities of the

*the new Europe*, Oxford, New York, Berg, 2000; D. Drackle, I.R. Edgar, T.K. Schippers (eds.), *Educational histories of European social anthropology*, New York, Oxford, Berghahn Books, 2003; D. Drackle, I.R. Edgar (eds.), *Current policies and practices in European social anthropology education*, New York, Oxford, Berghahn Books, 2004; Report on the seminar *Anthropological perspectives in a changing Europe "Bringing people in"*, Florence on 23-24 October 2008 <[http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/report\\_anthropol\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/report_anthropol_en.pdf)> (accessed: January 27<sup>th</sup>, 2011); C. Leleux, *La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen?*, «Revue française de pédagogie», 166, 2009, pp. 71-87; *Eurosofia. La filosofia e l'Europa*, «Teoria», 2, 2008, Pisa, ETS.

<sup>29</sup> J. Le Goff (ed.), *Nouvelle histoire*, Bruxelles, Éditions Complexe, 2006, p. 62.

<sup>30</sup> Cfr. "EuroPEP", *Pour une comparaison des politiques d'Education prioritaires en Europe*, cit.

educational systems of EU countries, with reference to the theme of education for European citizenship<sup>31</sup>.

The sociological approach, on the other hand, should be aimed at analyzing the present-day idea of European citizenship in the compulsory educational systems of EU countries, with the support of sociological means of analysis (such as an open survey test on European Identity, devoted to primary school pupils and available online), which would enable the identification of the commonalities and differences found in terms of modes and levels of perception of European identity at elementary schools<sup>32</sup>.

Finally, the last phase of work should be focused on the study of the results obtained from the historical and sociological analysis (obtained during the previous parallel phase), in order to develop *successful pedagogical strategies* for training, in line with the anthropological perspective of integration of the European “Homo Novus”, directed at building a strong European identity in compulsory schools, based on strong historical awareness and knowledge of the present<sup>33</sup>.

It is evident that a research project developed using this multidisciplinary research path has an added value, will be useful for several different target groups, represented not only by scholars (educational historians, educational sociologists, experts in educational processes, educational anthropologists etc.), and education workers (school directors, teachers in training and in-service teachers, students), but also by local, national and European institutions dealing with educational institutions (e.g. town councillors, education superintendents, education ministers etc.), because the project outcomes (educational materials directed at EU citizenship education) are based on committed and attentive historical awareness and a knowledge of the present, related to the educational policies carried out in EU countries over the last sixty years.

Elisabetta Patrizi  
Dipartimento di Scienze dell’Educazione e della Formazione  
Università degli Studi di Macerata (Italy)  
e.patrizi@unimc.it

<sup>31</sup> Cfr. Heater, *A history of education for citizenship*, cit.

<sup>32</sup> Cfr. Hoskins, Villalba, Van Nijlen, Barber, *Measuring civic competence in Europe*, cit.

<sup>33</sup> Cfr. Chapelle, *Éveiller l’esprit critique. Former les citoyens à l’école*, cit.



## Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

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

## Referees for the year / Revisori per l'anno 2011

Rosanna Alaggio (Università degli Studi del Molise, Italy); Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Macerata, Italy); 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); Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli Studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata, Italy); Dorena Caroli (Università degli Studi di Macerata); Antonio Castillo Gomez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino, 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); Agustin Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Antonella Gargano (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 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 (Umeå University, Sweden); Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Italy); Sira Serenella Macchietti (Università degli Studi di Siena, Italy); Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy); Otohiko Mikasa (Tokio Gakugei University, Japan); Lorena Milani (Università degli Studi di Torino, Italy); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Gabriela Ossenbach Sauter (Uned, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy); Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, 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 di Milano, Italy); Angelo Sindoni (Università degli Studi di Messina, Italy); Miguel Somoza Rodriguez (Uned, Spain); Bianca Spadolini (Università degli Studi di Roma Tre, Italy); Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears, Spain); Ariclê Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); 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:

ACNP – Catalogo Italiano dei Periodici; BSN – Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO – Historical Abstracts; Elsevier – SCOPUS; Eio – Editoria Italiana On line; ERIC – Education Resources Information Center; ESSPER – Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS – Genamics JournalSeek; 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 (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH'S Periodicals Directory.







