

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
VI/2 2011

eum

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

half-yearly journal / rivista semestrale

Vol. VI, n. 2, 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

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).

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).

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,

Orders/ordini: 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 dicembre 2011

ISBN 978-88-6056-309-5

Contents

Indice

- 7 Abstracts
- Essays and Researches*
Saggi e Ricerche
- 19 Cristina Yanes
The museum as a representation space of popular culture
and educational memory
- 33 Marina Bonomelli
Libri per fanciulli e giovinetti nella Milano della Restaurazione
- 59 Benedetta Quadrio
Francesco De Sanctis educatore nazionale: *La scienza e la
vita* come testo programmatico
- 81 Roberto Sani
State, church and school in Italy from 1861 to 1870
- 115 Luca Montecchi
«Un'esperienza di istruzione rurale integrale». David Levi
Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori

- 141 Elemér Kelemen
The nationality references of the Hungarian education policy in the period of dualism of the Austro-Hungarian monarchy
- 159 Furio Pesci
L'educazione morale e religiosa nell'opera di Maria Montessori. Alcuni studi del Laboratorio Montessori di Roma
- 169 Anna Ascenzi
The downfall, death and transfiguration of an elementary school teacher in Italy at the close of the 1900s. *Il Romanzo d'una maestra* by Annetta Fusetti, or the triumph of petit bourgeois individualistic morality
- 187 Janos Géczy, Tibor Darvai
Iconographic examination of the photos in journal «Tanító» (“Teacher”)
- 203 Sabrina Fava
La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici?
- 229 Concepción Naval, Julia Pavón
Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks
- 261 Loretta De Franceschi
Scientific, educational and pleasure reading for young Italian soldiers: 1900-1920
- 281 Carla Ghizzoni
Le Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo
- 321 Pieter Verstraete
Doing disability history and the notion of «limit-experience»

*Sources and Documents***Fonti e Documenti**

- 339 Andrea Greco
“Ricordi fotografici giornalineschi”. Vamba e la promozione della fotografia ne «Il Giornalino della Domenica»
- 375 Francesco Terzulli
Un balcone sulla storia dell'Italia unita. L'archivio storico dell'Istituto Tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)

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

- 405 Anna Ascenzi
The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives
- 425 Gianfranco Tortorelli
Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria

Forum / Discussioni

- 457 Luigiaurelio Pomante, Roberto Sani
From Agostino Gemelli to Adriano Bausola
Notes on a monumental History of the Catholic University of the Sacred Heart
- 473 Fabio Targhetta
Dalla storia dell'editoria alla storia della lettura (e dei lettori). A proposito di una recente pubblicazione
- 479 Luigiaurelio Pomante
Universities and Italian Unification (1848-1870). The results of an important conference in Pavia

Notices / Recensioni

- 487 Paolo Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (Benedetta Quadrio)
- 489 Fabrizio Foni, *Alla fiera dei mostri. Racconti pulp, orrori e arcane fantasticherie nelle riviste italiane 1899-1932* (Alberto Carli)
- 491 Christopher Day, Cosimo Laneve (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models* (Adriana Schiedi)
- 495 Mirella D'Ascenzo, Alberto Calderara. *Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento* (Michel Ostenc)
- 497 Mario Gecchele, Paola Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta* (Michel Ostenc)

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

- 507 Marta Brunelli, Elisabetta Patrizi
 School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes
- 525 Claudia Camicia
 The Service group for youth literature in the Salesian University of Rome. From the cultural impulse of a volunteers' association, a shared heritage comes to life
- 529 Branko Šuštar
 The story of school exercise books. A look at the development of school exercise books in Slovenia from the mid-19th century onwards
- 533 International Referees' Committee (2011)

Abstracts*

Cristina Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*

The museum has become part of non-formal education processes, by making culture more accessible to the popular classes and exhibiting specific aspects of culture to achieve educational and didactic purposes. The paper analyses the role of museums as a system of representation and interpretation of cultural heritage, which is an essential aspect, for example in the construction of the educational memory. The A. shows the relationship between museums and their socio-cultural environment and, particularly in connection to the concept of «active museum» (Hansen, 1984), analyzes pedagogic museums or schools museums and community museums in order to propose courses of action as well as social and educational functions, with the objective of contributing to the construction of the educational memory and social identity of diverse people.

Il museo è a pieno titolo entrato a far parte dei processi educativi non formali, rendendo la conoscenza più accessibile alle classi popolari e presentando aspetti specifici della cultura a fini educativi. L'articolo analizza il ruolo dei musei come sistema di rappresentazione e interpretazione del patrimonio culturale, che è un aspetto essenziale, ad esempio nella costruzione della memoria educativa. L'A. mostra la relazione tra i musei e il loro ambiente socio-culturale e, con riferimento al concetto di «museo attivo» (Hansen, 1984), analizza i musei pedagogici, o musei della scuola, e i musei di comunità, proponendo linee di azione in funzione sociale ed educativa con l'obiettivo di contribuire alla costruzione della memoria educativa e dell'identità sociale delle persone.

Keywords: History of Education; Museum; Cultural Heritage; XXth Century

* 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).

Marina Bonomelli, *Libri per fanciulli e giovinetti nella Milano della Restaurazione / Books for children and youth in Milan under the Restoration*

During the nineteenth century the expansion of publishing industry, result of and increasing literacy, witnessed the emergence of new literary models specifically created to meet the demands of a renewed readership. Among these new genres, the literature for children and youth was one of the most favoured by the increased expansion of the culture and, even in Italy, a publishing production for young people came to life, which had specific educational and didactic characteristics and that developed especially in Milan, where the Enlightenment principles, originated in the intellectual circles of the second half of the eighteenth century, had initiated a wider dissemination of culture and a better organisation of the school system.

Nel corso dell'Ottocento l'espansione dell'editoria, frutto di un'accresciuta alfabetizzazione, ha visto affermarsi nuovi modelli letterari, che nacquero proprio per soddisfare le esigenze di un rinnovato pubblico di lettori. Tra questi nuovi generi la letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza fu uno tra i più favoriti dall'accresciuta espansione della cultura e, anche in Italia, prese vita una produzione editoriale per i giovani con precise caratteristiche educative e didattiche che si sviluppò soprattutto a Milano, dove i principi illuministici, originati negli ambienti intellettuali della seconda metà del Settecento, avevano dato avvio a una più estesa divulgazione della cultura e una migliore organizzazione del sistema scolastico.

Keywords: Children's and Youth Literature; Publishing Industry; Italy; XIXth Century

Benedetta Quadrio, *Francesco De Sanctis educatore nazionale: La scienza e la vita come testo programmatico / Francesco De Sanctis national educator: the work La scienza e la vita ("Science and life") as a cultural and programmatic manifesto*

On the basis of numerous and varied archival and printed sources, which retrace the activities of De Sanctis as Minister of Education and as a university professor, the article intends to highlight the nature of his commitment to education; a commitment which was characterized by the need for an education that acts on the intellect and will, and, therefore, is able to shape an individual's personality and character. In this regard, the opening speech in 1872 at the University of Naples has the value of a programmatic text: in *La scienza e la vita* ("The science and life"), De Sanctis explores the roles and tasks of science in the framework of the project of national education.

*Sulla scorta di numerose e variegate fonti archivistiche e a stampa, che ripercorrono l'attività di De Sanctis come ministro della Pubblica Istruzione e come docente universitario, l'articolo vuole mettere in luce la natura del suo impegno pedagogico. Esso è caratterizzato dall'esigenza di un'educazione che agisca sull'intelletto e sulla volontà, capace dunque di plasmare la personalità e il carattere dell'individuo. A questo proposito, il discorso inaugurale pronunciato nel 1872 presso l'università di Napoli ha valore di testo programmatico: ne *La scienza e la vita*, De Sanctis indaga i ruoli e i compiti della scienza all'interno del progetto di educazione nazionale.*

Keywords: Principles of Education; Church; State; Italy; XIXth Century

Roberto Sani, *State, church and school in Italy from 1861 to 1870*

A classic theme in the historiography of the 1850s and 1860s is here re-proposed, that is to say the relations between State and Church in the ambit of schools and education, and the origins and first developments of the Italian school system after the Unification. The A. reviews the Italian historiographical research of the last decades starting from the analysis carried out by the historian Pietro Scoppola (1926-2007) – who contributed to highlight the multiple and complex expressions and forms of the presence of the work of the Church and of Italian Catholicism in the beginning of the new State. A new reading of post-unification school history is offered, which reconstructs the steps of the particular evolution of the Italian school system in the light of the processes of redefinition of Church-State relations in such a crucial historical period.

L'articolo ripropone un tema classico della storiografia degli anni Cinquanta e Sessanta, vale a dire i rapporti tra Stato e Chiesa nell'ambito scolastico-educativo, particolarmente in relazione alle origini e ai primi sviluppi del sistema scolastico italiano dopo l'unificazione. L'A. passa in rassegna la ricerca storiografica degli ultimi decenni, a partire dall'analisi condotta dallo storico Pietro Scoppola (1926-2007), il quale contribuì a mettere in evidenza le molteplici e complesse espressioni della presenza della Chiesa e del cattolicesimo italiano nel nuovo Stato. L'A. offre un'attenta rilettura delle principali tappe dell'evoluzione della scuola italiana, sotto la luce di una nuova ridefinizione delle relazioni tra Stato e Chiesa nel periodo cruciale del primo decennio post-unitario.

Keywords: History of Education; Church; Educational Policy; Italy; XIXth Century

Luca Montecchi, «Un'esperienza di istruzione rurale integrale». David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori / «An experience of integral rural education». David Levi Morenos and the Colonies of young workers

The issue of the exodus following the rout of Caporetto in October 1917 offers a rich field of study for the historian of education who wants to retrace the effects of “total war” on the living conditions of the population and particularly of orphans, displaced and refugee children from occupied areas of Friuli and Veneto. Under this perspective, a major role in the care and education of needy children was played during the Great War by hitherto little-studied institutions such as schools for farmers, agricultural settlements, and schools for orphans of the sailors of the Venetian lagoon. The particular experience of the Settlements for Young Workers, which were founded between 1918 and 1921 by the naturalist and educator David Levi Morenos (1863-1933), is here reconstructed through the accurate and detailed analysis of archival and printed sources, and rebuilt in their characterizing educational aspects as well as the pedagogical principles that inspired them.

Il problema dell'esodo conseguente alla rotta di Caporetto nell'ottobre 1917 offre abbondante materia di studio per lo storico dell'educazione che volesse ricostruire gli effetti della guerra totale sulle condizioni di vita della popolazione e in particolare dei bambini orfani, sfollati e profughi dalle zone occupate del Friuli e del Veneto. In quest'ottica, un ruolo di primo piano spetta a istituzioni finora poco studiate e che durante la Grande Guerra ebbero un ruolo di spicco nella cura, assistenza ed educazione dell'infanzia, come le scuole per i contadini, le colonie agricole, o le scuole degli orfani dei marinai della laguna veneta. La particolare esperienza delle Colonie dei Giovani Lavoratori, fondate tra il 1918 e il 1921

naturalista ed educatore David Levi Morenos (1863-1933), viene qui ricostruita, attraverso l'accurata analisi di fonti archivistiche e a stampa, tanto negli aspetti educativi che le caratterizzarono come nei principi pedagogici che le ispirarono.

Keywords: Child Protection; War; Rural School; Italy; XXth Century

Elemér Kelemen, *The nationality references of the Hungarian education policy in the period of dualism of the Austro-Hungarian monarchy*

With the help of laws and statistical data of the period between 1868 and 1918, the author analyses how education policy of Hungary, in a historical period where the nationality situation became a central political issue, affected and changed those nationality groups that were living in the Hungarian territory in different states of national and civil development. The author's conclusions show that although the governments in power provided more or less opportunities for the non-Hungarian population's education, there was a definite pressure on ethnic minorities to learn the national language. In that effort, primary school teachers played a significant role. The author refers to a wide range of sources to support the results of his research.

Con l'aiuto di una vasta gamma di fonti storico-normative e statistiche, l'autore analizza come le politiche educative dell'Ungheria nel periodo tra il 1868 e il 1918 – ossia in un'epoca in cui quella della nazionalità divenne una questione politica di rilevanza centrale – abbiano profondamente trasformato i vari gruppi etnici che vivevano su suolo ungherese. I risultati della ricerca mostrano che, sebbene i governi al potere abbiano offerto più o meno opportunità per l'istruzione delle popolazioni non ungheresi, ci fu una precisa pressione sulle minoranze etniche affinché apprendessero la lingua ungherese; uno sforzo, questo, nel quale gli insegnanti della scuola primaria svolsero un ruolo significativo.

Keywords: Nationalization; Educational Policy; Ethnic Minority; Language Teaching; Hungary; XIX-XXth Centuries

Furio Pesci, *L'educazione morale e religiosa nell'opera di Maria Montessori. Alcuni studi del Laboratorio Montessori di Roma / The moral and religious education in the work of Maria Montessori. Some research of the Montessori Laboratory in Rome*

This paper presents the research program of the Laboratory Montessori in Rome. The Laboratory is an association which brings together scholars from various countries to carry out research projects on the history of the Montessori movement. In 2011, the association has explored character education according to the Montessori method and special attention will be devoted to religious education. The character education has been studied with particular attention in the last twenty years, and some research (for example, those of Angeline Stoll Lillard) have demonstrated the validity of the Montessori method. Religious education has been the subject of much discussion since Montessori had intense relationships with other cultures and religious figures from around the world. The author argues that Montessori devoted himself to Catholic education; she was linked to this confession until the end of his work and his life.

L'articolo illustra il programma di ricerche del Laboratorio Montessori di Roma, un'associazione che raccoglie ricercatori di varia provenienza impegnati nello studio della storia del metodo Montessori. Particolare attenzione è rivolta a due tematiche: da una parte, la formazione del carattere, che è stata oggetto di approfondite ricerche negli ultimi vent'anni (si vedano le ricerche di Angeline Stoll Lillard); e, dall'altra, l'educazione religiosa – tematica alla quale la Montessori si dedicò profondamente, mantenendo fino alla fine la radicata convinzione che il proprio metodo potesse essere utile all'insegnamento religioso e della religione cattolica in particolare.

Keywords: History of Education; Pedagogical Theory; Religious Education; Italy; XXth Century

Anna Ascenzi, *The downfall, death and transfiguration of an elementary school teacher in Italy at the close of the 1900s. Il romanzo d'una maestra ("The Novel of a Schoolteacher") by Annetta Fusetti, or the triumph of petit bourgeois individualistic morality*

In 1891 the Milanese publishing house Galli e Raimondi, specialized in textbooks and stories for children and young people and particularly for girls, published *Il romanzo d'una maestra* ("The Novel of a Schoolteacher"), written by the kindergarten teacher Annetta Fusetti. The text, even showing certain unique characteristics and original features in the genre known as «schoolteachers' novels», which had been started not too many years earlier by the writers Matilde Serao and Edmondo De Amicis, was nevertheless a modern revival of the traditional ideals and women's educational models of the *ancien régime*, even though adapted to the new mentality and lay-bourgeois sensitivity, and imbued with an acute awareness of the deep and rapidly changing women's existential horizon.

Nel 1891 la tipografia editrice milanese Galli e Raimondi, specializzata in libri di testo e in opere narrative per l'infanzia e la gioventù, specialmente femminile dava alle stampe Il romanzo d'una maestra, della maestra d'asilo milanese Annetta Fusetti. Il testo s'inscriveva, sia pure con caratteristiche sue proprie e con valenze originali, nel fortunato genere dei «romanzi di maestre e maestri» inaugurato da Matilde Serao e Edmondo De Amicis, offrendosi come una riproposizione di tradizionali ideali e modelli educativi femminili d'ancien régime, seppur adattata al gusto moderno e alla nuova sensibilità laica e borghese, e intrisa della consapevolezza di un cambiamento sociale in atto nell'orizzonte esistenziale femminile.

Keywords: Teacher Role; Women's Education; Women's Employment; Italy; XIXth Century

Janos Géczy, Tibor Darvai, *Iconographic examination of the photos in journal «Tanító» ("Teacher")*

International and Hungarian researchers in pedagogy, psychology, and anthropology have been examining the elements of visual representations of the individual for a few decades. The research focuses on this interdisciplinary field, including also the history of childhood and the history of the idea/notion/image of the child. Based on the iconographic examination of the press photos in some issues of the pedagogical periodical «Tanító» ("Teacher") from fifties to eighties, the research retraces standard, identifiable elements and

patterns in the photographic material of these issues, identifying the elements and meanings through which the goals of education have become photographically visible in the Hungarian educational trade press.

Solo da pochi decenni la ricerca pedagogica, psicologica e antropologica, sia internazionale che ungherese, studia i fondamenti della rappresentazione visiva negli individui e un tale campo, di per sé interdisciplinare, non poteva non includere la storia dell'infanzia e la storia dell'idea/nozione/immagine del bambino. Partendo dall'esame iconografico delle fotografie pubblicate in alcuni fascicoli della rivista ungherese «Tanító» («Maestro») tra il 1950 e il 1980, l'articolo individua i contenuti, i modelli e i significati attraverso i quali gli obiettivi educativi sono stati trasposti in forma visibile (fotografica) nella stampa periodica d'interesse pedagogico.

Keywords: History of Education; Periodical; Photograph; Conceptual Imagery; Hungary; XXth Century

Sabrina Fava, La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici? / Children's literature between the late 1800s and the Great War: a ground for clashes or reconciliation between Catholics and secularists?

The historical period which opened, in 1904, with the launch of the XXII legislature saw the entrance of the first small group of “Catholic-Members” to the Chamber of Deputies, a tangible indication of a new era of political balances. By presenting an overview of the opposition and exchange between Catholic and secular culture, that affected the field of education as well as of publishing for children and youth (with regard to educational texts, reading books, children’s magazines etc.), the A. highlights the complexity of relationships and interactions that developed between the second half of the nineteenth century and the Great War.

Il periodo storico che si apre, nel 1904, con l'avvio della XXII legislatura vede l'ingresso alla Camera del primo esiguo gruppo di «cattolici-deputati», indicazione tangibile di una nuova stagione di equilibri politici. Lo studio presenta un panorama generale sul confronto tra cultura laica e cattolica che interessò il campo dell'educazione e dunque anche della produzione editoriale per l'infanzia e la gioventù (testi educativi, libri di lettura, riviste per ragazzi etc.) nell'Italia del primo Novecento, ponendo in evidenza la complessità dei rapporti e delle interazioni che si svilupparono tra la seconda metà dell'Ottocento e la Grande Guerra.

Keywords: Children’s Book; Publishing; Educational Policy; Italy; XXth Century

Concepción Naval, Julia Pavón, Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks

The purpose of this paper is to provide an initial account of the representation and perception of totalitarian regimes in Europe in the twentieth century based on an analysis of a select range of History textbooks used in secondary schools in Spain. The paper is structured in four parts: the first part comprises an historical overview of Spanish education law in recent time; the second part is a descriptive synthesis of the educational curriculum context;

the third explores the political debate about teaching Humanities subjects, which centered on the social dimension and learning problematics associated with History, is explored in the third part. Finally, based on a number of textbooks used in fourth-year high-school classes in Spain, an analysis of the representation and perception of totalitarian regimes in Europe in the twentieth century (in particular, the Third Reich and Stalinist USSR, as well as the emergence of distinctive political structures in the East during the Cold War, and the end of the West/East divide) is carried out in the fourth section of the paper.

Lo scopo del lavoro è fornire un primo resoconto della rappresentazione e percezione dei regimi totalitari in Europa nel ventesimo secolo sulla base dell'analisi di un campione di manuali di storia usati nelle scuole secondarie spagnole. Lo studio si struttura in quattro parti: la prima parte comprende una panoramica storica sulla recente normativa scolastica spagnola; la seconda parte è una sintesi descrittiva del contesto del curriculum formativo; nella terza parte si analizza il dibattito politico sull'insegnamento delle materie umanistiche, incentrato sulla dimensione sociale e sulle problematiche dell'apprendimento legate alla Storia; la quarta parte, infine, esamina la rappresentazione dei totalitarismi (in particolare il Terzo Reich e lo stalinismo sovietico, ma anche la nascita di particolari strutture politiche in Oriente durante la Guerra Fredda, come anche la fine della divisione Est-Ovest) nei libri di testo usati nel quarto anno delle scuole superiori.

Keywords: History of Education; History Teaching; Textbook; Spain; XX-XXIth Centuries

Loretta De Franceschi, *Scientific, educational and pleasure reading for young Italian soldiers: 1900-1920*

At the beginning of 20th century, Italy was still engaged in a marked effort against illiteracy, trying to improve the cultural, social and economical conditions of the people. The problem was concerned not only with school and children but also with young men: in particular for the specific target of young soldier private and public initiatives were taken in order to urge them into reading, by promoting education through bibliographies, small libraries, and various series of publications. The outbreak of the First World War One did not interrupt this trend, but focused it on various specific aspects, such as the nationalistic propaganda. From this view, books catalogues for soldiers are very eloquent sources that reveal the aims, tendencies and priorities of the reading programmes which were created at the time, offering a large panorama of authors, works and series promoted in wartime.

Agli inizi del XX secolo l'Italia era ancora impegnata nella lotta all'analfabetismo e nel tentativo di migliorare le condizioni culturali, sociali ed economiche della popolazione. Il problema non riguardava solo la scuola e l'infanzia, ma anche i giovani: in particolare proprio per lo specifico target dei giovani soldati furono intraprese iniziative pubbliche e private per promuovere la lettura attraverso bibliografie, piccole biblioteche e diverse serie di pubblicazioni. Lo scoppio della prima guerra mondiale non interruppe questa tendenza ma la indirizzò su alcuni specifici aspetti, come ad esempio la propaganda nazionalista. Da questo punto di vista, i cataloghi editoriali costituiscono fonti assai indicative degli obiettivi, delle tendenze e delle priorità dei programmi di lettura creati all'epoca, offrendoci un ampio panorama degli autori, dei titoli e delle collane che furono promossi in tempo di guerra.

Keywords: Book; Reading; Young Adult; Armed Forces; Italy; XXth Century

Carla Ghizzoni, *Le Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo / Evening and festive secondary schools of the City of Milan between socialism and the advent of Fascism*

Created by the City of Milan in the aftermath of Unity to provide education and preparation for employment in industry, commerce or offices to young people of both sexes, who could not continue education after primary school and were already working, the evening and festive secondary schools met with a great consensus among the city's population at the beginning of the twentieth century. In both of institutions the business courses were more popular than those for workers, as they provided the necessary background for clerical jobs, office workers and clerks, which were most requested in Milan. In 1915 a profound reform of these schools was undertaken, which showed a strong attention to the preparation of factory workers and housewives, taking as a model the initiatives of vocational training of the *Umanitaria*. The article, based on a large number of archival and printed sources, sheds new light on the relationship between schooling and progressive consolidation of the white-collar middle-class and, inside, of its female component from war to post-war period in Italy.

Create dal Comune di Milano all'indomani dell'Unità per fornire un'istruzione e una preparazione al lavoro nelle industrie, nel commercio o negli uffici a giovani di entrambi i sessi che non potevano continuare gli studi dopo le elementari e che già lavoravano, le Scuole serali e festive superiori risossero un deciso consenso fra la popolazione cittadina agli inizi del Novecento. Più apprezzati erano gli indirizzi commerciali di entrambe le istituzioni, rispetto a quelli per operai, in quanto fornivano le nozioni necessarie alle professioni di impiegato o di commesso maggiormente richieste a Milano. Nel 1915 si intraprese una profonda azione di riforma di queste scuola, da cui emerge una forte attenzione alla preparazione dei lavoratori delle fabbriche e delle donne di casa, assumendo come modello le iniziative di formazione professionale dell'Umanitaria. L'articolo, sulla scorta di una ricca documentazione archivistica e a stampa, getta nuova luce sul rapporto fra scolarizzazione e progressivo consolidarsi del ceto medio impiegatizio e, al suo interno, della componente femminile fra guerra e dopoguerra in Italia.

Keywords: History of Education; Vocational Education; Transition from School to Work; Economic Development; Italy; XXth Century

Pieter Verstraete, *Doing disability history and the notion of «limit-experience»*

In the last three decades disability increasingly has come to be considered an effective conceptual tool which, just like gender, race and class, enables the professional historian to disentangle some political practices and cultural prejudices. In particular, since the advent of social-constructivism, disability historians have emphasized the importance of the «experiences» of persons with disabilities themselves. Inspired by contemporary critics of the social model, the A. examines here the political consequences of the current use of experience in disability history, furthermore showing how the Foucauldian notion of «limit-experience» enables the disability scholar to place experiences at the heart of his critical scholarship.

Negli ultimi trent'anni la disabilità è stata sempre più considerata un efficace strumento concettuale che, come il genere, la razza o la classe sociale, consente allo storico di rileggere alcune pratiche politiche e taluni pregiudizi culturali. In particolare, dopo l'avvento del costruttivismo sociale gli storici della disabilità hanno sottolineato l'importanza della «spe-

rienza» delle stesse persone disabili. Ispirato dalla teoria contemporanea del modello sociale della disabilità, l'A. esamina qui le conseguenze politiche dell'attuale uso del concetto di esperienza nella storia della disabilità, mostrando, inoltre, come la nozione foucaultiana di «esperienza-limite» permetta allo studioso della disabilità di porre la nozione di esperienza al centro della propria ricerca.

Keywords: History of Education; Handicap; Special Education; Social Studies; XXth Century

*Essays and
Researches*



Saggi e
Ricerche

The museum as a representation space of popular culture and educational memory

Cristina Yanes

Introduction

Historically museums have been places in which collections of works of art and objects of historical, scientific or technical value are preserved and exhibited, that is, institutions of a public or private nature at the service of part of society, which have existed physically and which, since the beginning of their existence, have acquired a considerable cultural value within societies. However, this cultural value has not been represented throughout history in the same way in different societies, either with regard to the purposes attributed to the museum or to the derivations of the concept of culture itself.

In this respect the concept of culture has been associated historically with artistic and literary production, with the creation of the spirit, linked to the intellectual production of the elites¹. Throughout history intellectuals (creators of the official historical discourse) have applied to the world the way in which every historical moment should be studied, the issues which should be the object of study, while establishing institutions with an educational purpose (churches, schools, universities, museums). The museum in its contemporary origins was

¹ J.A. Martínez Martín, *Debate y propuestas para una historia de la transmisión cultural*, «Culturas y civilizaciones», III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Publicaciones de la Universidad, 1998, p. 115.

understood to be a cultural phenomenon created by and for the middle classes. The option of visiting any state or free museum was exclusively limited to a tiny section of society since the very nature and purpose of the museum – as a centre of cultural leisure – was beyond the reach of the mostly illiterate population². The museum was then considered a temple of knowledge, of art – in short, of the knowledge generated by an elite group.

New museology appeared in France at the beginning of the 1980s and simultaneously in other countries such as Canada to try to overcome the more traditional postures which were less aware of cultural diversity and more widespread than might be imagined in the 20th century. This new idea was created with the intention of rethinking this exclusivist conception of the traditional museum and its exhibitivistic discourse. The intention of the new museologists sets out from an idea that questions the future of an institution «called to be the centre of tomorrow's cultural life, parting from the conservation of a heritage brought back to life and not lying ill in mausoleums which are inaccessible to most people»³. From this approach the new paradigm is developed, in the words of Marc-Alain Maure, as a «historical phenomenon» and a «system of values» characterized, among other aspects, by⁴:

- cultural democracy and the acknowledgement that there is no single dominant culture but rather a combination of diverse cultures in the same geographical spaces;
- an interdisciplinary approach as well as the consideration of the community and the territory versus the public and the building, respectively;
- the value of the museum as a means to the awareness of culture itself;
- the transformation of the museum into a dynamic space, open to the community and interactive;
- the growing socio-cultural demand of the public from specific communities, who require the museum to become a place of culture and community awareness and to be accessible to everyone for the active participation of the members of the community in the environment of the museum.

This perspective became relevant during the last quarter of the 20th century, at which time museums began to be popularized on a grand scale, while their role was reinforced as a contributing element to the processes of social transformation to elevate the culture of the people. Indeed, this idea was presented at the 9th General Conference of the International Council of Museums (9 August 1968, Munich, Germany ICOM), where the educational and cultural role of

² J. Uría, *La cultura popular en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, p. 83.

³ J.F. Leroux-Dhys, *Note sur quelques musées d'après 1980*, in *La Muséologie selon Georges Henri Rivière. Cours de Muséologie. Textes et témoignages*, Paris Dunond, Bordas, 1989, pp. 66-67.

⁴ M.A. Maure, *La nouvelle muséologie, qu'est-ce que c'est?*, in M.R. Schärer (ed.), *Museum and community*, II Icoform Study Series, 25, 1996, pp. 127-132.

museums was defined as «a permanent institution, with no lucrative aims, at the service of society and its development. An institution, open to the public, which acquires, conserves and exhibits material testimonies of man and his environment for their study, education and enjoyment». In accordance with this definition, which is the most widely accepted, one of the museum's purposes is to educate. Since then, the museum as an institution has come to form part of non-formal educational processes which encompass the more popular classes, providing new clues regarding the debate about which aspects of culture should be exhibited in museums and, above all, how they should be displayed in order to serve a didactic purpose or accomplish a mission of «arousing knowledge» from the viewpoint of popular education through a comprehensive process of participative investigation.

This work analyses the role of museums as a system of representation and interpretation of cultural heritage, as well as the necessary mechanisms to be considered for the creation of any museum. This analysis begins considering the following premises: a) on the one side the idea that museums are links between societies and their culture, which require leaving the classical perspective of a passive and non-interactive museum; b) on the other side the fact that museums must include the characters of the story narrated therein; c) the fact that museums must also include an educational and participatory function.

To do this, in our paper we discuss the importance of the relationship between museums and their socio-cultural environment. This form of relationship will lead to several types of museums although our analysis will focus on two types of museums as examples: pedagogic museums or schools museums and community museums. Finally, we propose courses of action in museums, as well as their social and educational function, to contribute to the construction of the educational memory and social identity of diverse people.

The relationship of museums with their socio-cultural environment

The adoption of the principles of new museology, at least nominally, is spread widely within the heritage and museological fields throughout the world. National and international laws, charters, documents or agreements regarding museums or cultural heritage assume the concept of the museum as an instrument for social and cultural development at the service of a democratic society. However, the practice of some museums, especially macro-museums, is very different from what the theorists, promoters and ideologists of new museology were aiming for.

Certainly, the museum as an educational institution is no longer elitist. Beyond their traditional functions of conservation, research and dissemination of cultural heritage, museums are now seen as cultural institutions at the service of

society. In fact, the cultural activity of the museum and its educational role have finally become an essential part of contemporary society, strengthening their mission of explaining areas of the cultural development of mankind through the objects and collections of past heritage, related as much to the anthropological-ethnological domain as to the historical-artistic and the scientific-technical domains. In the 18th General Assembly of the ICOM, held in Stavanger (Norway) in 1995 the need for local and national governments to acknowledge and support museums as cultural mechanisms at the service of communities was emphasized, strengthening their role in the valorization of the identity of the different cultural groups and as unique instruments for the collective management of their cultural heritage. It is for this reason that, in the words of Alonso Fernández, «the museum should be outlined and defined for the benefit of its community, that of its immediate environment or anthropological territory, and should understand the needs of all the parts of which it is made up: social classes, minorities, common elements, particularities etc.»⁵ We are in absolute agreement with this statement precisely because we consider that heritage itself is a complex, multiple, social construction. For this reason the museum must open itself up to the complexity of its contents and to those of its receivers, and it must not exclude the characters of the story narrated therein, attempting to offer a consistent message with and for the latter and being realistic in the discourse that it offers.

Recently, with the construction of the museum as an educational and cultural space within what are understood as «active museums»⁶, it is necessary to distinguish between, at least, two basic forms of museology⁷. On the one hand, there is the eco-museum or community museum as an institution which, in essence, sets out from a community matrix, given that it uses its heritage not for aesthetic contemplation but to strengthen its identity (as a community), and the

⁵ L. Alonso Fernández, *Museología y Museografía*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2006, p. 232.

⁶ At difference from the *consumer museums*. Following Tage Hoyer Hansen, we consider of interest the distinction he makes between the consumer museum, where the basic idea is to see and consume, and the active museum, where the museum plays a more active role in the education of the person who joins in the process and makes use of all of his/her faculties. T.H. Hansen, *Museums and education*, «Museum», vol. 36, n. 4, 1984, pp. 178-179.

⁷ We make this simplistic distinction because it is not the purpose of this paper to establish a classification of the paradigms on which museums are presently sustained, although we do consider those which have been carried out to be valuable contributions, among others by Janet Marstine (J. Marstine, *New museum theory and practice. An Introduction*, Oxford, Blackwell, 2006, pp. 8-20), where she distinguishes between shrine, market-driven industry, colonizing space and post-museum; or the exemplifying metaphors about education museums pointed out by Sjaak Braster: storeroom-museum, cruiser-museum, holodeck-museum, cathedral-museum, architecture project-museum, theme park-museum, shopping centre-museum and lounge bar-museum in *Metaforen voor het onderwijsmuseum in de toekomst*, in M.R. Berrueto Albéniz, S. Conejero López (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona-Iruñea, Sedhe, 2009, vol. 2, pp. 615-624.

social, cultural and economic benefits arising from this. This type of museum is included within the cultural dimension instruments of local development.

On the other hand, and within the scope of cultural democratization, there are also museums based on contemplation, which normally fall within the showiness of the large urban museums and in which criteria of aesthetics and entertainment coexist with a didactic organization of the contents. The aims of ordinary museums are generally composed of cultural development, conservation of heritage, welcoming tourists, educating school children etc. Pedagogic museums or centres in the History of Education have been established in Europe fundamentally with this in mind. Nevertheless, in both cases the museum is at the same time an expression of the community in which it is located and an instrument at the service of the same. We shall take the time to analyse each type of museums.

The role of eco-museums or community museums in constructing collective cultural memory

The origin of eco-museums is in a museum dedicated to the environment, with a strong identification with its surrounding lands and people. Georges-Henri Rivière, the first director of the ICOM, introduced this idea and concept in the 1971 Assembly. However, the author soon developed this concept and with time it adopted a new meaning. It was defined as a structure of the language of exhibition which covers the totality of a more or less coherent territory and which employs the global heritage of the said territory as well as the skills of its inhabitants. The very name of museums has changed with this new meaning and they have been called various things, for example, community museums, territorial museums or thematic museums.

This way of understanding museums is crucial for the development of the territory, as its formation and consolidation involve the local community, political groups, and administrative and scientific institutions, as well as a large number of professionals. This is what Hugues de Varine-Bohan recently defined as «a territory, a heritage, a community» in contrast to the traditional definition of the museum that the same author described as «a building, a collection, a public»⁸. This author puts forward three aspects of museums amongst his aims⁹:

⁸ H. de Varine-Bohan, *El ecomuseo. Una palabra, dos conceptos, mil prácticas*, «Mus-A: Revista de los museos de Andalucía», vol. 8, 2007, pp. 19-29.

⁹ H. de Varine-Bohan, *Ecomusées, musées communautaires, développement local*, 2004. Text prepared for a presentation in Biella (Italy) 10-12 October 2003 in a meeting about eco-museums.

- they make up the image of the territory; one can talk about regional museums, museum parks, city museums etc.;
- they mirror their population (community museum) or a part of it (theme museum or the arts);
- they contribute to the sustainable global development (economically sustainable) of the community in their territory.

The aim, through these museums, is to recover and promote the cultural identity of a community with images and collective memories. This is carried out via joint action in recovering, conserving and spreading cultural heritage, a true pedagogic action. This joint action is part of a non-formal theoretical-methodological education process based on previous experience in countries where these proposals have already been implemented. By their very nature, these museums are and must be an indisputable dialogue space. As Freire proposes, this can only be achieved by the teaching of sustained communication in the transcendental sense of dialogue and therefore, «I can only be myself when everybody else becomes themselves»¹⁰. His teachings focus on the development of participative investigation. This is intimately linked to the concept of popular education. The systematic and necessary knowledge that a social group or community learn about themselves is constructed through participative education. This is achieved by diverse participation strategies and decision making while carrying out one or more phases of the investigation process. What we would call communication teaching would be developed with this. Here, during the research they talk and participate on an equal footing, not as mere objects of the study but rather as active subjects with a critical spirit to direct the results towards practical transformations.

The community, territory or thematic museum spreads the particular expressions and communication codes of a community with the aim of preserving and conserving the social and territorial area. It also strengthens the feeling of belonging to a group as it integrates and brings its members closer. At the same time it gives impetus to the re-evaluation of its language, customs, geographic conditions and production forms, and also promotes a happier relationship between the different communities, by favouring cultural interchange. In short, the museum in this aspect educates, provides the possibility of learning and puts forward alternatives to daily problems. It also presents the past in relation to the present.

Two examples of museological practices carried out following this approach are: the Community Museums of Mexico and the Kwa Muhle Museum¹¹ in South Africa.

¹⁰ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Mexico, Siglo XXI, 1982, p. 104 (text translated by Jorge Mellado, 2005).

¹¹ R. Omar, *Meeting the Challenges of Diversity in South African Museum*, «Museum International», vol. 227, 2004, pp. 46-53.

The Community Museums of Mexico were created in the 1970s precisely with the idea of carrying out initiatives for local people to participate in activities of a cultural nature, involving them in the construction of the museum itself which is considered to be a “living” museum. Thus, the community museum is not only seen as an element of conservation, but also as a community instrument for comprehensive development with an essentially interactive and enriching attitude¹². The community museums have their basis in a physical setting where the content and exhibition are the culmination of a long process of promotion and organization carried out by members of the community itself aided by institutional advisors. In most cases this involves years of work in the management, adaptation or construction of premises, promotion, research, planning, production and museographic assembly. A consequence of this is that the museum as a meeting point brings together the genuine concerns of the rural, urban, indigenous and racially-mixed communities of Mexico. It offers them the chance to recognize themselves in their cultural heritage, to discover and affirm its value, to investigate it, to conserve it and to enjoy it. It allows them to explore aspects as diverse as their natural resources, their historical monuments, their oral tradition and their projects for the future. In other cases, for example, the Community Museum of Santa Teresa del Nayar (Nayarit), the museum itself forms part of a more general enterprise called *Ecomuseo Territorial Comunitario* (Territorial Community Eco-museum). This name takes in three closely-related spheres which form a basic intersection: cultural heritage, environment, and the economic-productive structure. It is a concept which is applicable both in the urban historical centres and in the archaeological, indigenous and rural areas of the state, since the concept is sustained by the unbreakable relationship between territory, natural and cultural heritage, and the community from the viewpoint of the comprehensive or sustainable development of the latter.

Another of the examples proposed in the field of new museology is the Kwa Muhle Museum. The starting point for this South African museum is the use of the same objects that the museums had consecrated and exhibited to the public before but analysed from a new viewpoint. The items in the collections now bear symbols and information regarding the social and political relations involved in the apartheid period in South Africa, and also about more general problems related to inequality, discrimination and privileged access to resources, and the conflicts, tensions and challenges that these led to. The text which welcomes the visitor to the museum provides evidence of the philosophy underlying the conception of the same: «This is a museum about power and

¹² At the present time these museums subscribe to the *Programa Nacional de Museos Comunitarios* (Mexican National Programme of Community Museums), which has the support of the *Dirección General de Culturas Populares* and of the *Instituto Nacional de Antropología e Historia de México* (Mexican National Institute of Anthropology and History).

powerlessness and the struggle for dignity by ordinary people. Let this never be forgotten. Let us be mindful of the abuses of the past and celebrate the human capacity, in all its diversity and richness, to overcome».

New objects have been added to those in the former collections to reflect indigenous systems of knowledge, autochthonous technologies, oral traditions, popular street culture and the new multimedia industry. The role of the public is fundamental. The museum works on the importance of participation through ideas or material contributions (objects, documents, photographs etc.) capable of providing critical elements to help people to understand and investigate their past.

To sum up, what these examples demonstrate is that heritage is considered as a work in progress, not finished, to understand museology in this way. Heritage evolves; human beings discover other meanings of materials which later become the inheritance of a community. This new heritage is continuously forming a “new” collection which, through its exhibition, is the tool for communication and dialogue for social awareness, following the approaches of Paulo Freire and Hugues de Varine-Bohan. An eco-museological or new museological project does not begin with the construction of a building or with a collection, it begins with a community.

Educational memory in new museology

Pedagogic museums or museums of the History of Education are another manifestation of the democratization and development of culture. In the last years of the 20th and the first years of the 21st century this type of institution has expanded rapidly, especially in Europe. Recent studies have emphasized how a museology of education has been forging in many countries¹³. According to these authors, the appearance of a new museology of education is the most noteworthy demonstration of this. This has led to the creation of physical, or in some cases virtual, centres which implement new focuses, use new exhibitiv techniques and new ideas associated with the concept of History of Education. However, taking into account that these renovation practices are present in a large number of museums, the museological focus and museographic practices of these centres usually focus on collecting, conserving and exhibiting physical objects from the past. We do not deny that there is certainly greater effort to focus on the educational practices, ideas, knowledge and skills associated with

¹³ M. Carreño, *Museología y Museografía de la Educación*, in A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*, Berlanga de Duero-Soria, CEINCE, 2007, pp. 92-111; J. Ruiz Berrio, *Historia y Museología de la Educación. Despegue y reconversión de los Museos Pedagógicos*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», vol. 25, 2006, pp. 271-290.

these physical educational objectives on the one side, and also to favour the user's participation through different educational activities and even activities planned and directed at specific age groups and communities. However, this fresh attitude marked by a strong didactic orientation does not stop being a translation of the new museology guidelines deeply rooted and upheld in many museological conceptions of the "large museums".

The museological practice should be developed around narrative, interpretation and representation to carry out an efficient educative mission. The museum and its exhibitions should recreate a learning space through negotiation and continual dialogue with the public, going beyond the communicative paradigm of new museology. Without trying to discredit the effort put in to overcome the old elitist conceptions of the museum, this still remains fixed in the speaker's, expert's and specialist's point of view. An example of this is seen in the exhibitive language used in the new pedagogic museums.

In many of these museums in Spain it is normal to find the reconstruction of classrooms from different periods set out next to each other, each one with its typical furniture and utensils. This "linear spatial arrangement" automatically transmits an equally linear idea of the educational process in history to the visitor, as if the historical variation of the furniture and utensils was a kind of "natural evolution" of the school, the practical expression of an implicit trend of society towards improvement, progress, harmony and perfection. In this respect we asked in a recent paper¹⁴: Where do these museum projects express the conflicts and antagonism arising around the problem of democratization of the school and of culture? Where do they show the battle for secularization, for the use of mother tongues, for the social consideration of the teachers? In what way does this museological model reflect the different political, economic and cultural projects regarding education, considered either a universal right of citizens or a private asset which produces individual profits? Where do the museums reflect the educational history of those who were unable to attend school (the large majority) and who learnt to count at home, with the priest or with their grandfather? Furthermore, the material heritage of the school has little intrinsic value; in fact, the value that it actually has is found externally to it, constructed from its symbology of social relations. Therefore, in pedagogic museums, more than in art museums, the quality of the exhibition is not in the importance of the collection itself, but lies rather in the richness and complexity of the social relations that are expressed through the objects that comprise it.

What we are trying to say here is that every intention to "conserve, exhibit and disseminate" should be put into practice from and with culture as a collec-

¹⁴ M. Somoza Rodríguez, C. Yanes Cabrera, *La Reconstrucción de los Procesos Educativos en la Museología Escolar: Reflexiones en Torno a Sus Relaciones*, in M.R. Berrueto Albéniz, S. Conejero López (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona-Iruñea, Sedhe, 2009, pp. 647-660.

tive heritage produced by society as a whole. Therefore, educational inequalities and appropriation of heritage make it necessary to study the museum not only as cohesive, but also as an area of social confrontation and negotiation, as a resource for reproducing social identities and differences¹⁵. We realize that there is no such thing as “objectivity” in the social world. However, we are also aware that the nearest thing to objectivity is the multiplicity of viewpoints. From this perspective museums are representations to be read and interpreted, and therefore must provide space and presence for the multitude of voices which make up the agonistic world of life.

The social and educational function of the museum: proposals for educational practices

Among the most obvious consequences of what has been discussed up to now is that the museum has an essential characteristic and this defines its primary definition: the museum is a meeting place and a place to congregate, with an important educational mission that goes beyond supporting collective memory and the essence of human expression. The museum today has asserted itself as a vital and dynamic institute within its apparent immobility, and it should be understood as an institution capable of transforming itself and renewing itself to constantly adapt to the social and cultural movements of the community in which it is found. It is not that the museum should take on new functions but rather that it should rethink its informative and educational function to be able to answer social needs and demands and bring the museum closer to its surroundings. The museum must permit and promote the plural, collective and democratic appropriation of heritage, and the latter must be considered a continuously-changing social construction. Promoting and creating both the material and the scientific materials for society to be able to share it and find it meaningful in its cultural construction undoubtedly constitutes a purpose. We believe that the following initiatives should take pride of place among the main courses of action in museums, either newly-created ones or those that are in the process of adaptation:

- the drafting of the museological programme using criteria which make it possible to reflect upon and carry out projects with educational objectives which fall within social demands in accordance with real needs and those which are included in the cultural debate. The programme, in the words of Heinje, «must include the active appropriation of everyday life, both social and environmental experiences, sensory and aesthetic practice [...]»¹⁶;

¹⁵ C. Montañés, *El museo, un espacio didáctico y social*, Huesca, Mira Editores, 2001, p. 70.

¹⁶ S. Heinje, *Museumspädagogik und städtische Kulturarbeit*, Museumspädagogik. Bil-

- the extension of the heritage concept to include, among others¹⁷, intangible assets, which would imply the reflection in the museum not only of a material culture, but also the effort to save the intangible or immaterial heritage, sometimes the only means of cultural expression and identification of a community (e.g. many of the ancestral practices which are carried out in countries like China or Japan which have no material representation)¹⁸;
- the involvement of the participant in the educational and cultural development of the area using his/her own initiative inside and outside the museum, and as a support for diverse cultural activities;
- the use of active methodologies as a means, not an end, to learning processes;
- promoting permanent education in the field of culture through a meaningful learning process and experiences which promote motivation and self-learning. Not repeating classical schemes in which the accumulation of knowledge is the prime objective.

With regard to the museological discourse and the way of exhibiting heritage, we believe that it is necessary to consider the recent contributions which have been made by «critical museology» and «approach and viewpoint museology»¹⁹. From these paradigms museums are seen as teaching communities, processes and experiences in which «the position of the objects is combined with intangible heritage, workshops, discussions, performances, songs etc., and different communities and intellectuals are included»²⁰. The idea is to make the visitor feel the possibility of expressing him/herself within the exhibition space

dungsstätte für Museumspersonal, herausgegeben vom Rheinischen Museumsrat, Köln, Rheinland-Verlag, 1985, pp. 82-83.

¹⁷ «Libraries assets», «archival assets», «architectural assets», «artistic heritage», «educational assets» or «tangible assets», see 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», vol. V, n. 2, 2010, pp. 490-491.

¹⁸ We have been affirming this aspect in earlier works centred on the strictly educational field: C. Yanes Cabrera, *Etnografia Ed Elementi "Inmateriali" Della Cultura Scolastica. Possibilità e Proposte di Ricerca*, in A. Gramigna, A. Ravaglia (eds.), *Etnografia Della Formazione*, Roma, Anicia, 2008, pp. 155-174; *El Patrimonio Educativo Intangible: un Recurso Emergente en la Museología Educativa*, «Cadernos de História da Educação», vol. 2, 2007, pp. 71-85; *Pedagogical Museums and the Safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities*, «Journal of Research in Teacher Education», vol. 14, n. 4, 2007, pp. 67-80.

¹⁹ Critical museology is a school of thought which supplements the approaches of new museology and arises from the university environment, more specifically from art historians. From this perspective the narratives of the modern museum are questioned, see J.P. Lorente, D. Almazan, *Museología crítica y arte contemporáneo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003; J. Santacana Mestre, F.X. Hernández Cardona, *Museología crítica*, Gijón, Editorial Ediciones Trea, 2006. Approach or viewpoint museology was proposed a decade ago by Hernández Hernández. It centres its approaches on the exhibitiv language of museums. See F. Hernández Hernández, *El museo como espacio de comunicación*, Gijón, Trea, 1998.

²⁰ F.J. Zubiaur Carreño, *Curso de Museología*, Gijón, Trea, 2004, p. 58.

at the same time as being able to see the reality of a new form. Objects and knowledge are considered as elements which help to create a hyper-media environment or suitable surroundings in which the visitor is offered various viewpoints from which to contemplate the exhibitions. Moreover, the person comes to form an integral part of the scenery and each of the technological registers is arranged around him/her, such as the reconstructions, video techniques, films, showcases, theatre animations and performances²¹. Therefore, the traditions, expressions and work experience which have been transcribed or registered (recorded) can be used as a supplement to the displays of objects and materials, completing their symbolic meanings and attempting to restore them to the visitor in that same context; all this is done by means of technological resources or interactive computer media capable of reproducing sounds, stories, voices in the first person etc. This option is more practical and economic in the environment of virtual museums because it also offers a great variety with regard to didactic possibilities²².

Conclusions

To conclude, we believe that the idea of introducing the aspects mentioned here into the field of museums is a necessary strategy in the creation and recreation of a cultural heritage which contains the essence of the identity and living culture of a community or people. In fact, the museum can be a place where the community (public) can take on a reflective and emancipating position with the aim of forming a citizenship which is more participative and more responsible for its cultural heritage and its history. To do this, museums have to be created taking into account the context of the people and the cities or towns where they are built. They should show the experience and feelings of the living people who are the main characters of the history to be told (educational, artistic etc.). They should enhance the concept of “heritage” surpassing traditional bounds and encompassing the heritage in a global way (natural, tangible, intangible) and they should be set up in the community where they are introduced.

Finally, as historians of education we are responsible for promoting and creating conditions and resources, both material and scientific, so that all of society can share their cultural heritage and education. Although efforts on

²¹ See F. Hernández Hernández, *La museología ante los retos del s. XXI*, «Revista Electrónica de Patrimonio», vol. 1, 2007, <<http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero1/institucionespatrimonio/estudios/>> (last access 1st February, 2011).

²² R. Sala Fernández de Aramburu, R. Sospedra Roca, *Museografía didáctica audiovisual, multimedia y virtual*, in J. Santacana Mestre, N. Serrat Antolí (eds.), *Museografía Didáctica*, Barcelona, Ariel, 2005, p. 357.

promoting social uses of heritage cannot substitute either the historical value of the cultural assets or the role of historians and researchers, they can provide a reference in order to advance the democratization of culture.

Cristina Yanes

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social

Universidad de Sevilla (Spain)

yanes@us.es

Libri per fanciulli e giovinetti nella Milano della Restaurazione

Marina Bonomelli

Nella storia della produzione letteraria del mondo occidentale, l'Ottocento è definito «un'età d'oro» perché è all'inizio di questo secolo che è nata la letteratura di massa: solo sul suo finire verranno alla luce nuovi mezzi di comunicazione e il libro non sarà più un incontrastato strumento per la diffusione del sapere.

L'espansione dell'editoria nell'Ottocento, frutto di un'accresciuta alfabetizzazione, ha visto affermarsi nuovi modelli letterari, nati proprio per soddisfare le pretese di un rinnovato pubblico di lettori¹. Di questi generi recenti, quello per l'infanzia e per l'adolescenza² fu tra i più favoriti dall'accresciuta espansione della cultura³.

Se in Inghilterra la *children's literature* si era già diffusa in pieno Settecento⁴ – in concomitanza con la nascita delle novels (la data di riferimento è il 1744,

¹ La produzione di periodici e di una narrativa popolare a basso costo, non solo aveva frantumato l'antico divario fra uomini e donne, ma aveva anche incoraggiato la crescita del numero dei lettori tra la classe operaia, in virtù dell'aumento del tempo libero per la riduzione della giornata lavorativa, cfr. M. Lyons, *I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, in G. Cavallo, R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 371-373.

² Giuseppe Taverna classificava l'infanzia e la fanciullezza così: «L'infanzia comincia dalla nascita fino al tempo in cui l'uomo già possiede un linguaggio: la puerizia da questo punto fino all'età di dieci in dodici anni; la fanciullezza da quest'epoca fino alla pubertà» in G. Taverna, *Novelle morali*, Milano, Giovanni Silvestri, 1829, p. 13.

³ Il fenomeno è stato definito da Philippe Ariès con il termine di «invenzione dell'infanzia», cfr. Lyons, *I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, cit., p. 389.

⁴ La seconda metà del Settecento è caratterizzata dal decollo della stampa periodica per ragazzi:

anno di stampa di *A Little Pretty Pocket-Book* di John Newbery)⁵, toccando poi nel corso del secolo successivo il suo culmine dal punto di vista quantitativo e qualitativo – in Italia il fenomeno ha raggiunto la sua massima espressione soltanto dopo l'Unità nazionale⁶. (In Germania, la produzione passò da 210 titoli nel 1801 a quasi 3.700 nel 1900 e, in Francia, il successo editoriale del *Tour de France par deux enfants* ebbe una tiratura di 6 milioni di copie)⁷.

A dire il vero, ancor prima del Risorgimento, e cioè all'inizio dell'Ottocento, prese vita in Italia una produzione editoriale per i giovani che, con caratteristiche rigidamente didattiche, è pur sempre la manifestazione di una letteratura per l'infanzia e la gioventù.

Questi nuovi prodotti videro la luce soprattutto a Milano, dove i principi illuministici, originati negli ambienti intellettuali della seconda metà del Settecento, avevano dato avvio a una più estesa divulgazione della cultura⁸. Rispetto agli altri centri della penisola, il capoluogo lombardo nella prima metà del secolo si connotava la struttura portante dell'industria editoriale italiana e il punto di riferimento privilegiato nel processo di modernizzazione culturale della nazione⁹.

Nel 1816, in una fase di «transizione da una produzione frammentata e perlopiù artigianale ad iniziative a più netta impronta imprenditoriale»¹⁰, Milano contava 35 aziende di «stampatori e librai e 28 venditori di libri non dotati di torchio»¹¹ con oltre 23.000 titoli pubblicati in sei mesi¹². In questa città, si stava concretizzando una nuova figura professionale, quella dell'editore moderno

in Francia il primo periodico è il «Magasin des enfants» fondato da Madame Leprince de Beaumont nel 1756, ma i titoli più importanti furono in Germania, soprattutto dopo il 1770, il «Leipziger Wochenblatt für Kinder» (Settimanale di Lipsia per i bambini) e il «Der Kinderfreund» (L'amico dei bambini) in cui l'educazione (testi di morale e didascalici) viene a combinarsi con la ricreazione (storielle e racconti), cfr. F. Barbier, *Storia del libro, dall'antichità al XX secolo*, postfazione di M. Infelise, Bari, Edizioni Dedalo, 2004, p. 331.

⁵ Il titolo completo è *A Little Pretty Pocket-Book, intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly*, cfr. F. Orestano, «Wonderlan»: il canone della children's literature, in L. Braida, A. Cadioli, A. Negri, G. Rosa (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, Milano, Università degli Studi di Milano, Skira, 2007, pp. 151-152.

⁶ Al significato della letteratura per l'infanzia nella costruzione di un'identità nazionale è dedicato il volume di V. Spinazzola, *Pinocchio & C.*, Milano, Il Saggiatore, 1997.

⁷ Si pensi anche alle collane della Librairie Hachette, cfr. Barbier, *Storia del libro*, cit., p. 473.

⁸ Cfr. A. Cadioli, G. Vignini, *Storia dell'editoria italiana, un profilo introduttivo*, Milano, Editrice Bibliografica, 2005, p. 19.

⁹ *Ibid.*, pp. 15-18 e G. Albergoni, *I mestieri delle lettere tra istituzioni e mercato. Vivere e scrivere a Milano nella prima metà dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 26-42.

¹⁰ Cfr. G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in Id. (a cura di), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, p. XIII.

¹¹ *Elenco degli stampatori, librai e venditori di libri esistenti nelle province lombarde*, 1816 aprile 22, cfr. M. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, Torino, Einaudi, 1980, p. 41.

¹² Secondo i dati elaborati dal *Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento* (CLIO), 19 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 1991.

che, sostituendosi al vecchio tipografo di bottega, agiva con una chiara strategia di profitto, basando le sue scelte editoriali sulla sensibilità che gli proveniva dal rapporto con gli intellettuali del tempo e da un'attenta osservazione dei gusti del pubblico¹³.

Nei decenni successivi, in cui aveva preso corpo una forte industrializzazione, la letteratura per l'infanzia, ormai con una propria fisionomia narrativa, libera da legami strettamente pedagogici, acquistava piena dignità nella vita letteraria nazionale¹⁴. *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi (Firenze, Paggi, 1883)¹⁵ e *Cuore* di Edmondo De Amicis (Milano, Treves, 1886)¹⁶ – quest'ultimo subito premiato da un successo di vendite e di traduzioni mai riscontrato prima – fanno parte a buon diritto dei classici della nostra letteratura.

Lo studio qui proposto intende dare un primo sguardo a questo contesto editoriale milanese, mostrando in particolare l'ampio spazio che l'editoria per l'infanzia e la gioventù – nei suoi due filoni principali, quello dei testi scolastici e dei libri di lettura – ha trovato nella Milano della Restaurazione (1815-1848).

I testi scolastici

È convinzione condivisa che nel panorama politico italiano conseguente al Congresso di Vienna la letteratura per l'infanzia abbia avuto uno sviluppo differente nei diversi stati del nostro paese¹⁷ con una maggiore rilevanza in quelle aree nelle quali il sistema scolastico pubblico era meglio organizzato.

Come sostiene Chiosso, «l'espansione di questo particolare settore del mercato librario corrispose all'aumento della domanda d'istruzione che si è verifi-

¹³ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., pp. 49-72.

¹⁴ Negli ultimi vent'anni dell'Ottocento a Milano la letteratura per l'infanzia ha un fertile terreno imprenditoriale; per essa l'editoria (Treves, Hoepli, Sonzogno e Vallardi) si organizza, nascono riviste, giornali e nuove collane editoriali, la cui veste grafica ed illustrativa molto spesso è lo specchio visivo delle angosce, attese e inquietudini che rendono viva questa età. Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 45.

¹⁵ La *Storia di un burattino* nasce a puntate sul «Giornale per i bambini» con il primo numero del settimanale del 7 luglio 1881 fondato a Roma da Ferdinando Martini, la prima rivista italiana di un'editoria specificamente indirizzata a un pubblico infantile e adolescenziale, cfr. A. Negri, *Arte "minore"?* in Braida, Cadioli, Negri, Rosa (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, cit., p. 29. Il titolo *Le avventure di Pinocchio* appare successivamente sul «Giornale», nell'intitolazione della seconda parte del 16 febbraio 1882, sembra per l'opportuno intervento di Guido Biagi, cfr. A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1963, pp. 223-232.

¹⁶ Istituto Centrale Catalogo Unico [d'ora in poi ICCU][CFI0452191].

¹⁷ Rispetto agli altri paesi, questa situazione economica e politica italiana, con la sua divisione in Stati, in parte dipendenti da potenze straniere e con diverse legislazioni, costituisce un forte impedimento allo sviluppo lineare dell'organizzazione editoriale, alla nascita di una regolamentazione a tutela della proprietà intellettuale e a un controllo sulla stampa contro il fenomeno della pirateria editoriale, cfr. Cadioli, Vigni, *Storia dell'editoria italiana, un profilo introduttivo*, cit., p. 14.

cata nei primi decenni del secolo». «La scuola assume sempre più la fisionomia di un fenomeno sociale ed è associata ai concetti di progresso e di modernità»¹⁸.

Al riguardo, è esemplare il caso del Lombardo-Veneto.

Infatti, l'Imperiale Regia Aulica Commissione per gli Studi di Vienna si impegnò in modo sostanziale alla riorganizzazione scolastica rendendosi conto che l'istruzione e l'ammodernamento dei metodi d'insegnamento potevano avere un ruolo fondamentale nel governo delle provincie del Regno. Evidentemente non per un interesse di carattere economico, ma piuttosto per motivi politici e culturali, al fine di fornire agli allievi quegli strumenti didattici sui quali il governo di Francesco I intendeva che venisse forgiata la loro istruzione e la loro educazione¹⁹.

Questa spinta ha avuto come fulcro Milano, «dove il ritorno alla politica scolastica del riformismo settecentesco» (con ciò che di positivo era stato fatto in epoca napoleonica)²⁰ ha segnato importanti risultati, quali: l'ampliarsi di una fitta rete di scuole elementari pubbliche, sia nelle città, che nelle campagne²¹; l'abilitazione del corpo docente (il reclutamento di quello ginnasiale veniva fatto attraverso il sistema dei concorsi pubblici)²²; lo svecchiamento nel modo d'insegnare alcune discipline²³; l'introduzione di nuovi libri di testo e le nomine degli ispettori generali Giovanni Palamede Carpani²⁴ e Carlo Giuseppe Londonio²⁵, responsabili rispettivamente delle scuole elementari (1819) e di quelle ginnasiali (1818) della Lombardia.

¹⁸ Cfr. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, cit., p. XI.

¹⁹ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 195.

²⁰ Cfr. L. Pazzaglia, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, in Id. (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 36.

²¹ Cfr. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986, pp. 3-6.

²² In base alla normativa emanata il 20 novembre 1819, cfr. D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della restaurazione*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo ottocento*, 2 voll., Milano, SugarCo, 1977-1978, vol. 2., pp. 167-178.

²³ Cfr. *ibid.*, pp. 133-137.

²⁴ Giovanni Palamede Carpani (1775-1857), cresciuto alla scuola del Parini di cui è allievo prediletto e poi amico, ordinato sacerdote nel 1798 e canonico della Metropolitana nel 1832, dapprima orientato verso la produzione di opere letterarie, compilò anche libri di testo fra cui un catechismo, una storia sacra, una *Introduzione alla geografia ad uso delle scuole elementari maggiori del Regno Lombardo Veneto* (Milano, 1832; Milano 1837). E poi il *Libretto dei nomi e primo libro di lettura per le scuole elementari* (1844), probabilmente solo la seconda parte fu scritta dal Carpani; si tratta di un primo esercizio di lettura svolto attraverso un racconto edificante, teso a dimostrare la bontà del Creatore e a presentare alcune regole di condotta morale, Carpani cita versi del Petrarca, dell'Ariosto e soprattutto del Metastasio, nella convinzione di educare il «fanciullo italiano anche al fiore della poesia, che tanto prestigio esercita nell'animo di questo popolo improvvisatore», cfr. F. Vittori, *Carpani, Giovanni Palamede*, in *Dizionario Biografico degli Italiani* [d'ora in poi DBI], Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1977, vol. XX, pp. 581-582.

²⁵ Carlo Giuseppe Londonio (1780-1845) tenne la direzione generale dei ginnasi della Lombardia fino al 1832; a dimostrazione di questa sua attività egli compose le *Istruzioni per l'introduzione della nuova sistemazione ginnasiale nei ginnasi comunali e nei privati collegi di educazione delle*

Sia Carpani che Londonio svolsero con scrupolo questo loro impegno, avvalendosi di una commissione composta da intellettuali, giornalisti e uomini politici, attenti ai problemi pedagogici, come Francesco Cherubini, Giovanni Gherardini, Giovanni Berchet, Carlo Cattaneo e Tommaso Grossi al quale il governo asburgico aveva affidato la compilazione dei testi scolastici.

La frequenza della scuola elementare era divenuta obbligatoria e fu divisa in due ordini distinti: le «scuole elementari minori», comprendenti due classi, delle quali la prima con una sezione inferiore e una superiore, e le «scuole elementari maggiori» che avevano il compito di preparare all'istruzione della scuola media²⁶. Anche i sei anni di corso ginnasiale erano suddivisi nella prima classe di grammatica (quadriennio) e nella seconda di umanità (biennio)²⁷.

Intorno alla metà del secolo le scuole elementari pubbliche e private esistenti in Lombardia erano 4.266 e gli alunni 278.000; l'obbligo scolastico era assolto dal 72% dei fanciulli e dal 65% delle fanciulle²⁸. Questa forza, associata ai 30 ginnasi della Lombardia tra imperiali e privati, con circa 9.000 studenti, e ai 20 ginnasi delle Venezie, pose il Lombardo-Veneto ai primissimi posti in Europa per ciò che concerneva l'insegnamento primario e secondario, tanto che fu preso a modello fra tutti i sistemi vigenti in Italia e ad esso si ispirarono tutti i maestri della penisola²⁹.

Nonostante questa politica centrale sull'istruzione pubblica, a Milano trovano spazio anche iniziative educative di carattere privato. E, a questo riguardo, vanno segnalate in particolare le scuole di mutuo o reciproco insegnamento

province lombarde (1819), cfr. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della restaurazione*, cit., pp. 98-99 e M. Roda, *Londonio, Carlo Giuseppe*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1977, vol. LXV, pp. 608-610.

²⁶ Cfr. C. Spallanzan, *Il consolidamento amministrativo del Regno Lombardo-Veneto e il problema dell'avvicinamento dell'opinione pubblica italiana*, in "Storia di Milano", Roma, Treccani degli Alfieri, 1966, vol. 14, p. 39 e N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, prefazione di G. Tognon, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 31-32.

²⁷ Cfr. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della restaurazione*, cit., p. 130.

²⁸ Cfr. Xenio Toscani, *La politica scolastica nel regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, in Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 317-353.

²⁹ Cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, cit., p. 32 e Toscani, *La politica scolastica nel regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, cit., pp. 317-318. L'attenzione per l'istruzione tecnica e professionale non era da meno e nel 1838 il governo austriaco, sotto la spinta della Società di incoraggiamento di arti e mestieri, pubblicò un *Piano di rilancio del settore tecnico-professionale*; poche furono le scuole istituite ex-novo, mentre furono rinvigorite le scuole a indirizzo agrario e serico, cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, cit., p. 32. Il divario tra il centro-Nord (Regno Lombardo Veneto, Regno di Sardegna e Granducato di Toscana) e il resto d'Italia era un fatto reale: allo stallo dell'istruzione, alle denunce del malfunzionamento della scuola e dell'inadeguatezza dei mezzi utilizzati per combattere l'analfabetismo contribuirono anche le gravi crisi socio-economiche che colpirono la penisola, le carestie, le malattie e i periodi di belligeranza. I maggiori tassi di mortalità infantile, comunque, erano al nord dove le condizioni di vita dei poveri erano aggravate dalle condizioni climatiche sfavorevoli, cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, cit., p. 27.

che si diffusero rapidamente in Lombardia, in seguito all'istituzione della prima sede milanese del Collegio di S. Agostino (1819). Queste scuole – fondate allo scopo di intervenire contro il compatto analfabetismo delle classi popolari secondo il metodo di Lancaster³⁰ e di Bell³¹ – erano nate a Milano con il sostegno di una Società³² formata da giovani liberali di estrazione aristocratica. Questa Società era diretta dal marchese Federico Confalonieri e da sua moglie Teresa Casati che aveva affidato l'insegnamento a Bianca Milesi Mojon, autrice di libri per l'infanzia, di romanzi popolari e di antologie didattiche³³.

Inoltre, va ricordato che, a differenza di quanto attuato dalla politica scolastica di Maria Teresa, la Restaurazione lombardo-veneta affidò al clero un ruolo più istituzionale, nel tentativo di restituire alla Chiesa quei compiti di direzione, di ispezione e di educazione, che i principi del Razionalismo illuministico e la Rivoluzione francese avevano disgregato³⁴. Di ciò si ha un riscontro anche dalla notevole importanza data all'insegnamento obbligatorio del catechismo³⁵, «conformemente all'idea secondo cui tale insegnamento avrebbe potuto favorire un certo controllo ideologico delle classi popolari»³⁶.

³⁰ Joseph Lancaster ha il merito di aver divulgato il mutuo insegnamento in Inghilterra: nel 1798 aprì a sue spese nei sobborghi di Londra una scuola elementare privata per fanciulli poveri, a metà prezzo rispetto alle altre scuole di quel genere. Il procedimento didattico era strutturato sul principio del coinvolgimento degli allievi più capaci che in qualità di «monitori» o «ripetitori» comunicavano agli altri ciò che avevano precedentemente appreso, cfr. P. Brotto, *Le scuole di mutuo insegnamento*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo ottocento*, cit., vol. 1, pp. 193-195 e Pazzaglia, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, cit., p. 40.

³¹ Il pastore Andrew Bell ebbe la sovrintendenza del collegio di Madras per l'istruzione gratuita dei figli maschi di soldati europei; mancando di collaboratori egli si servì di quei ragazzi che si mostravano più diligenti o più inclini a svolgere un'attività di assistenza e di insegnamento nei confronti dei compagni, cfr. Brotto, *Le scuole di mutuo insegnamento*, cit., pp. 193-195.

³² Nel 1821 la Società di mutuo insegnamento venne soppressa dal governo austriaco, in quanto identificata in un'associazione di uomini di orientamento liberale, per i quali la filantropia e la scuola divenivano strumento e campo d'azione per la propaganda delle loro idee, cfr. *ibid.*, pp. 255-261.

³³ Non facenti parte del tema di questo contributo, ma sui quali è doveroso fare un accenno sono gli «Asili di carità», creati nel 1828 dal sacerdote mantovano Ferrante Aperti per la formazione della primissima età, veri e propri laboratori pedagogici in cui venivano educati i bambini nello sviluppo intellettuale, religioso, morale e fisico; nel 1836 egli costituì la *Società degli asili* insieme a Giovan Pietro Vieusseux e al sacerdote Raffaello Lambruschini, cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, cit., p. 32 e L. Pazzaglia, *Asili. Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 75-80. A partire dal 1837 i resoconti di Giuseppe Sacchi sull'attività di questa istituzione a Milano vennero pubblicati dalla Tipografia Guglielmini e Redaelli, cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 485.

³⁴ Cfr. M. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 83-122 (in particolare le pp. 84-91).

³⁵ Cfr. Toscani, *La politica scolastica nel regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, cit., pp. 325-327.

³⁶ Pazzaglia, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, cit., p. 36. Si pensi in particolare agli istituti per l'educazione femminile, alle Scuole di carità per le fanciulle

Fatta questa breve premessa, appaiono evidenti le ragioni per cui la produzione dei libri destinati all'istruzione scolastica si sia tanto sviluppata a Milano, dove in quell'epoca si contano a decine gli abbecedari, i sillabari, le grammatiche elementari, i manuali di storia e di geografia, i compendi di aritmetica e i catechismi³⁷.

Va anche detto che su questi testi il governo di Vienna, in virtù del dispaccio reale del 27 gennaio 1816, effettuava un controllo che avocava a sé la scelta dell'opera da adottare e la sua gestione nel ciclo produttivo e commerciale. Con la conseguenza che il successo di un'opera era determinato dal suo inserimento nell'elenco ufficiale dei testi per le scuole pubbliche, la cui stesura era affidata all'Imperiale Regia Aulica Commissione per gli Studi di Vienna³⁸.

Questa «uniformità del sistema asburgico» applicata a tutte le provincie del regno portava a sottrarre questo settore editoriale all'iniziativa delle società tipografiche milanesi. La stampa era in genere prerogativa della tipografia ufficiale che agiva, a tutti gli effetti, in regime di monopolio³⁹. Il privilegio venne assegnato all'Imperiale Regia Stamperia di Governo alla quale nel 1822 fu affidato lo smercio delle copie per la Lombardia⁴⁰.

Nel 1824 si rese necessaria la riattivazione della fonderia governativa sotto la direzione di Claudio Wilmant per la fusione di matrici di caratteri tedeschi, latini, inglesi⁴¹. La distribuzione dei libri doveva seguire canali fissi: solo un selezionato numero di agenti autorizzati e patentati dal governo (i dispensieri) poteva prelevare dai magazzini dell'Imperiale Regia Stamperia i libri da conse-

povere; alle Canossiane per la formazione professionale della donna (1816), alle Orsoline di San Carlo ricostruite secondo la volontà del cardinale Gaisruck (1841) e alle Marcelline, fondate dal sacerdote Luigi Biraghi e da Marina Videmari nel 1838, per l'educazione delle fanciulle appartenenti al ceto borghese, cfr. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, cit., pp. 86-87 e E. Bressan, *Chiesa ed educazione a Milano: dalle «Amicizie» alle nuove congregazioni*, in Pazzaglia (a cura di), in *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 395-416. Nella convergenza, invece, «della cultura laica e liberale da un lato, e della Chiesa e del cattolicesimo dall'altro», a Milano va, infine, segnalato il caso del Collegio delle Fanciulle, rivolto alle giovani dell'aristocrazia e del ceto alto-borghese, nella formazione di una nuovo ideale di donna «controllato dallo stato e destinato a produrre buone mogli e madri», modello che nella consapevolezza del proprio ruolo e dei propri compiti familiari, si veniva a costituire come quello dominante nella società borghese del XIX secolo, cfr. A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2008, pp. 15-19.

³⁷ Cfr. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, cit., p. XI.

³⁸ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 193.

³⁹ Cfr. *ibid.* p. 193 e G. Chiosso, *Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento*, in L. Braida, M. Infelise (a cura di), *Libri per tutti, generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010, p. 206.

⁴⁰ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 194.

⁴¹ Archivio di Stato di Milano [d'ora in poi ASMi], Commercio p.m., cart. 336, 1824 giugno 24, Relazione presentata dalla Direzione del Demanio al I.R. Governo per l'approvazione di un progetto di nuove discipline per l'esercizio della fonderia de' caratteri nell'I.R. Stamperia.

gnare ai librai e il loro lavoro veniva retribuito con una provvigione fissa del 10% sul prezzo di copertina⁴².

La situazione è documentata da questa relazione del direttore della stamperia Alberto Alemagna:

La risoluzione dell'I.R. Aulica Commissione degli Studi, mentre stabilisce una norma ai futuri lavori di questa stamperia nel ramo tanto importante della pubblica istruzione, provvede altresì all'indennità dello Stabilimento assicurando lo spaccio delle copie d'ogni libro di testo [...]. Siffatta risoluzione siccome porta in sostanza che la stampa dei libri di testo per i Ginnasi e per le Scuole Elementari nelle Provincie Venete debba essere accordata ad un solo Tipografo, sembra tenere che anche nella Lombardia sia essa parimenti riservata a questa sola I.R. Stamperia⁴³.

Tuttavia non tutti i titoli erano oggetto di privativa ufficiale e così questa produzione editoriale ebbe modo di entrare anche nei cataloghi di altre tipografie, magari non autorizzate; soprattutto di quelle che avevano saputo riconoscere le forti potenzialità economiche offerte da questo mercato che richiedeva la messa in circolazione di una grande quantità di libri. Questo era l'effetto di una domanda non soddisfatta a sufficienza dall'Imperiale Regia Stamperia, circostanza questa che, con la proliferazione delle tipografie, favorì la nascita a Milano di una moderna editoria per la scuola⁴⁴.

Solo per citare alcune di queste tipografie, basta ricordare: la società Maspero & Boucher (grammatiche, vocabolari e manuali di lingua tedesca destinati precipuamente alle scuole ginnasiali)⁴⁵; Andrea Molina (manuali di grammatica e di vocabolari, anche avvalendosi della collaborazione di un piccolo gruppo di studiosi e insegnanti milanesi)⁴⁶; i fratelli Pirola (catechismi, abbecedari, contributi propedeutici alla lettura e alla scrittura e grammatiche destinati in prevalenza alla scuola elementare)⁴⁷; la ditta Pogliani, a partire dagli anni '40 una delle più attive nel campo educativo e scolastico (novelle, grammatiche e testi d'insegnamento della buona educazione)⁴⁸; la Società tipografica de' Classici italiani (manuali di grammatica italiana, antologie di autori italiani e latini, compendi storia greca e di storia romana, manuali per i ginnasi e libri di lettura per le scuole elementari)⁴⁹ e, per finire, la tipografia di Andrea Ubicini (grammatiche, manuali di matematica, testi di storia sacra)⁵⁰.

⁴² Cfr. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della restaurazione*, cit., p. 194.

⁴³ ASMi, Studi p.m., cart. 706. 1822 gennaio 4, Dispaccio Imperiale del direttore dell'Imperiale Regia Stamperia Alberto Alemagna.

⁴⁴ Cfr. Chiosso, *Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento*, cit., p. 207.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 351-352.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 367-368.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 455-456.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 459.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 554-555.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 607.

Tornando all'Imperiale Regia Stamperia di Governo, occorre segnalare una nota del 1822⁵¹, rinvenuta all'Archivio di Stato di Milano, che elenca i libri di testo per i ginnasi e per le scuole elementari pubblicati con la marca dello stemma dell'aquila imperiale bicipite:

Per i Ginnasi:

Antologia latina ad uso della prima classe di grammatica e della seconda classe [pei ginnasj della Lombardia]⁵², in 8°;

Codice ginnasiale [o sia raccolta degli ordini e regolamenti intorno alla costituzione ed organizzazione dei ginnasj]⁵³, in 8°;

Compendio della più recente geografia [ad uso dei ginnasj della Lombardia austriaca, parte prima e seconda]⁵⁴, in 8°;

Crestomazia greca [ad uso dei ginnasj della Lombardia], (a cura di Ottavio Morali)⁵⁵, in 8°;

Artis rhetoricae elementa ad usum utriusque classis humanitatis in duas partes distributa [par prior-altera]⁵⁶, in 8°;

Elementi di geografia e storia per la prima classe di grammatica, in 8°;

Elementi di geografia antica ad uso della seconda classe di umanità [pei ginnasj della Lombardia]⁵⁷, in 8°;

Elementi di storia degli stati d'Europa [ad uso delle scuole pei ginnasj della Lombardia] (traduzione di Giovanni Berchet)⁵⁸, in 12°;

Elementi di aritmetica generale e particolare [ad uso dei ginnasi della Lombardia, divisi in tre parti]⁵⁹, in 8°;

Grammatica greca elementare [ad uso delle classi terze e quarte del corso ginnasiale]⁶⁰, in 8°;

Grammatica delle due lingue italiana e latina di Francesco Soave [ad uso dei ginnasj della Lombardia]⁶¹, in 12°;

Guida all'istruzione della religione per la seconda classe [dello studio delle belle lettere nei ginnasj austriaci come il più prossimo apparecchio allo studio filosofico della religione]⁶², in 8°;

Introduzione alla grammatica del Soave, in 12°;

Rudimenti di storia naturale [considerata dal canto dell'utilità delle produzioni naturali nella vita sociale]⁶³, in 8°;

Saggio di storia sacra dell'Antico Testamento ad uso della prima classe di umanità, in 8°;

⁵¹ ASMi, Studi p.m., cart. 706, 1822 gennaio 4, Dispaccio Imperiale del direttore dell'Imperiale Regia Stamperia Alberto Alemagna.

⁵² Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819, ICCU\LO1E\031443.

⁵³ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1818, ICCU\BVEE\059249.

⁵⁴ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819-1820, ICCU\LO1E\031405.

⁵⁵ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCU\LO1E\009977 e Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821-1824, 2 v. ICCU\MODE\035163.

⁵⁶ Mediolani: ex Imperialibus et Regis Typis, 1819, ICCU\PAE\034396.

⁵⁷ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCU\RMLE\024849.

⁵⁸ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819-1820, 2 voll., ICCU\PUVE\024238.

⁵⁹ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819, ICCU\LO1E\033212.

⁶⁰ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1822, 3 voll., ICCU\VEAE\000337.

⁶¹ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819, ICCU\LO1E\007843 e Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1820, ICCU\PAE\0232902.

⁶² Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1818, ICCU\TSAE\002135.

⁶³ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1820-1822, ICCU\PUVE\016980.

Vocabolario latino-italiano [per intero nuovamente compilato ad uso degli studenti de' ginnasi da Francesco Cherubini]⁶⁴, in 4°, in corso di stampa.

Per le scuole elementari:

Abbecedario, libro di lettura e introduzione alla grammatica italiana per le due prime classi delle scuole elementari⁶⁵, in 8°;

Abbecedario e sillabario per l'infima classe delle scuole elementari [traduzione di Giovanni Gherardini], in 8°;

Catechismo piccolo per la prima classe, in 8°;

Discipline per gli alunni [delle scuole elementari della monarchia austriaca]⁶⁶, in 8°;

Elementi di aritmetica per le scuole elementari [degl'II.RR. stati austriaci ampliati e ridotti ad uso delle scuole italiane dall'ing. G. Massari]⁶⁷, in 8°;

Elementi di geometria ad uso delle scuole elementari maggiori, in 8°;

Istradamento al comporre, o sia precetti intorno al modo di esprimere per iscritto i propri pensieri, [opera tradotta in parte dal tedesco e accomodata ad uso delle scuole elementari da Francesco Cherubini]⁶⁸, in 8°;

Istruzione religiosa per le due classi inferiori [delle scuole elementari]⁶⁹, in 8°;

Orazioni per le scuole inferiori, in 8°;

Doveri dei sudditi verso il loro monarca per istruzione ed esercizio di lettura nella seconda classe delle scuole elementari [traduzione di Tommaso Grossi]⁷⁰, in 8°.

A questo elenco l'Ispettore Carpani aggiunse con il suo parere del 1824⁷¹ i seguenti testi per le scuole elementari:

Introduzione alla grammatica italiana [per uso della classe seconda delle scuole elementari esposta da Giovanni Gherardini]⁷², in 8°;

Grammatica ragionata della lingua italiana [adattata all'uso e all'intelligenza comune] di Francesco Soave⁷³, in 12°;

Elementi della pronunzia e dell'ortografia italiana di Francesco Soave⁷⁴, in 12°;

Elementi della lingua italiana di Francesco Soave⁷⁵, in 8°.

Come si vede, il formato prescelto dalle stamperie era l'8°, solo in alcuni casi fu usato il 12° con un'unica eccezione per il 4° adottato dal *Vocabolario latino-italiano*. La lingua dei testi era quella italiana che, in verità, era usata soltanto per i libri (dato che il linguaggio corrente restava ancorato al dialetto)⁷⁶; il prez-

⁶⁴ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1825, ICCULO1E\015948.

⁶⁵ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCULO1E\029181.

⁶⁶ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1819, ICCULO1E\033196.

⁶⁷ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCULO1E\034381.

⁶⁸ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCUMILE\048611.

⁶⁹ Cfr. la terza edizione di Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1826, ICCUTO0E\14149.

⁷⁰ Cfr. la seconda edizione di Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1824, ICCUMILE\012866.

⁷¹ ASMi, Studi p.m., cart. 607, 1824 febbraio, Parere dell'I.R. Ispettore generale Carpani sui libri ultimamente spediti dall'aulica superiorità per dover servire di testo nelle scuole elementari.

⁷² Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1825, ICCUCFIE\004608.

⁷³ Cfr. l'edizione di Milano: Ferdinando Baret, 1816, ICCUTO0E\116050.

⁷⁴ Cfr. l'edizione di Milano, 1786, ICCUMILE\047414.

⁷⁵ Cfr. l'edizione di Bassano: Giuseppe Remondini, 1812, ICCU\WIAE\005205.

⁷⁶ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 11.

zo di copertina oscillava da un massimo di 4 lire a un minimo di 12 centesimi che era il costo dell'*Abbecedario e sillabario*, il più economico di tutti i testi scolastici.

Il nome che ricorre con maggior frequenza fra gli autori di questi testi è quello del padre somasco Francesco Soave⁷⁷.

La sua costante presenza dimostra quanto sia stato durevole il contributo di questo educatore e come egli abbia dato un'impronta decisiva alla riforma della didattica tra la fine del Settecento e la metà del secolo successivo, come dimostrano le sue opere che incontrarono un notevole favore e successo editoriale⁷⁸.

In particolare le grammatiche che hanno avuto un ruolo fondamentale per l'insegnamento di regole e modelli linguistici sulla lingua italiana e latina. Una di queste è la *Grammatica delle due lingue italiana e latina ad uso dei ginnasi*, uscita per la prima volta nel 1785, e che venne ristampata senza rilevanti modifiche in tutta Italia per tutto il secolo (si annoverano edizioni veneziane, napoletane, romane e pavesi); e a Milano fu riedita nel 1819⁷⁹ e nel 1820⁸⁰. Soave ha proposto una nuova impostazione di impianto comparato tra le due lingue e, per poter apprendere la grammatica latina partendo dalla conoscenza della grammatica italiana, ha messo in risalto le numerose filiazioni e le evoluzioni che si presentano in quest'ultima. E poi ad uso delle classi ginnasiali venne adottata l'*Introduzione alla grammatica italiana*, la cui ristampa fu decisa dall'Imperiale Regio Governo nel 1824.

Ma – siccome «la maggior parte delle grammatiche è destinata ai fanciulli delle scuole elementari che erano senz'altro più numerosi di quelli delle scuole ginnasiali»⁸¹ – nello stesso anno vennero editi gli *Elementi di lingua italiana ad uso delle pubbliche scuole*, per i quali Carpani precisa che: «poiché finora l'Italia non possiede una grammatica per ogni capo perfetta mi pare che questi *Elementi* possano per ora bastare al bisogno delle scuole elementari... Del resto io sarei d'opinione che questi *Elementi* avessero a servire per la classe III^a non già per la II^a a cui li destina l'I.R. Aulica Commissione»⁸².

⁷⁷ Francesco Soave nacque a Lugano nel 1743 e morì nel 1806; attratto fin da giovane dal movimento di idee riformatrici degli illuministi lombardi, fu professore a Milano, poi a Parma, e di nuovo a Milano al Ginnasio di Brera (1772); dal 1786 al 1789 fu direttore generale delle scuole della Lombardia, ma nel 1796 con l'arrivo dei francesi, tornò a Lugano dove, presso il Collegio dei padri somaschi, ebbe tra i suoi allievi il fanciullo Alessandro Manzoni; nel 1802 ebbe la cattedra di ideologia presso l'Università di Pavia che tenne fino al 1806.

⁷⁸ Cfr. Costanza Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo ottocento*, cit., vol. 1, pp. 169-171 e Pazzaglia, *Chiesa, società civile ed educazione nell'Italia post-napoleonica*, cit., p. 52.

⁷⁹ ICCULO1E\007843.

⁸⁰ ICCUPARE\032902.

⁸¹ Cfr. I. Amorosi, *L'italiano a scuola in Basilicata nei primi anni dell'unità*, Potenza, Consiglio regionale della Basilicata, 2002, p. 54.

⁸² ASMi, studi p.m., cart. 607, 1824 febbraio, Parere dell'I.R. Ispettore generale Carpani sui libri ultimamente spediti dall'aulica superiorità per dover servire di testo nelle scuole elementari.

Per le classi elementari Carpani approvava altre due opere di padre Soave: gli *Elementi della pronunzia e dell'ortografia italiana* ad uso delle classi seconde e terze e la *Grammatica ragionata della lingua italiana adattata all'uso e all'intelligenza comune* per la quarta classe che, nella seconda metà del Settecento, aveva introdotto il genere delle grammatiche ragionate, destinato ad avere grande popolarità in tutta Italia⁸³.

E proprio nei confronti di queste tre ultime opere, in un dispaccio del 1820 Carpani rendeva noto il suo giudizio:

Nell'attuale riorganizzazione delle scuole io mi trovo obbligato dalla strettezza del tempo a servirmi delle dette tre opere del Soave, perché veramente, benché le trovi nel loro genere le migliori di quante ne abbiamo, medito di fare in esse alcuni miglioramenti, onde ridurle a quella brevità, chiarezza e gradazione di cognizione, per le quali risultino più proporzionate alla diversa capacità degli alunni, più atte ad istruirli al più presto nell'idioma corrente italiano, quale ora viene lodevolmente adoperato nelle scritture di affari⁸⁴.

Come è facile notare, la principale caratteristica che una grammatica doveva avere era quella della brevità (gli stessi titoli dei testi lo confermano, visto che in essi ricorrono di sovente gli attributi di *Elementi*, di *Introduzione* o di *Istradamento*).

Proprio questa estrema semplificazione, oltre a contribuire alla chiarezza dell'insegnamento di una materia giudicata dagli allievi "tormentatrice", rendeva lo studio della grammatica più accessibile e proporzionato alle diverse capacità degli alunni, rispondendo anche all'esigenza di contenere il prezzo del libro permettendone così l'utilizzo anche ai ceti meno abbienti⁸⁵.

I libri di Soave non sono tuttavia i soli ad occupare un posto di rilievo nelle scuole elementari e ginnasiali del Lombardo-Veneto.

Alla base della formazione di un alunno delle scuole primarie c'era l'*Abbecedario*, il primo libro sul quale s'imparava a leggere e a scrivere. L'abbondanza di edizioni e le tirature elevate (circa 20.000 copie nella traduzione dell'*Abbecedario, sillabario e primo libro di lettura per le scuole elementari* di Gherardini⁸⁶, rielaborata poi da Grossi⁸⁷ ed edita nel 1824)⁸⁸ provano che questi testi erano i

⁸³ Cfr. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, cit., pp. 98-99.

⁸⁴ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1820 ottobre 2, Relazione dell'I.R. Ispettore generale Carpani all'Imperiale Regio Governo.

⁸⁵ Cfr. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, cit., pp. 98-99 e Amorosi, *L'italiano a scuola in Basilicata nei primi anni dell'unità*, cit., p. 53.

⁸⁶ Giovanni Gherardini (1778-1861) fu professore di storia al liceo Longone di Milano dal 1819 al 1821; scrisse anche le *Novellette morali* (1822) e gli *Elementi di poesia ad uso delle scuole*, (1820), cfr. F. Brancaleoni, *Gherardini, Giovanni*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1999, vol. LIII, pp. 596-597.

⁸⁷ Cfr. G. Zaccaria, *Grossi, Tommaso*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2000, vol. LV, pp. 596-597.

⁸⁸ La prima edizione dell'Abbecedario del 1820 risulta molto imperfetta; la rielaborazione è affidata a Grossi che nel 1824 lo pubblica con il titolo di *Abbecedario, sillabario e primo libro di*

più diffusi, e spesso anche gli unici circuiti di alfabetizzazione con i quali venivano a contatto gli studenti.

Nel corso dell'Ottocento, l'*Abbecedario* lascia il posto al *Sillabario*, ma i due termini compaiono anche insieme nei titoli, a dimostrazione del radicamento di quest'ultimo metodo nell'insegnamento della lettura⁸⁹. L'attenzione verso il modo di parlare italiano secondo i modelli del fiorentino parlato colto, che doveva divenire la lingua comune a tutti gli italiani⁹⁰, è messa in evidenza dal Carpani. Così egli scrive:

D'altra parte quel poco che intorno alla pronuncia s'insegna nell'*Abbecedario*, che è ora sotto i torchi, mi sembra dover essere sufficiente a regolar tanto o quanto le lingue de' fanciulli, non meno che di parecchi istruttori che pretendono coi libri d'introdurre fra noi le corrette ed armoniche preferenze della Toscana⁹¹.

Fra i testi scolastici ci sono poi i *Catechismi* che, con la precisa funzione di insegnare i principi della religione, vanno inclusi fra i testi obbligatori delle scuole elementari. Del resto, la normativa scolastica prescriveva la conoscenza della religione e della storia sacra, quale requisito essenziale per essere ammessi alle classi successive. Non di rado era il vescovo a redigerne il testo, oppure ad affidarne la stesura a ecclesiastici di sua fiducia. I classici del genere sono: il *Catechismo* di Jacques-Bénigne Bossuet, l'*Epitome della storia sacra* di Charles-François Lhomond, *Il picciolo catechismo storico* di Claude Fleury e la *Dottrina cristiana* del cardinale Bellarmino che sino alla metà del secolo ebbe numerose ristampe, in edizioni più o meno integrali⁹².

Dal punto di vista del contenuto le opere di più alto prestigio culturale per le scuole ginnasiali sono la *Crestomazia greca* in due volumi (1821-1824)⁹³ del letterato Ottavio Morali, membro del Magistrato di revisione e poi censore, e soprattutto il *Vocabolario latino-italiano, italiano-latino* del lessicografo milanese Francesco Cherubini⁹⁴ che costituisce la maggior fatica di questo autore.

lettura, cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 194.

⁸⁹ Cfr. P. Bianchini, *Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, in Chiosso, *Teseo*, cit., p. XXXIII.

⁹⁰ Negli anni successivi all'Unità d'Italia, la questione della lingua, assume la natura di problema sociale e nazionale. Nel 1867 il ministro della Pubblica Istruzione Broglio, allo scopo di elaborare un progetto organico di intervento per la questione linguistica nomina una commissione di studiosi presieduta da Alessandro Manzoni, che produce la relazione *Dell'unità della lingua e sei mezzi per diffonderla* (1868), nella quale si va caldeggiando l'idea di una lingua comune che attinga all'uso vivo del parlato, cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 19-21.

⁹¹ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1824 marzo 28, Relazione di Carpani all'Imperiale Regio Governo.

⁹² Cfr. Bianchini, *Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, cit., p. XXXIV.

⁹³ ICCU\MODE\035163, cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 288 e Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 352.

⁹⁴ Francesco Cherubini (1789-1851) fu direttore della Scuola Normale di Milano fino al 1848, si dedicò allo studio di un vastissimo materiale dialettologico, frutto di questa ricerca sono anche

La prima edizione, iniziata nel 1818, uscì nel 1825; il testo è composto, su due colonne in formato in-quarto, di ben 1243 pagine ed è suddiviso in due volumi⁹⁵. L'Imperiale Regia Stamperia fece di questa opera un suo punto d'orgoglio per dimostrare ciò che si poteva produrre a Milano senza ricalcare i modelli austriaci, mentre al Cherubini, che a questo vocabolario aveva dedicato un inteso lavoro di ricerca filologica, toccò di avere con il governo austriaco un lungo contenzioso riguardo al suo compenso che si protrasse per sei anni, fino al 1832⁹⁶.

Non vanno altresì dimenticate le traduzioni dal tedesco dei migliori intellettuali della cultura lombarda e di altri autori italiani, in genere chiamati a prestare la loro collaborazione prevalentemente in forma anonima (solo in alcuni casi il loro nome compare sul frontespizio)⁹⁷. Al riguardo, la documentazione conservata all'Archivio di Stato di Milano è molto ricca di esempi.

Per il letterato dell'epoca, una parte predominante del lavoro era destinata all'attività di traduttore, considerata una fatica ingrata, ma necessaria; tanto che Niccolò Tommaseo si lamentava della «noia del tradurre» e Cesare Cantù la considerava un lavoro di ripiego, fastidioso e poco gratificante a livello economico⁹⁸.

In effetti, per la traduzione dei libri scolastici, che erano sottratti alle normali leggi di mercato, il letterato veniva retribuito, non sulle copie vendute sulla base di una percentuale del prezzo di copertina, ma con un compenso forfettario che di regola veniva pagato a rate⁹⁹.

Marino Berengo evidenzia che per adottare nelle scuole lombarde un testo in uso a Vienna vi era uno speciale iter procedurale, dovuto al fatto che «nessun libro può venire prescritto per testo prima che sia preventivamente come tale da S. Maestà approvato»¹⁰⁰. L'Aulica Commissione per gli Studi spediva da Vienna al Governo di Lombardia un testo che tradotto in italiano, a seconda della sua destinazione, veniva trasmesso o alla Direzione delle scuole elementari o a quella dei ginnasi¹⁰¹.

il *Vocabolario milanese-italiano* (1814) e il *Vocabolario mantovano-italiano* (1827), cfr. F. Vittori, *Cherubini, Francesco*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1981, vol. XXIV, pp. 428-430.

⁹⁵ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 289 e ICCU\LO1E\015948.

⁹⁶ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, pp. 348-350.

⁹⁷ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 289.

⁹⁸ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 342. Su rapporto di subordinazione dei letterati nei confronti dei detentori del potere (politico e economico) cfr. Albergoni, *I mestieri delle lettere tra istituzioni e mercato. Vivere e scrivere a Milano nella prima metà dell'Ottocento*, cit., pp. 194-210.

⁹⁹ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 349.

¹⁰⁰ ASMi, studi p.m., cart. 620, 1820 novembre 28, Relazione del Conte Goess presentata al Governo.

¹⁰¹ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit. pp. 346-348.

Con queste regole, Cherubini tradusse l'*Istradamento al comporre ad uso delle scuole elementari*, opera pubblicata in ben 10.000 copie nel 1821¹⁰² in un volume di 288 pagine. Questa sua fatica, «sia per l'elaborata versione dell'opera tedesca e sia per gli accrescimenti e le ragionevoli modificazioni»¹⁰³ venne ricompensata con la rilevante somma di 700 lire italiane, giustificate dalla complessa stesura di note a piè di pagina¹⁰⁴. Si pensi soltanto che in queste note veniva indicata la corrispondenza fra le parole in italiano e quelle dei quattro dialetti che allora si parlavano nel Regno Lombardo-Veneto (il milanese, il bresciano, il mantovano e il veneto).

Sempre Cherubini volgarizzò anche il *Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmassigen Führung des Lehramts für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen* (Wien, 1820) di Joseph Peitl che con il titolo italiano di *Insegnamenti di metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare proposti ai maestri delle scuole elementari maggiori e minori* fu pubblicato a Milano nel 1821¹⁰⁵, nel '26 e nuovamente nel '35¹⁰⁶.

Tommaso Grossi¹⁰⁷ tradusse i *Doveri dei sudditi verso il loro monarca per istruzione ed esercizio di lettura nella seconda classe delle scuole elementari* (1822), opuscolo di sole 40 pagine, «riconosciuto utilissimo per formare de' buoni sudditi affezionati al sovrano ed alla patria»¹⁰⁸ e che nella seconda edizione del 1824¹⁰⁹ fu ricorretto dal Carpani¹¹⁰ eliminando i numerosi errori «sia di stampa e d'ortografia, come anche di sintassi e di lingua senza punto alterare la dottrina e l'intera sostanza dell'originale»¹¹¹.

¹⁰² Il titolo completo dell'opera è *Istradamento al comporre, o sia precetti intorno al modo di esprimere per iscritto i proprio pensieri ed esempi di quelle scritture delle quali e più frequente il bisogno nella civil società. Opera tradotta in parte dal tedesco e accomodata ad uso delle scuole elementari italiane da Francesco Cherubini*, ICCU\MILE\048611.

¹⁰³ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1822 febbraio 1, Rapporto sottoscritto da D'Adda all'I.R. Cancelleria aulica.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCU\TO0E\143244.

¹⁰⁶ Cfr. Bianchini, *Tra utopia e riforma: la metodica e il libro per l'istruzione elementare durante la Restaurazione*, cit., p. XXXVII. Cherubini pubblicò presso la tipografia di Giambattista Bianchi la Guida per insegnare i primi elementi grammaticali nel 1826, nel 1828 e poi nel 1834, cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., pp. 79-80.

¹⁰⁷ Tommaso Grossi tradusse anche le *Novellette per istruzione ed esercizio di lettura* (1825).

¹⁰⁸ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1824 maggio 12, Rapporto dell'ispettore capo Carpani all'I.R. Cancelleria aulica.

¹⁰⁹ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1824, ICCU\MILE\012866.

¹¹⁰ ASMi, studi p.m., cart. 607, Vienna, 1822 gennaio 16, Rapporto del Conte Goess circa il sollecito per la correzione del libretto *Doveri dei sudditi verso il loro monarca*.

¹¹¹ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1824 maggio 12, Rapporto dell'ispettore capo all'I.R. Cancelleria aulica.

Anche Giovanni Berchet¹¹², come il giovane Carlo Cattaneo¹¹³, entrò nella lista dei traduttori: il primo, cercando di ottenere presso gli uffici governativi un impiego stabile, ricevette da Londonio nel 1818 l'incarico di compilare per i ginnasi due manuali di storia: gli *Elementi di storia degli stati d'Europa* (1819-1820)¹¹⁴ e gli *Elementi di storia degli stati e popoli antichi* (1823)¹¹⁵; mentre il secondo tradusse i *Rudimenti di storia degli stati moderni* di 275 pagine che venne pubblicato nel 1827, e per il quale il Cattaneo ottenne un compenso di 52 lire a sedicesimo¹¹⁶.

Poi, Alessandro Majocchi, assistente alla scuola di fisica nell'I.R. Liceo di S. Alessandro, volgarizzò dal tedesco la *Fisica per la gioventù ad uso delle scuole elementari*, ma il manoscritto per «mancanza di chiarezza, di ordine ed esattezza»¹¹⁷ fu respinto dal Carpani e al suo posto vennero proposti gli *Elementi di filosofia naturale* di Giovanni Tamassia¹¹⁸ che contengono «appunto quella parte di dottrina fisica che è lo scopo dell'istruzione elementare»¹¹⁹.

Infine, l'astronomo Francesco Carlini ottenne la revisione degli *Elementi di geografia moderna* in due volumi (1824)¹²⁰, e il matematico G. Massari la traduzione di quasi tutti i testi di aritmetica e geometria per le scuole elementari e di quelli di matematica e algebra per i ginnasi¹²¹.

¹¹² Giovanni Berchet (1783-1851), oltre a quest'opera tradusse per le scuole *Codice ginnasiale, le Discipline per gli esami delle scuole elementari, gli Elementi di storia moderna ad uso delle scuole*, cfr. G. Innamorati, *Berchet, Giovanni*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1966, vol. VIII, pp. 790-792.

¹¹³ Carlo Cattaneo (1801-1869), nel 1820 ebbe l'incarico di professore nel corso inferiore (di grammatica) e poi superiore (di umanità) nel ginnasio municipale di S. Marta a Milano, e nel 1843 membro dell'Istituto lombardo-veneto, la più alta e ufficiale istituzione accademica del Regno, cfr. E. Sestan, *Cattaneo, Carlo*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1979, vol. 22, pp. 422-439.

¹¹⁴ Berchet non mantenne le scadenze e cinque quaderni del manoscritto in tedesco non vennero tradotti cosicché Londonio fu costretto a ricorrere a un altro traduttore e l'opera uscì in due parti, la prima contenente la storia dell'Impero ereditario d'Austria, la seconda la storia della Germania e dei tre imperi di Francia, Russia e Turchia, ICCU\PUVE\024238.

¹¹⁵ ICCULO1E\029254, cfr. Berengo, *Intelletuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., pp. 350-351.

¹¹⁶ Cfr. *ibid.*, p. 351.

¹¹⁷ Per la traduzione Majocchi dalla I.R. Cancelleria aulica venne remunerato L. 500, ASMi, Studi p.m., cart. 607, 1822 luglio 4.

¹¹⁸ L'ICCU segnala l'edizione di Bergamo della stamperia Mazzoleni del 1821, cfr. ICCU\UBOE\000004.

¹¹⁹ ASMi, Studi p.m., cart. 607, 1822 aprile 16, Rapporto del Consigliere Ispettore generale Carpani all'I.R. Governo.

¹²⁰ Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1824, ICCU\RMLE\026261, cfr. Berengo, *Intelletuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 347.

¹²¹ Cfr. l'edizione: Milano, dall'Imperiale regia stamperia, 1821, ICCULO1E\034381 e Chiosso, *Teseo*, cit., p. 288.

I libri di lettura

Tuttavia anche altri libri, non tipicamente didattici, vennero adottati da insegnanti e precettori e così l'offerta editoriale per i giovani si indirizzò anche alla produzione di opere (novelle, romanzi, racconti e storie) destinate a fornire occasioni di amena lettura.

Questo genere di opere, prima espressione in Italia di una letteratura per l'infanzia e la gioventù¹²², ebbe un'ampia circolazione e occupò un peso sostanziale nel successo commerciale di alcuni editori.

In particolare, la politica di alcune aziende milanesi, come quella di Antonio Fontana¹²³, di Giovanni Silvestri¹²⁴, di Gaspare Truffi¹²⁵ e la Società tipografica de' Classici italiani¹²⁶, anticipava il ricorso sistematico alla formula delle collezioni in grado di assicurare un apprezzabile successo commerciale il cui margine era garantito anche da un prezzo molto ridotto, dal formato tascabile e dall'elevata tiratura¹²⁷.

Queste collane testimoniano l'accentuato interesse per la letteratura giovanile, già considerata nella prima metà del secolo un settore economicamente proficuo e un genere del tutto autonomo¹²⁸.

Indicative sono al riguardo la *Raccolta di novelle morali, storie, racconti e favole accomodate all'istruzione* (1830-1835) di Gaspare Truffi comprendente trentatré opere di vario genere¹²⁹ e la *Biblioteca giovanile* (1838-1848) di Vincenzo Guglielmini & C. che raccoglie romanzi e racconti di autori stranieri accanto a collaudate opere di autori italiani¹³⁰.

Inoltre, la concorrenza fra editori fu accentuata anche dalla pubblicazione di ristampe estere senza licenza di stampa. Questa "pirateria" traeva vantaggio dalla possibilità di praticare un prezzo molto inferiore rispetto a quello della prima edizione, con grave danno sia dell'autore che dell'editore originario¹³¹.

¹²² Cfr. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, cit., p. 216.

¹²³ La tipografia Antonio Fontana produsse testi scolastici nella *Collezione di manuali componenti una enciclopedia di scienze, lettere ed arti* (1826-1832), cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 226.

¹²⁴ A partire dal 1813, per oltre quarant'anni Silvestri offrì al lettore la *Biblioteca scelta di opere italiane antiche e moderne*, collana che riuni opere di vario genere, tra cui i capolavori della letteratura antica e moderna, i testi di linguistica e di grammatica, cfr. *ibid.*, p. 549.

¹²⁵ Nel catalogo della tipografia di Gaspare Truffi (poi dall'aprile del 1839 Ditta Perelli e Mariani) figura anche la collezione *l'Ape della letteratura per la gioventù* (1829-1831), collana di classici latini e greci e storici italiani, cfr. *ibid.*, p. 606.

¹²⁶ Della Società tipografica de' Classici italiani va segnalata la collezione *Biblioteca della gioventù, ossia raccolta di operette per l'istruzione della medesima nelle scienze, arti e storia* uscita dal 1825 al 1832, cfr. *ibid.*, p. 555.

¹²⁷ Cfr. *ibid.*, p. 549.

¹²⁸ Cfr. Cadioli, Vigini, *Storia dell'editoria italiana, un profilo introduttivo*, cit., p. 42.

¹²⁹ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 606.

¹³⁰ Cfr. *ibid.*, p. 279.

¹³¹ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 197.

Così, nel tracciare una breve panoramica di questa produzione occorre segnalare due linee di tendenza, che si presentano differenziate anche nel loro aspetto formale.

La prima è relativa dalla creazione di una letteratura educativa portata avanti dagli autori italiani, il cui intento era teso a stimolare alti ideali per una nuova coscienza religiosa, morale e civile¹³²; mentre la seconda linea di tendenza è relativa all'apporto formativo dato dalle opere di successo di autori stranieri.

Alle prime, non espressamente compilate come libri di testo per la scuola, fecero volentieri ricorso i maestri dell'epoca, specie quelli delle classi elementari.

Si tratta perlopiù di volumetti dalla modesta fattura, spesso di piccole dimensioni e in alcuni casi anche di poche pagine, in una veste editoriale povera e senza inventiva, raramente illustrata, e qualora vi siano delle immagini, queste sono quasi sempre di autore ignoto; la carta è di mediocre qualità, talvolta i caratteri tipografici appaiono imbrattati e in alcuni casi sono troppo piccoli¹³³.

In questa linea spiccano le opere di Cesare Cantù, Giuseppe Taverna e Luigi Alessandro Parravicini.

La produzione di Cantù rappresenta uno dei pilastri formativi dell'Italia della prima metà dell'Ottocento¹³⁴. Cantù pubblicò da Truffi nel 1837 *Le Letture giovanili* suddivise in quattro volumetti: il *Carlambrogio di Montevécchia*; *Il buon fanciullo, racconti d'un maestro elementare*; *Il galantuomo*; *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria* e tutte, nel recupero dei valori tradizionali, fissano delle regole di comportamento per i fanciulli e i giovinetti.

Cantù, nella sua veste di buon educatore, riteneva che ognuno dovesse accontentarsi di rimanere al proprio umile posto, rispettando la volontà di Dio, accettando la generosità degli altri – doverosa da parte dei ricchi – e onorando maestri, anziani, e soldati¹³⁵.

«Amate la patria, il vostro governo, vivete d'accordo e lavorate: qui consiste tutta la vostra politica» è l'idea di una pedagogia non solo conservatrice e convenzionale, ma più specificatamente clericale: «Gli ecclesiastici – spiega ne *Il galantuomo* – intimano ai potenti la verità in nome di Dio, istruiscono gli ignoranti, proteggono gli oppressi, riconciliano i nemici»¹³⁶.

In particolare, Cantù si rivolgeva ai maestri elementari ai quali dava il monito per l'educazione morale e intellettuale della gioventù italiana.

¹³² Cfr. Lyons, *I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai*, cit., p. 389.

¹³³ Cfr. P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana, libri e periodici a figure dal XV al XX secolo*, Bologna, Zanichelli, 1988, pp. 165-166 e Chiosso, *Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento*, cit., p. 223.

¹³⁴ Cfr. M. Berengo, *Cantù, Cesare*, in DBI, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1975, vol. XVIII, pp. 336-344.

¹³⁵ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 16-17 e Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, cit., pp. 11-12 e pp. 31-34.

¹³⁶ Cfr. Berengo, *Cantù, Cesare*, cit.

Su questo punto si può rileggere la dedica pubblicata su *Il buon fanciullo* del 1837:

Senza orgoglio, senza pretese, negletti e fors'anche disprezzati Voi preparate l'avanzamento morale ed intellettuale della generazione futura, i cui teneri rampolli sono confidati alla vostre cure. Se il fate con amore, con pazienza, con fiducia, siate benedetti! Il mondo non vi conosce, ma vanta delle vostre fatiche. E per segno di stima e di benevolenza ad una classe tanto utile, io volli intitolare a Voi questo libricciuolo, destinato ai piccoli vostri allievi. Esperti come siete, Voi comprenderete facilmente la ragione delle cose esposte in esso e del modo di esporle, e come trarne il maggior profitto. E sarà scala ai due altri che pubblico per l'educazione della gioventù della classe più numerosa, uno intitolato *Il giovinetto indirizzato al sapere, all'industria, alla bontà*, l'altro *Il galantuomo*. Aggraditelo, fatemene sentire il voto ed i consigli vostri, e se vi parrà conveniente al fine che Voi ed io ci proponiamo, sia un modo che maggiormente ci unisca per volerci bene, per concorrere ognuno secondo il nostro potere a rendere savia, illuminata, industrie, religiosa la gioventù della nostra patria¹³⁷.

Pur non ricevendo protezione dal governo austriaco, con il quale rimase tenacemente ostile, Cesare Cantù è stato a Milano lo scrittore che, forse più di ogni altro, ha saputo trarre benefici economici dal proprio lavoro, «convertendo in attività professionale la propria condizione culturale»¹³⁸. Consapevole dell'alta funzione che la società civile del suo tempo poteva assegnare al lavoro dell'intellettuale, egli mirava ad attribuire un nuovo ruolo all'uomo di lettere, ben diverso da quello ricoperto fino a quel momento dagli aristocratici¹³⁹.

Egli fu molto apprezzato dal suo pubblico e da alcuni editori con i quali ebbe stretti rapporti e una fitta corrispondenza; mentre poco o nulla fece con quelli – come Giacomo Agnelli¹⁴⁰, Vincenzo Guglielmini¹⁴¹, Martinelli e compagni¹⁴², Antonio Ronchetti¹⁴³ e Gaspare Truffi¹⁴⁴ – che, contro la sua volontà, continuarono per oltre mezzo secolo a ristampare i suoi libretti¹⁴⁵.

¹³⁷ *Il buon fanciullo. Racconti d'un maestro elementare. Nuova edizione*. Milano, Gaspare Truffi e soci, maggio 1837.

¹³⁸ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 362.

¹³⁹ Cfr. A. Gigli Marchetti, *Cantù e i suoi editori*, in M. Bologna, S. Morgana (a cura di), *Cesare Cantù e "l'età che fu sua"*, Milano, Cisalpino, 2006, pp. 329-338.

¹⁴⁰ Con i tipi dell'Agnelli uscirono anche *I doveri di scuola e famiglia*, cfr. ICCUPUV\0551651.

¹⁴¹ Vincenzo Guglielmini & C. pubblicò *Il buon fanciullo* (1846, 13a. ed.); *Carlambrogio da Montevecchia* (1846, 9a. ed.); *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria* (1846), cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 279.

¹⁴² Nel 1846 presso i Martinelli e compagni uscì *Fior di memoria pei bambini*, cfr. ICCU\TO0\1456116.

¹⁴³ La tipografia di Antonio Ronchetti & c. pubblicò vari titoli di Cantù: *Il galantuomo* (1830, 1845 10a. ed.); *Il giovinetto drizzato alla bontà* (1841, 8a. ed.); *Carlambrogio da Montevecchia* (1845, 8a. ed.).

¹⁴⁴ Truffi pubblicò anche *Morale e religione racconti di un curato di villaggio raccolti ed esposti per letture giovanili*, cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 606.

¹⁴⁵ Cfr. Gigli Marchetti, *Cantù e i suoi editori*, cit., p. 336.

Anche il piacentino Taverna non fu uomo asservito agli austriaci¹⁴⁶. Rettore del Collegio Lalatta di Parma e membro dell'Ateneo di Brescia, suscitò ampi consensi da parte del pubblico giovanile¹⁴⁷. Così egli sosteneva:

Ho dunque creduto, che a' fanciulli convien metter sott'occhio azioni da fanciulli e con racconti intrattenerli che presso a poco riguardino la loro età. E mi guarderò bene dal farli astuti e maliziosi, maligni e sanguinari: essi non son tali giammai che per depravatissima educazione; i falli di quest'età son figli dell'impeto e dell'inesperienza, convien ch'ella trovi o ne' medesimi falli la pena, o in qualche buona qualità del proprio cuore il pentimento, o in qualche circostanza opportuna l'istruzione¹⁴⁸.

Le sue *Prime letture de' fanciulli* (Parma, 1808), pubblicate nel 1817 a Milano da Giovanni Bernardoni¹⁴⁹, nel giro di pochi anni videro la luce in numerose edizioni, divenendo uno dei testi più utilizzati nelle scuole elementari milanesi e lombarde¹⁵⁰.

Lorenzo Sonzogno le pubblicò nel 1834¹⁵¹ e nel 1845¹⁵² e Giovanni Silvestri le propose con la classica copertina arancione, per la prima volta insieme alle *Novelle morali e racconti storici ad istruzione de' fanciulli* e alle *Lezioni morali a' giovinetti tratte dalla storia* (3 voll., 1829-1830)¹⁵³; e poi in due collane specifiche offerte al lettore a un prezzo più economico: la *Biblioteca scelta* (1836)¹⁵⁴ e la *Biblioteca scelta di opere italiane antiche e moderne* (1837)¹⁵⁵ quest'ultima, arricchita dal ritratto dell'autore¹⁵⁶.

Diverso è stato invece il percorso del milanese Luigi Alessandro Parravicini, dapprima direttore dell'I.R. Scuola maschile di Como, poi chiamato nel Canton Ticino dove svolse le funzioni di consulente pedagogico del governo cantonale (1837-1839). Tornato in Italia nel 1842 fu chiamato dal governo austriaco a dirigere la nuova scuola tecnica di Venezia¹⁵⁷.

Classico e famosissimo è il suo *Giannetto*, vero romanzo di un'ascesa sociale, la cui carriera di *long-seller* oscurò in breve tempo il *Carlambrogio di Montevecchio* di Cantù.

¹⁴⁶ Giuseppe Taverna (1764-1850).

¹⁴⁷ Cfr. Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, cit., p. 10.

¹⁴⁸ G. Taverna, *Novelle morali*, Milano, Giovanni Silvestri, 1829, p. 15.

¹⁴⁹ ICCU\LO1E\039043.

¹⁵⁰ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 71.

¹⁵¹ Nella nuova edizione accresciuta di quattro rami incisi all'acquatinte e arricchita dalle favole di Giuseppe Manzoni, IT\ICCU\LO1\0713400 e Biblioteca Ambrosiana, Milano [d'ora in poi BAMi] S.O.D.III.19.

¹⁵² ICCU\RAV\1701018.

¹⁵³ ICCU\UBOE\009244 e BAMi II. St-B.III.22.

¹⁵⁴ ICCU\RAV\0305288.

¹⁵⁵ ICCU\PAR\0839164.

¹⁵⁶ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 549.

¹⁵⁷ Su Luigi Alessandro Parravicini (1799-1880), cfr. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, cit., p. 32.

La fortuna di questo libretto, apparso per la prima volta a Como nel 1837 coi tipi di Carlo Pietro Ostinelli, è testimoniata dal fatto che ancora nel 1859 è tra i libri più usati in molte scuole elementari d'Italia, e ciò a motivo del premio ottenuto al concorso bandito dalla Società del mutuo insegnamento di Firenze del 1836 come il più bel libro di lettura morale ad uso dei fanciulli¹⁵⁸.

Nel *Giannetto* «ancorato a una letterarietà tradizionale, di stampo settecentesco e pre-manzoniano»¹⁵⁹, il modello educativo di Parravicini è proposto, in conformità agli ideali risorgimentali, attraverso la narrazione delle esemplari vicende di un volenteroso ragazzo dalle umili origini. Il racconto, ambientato sullo sfondo di una società della manifattura lombarda, si dipana attraverso le vicissitudini del protagonista, figlio di un «onesto e probro» commerciante che nel corso della sua vita (l'infanzia e l'adolescenza sono definite come le fasi di un tirocinio sociale), diventa prima un «apprezzato artigiano, poi un agiato mercante e gran signore benefattore della patria e padre dei poveri»¹⁶⁰.

In questo modo, Parravicini ha saputo intrecciare alla chiave narrativa, quella pedagogico-esistenziale, rendendo al lettore facilmente recepibili nozioni linguistiche, artistiche, storiche, geografiche, scientifiche e morali¹⁶¹.

Non vanno poi tralasciate le *Novelle morali ad uso de' fanciulli* di padre Soave, composte nel 1776 e stampate per la prima volta a Genova (1782) e a Milano in due volumi (1782-1784)¹⁶² che hanno avuto grande fortuna e furono pubblicate più volte in versioni accresciute (ben 45 edizioni italiane pubblicate fra il 1782 e il 1837).

Proposto da Carpani come libro di lettura nelle classi elementari lombarde per il loro messaggio morale, sociale ed anche politico (dalla figura del padre che «con dolcezza continua e con la ragione riconduce il figliuolo sulla retta via», al ribrezzo per i vizi, all'amore per la virtù e all'obbedienza alle leggi per una civile convivenza)¹⁶³, queste novelle hanno fatto la fortuna di più di un editore a Milano: Ferdinando Baret (1815)¹⁶⁴, Pietro Agnelli (1819)¹⁶⁵, Giovanni Silvestri (in un'edizione accresciuta con il ritratto dell'autore del 1824 e del

¹⁵⁸ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 320.

¹⁵⁹ Cfr. S. Morgana, *Avventure (e disavventure) linguistiche di Pinocchio*, in Braida, Cadioli, Negri, Rosa (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, cit., p. 105.

¹⁶⁰ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 13.

¹⁶¹ Cfr. Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, cit., pp. 11-12 e pp. 34-35.

¹⁶² L'edizione uscì per i tipi di Gaetano Motta, cfr. ICCU\LO1E\016406, cfr. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, cit., pp. 177-185.

¹⁶³ Cfr. *Ibidem* e Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo, l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, cit., pp. 9-10.

¹⁶⁴ L'edizione corretta e migliorata dall'autore su quella del 1786 fu accresciuta di due novelle, cfr. ICCU\CFIE\023874.

¹⁶⁵ L'edizione uscì in 4 volumi, cfr. ICCU\TO0E\119452 e Chiosso, *Teseo*, cit., p. 11.

1837)¹⁶⁶, Tommaso Masi (1837)¹⁶⁷ la Società tipografica de' Classici italiani (1840; 1843; 1845)¹⁶⁸ e Martinelli (1845)¹⁶⁹.

Ancora Carpani scriveva a riguardo di quest'opera:

È difficile a parer mio, l'averne un libretto che sia più di questo proporzionato alle capacità de' fanciulli [...] né che meglio li possa istruire e a un tempo dilettere. I più savi precetti per ben regolare quella parte del viver civile che s'appartiene a sì tenera età, vi si danno per così dire in atto ed in immagini; né per certo ci ha mezzo più acconcio per istillare ne' cuori giovanili l'amore alla virtù e l'avversione al vizio¹⁷⁰.

Passando poi all'apporto formativo dato dalle opere di successo di autori stranieri – la seconda linea di tendenza alla quale è stato fatto cenno sopra – occorre distinguere due diversi filoni: l'uno dal carattere tipicamente pedagogico, l'altro, invece, orientato a una letteratura di intrattenimento, ricreativa e piacevole, che può essere definita «letteratura amena». In quest'ultima produzione si ritrovano molto spesso volumi di elegante fattura e dal formato in quarto con illustrazioni incise da artisti francesi, inglesi e tedeschi¹⁷¹.

L'editore aveva comunque convenienza a presentare in lingua italiana i titoli di successo che erano stati pubblicati all'estero: il costo del riadattamento linguistico che doveva sobbarcarsi comportava sì qualche spesa, che però gli veniva ricompensata dall'accresciuto numero di copie della tiratura¹⁷².

Relativamente al primo filone si riscontrano a Milano le traduzioni di opere che erano state già pubblicate in Francia, in Inghilterra e in Germania, non a caso le tre nazioni europee in cui la riflessione sui problemi formativi della letteratura infantile era in corso da tempo.

Nei confronti degli autori francesi, la società libraria Stella presentò nel 1839 *Il libro di famiglia* di Arnaud Berquin, chiamato dai suoi contemporanei *l'ami des enfants*; Giuseppe Rezzi fece tradurre il trattato *De l'éducation* (1827)¹⁷³ di madam Campan, uno dei prodotti più fortunati per l'educazione femminile; ed infine Giovanni Bernardoni e Andrea Ubicini proposero le fortunate operette di Jules Raymond Lamé Fleury, più volte ristampate in versione italiana nel corso degli anni '40 (*L'histoire ancienne*; *L'histoire romaine*; *L'histoire du Nouveau Testament*; *L'histoire sainte*).

¹⁶⁶ ICCUMLIGE002187.

¹⁶⁷ Chiosso, *Teseo*, cit., p. 351.

¹⁶⁸ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 555 e Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, cit., p. XIII.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ ASMi, studi p.m., cart. 607, 1824 febbraio, Parere dell'I.R. Ispettore generale Carpani sui libri ultimamente spediti dall'aulica superiorità per dover servire di testo nelle scuole elementari.

¹⁷¹ Cfr. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana, libri e periodici a figure dal XV al XX secolo*, cit., p. 166.

¹⁷² Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 340.

¹⁷³ ICCUUTO0E1063404, cfr. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, cit., p. 10.

Per la traduzione degli autori inglesi, la tipografia di Antonio Fontana si servì della collaborazione di Bianca Milesi Mojon, maestra alla *Scuola di mutuo insegnamento* nel Collegio di Sant'Agostino di cui è stato fatto cenno più sopra. La Milesi curò gli *Inni in prosa per i fanciulli* (1832)¹⁷⁴ di Anne Laetitia Barbauld e le storie per bambini di Maria Edgeworth che, con il titolo di *Prime lezioni*, furono pubblicate a Milano nel 1829 nella prima edizione italiana¹⁷⁵.

Sempre della Edgeworth sono le *Letture per fanciulli da 8 a 15 anni*¹⁷⁶ che uscirono in tre edizioni tra il 1839 e il 1845, e i *Racconti morali pei fanciulli* nella versione milanese in due volumi del 1821 di Batelli e Fanfani¹⁷⁷: un testo illustrato di enorme diffusione e successo editoriale a cui si ispirarono anche autori italiani. In quest'opera le incisioni di Bernieri dal segno chiaro e immediato, eseguite su disegno di Demarchi, fanno da contrappunto visivo e, integrando il testo con la raffigurazione di inequivocabili atteggiamenti dei personaggi, enfatizzano al giovane lettore il messaggio di educazione morale a cui queste opere erano orientate¹⁷⁸.

Dalla Germania arrivarono le novelle del canonico Christoph von Schmid che, stampate da Pirotta nella traduzione di Achille Mauri e di Carlo Grolli dal 1839 al 1848, confermarono a molti pedagogisti del tempo la validità di questo genere letterario più breve del romanzo¹⁷⁹.

Nell'ambito del filone della narrativa per ragazzi rientra invece la produzione di Walter Scott, lo scrittore straniero che ha avuto maggior fama a Milano: i suoi racconti, le sue poesie e i suoi romanzi sono ampiamente documentati da edizioni uscite tra il 1821 e il 1840.

Vincenzo Ferrario pubblicò il *Kenilworth* in quattro volumi tradotto da Gaetano Barbieri nella collana *Romanzi storici* (1821)¹⁸⁰; cui si accompagnò nel 1822 *Ivanhoe ossia il ritorno del crociato*¹⁸¹. Per sette anni l'impresa editoriale del Ferrario non conobbe rivali, ma a partire dal 1828 si diffuse la collezione di

¹⁷⁴ ICCULO1\0737414. L'edizione originale uscì con il titolo *Hymns in Prose for Children* (1775), cfr. Orestano, "Wonderlan": il canone della children's literature, cit., p. 152. La seconda edizione milanese uscì nel 1839 per la vedova di A.F. Stella e Giacomo figlio presso la tipografia Bernardoni, cfr. BAMi V.P. 12504.

¹⁷⁵ L'edizione originale uscì con il titolo *The Parent's Assistant or Stories for Children*. Successivamente furono edite in 4 tomi per Giambattista Bianchi tra il 1833 e il 1834, ICCUVIA\0100694..

¹⁷⁶ L'edizione originale uscì con il titolo *Eighteen hundred an eleven* (1818).

¹⁷⁷ Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 54 e p. 71, Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 4 e Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., p. 343. L'edizione uscì nella collana *Scelta raccolta di aneddoti, novelle e racconti istruttivi e morali ad uso della gioventù d'ambo i sessi*, cfr. BAMi S.C.J.V.13-14.

¹⁷⁸ Cfr. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana, libri e periodici a figure dal XV al XX secolo*, cit., p. 164 e M. Mari, *Una meravigliosa ambiguità*, in *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, cit., p. 51.

¹⁷⁹ Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 4.

¹⁸⁰ ICCUPUVE\006766.

¹⁸¹ ITVCCUVIAE\004088. L'edizione sempre in 4 volumi venne volgarizzata da Gaetano Barbieri.

Giuseppe Crespi (la prima uscita è stato il *Contestabile di Chester*)¹⁸² e quella di Giovanni Campiglio con il *Quintino Durward* (1829)¹⁸³.

Nel 1829 a Milano, con la stampa di *Ivanhoe* tradotto da Antonio Clerichetti nella *Biblioteca universale di scelta letteratura antica e moderna. Classe inglese* di Nicolò Bettoni e di *Rob-Roy* nella *Raccolta dei romanzi e delle poesie di Walter-Scott* di Giulio Ferrario videro la luce contemporaneamente ben cinque collezioni dedicate alle opere di Scott¹⁸⁴. Fra queste spicca la bella edizione uscita nel 1840 dai torchi di Borroni e Scotti successori di Vincenzo Ferrario per l'editore Reina, illustrata da trentotto tavole incise a bulino da Santamaria su disegni anche di Francesco Hayez¹⁸⁵.

Anche Paolo Lampato, Guglielmini e Redaelli Antonio Fortunato Stella e figli, e Gaspare Truffi unirono il proprio nome a popolari scrittori stranieri di letteratura infantile. Truffi, Stella e Lampato fecero uscire le *Avventure di Robinson Crusoe*¹⁸⁶ di Daniel De Foe, di immediato e grande successo, ispirato al racconto delle avventure del marinaio Selkirk. In particolare, la stampa di Lampato del 1840 è illustrata da incisioni all'acquatinta di Roth¹⁸⁷.

Sempre Truffi incluse nella *Raccolta di novelle morali, storie racconti e favole accomodate all'istruzione* il *Don Quijote de la Mancha* (1832-1833) di Miguel de Cervantes Saavedra, le novelle di Oliver Goldsmith e le opere di James Fenimore Cooper, pubblicate tra 1832 e il 1837¹⁸⁸. In particolare con *L'ultimo dei Moicani*¹⁸⁹ Cooper aveva creato il prototipo del romanzo avventuroso «giocato sul contrasto fra la natura selvaggia e il progresso, destinato ad influenzare la nostra letteratura della seconda metà dell'Ottocento, da Emilio Salgari a Mino Milani»¹⁹⁰.

Infine Stella nel 1842 inserì nel suo catalogo i *Viaggi di Gulliver nelle lontane regioni* di Jonathan Swift nella versione di Gaetano Barbieri con disegni di Grandville¹⁹¹ e Guglielmini Redaelli stamparono nella collana *Biblioteca*

¹⁸² L'edizione nella collezione *Opere di Walter Scott* dell'editore Giuseppe Crespi uscì dai torchi di Gaspare Truffi, cfr. ICCU\TO0E\114465.

¹⁸³ L'edizione uscì dai torchi della Società tipografica de' Classici italiani, cfr. ICCU\RMLE\048043.

¹⁸⁴ Cfr. Berengo, *Intellettuali e librari nella Milano della restaurazione*, cit., pp. 122-123.

¹⁸⁵ BAMi II.St.C.VI.4.

¹⁸⁶ L'edizione originale uscì con il titolo *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe* (1719); Truffi la pubblicò nel 1831 (2 voll., ICCU\LO1\0130211); Stella nel 1838 nella traduzione di Gaetano Barbieri (5 voll., ICCU\MIL\0535829).

¹⁸⁷ ICCU\MIL\0614675 e BAMi A.S.4007. Si attribuiscono le incisioni a Karl Friedrich Roth, cfr. E. Bénézit, *Dictionnaire critique et documentaire des peintres, sculpteurs, dessinateurs et graveurs de tous les temps et de tous les pays, nouvelle édition*, Paris, Librairie Grun, 1956, vol. 7, p. 374.

¹⁸⁸ Dello stesso autore Giacomo Pirola pubblicò *Redwood* (1827, 3 voll., ICCU\UBOE\105978) e Luigi Nervetti *Le sorgenti del Susquehanna* (1828, 4 voll., ICCU\TO0E\11962).

¹⁸⁹ L'edizione originale uscì con il titolo *The last of the Mohicans* (1826).

¹⁹⁰ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 6.

¹⁹¹ ICCU\UBO\3340537 e BAMi V.P. 9894. L'edizione originale in inglese uscì con il titolo *Gulliver's travels into several remote nations of the world*. Su Grandville, incisore attivo intorno

giovanile De Foe, Cervantes e Swift¹⁹². Nel 1840 per Ubicini vide la luce coi tipi Guglielmini & Redaelli, nella traduzione di Bartolomeo Gamba, una delle più belle edizioni illustrate del *Don Chisciotte* arricchita dal titolo in oro sul frontespizio litografato¹⁹³. Accade di frequente che la conoscenza della letteratura per l'infanzia rimanga ancorata alle esperienze dirette di ciascuno di noi, ai titoli letti negli anni della nostra età giovanile, e non si tengano quindi in considerazione le numerose altre opere prodotte per i fanciulli da autori di riconosciuta fama.

Bisogna invece rendersi conto che questi testi antichi possono divenire “oggetto di ricerca” perché il loro studio può essere utile per individuare, attraverso gli strumenti della lingua scritta prodotti per i giovani, le tappe della loro formazione intellettuale e più in generale le fasi dello sviluppo della nostra cultura.

In tale direzione, questo studio – seppure in uno specifico ambito territoriale e cronologico, ma con dettagliate informazioni sugli editori milanesi dell'epoca e sui loro autori – cerca di dare qualche contributo, fornendo una ragionata organizzazione della produzione editoriale della prima metà dell'Ottocento a Milano, di sicuro meno significativa rispetto a quella della seconda metà del secolo, ma pur sempre meritevole di considerazione.

Marina Bonomelli
Biblioteca Mansutti di Milano (Italy)
biblio@mansutti.it

al 1760, cfr. Bénézit, *Dictionnaire critique et documentaire des peintres, sculpteurs, dessinateurs et graveurs de tous les temps et de tous les pays, nouvelle édition*, cit., vol. 4, p. 394.

¹⁹² Cfr. Chiosso, *Teseo*, cit., p. 279.

¹⁹³ BAMi, Villa Pernice 9878-9879.

Francesco De Sanctis educatore nazionale: *La scienza e la vita* come testo programmatico

Benedetta Quadrio

1. Introduzione

«Il De Sanctis con *La scienza e la vita* spinge tanto oltre la tensione problematica della sua riflessione da raggiungere i limiti estremi della sua ideologia, della sua “filosofia”. Da questo punto di vista ci si trova di fronte al testo più “avanzato” dell’idealismo ottocentesco, cioè a dire che [...] segna nel modo più clamoroso la *crisi* della cultura del secondo Ottocento»¹. Così il Landucci sottolineò la centralità di quest’opera di Francesco De Sanctis.

Nel 1872, chiamato a ricoprire la cattedra di Letterature comparate all’università di Napoli, De Sanctis pronuncia un discorso inaugurale che non solo può essere considerato «il suo più cospicuo testamento pedagogico-politico»², ma costituisce un testo fondamentale per comprendere la figura del De Sanctis educatore politico.

La scienza e la vita si colloca al culmine della sua militanza intellettuale. La prolusione denuncia la crisi «del significato che la scienza può rivestire per la

¹ S. Landucci, *Cultura e ideologia in Francesco De Sanctis*, Milano, Feltrinelli, 1964, p. 360 (corsivo nel testo).

² L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Bari, Laterza, 1943, p. 406. Jachia vede nella prolusione il tentativo di pensare un rapporto tra idealismo e realismo, evitando, da una parte, l’apriorismo dogmatico idealistico, dall’altra, l’eclettismo scienziasta positivista (cfr. P. Jachia, *Introduzione a De Sanctis*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 142-143).

vita»³ e «ci fa attingere direttamente, senza diaframmi, il senso drammatico della fine di un'epoca, di un 'mondo'»⁴ di fronte ai quali De Sanctis si trova ad assistere impotente. È trascorso un anno dalla conclusione della stesura della *Storia della letteratura italiana*; egli si trova a parlare a studenti i cui ideali non coincidono più con quelli della generazione di uomini risorgimentali cui appartiene.

Tra il critico e il suo uditorio si è aperta una distanza forse ormai incolmabile. La scienza positiva si è diffusa e avanza le sue pretese in ogni ambito del sapere, compreso quello degli studi umanistici: l'«esaltazione [...] quasi dogmatica della scienza» è «il vero e proprio carattere generale della cultura del tempo»⁵. Questo clima intellettuale ha raggiunto le università di tutta Italia ed è penetrato perfino a Napoli, roccaforte dell'idealismo già da metà Ottocento⁶.

2. La “scienza” e la “vita”

Con queste preoccupazioni nell'animo, De Sanctis sottopone a interrogatorio la scienza positiva. Nel momento stesso in cui, «giunta [...] al sommo del suo potere, [...] ha i suoi cortigiani e i suoi idolatri, che promettono in suo nome non solo meraviglie, ma miracoli»⁷, egli dice di volerla interrogare e mettere alla prova: «Cosa puoi fare? Conoscere è veramente potere? La scienza è dessa la vita, tutta la vita? Può arrestare il corso della corruzione e della dissoluzione,

³ A.M. Fusco, *La crisi della moderna economia politica alla luce del discorso su «La scienza e la vita»*, in *De Sanctis e il realismo*, 2 voll., Napoli, Giannini, 1978, vol. II, p. 1524. A questo proposito, prosegue affermando: «C'è difatti una frase, nella prima stesura del discorso desanctisiano, che mi sembra in proposito significativa: “Ah! Signori – egli scrive con enfasi – non è la scienza che a noi manca; ciò che a noi manca è l'uomo”. E meglio sarebbe stato forse dire: manca una scienza che abbia significato per l'esistenza umana».

⁴ Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., p. 366.

⁵ Fusco *La crisi della moderna economia politica*, cit., vol. II, p. 1522.

⁶ Cfr G. Landucci, *De Sanctis, la scienza e la cultura positiva*, in C. Muscetta (a cura di), *Francesco De Sanctis nella storia della cultura*, 2 voll., Roma-Bari, Laterza, 1984, vol. I, pp. 185-235. Benedetto Croce attribuisce lo scarso riconoscimento della produzione desanctisiana presso i circoli letterari e scientifici alla «persuasione che il De Sanctis rappresentasse una forma di critica poco scientifica e ormai oltrepassata, e che convenisse ripigliare i metodi della critica letteraria col “metodo storico”, cioè col metodo positivistico» (B. Croce, *La fortuna del De Sanctis*, in Id., *Una famiglia di patrioti ed altri saggi storici e critici*, Bari, Laterza, 1927, p. 300). Riguardo al silenzio calato dopo la pubblicazione della *Storia* cfr. C. Dionisotti, *Scuola Storica*, in V. Branca (a cura di), *Dizionario critico della letteratura italiana*, 4 voll., Torino, Utet, 1986, vol. IV, p. 140.

⁷ F. De Sanctis, *La scienza e la vita*, in Id., *L'arte, la scienza e la vita. Nuovi saggi critici, conferenze e scritti vari*, a cura di M.T. Lanza, Torino, Einaudi, 1972, p. 317. Non è un caso che come prima affermazione egli asserisca di trovarsi nel «tempio della scienza» (*ibid.*, p. 316), ossia l'università di Napoli, anch'essa contagiata da quella filosofia positiva che si era diffusa in tutta Europa.

rinnovare il sangue, rifare la tempra? – Sento dire: – Le nazioni risorgono per la scienza –. Può la scienza fare questo miracolo?»⁸.

De Sanctis ne condanna la presunzione e la degenerazione, la sua fede nelle leopardiane “magnifiche sorti e progressive”, «sicché frutto della scienza è una libertà che ripudia la scienza come potere legittimo e direttivo»⁹. La «celebrazione [...] della sconfinata potenza della scienza»¹⁰ genera infatti – secondo il giudizio del critico – la fede in un progresso illimitato e indipendente da ogni condizionamento e incrementa quel senso di fatalismo «che lascia la vita al suo processo storico, fosse anche di dissoluzione»¹¹.

Ma «conoscere è veramente potere»? La risposta di De Sanctis è negativa: la scienza, essendo «il prodotto dell'età matura, non ha la forza di rifare il corso degli anni, di ricondurre la gioventù»¹². Essa «cresce a spese della vita. Più dai al pensiero e più toglie all'azione. Conosci la vita, quando la ti fugge dinanzi, e te ne viene l'intelligenza, quando te n'è mancata la potenza»¹³. L'impossibile coincidenza tra scienza e vita trova conferme nella storia antica:

Platone vede nella scienza un istrumento etico, e mira alla educazione della gioventù e alla prosperità dello Stato [...]. Socrate confida di potere ammaestrando la gioventù abbattere i sofisti e restaurare la vita patria. Ma la sua scienza non era la vita, e la vita fu Alcibiade, il suo discepolo, che affrettò la patria dissoluzione. Platone va in Siracusa, chiamatovi a rigenerare quel popolo, e la sua scienza non può ritardare di un minuto il corso della storia. Più la vita si fa molle, e più la scienza si fa rigida; nel loro cammino si discostano sempre più, senz'alcuna reciprocità d'azione¹⁴.

Fin dall'inizio del suo discorso, De Sanctis prospetta un rapporto di subordinazione della scienza nei confronti della vita: dove «la vita si fa molle», la scienza non ha alcuna possibilità d'azione, non è in grado di rigenerare la vita. De Sanctis non condanna *in toto* la scienza, bensì una certa concezione di scienza totalitaria – quella positiva – che allora indiscussa imperava.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*, p. 332. È chiaro che egli usa questo termine in senso generico e vago, senza alcuna «consapevolezza della struttura teorica del moderno sperimentalismo, nella sua irriducibilità all'“empirismo”» (Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., p. 372).

¹⁰ Russo, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 407.

¹¹ *Ibid.*, p. 332. Riguardo all'antipositivismo che permea la prolusione cfr. Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., p. 388. Parlando di positivismo dobbiamo considerare che «forse il più importante catalizzatore del positivismo italiano fu Carlo Darwin o più in generale le dottrine dell'evoluzione. Si può dire che tutti i positivisti italiani furono evoluzionisti» (Landucci, *De Sanctis, la scienza e la cultura positiva*, cit., p. 188). Questa considerazione è particolarmente significativa perché aiuta a comprendere quale sia il bersaglio polemico contro cui si scaglia De Sanctis nella prolusione. Egli rifiuta la concezione positivista di un progresso indefinito e aprioristico, indipendente dall'azione direttiva dell'uomo.

¹² De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 318.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*, p. 319.

Scopo della prolusione, allora, è comprendere se esistono e quali sono le condizioni grazie alle quali la scienza può influire positivamente nel campo della vita, trasformandola e rigenerandola. Quando De Sanctis afferma che «la Scienza non è la Vita»¹⁵, non intende sostenere che la scienza non debba avere alcun rapporto con la vita, non inneggia a un fatalismo deresponsabilizzante, «ultima degradazione di un popolo corrotto»¹⁶.

Ma se «la scienza cresce a spese della vita»¹⁷, la società inevitabilmente si guasta. È ciò che è accaduto nel periodo rinascimentale, quando «la scienza credette davvero di poter restaurare la vita», sostituendosi ad essa e non operando nel suo seno per trasformarla. Così facendo «i pensieri rimasero pensieri, e i fatti rimasero fatti»¹⁸.

Il Rinascimento è considerato da De Sanctis come un grande paradosso: il massimo dello splendore artistico, l'esaltazione delle forme e, contemporaneamente, la decadenza morale. Per essere efficace, invece, la scienza non solo deve operare sulla vita, ma è chiamata a compiere un'azione di riforma che investa tutti gli strati sociali, non limitata a una ristretta cerchia di intellettuali. A tal fine è necessaria una classe dirigente in grado di condurre e orientare la nazione, estendendo la sua azione di riforma in modo capillare e organico. In caso contrario, sarà l'insuccesso. Ciò che precisamente accadde nella società romana con lo stoicismo, rimane come monito:

Lo stoicismo poté guadagnare a sé individui, ma non poté formare o riformare alcuna società, anzi esso fu la scienza della disperazione, la consacrazione della dissoluzione sociale, *il si salvi chi può*, il savio ritirato in se stesso, impassibile alle vicissitudini del mondo esterno,

¹⁵ *Ibid.*, p. 321.

¹⁶ F. De Sanctis, *Fatalismo politico*, «Il Diritto», 8 agosto 1877, in *Id.*, *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, a cura di N. Cortese, Torino, Einaudi, 1970, p. 113.

¹⁷ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 318. L'imprecisione con cui vengono usati "scienza" e "vita" è data dal carattere dialettico della prolusione che fa sì che i termini impiegati subiscano una continua risemantizzazione col procedere delle argomentazioni. Con "scienza" e "vita" De Sanctis crea un binomio che, anche se speculativamente non ben definito, deve essere considerato unitariamente nelle varie accezioni semantiche che assume nella prolusione. Landucci individua nelle coppie antitetiche "cultura e società" e "intellettuali e popolo" delle denominazioni alternative, che possono essere interscambiate di volta in volta a seconda del contesto (Cfr. Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., pp. 368-372). Questi due lessemi agiscono così in un sistema differenziale, delimitandosi reciprocamente nel loro significato. Se il termine "scienza" ricopre una vasta gamma di significati, con "vita" (scelto per il suo legame antitetico con "scienza") si vuole genericamente indicare quell'ambito sociale e umano sul quale la cultura può esercitare un'influenza attiva e modellizzante, ossia «tutto il mondo della prassi, delle motivazioni dei comportamenti concreti, frutto di una composita eredità del passato, coacervo di tendenze che hanno esse stesse un'individuabile genesi nella civiltà, nelle "culture" tradizionali [...]: la geologia del mondo storico-umano, potremmo dire» (*ibid.*, p. 368).

¹⁸ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 320. Cfr. il giudizio sul Rinascimento espresso dal De Sanctis nella sua *Storia della letteratura italiana*, Milano, Bur, 2006, pp. 606-607.

disertore della società. [...] In quel sapiente meccanismo [la scienza] non poté spirare uno spirito nuovo, non restaurare le forze morali e organiche; lavorava nelle alte cime, già logore e guaste, e trascurava la base, quegli infimi strati sociali, dove le forze morali erano ancora latenti e intere, e dove operavano con più efficacia i seguaci di Cristo¹⁹.

Il compito della scienza, invece, consiste nel riformare la “base” – gl’ «infimi strati sociali» – attraverso l’azione delle “cime”, cui spetta «la responsabilità dell’iniziativa sia sul piano economico e sociale, sia sul piano morale, educativo, formativo»²⁰.

De Sanctis aspira dunque a una scienza che, se non è in grado di creare la vita, è però capace di trasformarla e migliorarla secondo le proprie possibilità. Condizione necessaria perché ciò avvenga è che essa operi su tutta la vita. Quando questa osmosi tra base e cime non c’è, l’azione del singolo risulta inefficace. È questo il caso di Machiavelli, il quale si illuse «che quella scienza, quel mondo che egli costruiva, dovesse essere l’atto di vita della nazione; mentre che era il testamento dell’uomo, solitario pensatore»²¹. Il suo pensiero non ebbe la forza di uscire dalla solitudine e diventare mentalità comune; per questo si trovò impotente di fronte alla corruzione del tempo.

Questa scienza, che ancora non abbiamo chiarito nei suoi aspetti effettuali, è definita da De Sanctis con questi termini:

La scienza non è il pensiero di questo o di quello, non questo o quel principio, ma è produzione attiva, continua di quel cervello collettivo, che dicesi popolo, produzione impregnata di tutti gli elementi e le forze e gl’interessi della vita, e si capì che là, in quel cervello, ella dee cercare la sua legittimità, la sua base di operazione. Più si addentra nella vita, più imita la storia ne’ suoi procedimenti, più dissimula se stessa in quelle forze e in quegli’interessi, e più efficace e più espansiva sarà la sua azione²².

3. *Il sentimento del limite: ideale e realismo*

Qual è dunque il ruolo della scienza? Seppur «non ti può dare la vita»²³, al contempo essa ha il dovere di occuparsene. La risposta è racchiusa nel concetto di “limite”: «un gran progresso ha fatto la scienza, quando è giunta a riconoscere il suo limite nella vita, e si è fatta potente, perché si è fatta modesta»²⁴.

¹⁹ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., pp. 319-320 (corsivo dell’autore).

²⁰ Lanza (a cura di), *Introduzione* a De Sanctis, *L’arte, la scienza e la vita*, cit., p. XIX.

²¹ De Sanctis, *Conferenze su Niccolò Machiavelli (1869)*, in Id., *L’arte, la scienza e la vita*, cit., p. 91.

²² De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 331.

²³ *Ibid.*, p. 325.

²⁴ *Ibid.*, p. 330.

Più volte è invocata la necessità del «sentimento del limite», ossia di uno scopo capace di indirizzare le forze di un popolo:

Gli stimoli ti creano il limite, cioè a dire uno scopo, che le toglie dal vago della loro libertà, e le determina, dà loro un indirizzo. In quanto la loro libertà è limitata, queste forze sono produttive. L'uomo forte, quando pure voi gli togliate il limite, se lo crea lui, e se non può legittimo, se lo crea illegittimo: perché la forza ha bisogno del limite, come il mezzo ha bisogno dello scopo. [...] Più il sentimento del limite è fiacco in un popolo, e più è debole, più è vicino alla dissoluzione: e per contrario la vita è più potente là dove è una coscienza più sviluppata del limite²⁵.

De Sanctis sostiene, dunque, la necessità di creare un limite nella coscienza: l'uomo, infatti, per potersi muovere secondo un fine che orienti in modo ordinato la sua azione, ha bisogno di perseguire obiettivi ben definiti.

In caso contrario, non può che agire in modo irrazionale e violento e De Sanctis cita il caso della Rivoluzione francese, quando, in nome della libertà, dilagava l'anarchia²⁶. Il limite è tenuto a orientare l'azione, riconducendo «ogni unilaterale o estremo alla verità, che è completezza e vita appunto perché umanamente definita e concreta»²⁷. È a queste condizioni che l'uomo si muove per conquistare valori reali, quali «la libertà da» oppure «l'unità di»; in caso contrario, l'esaltazione generica della «libertà» o dell'«unità», non può che produrre interpretazioni arbitrarie.

De Sanctis esemplifica le sue argomentazioni attraverso due episodi del passato. Nel primo caso, egli fa riferimento alle condizioni dell'esercito romano nel V secolo d.C., i cui soldati, «tenuti insieme nella vita artificiale de' campi senz'altro stimolo che lo stipendio, senz'altro vincolo che la disciplina, formidabili non a' loro nemici, ma a' loro concittadini, che li chiamavano pretoriani, lontana dagli occhi e dal cuore la casa, la famiglia, il tempio, la patria, tutti gli stimoli che fanno grandi gli uomini»²⁸, furono sconfitti da quei barbari che invece «portavano seco la patria, la famiglia, le loro donne, i loro vecchi, i loro figli»²⁹. Nel secondo esempio, De Sanctis individua la causa della «corruttela italiana» nell'indebolimento di «tutti quei limiti che svegliarono tanta potenza di vita in quella che fu chiamata età di mezzo»³⁰.

Alcuni articoli, pubblicati su «Il Diritto» qualche anno più avanti, aiutano ulteriormente a comprendere la natura del limite. Il limite che la scienza deve creare nella coscienza è l'ideale, tratto distintivo di ciascun essere umano³¹. Ma

²⁵ *Ibid.*, p. 321.

²⁶ Cfr. il giudizio di De Sanctis sulla Rivoluzione francese (*ibid.*, pp. 326-327).

²⁷ R. Bigazzi, *I colori del vero. Vent'anni di narrativa (1860-1880)*, Pisa, Nistri-Lischi, 1978, p. 114.

²⁸ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 324.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 325.

³¹ Cfr. F. De Sanctis, *L'ideale*, «Il Diritto», 3 dicembre 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 150: «La nota umana è l'ideale».

affinché l'ideale non resti un'idea astratta, è necessario che sorga dalla vita: esso «non è un *quid* in aria che ci piova entro, non si sa come né onde. È al contrario una lenta formazione della mente, secondo le condizioni di fatto o reali in cui essa è. Come mutano queste condizioni reali, così muta l'ideale»³². De Sanctis affida alla scienza il compito fondamentale di realizzare un «ideale misurato»³³, che – sorgendo dalle condizioni effettive della società in cui si trova a operare – sia in grado di penetrare e riformare la vita. Questa immanentizzazione del limite è la conseguenza dell'azione della scienza e non il frutto spontaneo della vita: «sarebbe un [...] errore il credere che la misura è già nella vita, perché è nella scienza»³⁴.

Ora la scienza è chiamata non a negare questo ideale, ma a realizzarlo. Credere che l'ideale solo perché si sia affacciato allo spirito, sia già reale, è l'errore de' popoli sentimentali e immaginosi, poco usi alla dura pratica della vita. [...] Ma se ne' primi impeti la forza è irresistibile, quando si entra nel corso ordinario della vita, l'ideale applicato nella sua astrattezza, nella sua esagerazione e nella sua ignoranza delle cose è costretto a retrocedere e ad oscurarsi. Le rivoluzioni e le reazioni non sono che le forme storiche di questa fede separata dalla esperienza e dalla scienza³⁵.

Il compito di rendere l'ideale reale è anche indicato con il termine “realismo”:

Il realismo, studiando non una serie d'idee preconcepite, ma una serie di fatti sociali, e acquistando una conoscenza adeguata della vita effettiva delle nazioni, dà il limite alle idee. Quando queste si sovrappongono alla vita, la vita le rifiuta. In Italia le idee politiche non hanno ancora il loro limite [...]. Non hanno limite, e perciò vaghiamo tra il dottrinario e l'empirico³⁶.

Sussistono precise condizioni grazie alle quali il limite penetra nella vita e la orienta in modo fecondo. De Sanctis cita la condizione dell'uomo medievale, vissuto «prima che la scienza moderna vi avesse posto la mano»³⁷:

L'uomo del medio evo, robustissimo di sentimento e d'immaginazione, nella pienezza della sua libertà e nella foga delle sue passioni, trovava ad ogni passo de' limiti accettati dalla sua volontà, perché non erano imposti con violenza dal di fuori, ma erano il prodotto della sua coscienza. Que' limiti perciò non erano ributtati come ostacoli ma erano rispettati come doveri e come stimoli alla produzione³⁸.

³² *Ibid.*, p. 152.

³³ F. De Sanctis, *La misura dell'ideale*, «Il Diritto», 31 dicembre 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 165: «Ideale misurato è ideale realizzato».

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*, p. 164.

³⁶ F. De Sanctis, *Il limite*, «Il Diritto», 10 gennaio 1878, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 172. Sul realismo politico di De Sanctis cfr. F. Barbadoro, *Il pensiero politico di Francesco De Sanctis*, Roma, Società editrice del libro italiano, 1940, pp. 10-12.

³⁷ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 322.

³⁸ *Ibid.* Riguardo alla scelta del Medioevo come periodo metodologicamente significativo per comprendere il «circolo doveri-limiti-stimoli» cfr. Bigazzi, *I colori del vero*, cit., pp. 124-125.

De Sanctis aspira a una società in cui il limite esterno coincida con la volontà individuale. La società medievale non corrisponde a questo modello: essa visse una contraddizione interna che fu la causa della sua fine. Il limite imposto dall'esterno e accettato come fine della propria azione non era infatti il prodotto della coscienza.

La presa di coscienza di questa condizione generò quella frattura che è all'origine del mondo moderno: mentre l'uomo dichiarava «la sua autonomia dirimetto a tutti quegli assorbenti organismi degli esseri collettivi, dirimetto alla famiglia, al Comune, alla Chiesa, alla Classe, allo Stato»³⁹, al contempo non venivano restaurati quei limiti che organizzano la vita di una società: «abbiamo distrutti o indeboliti tutt'i limiti al di fuori, e non li abbiamo ricreati dentro di noi»⁴⁰. Con la fine del Medioevo inizia così l'età moderna, e, con essa, inizia anche quella «corrottela» italiana che raggiunge il suo apice nel periodo rinascimentale. Alla scienza contemporanea è ora affidata la «ricostituzione de' limiti nella coscienza» e la «riabilitazione di tutte le sfere della vita»⁴¹.

4. *Le forze morali: precondizione necessaria*

Se la scienza non crea la vita, in che modo essa può trasformarla, correggerla e indirizzarla? De Sanctis indica la precondizione necessaria, quando afferma che «un popolo vive, quando ha intatte tutte le sue forze morali»⁴². Le «forze morali» e il «sentimento religioso» sono i requisiti indispensabili per l'azione feconda della scienza: «là dove le forze morali sono ancora sane, ivi ella è principio attivo e assimilatore, produce nuovi organismi sociali»⁴³.

La scienza, quindi, poté e può ancora restaurare la tempra italiana, ma per farlo ha bisogno di lavorare su forze morali che – anche quando non sono intatte – devono tuttavia essere presenti:

Ben può ella analizzarle [*scil.* le forze morali], cercarne l'origine, seguirne la formazione, determinarne li effetti; ben può anche moderarle, correggerle, volgerle a questo o a quel fine: una sola cosa non può, non può produrle, e dove son fiacche e logore, non può lei surrogarle. No, ella non può, dove il sentimento religioso languisce, dire: – La religione son io, – e

³⁹ Cfr. *La scienza e la vita*, cit., p. 324.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 337.

⁴¹ *Ibid.*, p. 338.

⁴² *Ibid.*, p. 321.

⁴³ *Ibid.*, pp. 331-332. Sul concetto di «sentimento religioso» nell'Ottocento cfr. S. Bertani, *L'ascensione della modernità. Antonio Fogazzaro tra santità ed evolucionismo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006, p. 37.

non può, dove l'arte è isterilita, dire: – Arte son io –; può darti una filosofia della storia, del linguaggio, dell'uomo, dello Stato; ma non ti dà la storia, il linguaggio, l'uomo, lo Stato. Ti dà la coscienza della vita, non ti dà la vita, ti dà la forma, non ti dà la materia, ti dà il gusto, non ti dà l'ispirazione, ti dà l'intelligenza, non ti dà il genio⁴⁴.

De Sanctis auspica una «terapia morale»⁴⁵ con la quale «rifare il sangue, ricostituire la fibra, rialzare le forze vitali [...], ritemperare i caratteri, [...] rigenerare il coraggio morale, la sincerità, l'iniziativa, la disciplina, l'uomo virile, e perciò l'uomo libero»⁴⁶.

Ma questa materia preesistente, senza la quale la scienza non ha alcuna possibilità di azione, esiste in Italia? Se ci atteniamo alla prolusione, osserviamo che De Sanctis delinea un quadro a tinte fosche, denunciando uno stato di atonia che permea tutta l'Italia e invade anche le università. Egli, d'altronde, è «consapevole che si stava attraversando una nuova epoca 'critica'»⁴⁷, e il suo discorso risuona come un «allarme drammatico e tormentato»⁴⁸. Certamente, l'intento è una denuncia dello stato di crisi che coinvolge la cultura in generale, causato da quel metodo positivo senza anima che invade ogni ambito del sapere.

D'altra parte, non si comprenderebbe l'utilità di pronunciare un discorso dai propositi unicamente distruttivi. Non si spiegherebbero nemmeno gli appelli con i quali egli incita la scienza a ritemperare il carattere e la fibra degli Italiani. Vero è che nella prolusione egli non giunge mai a una conclusione esplicita su tale questione. Tuttavia è lecito ipotizzare che De Sanctis ritenesse le forze morali ancora vive in Italia, nonostante l'«apatia ne' fatti» e la «prosunzione nelle parole»⁴⁹.

Sebbene la certificazione della loro esistenza non emerga apertamente dal suo discorso inaugurale, essa è ribadita più volte cinque anni dopo, in alcuni articoli pubblicati su «Il Diritto»: «L'Italia nella sua grande maggioranza ha due qualità ancora intatte, il senso morale e il buon senso. Perché gli uomini corrotti fanno molto strepito, c'immaginiamo che loro sieno l'Italia»⁵⁰. Nonostante sia un «paese sfibrato», l'Italia possiede ancora intatto il «senso morale». Egli denuncia quindi uno stato di languore che può però essere risolto con una «cura ricostituente» che agisca sulle forze morali latenti che ancora esistono.

⁴⁴ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 330.

⁴⁵ Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., p. 396.

⁴⁶ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 339. Interessante è l'uso dei termini «rifare», «ricostruire», «rialzare» e «rigenerare», il cui prefisso «ri» sottolinea come tra le possibilità della scienza vi sia quella di trasformare e organizzare una materia preesistente, non già di crearla.

⁴⁷ C. Muscetta, *Francesco De Sanctis*, Roma-Bari, Laterza, 1975, p. 87.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 338.

⁵⁰ F. De Sanctis, *La gente onesta*, «Il Diritto», 14 agosto 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 120. Cfr. anche F. De Sanctis, *La cultura politica*, «Il Diritto», 13 giugno 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 102.

5. *Il modello tedesco*

De Sanctis scorge nella giovane nazione tedesca un modello di riferimento per questa «terapia morale». Grazie all'azione efficace della scienza, questo popolo, ritemperato nelle sue forze, ha potuto sconfiggere la Francia, sconvolgendo il quadro politico europeo. Ma perché la scienza poté raggiungere così grandi risultati in Germania? «Perché ivi incontrò organismi formidabili, pieni di prestigio e di forza e di fiducia, e non si mise già di contro ad essi come nemica, per disfarli, ma penetrò ivi dentro con moto lento, ma continuo. E con poca resistenza»⁵¹. Proprio in Germania la scienza è stata in grado di organizzare e rigenerare le forze nazionali poiché ne ha cercato l'origine e ne ha seguito la formazione.

Egli individua le cause dell'affermazione tedesca nel suo sistema educativo potente e organizzato: «la frase di Lord Broughman – “oggi le sorti delle nazioni sono in mano del maestro di scuola” – aveva fatto il giro di tutta l'Europa; e la vittoria tedesca era stata vista come vittoria della “scienza”, o, meglio, di un popolo che era riuscito a creare un sistema educativo saldissimo»⁵².

Questa educazione non coincide semplicemente con l'istruzione, ma si avvale di essa come strumento indispensabile per la formazione dell'individuo: «Quello che noi diciamo coltura essi [*scil.* i Tedeschi] dicono *Bildung*, che significa insieme istruzione ed educazione, dove presso noi, fin dal tempo del Rinascimento, la coltura fu separata dall'educazione, e ne uscì quel bel frutto che sappiamo tutti, la decadenza e la servitù nazionale»⁵³. È allora necessario che la scienza diventi *Bildung* se si vuole ritemperare quella «pianta che si chiama uomo»⁵⁴.

Il solo sapere non è in grado di costituire un individuo «robustissimo di sentimento e d'immaginazione»⁵⁵, come quello medievale, e di innalzare l'uomo «sino al punto da renderlo pronto a dare la vita per un'idea, per l'adempimento al dovere, per l'onore della sua patria»⁵⁶. Per ottenere questi risultati è necessaria un'educazione capace di plasmare e formare sia «la robustezza del corpo» che la «freschezza dello spirito»⁵⁷.

⁵¹ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 329.

⁵² Landucci, *Cultura e ideologia*, pp. 376-377. Cfr. anche pp. 415-418 e F. De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato* (Atti parlamentari, 22 e 23 gennaio 1874), in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 16.

⁵³ F. De Sanctis, *Un intermezzo*, «Il Diritto», 20 agosto 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 123.

⁵⁴ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 334. Cfr. De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 16.

⁵⁵ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 322.

⁵⁶ De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 16.

⁵⁷ *Ibid.* È all'interno di questa visione che si comprende l'insistenza di De Sanctis sulla ginnastica. Durante il suo secondo ministero, egli sostiene con fervore l'insegnamento obbligatorio della ginnastica nelle scuole secondarie, normali e magistrali, il quale deve essere considerato «non come un vano spasso, ma come una istituzione nazionale, fondamento dei nostri metodi educativi fin dalla prima età» (De Sanctis, *L'insegnamento della ginnastica nelle scuole secondarie, normali e magistrali* [Atti parlamentari, 13 maggio 1878], in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p.

Sulla base dell'esempio tedesco è possibile meglio comprendere quale sia quella scienza cui De Sanctis aspira nella sua prolusione: quando afferma che «ciò che urge è che ella [scil. la scienza] mi crei questo spirito nuovo»⁵⁸, egli si riferisce alla necessità di un'educazione nazionale capace di riformare lo spirito italiano. Questa preoccupazione accompagna De Sanctis per tutta la vita fino a uno dei suoi ultimi discorsi, quando afferma: «non si vede che la più grande questione politica è l'istruzione e più ancora l'educazione [...]. L'Italia è fatta; dobbiamo rifare gli Italiani fisicamente e moralmente; dobbiamo rifare la tempra, uccidere in noi l'antico uomo. [...] Questo è il modo, e non c'è ne è un altro, di fare l'Italia giovane»⁵⁹.

6. La scuola di De Sanctis

Bildung, cioè istruzione ed educazione: guardando all'attività di De Sanctis insegnante, balza evidente l'intreccio istruttivo-educativo anche nella sua attività di maestro e professore⁶⁰.

Fin dal suo primo insegnamento al Vico Bisi, De Sanctis è convinto delle enormi potenzialità della scuola: contribuire a quell'educazione nazionale che è il principale obiettivo del De Sanctis. L'educazione è tenuta a plasmare la personalità, coinvolgere l'immaginazione e il sentimento, e non limitarsi a impartire

251). Riferendosi all'antico detto *Mens sana in corpore sano*, egli sostiene la necessità di educare i giovani alla cura e alla disciplina del corpo (cfr. F. De Sanctis, *Il bilancio di definitiva previsione per il 1878* [Atti parlamentari, 30 maggio 1878], in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., pp. 226-227). Ancora una volta De Sanctis richiama alla mente degli uditori il ruolo fondamentale che questa disciplina ha avuto in Germania. Dopo la vittoria del 1870, infatti, il maresciallo Molke, ritenendo che la nazione tedesca non fosse ancora abbastanza forte, propone un nuovo decreto per incentivare le istituzioni ginnastiche; a motivo di questa decisione egli asserisce che «le qualità [...] straordinarie di vigore e di agilità di cui il nostro esercito diè prova nell'ultima guerra [...] debbono essere attribuite in gran parte alla istruzione ginnastica dei soldati prima nelle scuole, poi nel reggimento» (*ibid.*, p. 228). De Sanctis considera la ginnastica come il principio dell'energia morale e della rigenerazione del carattere, raggiungibili attraverso un equilibrio delle facoltà intellettive e fisiche. Solo un'educazione che miri a costituire questa armonia può aspirare a contribuire alla costituzione di «uomini totali».

⁵⁸ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 335.

⁵⁹ F. De Sanctis, *Il discorso di Chieti* (9 maggio 1880), in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 373. La stessa necessità è richiamata nel 1883, poco prima della morte, in un discorso pronunciato a Trani dopo la proclamazione e la convalidazione della sua elezione a deputato (F. De Sanctis, *Il discorso di Trani* [29 gennaio 1883], in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 512).

⁶⁰ Sull'attività di insegnante di De Sanctis cfr., tra i molti, P. Orvieto, *Francesco De Sanctis*, in Id. (a cura di), *La critica letteraria dal Due al Novecento*, in E. Malato (a cura di), *Storia della letteratura italiana*, 14 voll., Roma, Salerno, 2003, vol. XI, pp. 679-709; D. Novacco, *De Sanctis e la pedagogia del realismo*, in *De Sanctis e il realismo*, cit., vol. I, pp. 729-736; Muscetta, *Francesco De Sanctis*, cit., *passim*.

regole e precetti astratti. In tal caso essa rimane un'officina di tecnici e abdica alla sua funzione di centro formativo della gioventù italiana.

Purtroppo «le scuole, il cui santo scopo è di educarci il cuore e la mente, sono state da' rei tempi costrette a inaridirvi la mente e addormentarvi il cuore: manuali accozzatori d'idee e di frasi, quanto vi hanno dato di scienza, vi hanno tolto d'intelligenza»⁶¹. Ma se le idee rimangono «un complesso di opinioni cristallizzate»⁶², senza alcuna applicabilità nella vita, non hanno la forza di operare sulla volontà e ritemperare i caratteri:

Io sento che noi in Italia spesso ci facciamo illusione credendo di poter educare i fanciulli con la precettistica, con le nozioni dei diritti di cittadino, con le etiche, con i catechismi, ecc. [...]. E allora, io domando, avremo la precettistica, avremo l'istruzione, ma l'educazione dov'è? Perché educare significa volgersi ai sensi, volgersi all'immaginazione, volgersi al cuore; e voi dovete sentire che tutte quelle massime astratte che gettate nella memoria dei fanciulli non hanno alcuna forza sulla vita e che, quando il fanciullo sarà poi libero, tutta quella roba non digerita la caverà fuori come un ingombro inutile⁶³.

Questa «mezza cultura» ha «effetti antisociali»⁶⁴, genera uomini che, seppur insigni nella loro professione, non agiscono secondo un ideale capace di informare la loro vita. Sul compito della scuola c'è un importante articolo pubblicato sulla «Nuova Antologia» nell'agosto 1872: in esso De Sanctis ne illustra i compiti, poi più ampiamente sviluppati nella prolusione napoletana.

Libertà e patria è una eredità acquistata senza fatica sua [*scil.* della scienza]. Il suo compito è rendere questa eredità cosa positiva, dare alla libertà un contenuto e fissarlo bene nella coscienza, rifare e realizzare lo spirito italiano, fondare sotto a quella unità geografica che si dice patria l'unità intellettuale e morale. L'eredità acquistata è una forma quasi ancora vuota; il suo compito è farne cosa viva e organica, un contenuto ricco e omogeneo. Questo verrà. Perché sotto a questa apparente svogliatezza trovo l'antico fondo della nostra gioventù ancora incorrotto: quella ricca immaginazione, quell'amore del sapere, quella febbre delle lettere, quel desiderio di cose nuove⁶⁵.

L'insegnante è chiamato ad «animare quel processo di vita spirituale» capace di coinvolgere tutte le facoltà del giovane. La buona scuola è l'esito della collaborazione tra maestri e alunni: è proprio «questa semplicità di maestro, che non pone distanza alcuna tra la sua cattedra e i banchi degli scolari, questo è il

⁶¹ F. De Sanctis, *Discorso a' giovani* (10 febbraio 1848), in Id., *Il Mezzogiorno e lo Stato unitario*, a cura di F. Ferri, Torino, Einaudi, 1960, p. 6. Cfr. anche De Sanctis, *Un intermezzo*, cit., p. 123 e F. De Sanctis, *Lavori da scuola*, «Piemonte», 30 gennaio 1856, in Id., *La crisi del Romanticismo. Scritti del carcere e primi saggi critici*, a cura di G. Nicastro, Torino, Einaudi, 1972, p. 548.

⁶² De Sanctis, *Un intermezzo*, cit., p. 123.

⁶³ F. De Sanctis, *L'insegnamento religioso nelle scuole elementari* (Atti parlamentari, 6 maggio 1878), in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 201.

⁶⁴ De Sanctis, *Un intermezzo*, cit., p. 123.

⁶⁵ F. De Sanctis, *La scuola*, «Nuova Antologia», agosto 1872, in Id., *L'arte, la scienza e la vita*, cit., p. 308.

segreto pedagogico del De Sanctis»⁶⁶: egli «progettò perfino che la sua lezione dovesse nascere, per così dire, sperimentalmente, come risultato e sintesi delle indagini della scolaresca»⁶⁷.

La scuola del De Sanctis si configura come un «laboratorio, dove tutti sieno compagni nel lavoro, maestro e discepoli, e il maestro non esponga solo e dimostri, ma cerchi e osservi insieme con loro, sì che attori sieno tutti, e tutti sieno come un solo essere organico, animato dallo stesso spirito»⁶⁸. De Sanctis favorisce in ogni modo il coinvolgimento dei suoi studenti, riservando un ampio spazio alla discussione durante le lezioni: attraverso l'arte socratica della maieutica egli opera per portare alla luce i concetti, estraendoli dall'animo degli interlocutori e sollecitando così le facoltà degli studenti affinché contribuiscano in prima persona all'elaborazione del discorso⁶⁹.

Solo in questo modo è possibile accrescere la capacità critica degli studenti; diversamente «i giovani inclinano al dommatismo, e se possono afferrare una regola o una definizione, credono avere in mano la scienza, e studiano e giudicano *a priori*, secondo certi preconetti. Questo impedisce loro lo sviluppo dello spirito critico»⁷⁰. La precettistica e l'enciclopedismo finì a se stessi non producono alcun effetto positivo, perché non aiutano a sviluppare le facoltà complessive degli studenti, ma si limitano ad accrescerne l'abilità mnemonica⁷¹.

L'educazione per essere autentica deve agire non solo sull'intelletto, ma anche sulla volontà, per rigenerare quelle forze morali che sole possono portare al progresso della nazione. De Sanctis, in altre parole, vuole creare «una scuola

⁶⁶ L. Russo, *Ritratti e disegni storici. Dal Manzoni al De Sanctis e la letteratura dell'Italia unita*, Firenze, Sansoni, 1965, p. 227.

⁶⁷ Russo, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 184.

⁶⁸ De Sanctis, *La scuola*, cit., pp. 305-306. Sulle possibili radici che possono avere ispirato la concezione di una scuola "laboratorio" vi è l'istituto del Puoti, frequentato dal De Sanctis a partire dal 1883 e fondato «su di un rigoroso impegno didattico e pedagogico, in cui il dialogo è alla base del rapporto tra maestro e allievo» (G. Melli Fioravanti, *Biografia*, in De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. 5). A questo proposito cfr. anche il saggio di M. Famiglietti, *La didattica di Francesco De Sanctis*, in G. Giordano (a cura di), *Francesco De Sanctis tra etica e cultura. Studi per il primo centenario della morte*, «Ricontri», vol. VI, nn. 1-2, gennaio-giugno 1984, pp. 256-262 e S. Valitutti, *Il pensiero e l'azione scolastica di De Sanctis* in A. Marinari (a cura di), *Francesco De Sanctis un secolo dopo*, Roma-Bari, Laterza, 1985, pp. 260-269.

⁶⁹ Per avere un'idea delle capacità oratorie del De Sanctis cfr. F. D'Ovidio, *Francesco De Sanctis conferenziere e insegnante*, in De Sanctis, *La giovinezza*, cit., p. 376.

⁷⁰ De Sanctis, *La scuola*, cit., p. 309. Cfr. anche De Sanctis, *Un intermezzo*, cit., p. 123. Sull'organizzazione delle lezioni cfr. D'Ovidio, *Francesco De Sanctis conferenziere e insegnante*, cit. p. 370.

⁷¹ Cfr. F. De Sanctis, *Lettera a P. Tucci (2 febbraio 1847)*, in Id., *Epistolario (1836-1856)*, a cura di G. Ferretti, M. Mazzocchi Alemanni, Torino, Einaudi, 1956, p. 43. La convinzione che la scuola debba assumere la forma seminariale per poter svolgere efficacemente il suo compito educativo, rimane costante in De Sanctis. Cfr. uno dei suoi ultimi discorsi parlamentari, F. De Sanctis, *Il bilancio di prima revisione per il 1880* (Atti parlamentari, 19-24 giugno 1880), in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 413.

dove non sia solo rinnovata l'intelligenza, ma tutta l'anima»⁷² perché «è fuori di dubbio, che, se ne' nostri uomini anche più colti ci è una certa debolezza di tempra [...] si dee in gran parte alla poca virilità dell'educazione scolastica»⁷³. Il ruolo del maestro è fondamentale: attraverso il suo insegnamento e la sua capacità di coinvolgimento, egli ha il compito di educare i giovani ai valori civili e nazionali. Il maestro è invitato ad agire sugli studenti «per continuo influsso», come afferma De Sanctis citando un'espressione usata da un suo studente zurighese in una lettera del 9 agosto 1856⁷⁴. È precisamente questo l'invito auspicato al termine della prolusione napoletana⁷⁵.

Gli studi umanistici e l'insegnamento della letteratura nell'ottica desanctisiana assumono un ruolo fondamentale. Essi hanno il compito di provvedere all'«educazione del cuore»: «Che giovano i precetti morali astratti, quando il vostro cuore è arido? Cominciate dall'educare il cuore. Molto si fa per l'istruzione del popolo, poco per la sua educazione: il simile dirò delle scuole. E quest'ufficio educativo si appartiene alle lettere»⁷⁶. Attraverso le opere dei grandi artisti del passato e della modernità, la letteratura ha il compito di risvegliare e far appassionare ai valori della patria, di suscitare nell'animo umano nobili sentimenti e di favorire una rettitudine morale.

«La letteratura non è [...] un fatto artificiale»⁷⁷, ma un bisogno insito in ciascun individuo, qualunque sia la sua professione. Al termine della prolusione, De Sanctis invita a coltivare quella vocazione letteraria presente di ciascun uomo e – sull'esempio dei grandi autori della letteratura – a conformare le proprie azioni a degli ideali nobili. La letteratura, dunque, non deve essere coltivata per diletto, ma per il suo carattere esemplare ed edificante. Per questo motivo, «in tutt'i tempi civili l'istruzione letteraria è sempre stata la base della pubblica educazione»⁷⁸.

⁷² De Sanctis, *La scuola*, cit., p. 315.

⁷³ *Ibid.*, pp. 311-312.

⁷⁴ «Voi non volete solo insegnarci quello che sapete; ma vivere con noi, studiarci, formare il nostro spirito, farci buoni cittadini e capaci figli delle scienze per continuo influsso» (*ibid.*, p. 306). Sulla centralità della figura del maestro nella scuola desanctisiana cfr. A. Santoni Rugiu, *Aspetti dell'ideologia formativa di De Sanctis*, in A. Marinari (a cura di), *Francesco De Sanctis un secolo dopo*, cit., pp. 222-223.

⁷⁵ «La scienza dee organizzarmi questa educazione nazionale, dee imitarmi il cattolicesimo, la cui potenza non è il catechismo, è l'uomo preso dalle fasce e tenuto stretto in pugno sino alla tomba, dee imitarmi quei suoi organismi di granito, su' quali ella picchia e ripicchia da secoli e ancora invano» (De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 339).

⁷⁶ De Sanctis, *Lavori da scuola*, cit., p. 554.

⁷⁷ F. De Sanctis, *A' miei giovani*, in Id., *Verso il realismo. Prolusioni e lezioni zurighesi sulla poesia cavalleresca, frammenti di estetica, saggi di metodo critico*, a cura di N. Borsellino, Torino, Einaudi, 1965, p. 7. Sull'insegnamento di De Sanctis al Politecnico di Zurigo cfr. S. Romagnoli, *Studi sul De Sanctis*, in Id., *Per una storia della critica letteraria. Dal De Sanctis al Novecento*, Firenze, Le Lettere, 1993, pp. 35-80.

⁷⁸ De Sanctis, *A' miei giovani*, cit., p. 8. Sulle finalità etiche e civili dell'insegnamento della letteratura nel secondo Ottocento, cfr. A. Quondam, *Petrarca, l'italiano dimenticato*, Milano, Rizzoli, 2004, p. 233.

7. *La scienza in Italia: il progetto di educazione nazionale*

De Sanctis attribuisce alla scienza due grandi successi in Italia: l'unità della patria e la conquista della libertà. La scienza è stata in grado di ottenere queste «due grandi cose» perché «ha scosse le alte cime della società, e le ha messe in movimento»⁷⁹.

Anche De Sanctis ha preso parte all'azione delle «cime», contribuendo attivamente all'unificazione italiana. C'è un episodio esemplare al riguardo: nel 1848 partecipa, insieme ai suoi studenti, ai moti risorgimentali. Così gli ideali appresi a scuola sono spesi nella vita pubblica. La vita scolastica scissa dalla vita viene definita «umbratile» perché mancante della «comunione col mondo e con la realtà dell'azione»⁸⁰.

Ora che le «cime» sono state scosse e hanno ottenuto importanti successi, è necessario che queste conquiste raggiungano la «base», sicché diventino coscienza nazionale diffusa in ogni strato sociale.

Unità e libertà, infatti, sono risultati provvisori; «sono strumenti del lavoro, ma non sono il lavoro». Esse «sono forme che si putrefanno presto, ove ivi dentro non è una materia che si mova. Che cosa è l'Italia senza Italiani? Che cosa è la libertà senza uomini liberi? Sono forme senza contenuto, nomi senza soggetto; sono il prete senza fede, sono il soldato senza patria»⁸¹. I valori, per sopravvivere, devono perdere la loro astrattezza e diventare fini propri e individuali, immanenti alla vita dell'uomo, capaci di condurne l'azione in quanto prodotti della sua stessa coscienza.

Come afferma Croce, De Sanctis è perfettamente consapevole che l'Italia non può «continuare a vivere nell'esaltamento patriottico, che le era stato necessario per compiere la propria indipendenza ed unità»⁸². Ciò che occorre fare urgentemente era formare una coscienza nazionale e cioè promuovere l'«unione morale e intellettuale degli Italiani»⁸³, condizione prima per raggiungere un'unità effettiva anche a livello politico e amministrativo.

Occorreva, in particolare, favorire la formazione di una coscienza italiana incentrata su valori laici. Per raggiungere tale scopo, la scienza era chiamata a svolgere il suo compito, che è quello «di dare a questa libertà un contenuto [...]».

⁷⁹ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 333.

⁸⁰ Russo, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 180. Cfr. anche De Sanctis, *Discorso a' giovani* (10 febbraio 1848), cit., p. 11.

⁸¹ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 333.

⁸² B. Croce, *Le lezioni sulla letteratura del XIX secolo*, in Id., *Una famiglia di patrioti*, pp. 167-168.

⁸³ F. De Sanctis, *La sinistra giovane* (5 luglio 1874), in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 52. A questo proposito cfr. anche il pungente giudizio espresso in un articolo de «Il Diritto»: «Quando, unificata l'Italia e avuta la libertà, abbiamo acquistata la facoltà di muoverci e di camminare, ci siamo fermati a un tratto, e non sappiamo più dove andare e cosa fare. Siamo come impantanati» (*L'educazione politica*, «Il Diritto», 11 giugno 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., pp. 97-98).

Abbiamo già un contenuto scientifico, un complesso d'idee, che chiamiamo lo spirito nuovo. Ciò che rimane è che sia davvero spirito. La scienza continuerà nelle sue alte regioni il suo processo di elaborazione e di formazione; ma ciò che urge, è che ella mi crei questo spirito nuovo»⁸⁴.

Questo «spirito nuovo» era già presente nelle istituzioni, ma non ancora «nel carattere, nelle abitudini, nell'educazione»⁸⁵. Allora, come la scienza può contribuire alla formazione della coscienza nazionale? Essa deve calarsi «nella realtà sociale, farne strumento di progresso, cioè di sviluppo della vita della nazione a tutti i livelli – sicché il concetto di “scienza” o “cultura” tende sempre più a identificarsi [...] con “cultura politica”»⁸⁶.

Per essere feconda la cultura si doveva fare nazionale, ossia sorgere dalle condizioni stesse della vita italiana e rieducarne in modo realistico lo spirito: «Oggi la fede non può nascere che da un complesso di idee non importate, e ripetute in modo di pappagallo, ma acquistate col sudore della fronte e divenute patrimonio nazionale. Un paese non è colto, perché ci siano molti uomini colti. Ci vuole la irradiazione della coltura in tutti gli strati, o almeno negli strati più elevati»⁸⁷. La scienza necessita quindi di una patria che le dia «la sua fisionomia e la sua originalità»⁸⁸.

De Sanctis si premurava di precisare subito che tale progetto non aveva nulla a che spartire con un progetto d'istruzione a stampo enciclopedico. Quand'anche si fosse aumentata nella gioventù «la serie delle sue conoscenze [...], non perciò abbiamo aumentata né la forza del cervello, né la forza del carattere»⁸⁹. Un'istruzione concepita come ricettacolo di conoscenze può agire sull'intelletto, ma non può ritemprare la volontà: «altro è pensare e altro è fare».

I milioni di analfabeti scossero un giorno le nostre fibre. – Illuminiamo gl'intelletti, – sentii dire; – qui è il rimedio. Leggere e scrivere, far di conti, un libriccino de' doveri e delle creanze, storie e favolette, e la scienza penetrerà ne' più bassi fondi della vita e se li assimilerà –. Or questa istruzione mi contenta assai mediocrementemente. Credete voi, signori, che i romani degeneri non avevano libri e scuole? o che loro mancavano trattati di morale, pratiche religiose, e storie di uomini illustri? [...] Or questo è appunto il tarlo, che ha rosato l'antica nostra società, e che noi chiamiamo la decadenza: altro pensare e altro fare⁹⁰.

⁸⁴ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., pp. 334-335. In tutta la prolusione, questa è l'unica ricorrenza del verbo “creare”. Con questa espressione De Sanctis non sta attribuendo alla scienza un potere creativo. L'imprecisione con cui vengono usate alcune parole è data dal carattere dialettico della prolusione che fa sì che i termini impiegati subiscano una continua risemantizzazione col procedere delle argomentazioni.

⁸⁵ F. De Sanctis, *Le istituzioni parlamentari*, «Il Diritto», 9-10 settembre 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 129.

⁸⁶ Lanza, *Introduzione*, cit., p. xx.

⁸⁷ De Sanctis, *La coltura politica*, cit., pp. 102-103.

⁸⁸ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 336.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 336.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 335.

Il progetto culturale di De Sanctis ha la pretesa di rappresentare un'educazione totale dell'uomo e di tutte le sue facoltà; egli vuole operare una «cura ricostituente e corroborante» che possa «sanare la nostra volontà»⁹¹, ritemprando la «fiacchezza della fibra» e la «debolezza delle forze morali»⁹². In De Sanctis è forte l'esigenza di servirsi della cultura come strumento principale per l'educazione di uomini in cui pensiero e azione coincidano⁹³.

Per questo motivo egli conclude la prolusione con un appello alle università: dopo averne denunciato lo stato di decadenza e l'incapacità di influire sulla società, le esorta a riacquistare la loro vocazione originaria, tornando ad essere «centri viventi e irraggianti dello spirito nuovo» e non mere «fabbriche di avvocati, di medici e d'architetti». Solamente inserendosi nel movimento di educazione nazionale, esse potranno diventare «centri di seria cultura»⁹⁴. Per «rialzare le forze vitali» e «ritemprare i caratteri»⁹⁵, la cultura deve essere in grado di agire su tutto l'uomo, indirizzandone l'intelletto e la volontà.

De Sanctis esplicita chiaramente la natura di tale lavoro educativo: «La scienza dee organizzarmi questa educazione nazionale, dee imitarmi il cattolicesimo, la cui potenza non è il catechismo, è l'uomo preso dalle fasce e tenuto stretto in pugno sino alla tomba; dee imitarmi quei suoi organismi di granito, su' quali ella picchia e ripicchia da secoli, e ancora invano»⁹⁶. Con questa potente immagine De Sanctis sottolinea la pretesa del suo progetto di educazione nazionale: creare i cittadini italiani attraverso una cultura che penetri nella vita degli individui e ne plasmi l'esistenza.

De Sanctis ritiene che la religione cattolica fu potente perché riconobbe il suo limite nella vita e, «tuffandosi nelle fresche onde della natura e della storia»⁹⁷, agì sulle passioni e sulle forze morali che governano l'uomo in ogni azione, organizzandole e indirizzandole: «allora si capì perché i filosofi furono meno potenti degli'ignoranti apostoli»⁹⁸. Contrariamente, nei primi secoli dell'impero romano, la scienza, dimenticandosi di «restaurare le forze morali e organiche», non contribuì alla creazione di uno spirito nuovo. Maggiore efficacia ebbero invece i «seguaci di Cristo», che concentrarono la propria azione sulla «base», su «quegl'infimi strati sociali, dove le forze morali erano ancora latenti e intere»⁹⁹.

L'educazione nazionale cui aspira De Sanctis crea nella coscienza degli Italiani dei limiti/traguardi in grado di guidare e indirizzare l'azione dell'uomo.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*, p. 336.

⁹³ Cfr. F. De Sanctis, *La monarchia nazionale*, «Il Diritto», 5 luglio 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 105.

⁹⁴ De Sanctis, *La coltura politica*, cit., p. 103. Cfr. anche De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., pp. 339-340.

⁹⁵ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 339.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 331.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 319-320.

L'importante è che questi limiti siano accettati come compiti desiderati e voluti dall'individuo stesso e non in quanto obblighi imposti dall'esterno: solo se la patria è «vicina e concreta [...], immedesimata col suolo, con la casa, con le parentele, co' suoi interessi le sue passioni e le sue aspirazioni, comunanza di sentimenti e di credenze e di costumi»¹⁰⁰ avremo cittadini consapevoli e quindi l'unità reale del Paese.

Ma chi deve occuparsi di questa educazione nazionale? Secondo De Sanctis, l'organismo deputato a questo compito è lo Stato. Attraverso tutti gli strumenti a sua disposizione, esso ha il dovere di contribuire alla creazione di quello «spirito nuovo» che è invocato nella prolusione. Il compito dello Stato moderno è la creazione del «carattere» italiano a partire dai valori mondani: «la purificazione e la santificazione dell'uomo non ha più il suo punto di mira in un'altra vita, ma in questa vita terrena, e l'uomo divien puro e santo, cioè a dire virtuoso, quando attende a perfezionare in sé ciò che è umano, e si consideri non come solo e staccato, ma come membro di un tutto, che è l'umanità»¹⁰¹. Questa è l'unica possibilità che consente allo Stato di non essere «neutro e indifferente»¹⁰², ma di divenire Stato etico.

8. *De Sanctis e il Ministero della Pubblica Istruzione*

All'interno del progetto di educazione nazionale auspicato ne *La scienza e la vita*, la scuola, come già anticipato, svolge un ruolo da protagonista: qui «i fanciulli vengono [...] in nostra mano buoni come sono da natura, facili a ricever nell'animo le impressioni che a noi piacerà di scolpirvi»¹⁰³. Con l'introduzione dell'obbligatorietà scolastica, lo Stato crea un dispositivo attraverso il quale esercitare la sua influenza su tutte le classi sociali ed ottenere quell'educazione popolare che è condizione necessaria per la «rigenerazione delle moltitudini»¹⁰⁴.

La riforma dell'istruzione primaria – la sola che in quegli anni potesse ambire a una diffusione popolare – diventa dunque l'obiettivo principale: «l'istruzio-

¹⁰⁰ De Sanctis, *La scienza e la vita*, cit., p. 323.

¹⁰¹ De Sanctis, *La misura dell'ideale*, cit., pp. 163-164.

¹⁰² De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 8.

¹⁰³ F. De Sanctis, *Relazioni per la riforma della Pubblica Istruzione nel Regno di Napoli* (2 settembre 1848), in Id., *Purismo, illuminismo, storicismo. Scritti giovanili e frammenti di scuola*, a cura di A. Marinari, 2 voll., Torino, Einaudi, 1975, vol. II, p. 122.

¹⁰⁴ De Sanctis, *Il bilancio di definitiva previsione per il 1878*, cit., p. 230. De Sanctis instaura uno stretto nesso tra istruzione e moralità. Questo nesso era già presente nel suo programma esposto alla Camera durante il primo ministero, quando affermava «che l'istruzione popolare è quasi una difesa morale della società, che l'uomo istruito commette meno delitti» (F. De Sanctis, *Il suo programma* [Atti parlamentari, 13 aprile 1861], in Id., *Il Mezzogiorno e lo Stato unitario*, cit., p. 94). Cfr. anche G. Petraglione, *Introduzione* a F. De Sanctis, *L'istruzione media*, Bari, Laterza, 1919, p. 5.

ne elementare è innanzitutto una questione d'ordine pubblico; è una questione d'interesse pubblico come l'amministrazione della giustizia, come la guerra, come la marina, come tutti i servizi pubblici, è qualcosa che non interessa la famiglia solamente, ma interessa tutti»¹⁰⁵.

Anche in questo caso il modello tedesco funge da riferimento: «Dopo la battaglia di Sadowa, si disse che gli Austriaci erano stati vinti meno dalle armi che dalle scuole della Prussia»¹⁰⁶. Il 15 luglio 1877 viene emanata la legge che rende obbligatoria l'istruzione elementare. De Sanctis comprende immediatamente la necessità che la coscrizione scolastica non rimanga soltanto una legge scritta, ma divenga una realtà di fatto.

Quando nel 1878 gli viene nuovamente affidato il Ministero della Pubblica Istruzione, egli si impegna a «rendere spedita e seria l'applicazione della legge»¹⁰⁷. Per realizzare questo progetto, De Sanctis propone una serie di riforme indispensabili per creare le possibilità materiali affinché la legge possa diventare effettiva. In questa prospettiva si inseriscono le proposte di un «progetto di legge [...] intorno agli edifici scolastici»¹⁰⁸ e la volontà di «rialzare materialmente e moralmente»¹⁰⁹ il prestigio dei maestri attraverso l'istituzione di un Monte per le pensioni.

Ad assumersi la responsabilità di riorganizzazione del sistema scolastico è lo Stato, il quale non deve «solo vigilare, dirigere, consigliare, ma [...] essere il capo, la guida, l'indirizzo dell'educazione e dell'intelligenza del paese»¹¹⁰.

Nel discorso tenuto alla Camera il 23 gennaio 1874, De Sanctis – contro cattolici e liberali moderati – sostiene il principio di un'educazione obbligatoria statale, presentando «nella formulazione più rigorosa quella sua prospettiva 'egemonica' per la quale la valorizzazione dello Stato contro ogni rivendicazione di carattere privatistico si legava ora, in concreto, alla individuazione dell'attività educativa come massimo strumento di intervento dello Stato nella vita dei cittadini»¹¹¹.

De Sanctis si scaglia contro l'idea di un sistema scolastico fondato sull'istruzione libera, dove «l'azione delle famiglie e dei municipi è principale, e l'azione dello Stato è sussidiaria, si riduce a consigliare e vigilare»¹¹². Egli è convinto che il popolo italiano, non essendosi ancora riconosciuto consapevolmente in un'unità reale, non sia in grado di provvedere alla propria educazione nazionale. Per questo motivo, in un articolo del 1877 pubblicato su «Il Diritto», De Sanctis

¹⁰⁵ De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 10.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰⁷ De Sanctis, *Il bilancio di definitiva previsione per il 1878*, cit., p. 222.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 224.

¹¹⁰ De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 8.

¹¹¹ Landucci, *Cultura e ideologia*, cit., p. 379.

¹¹² De Sanctis, *L'istruzione obbligatoria e lo Stato*, cit., p. 10.

ribadisce la sua totale sfiducia nei confronti delle iniziative private e personali che sorgono dalle classi inferiori:

Se le basse classi fossero abbastanza educate, sì che potessero esse provvedere a' loro interessi, e distinguere i buoni da' falsi profeti, nessun timore avrei, sarebbe il cammino regolare della storia. Ma il fatto è che stando assai giù nella coltura, e non capaci di governarsi esse medesime, sono in momenti cattivi pericolosa materia di tumulti e di disordini, facile preda di chi la usi a suoi fini: materia perciò più atta a corrompersi, che a rinnovarsi¹¹³.

Da una parte, allora, bisogna attendere che «una sana istruzione, e soprattutto una educazione efficace insinui a poco a poco la sua azione salutare nei più umili strati», dall'altra, è necessario agire immediatamente per «costituire [...] solidamente quella parte della società che è in alto e da cui viene l'impulso»¹¹⁴.

Senza una forza dirigente e accentratrice, in grado di guidare l'Italia dal punto di vista politico e dal punto di vista dell'educazione nazionale, è impossibile giungere all'unità morale del Paese¹¹⁵. D'altronde, De Sanctis avverte che «non bisogna dimenticare che l'impulso a una Italia unita e libera è venuto dall'alto; e per lungo tempo verrà dall'alto, cioè a dire dalle classi colte, ogni buono impulso che valga ad assimilare e sanificare i vari elementi sociali»¹¹⁶. Egli individua nella figura del ministro della Pubblica Istruzione e in quella del Consiglio superiore le forze di cui lo Stato deve servirsi per l'organizzazione della scuola.

La convinzione che per una riforma culturale efficace sia necessaria un'organizzazione scolastica di tipo statale emerge in De Sanctis fin dal suo primo incarico come Direttore della Commissione provvisoria della Pubblica Istruzione del reame di Napoli, nel 1860.

Le riforme che egli attua presso l'università napoletana sono significative poiché ci aiutano a comprendere la concezione statalista che guiderà De Sanctis anche successivamente, nelle sue decisioni di ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia. Assunta la direzione della Commissione il 25 ottobre 1860, egli si impegna nella riorganizzazione dell'università napoletana, attuando ri-

¹¹³ F. De Sanctis, *La democrazia in Italia*, «Il Diritto», 20 ottobre 1877, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., p. 137. De Sanctis combatte sempre contro ogni ingerenza estranea all'organizzazione statale, di qualsiasi natura essa sia. Egli considera ogni forma di associazionismo – privato, culturale o politico in senso ampio – come inefficace al fine della creazione di una coscienza nazionale. Questa convinzione è particolarmente insistita in alcuni articoli de «Il Diritto»: cfr. F. De Sanctis, *Le forze dirigenti* (2), «Il Diritto», 4 febbraio 1878, pp. 187-189; *La coltura politica*, p. 103; *L'educazione politica*, p. 99; *La stampa*, «Il Diritto», 1 febbraio 1878, p. 186, tutti raccolti in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit.

¹¹⁴ De Sanctis, *Le forze dirigenti* (2), cit., p. 188.

¹¹⁵ Cfr. F. De Sanctis, *Le forze dirigenti* (1), «Il Diritto», 24 gennaio 1878, in Id., *I partiti e l'educazione della nuova Italia*, cit., pp. 177-178: «Sento dire: – Lasciamo tutto questo all'iniziativa privata –. Ma appunto perché si suscitò questa iniziativa, sono necessari centri vigorosi, da cui venga l'impulso. La restaurazione della tempra intellettuale e morale di un paese non può venire che dall'alto. E niente è perduto, finché in alto rimangono forze sane e morali, a patto che sieno forze dirigenti».

¹¹⁶ De Sanctis, *Le forze dirigenti* (2), cit., p. 188.

forme che modifichino non tanto le infrastrutture o gli ordinamenti scolastici, quanto il corpo docenti: nel giro di quindici giorni «l'Archiginnasio napoletano veniva vedovato di trentaquattro dei suoi luminari»¹¹⁷. Per “svecchiare” l'antica cultura borbonica che da decenni opprimeva l'università, De Sanctis chiama a ricoprire le cattedre lasciate vacanti professori e amici, molti dei quali, avendo trascorso parte della loro esistenza in esilio dopo i tumulti del '48, avrebbero ora dovuto riallacciare le relazioni della cultura meridionale con la cultura italiana. Pur nel rispetto formale della grande tradizione napoletana, di cui era stato uno dei rappresentanti, di fatto, attraverso il suo operato, De Sanctis ne avvia il processo di nazionalizzazione.

Le sue riforme, se non colpiscono con un'azione diretta gli istituti privati pre-unitari, creano le condizioni per il loro irreversibile declino: «Chiamati nell'ateneo i migliori insegnanti degli studi privati, impedito ad alcuno che professasse nell'università di insegnare anche privatamente, assorbiti i privati docenti nel recinto dell'università, in effetti la vecchia scuola veniva colpita nella sua parte più vitale. Impoverita nei suoi migliori elementi, essa restava un vuoto e melanconico ricordo del passato»¹¹⁸.

Benedetta Quadrio
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
 Università degli Studi di Torino (Italy)
 benedetta.quadrio@gmail.com

¹¹⁷ Russo, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 29. Riguardo all'operato di De Sanctis ministro della Pubblica Istruzione a Napoli durante la dittatura garibaldina cfr. L. Rocco Carbone, *L'educazione al Risorgimento. Francesco De Sanctis da esule a ministro (1848-1861)*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1993.

¹¹⁸ Russo, *Francesco De Sanctis*, cit., p. 55.

State, church and school in Italy from 1861 to 1870

Roberto Sani

Forward

The title of this article – *State, church and school from 1861 to 1870*¹ – undoubtedly repropose a classic theme in the historiography of the 1850s and 1860s; in the historiography that, having finally rid itself of what had become anachronistic reductionism, artificial removal and “field boundaries” that had characterised the season of ethical-political historiography deriving from Benedetto Croce, also inspired by the recurrence of the first centenary of national unification (1961), was able not only to take on the role of promoting a new and highly fruitful season of research and study (of whose results – often extremely innovative and far-reaching – we can no longer avail ourselves today), but also to root the historical investigation in the creation and initial developments of the educational and training system in Italy along with an imposing search for archives and publications of source material, in order to provide new lifeblood and to extend the somewhat narrow confines and dimensions within which historiographical thinking on schools and educational processes has developed in the previous era².

¹ This article is a development, with considerable extensions and additions, of the text of a presentation made at the Conference of Historical Studies organised by the University of Ferrara on the theme: *Schools in unified Italy: what is the inheritance? An analysis 150 years after* (Ferrara, 14-15th March 2011).

² For a useful analysis of this fruitful season of study and research see: the essays collected in N. Tranfaglia (ed.), *L'Italia unita nella storiografia del secondo dopoguerra*, Milano, Feltrinelli, 1980;

These were the years of the pioneering research by Dina Bertoni Jovine, which culminated in the important work *Storia della scuola popolare in Italia*³ (“History of Popular Schools in Italy”); but they were also the years in which legal historians like Arturo Carlo Jemolo and Anna Talamanca and Risorgimento historians like Giuseppe Talamo published fundamental contributions about relations between State and Church in the ambit of schools and education⁴ and on the origins and first developments of the Italian school system⁵.

Broadening the scenario and conferring new life to research in the field was unquestionably the contribution of the emerging study of the history of the Catholic movement, which, as a reaction to significant pressure from Marxist (Paolo Alatri and Giorgio Candeloro)⁶ and secular (Giovanni Spadolini)⁷ historiography, through the – in many respects innovative – research of Ettore Passerin d’Entreves⁸, Fausto Fonzi⁹, Gabriele De Rosa¹⁰ and, above all, Pietro Scoppola¹¹ contributed to highlight the multiple and complex expressions and forms of the presence of the work of the Church and of Italian Catholicism in the period following national unification.

And it was not by chance that Pietro Scoppola began by drawing attention to the central role that the *school issue* was to play not only in the context of relations between the young unified state and the Church of Pius IX, but also regarding the evolution of a civil society and on the establishment among the

D. Coli, *Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni '50 e '60*, in P. Rossi (ed.), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milano, Il Saggiatore, 1987, pp. 39-58; and the more recent L. Riall, *Il Risorgimento. Storia e interpretazioni*, Roma, Donzelli, 1997.

³ D. Bertoni Jovine, *Storia dell’educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965 (a first draft of this work emerged, about ten years before (1954), entitled *Storia della scuola popolare in Italia*, published by Einaudi in Torino).

⁴ A.C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1948; Id., *Scritti vari di storia religiosa e civile*, edited by F. Margiotta Broglio, Milano, Giuffrè, 1965; A. Talamanca, *L’insegnamento religioso nella scuola e il denominationalismo della istruzione pubblica*, Padova, Cedam, 1970; Ead., *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975.

⁵ G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla Inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960. But now also see the essays collected in Id., *Attraverso il Risorgimento e l’Italia Unita. Storia e Storiografia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 2007.

⁶ P. Alatri, *Appunti per una storia del movimento cattolico in Italia*, «Società», vol. V, n. 2, 1949, pp. 242-263; Id., *Profilo storico del cattolicesimo liberale in Italia*, Palermo, Flaccovio, 1950; G. Candeloro, *Il movimento cattolico in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1953.

⁷ G. Spadolini, *L’opposizione cattolica da Porta Pia al ’98*, Firenze, Vallecchi, 1954.

⁸ E. Passerin d’Entreves, *Religione e politica nell’Ottocento europeo*, edited by F. Traniello, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano 1993; Id., *La formazione dello Stato Unitario*, edited by N. Raponi, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1993.

⁹ F. Fonzi, *I cattolici e la società italiana dopo l’Unità*, Roma, Studium, 1953.

¹⁰ G. De Rosa, *Giuseppe Sacchetti e l’Opera dei Congressi*, Roma, Studium, 1957; Id., *Storia del movimento cattolico in Italia*, 2 vols., Bari, Laterza, 1966.

¹¹ P. Scoppola, *I cattolici e la società italiana dopo l’Unità*, Livorno, Belforte, 1953; Id., *Dal neoguelfismo alla Democrazia cristiana*, Roma, Studium, 1957; Id. (ed.), *Chiesa e Stato nella storia d’Italia*, Bari, Laterza, 1967.

populations of the peninsula of a national identity and of the new idea of citizenship that it entailed¹².

In the following decades we saw the blossoming of a specific scholastic and educational historiography that availed itself of contributions by several generations of scholars and researchers (Giuliana Limiti, Giuseppe Ricuperati, Ester De Fort, Giovanni Genovesi, Luciano Pazzaglia, Giorgio Chiosso, Roberto Sani, Simonetta Polenghi, Alberto Barausse, Maria Cristina Morandini, Anna Ascenzi)¹³, and that, through constant methodological fine-tuning, use of new sources and a decisive broadening of lines of study, made possible a much more in-depth and organic reading of the events relating to schools in the post unification period.

In this context, we cannot ignore or undervalue the highly notable impulse given to the deepening of the historical-scholastic and educational themes of unified Italy by the statistical and quantitative studies (Marzio Barbagli, Gio-

¹² P. Scoppola, *Autonomie e scuola. Note alla politica scolastica dalla legge Casati alla riforma Gentile*, «Il Nuovo Osservatore», September 1962; then republished, under the title *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 93-109.

¹³ G. Limiti, *Cavour e la scuola*, Roma, Armando, 1965; Ead., *La scuola privata tra Stato e Chiesa*, Roma, Editrice C. Colombo, 1970; G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia. V/2: I documenti*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 1695-1736; G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1979; Ead., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998; L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, ISU, 1996; L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007; Id. (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989; Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La scuola, 1997; Id. (ed.), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id., *Alfabeti d'Italia. La lotta all'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; S. Polenghi, *La politica universitaria nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993; A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 vols., Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008; M.C. Morandini, *Educazione, scuola e politica nelle Memorie autobiografiche di Carlo Boncompagni*, Milano, Vita e Pensiero, 1999; Ead., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; 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; A. Ascenzi, L. Melosi (eds.), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Firenze, Olschki, 2008.

vanni Vigo, Xenio Toscani)¹⁴, by research into institutional history (Gabriella Ciampi, Nicola Raponi)¹⁵ and cultural processes (Guido Verucci, Francesco Traniello)¹⁶, by studies on the welfare, educational and scholastic role played by the male and female religious institutions of the 19th century (Giancarlo Rocca, Roberto Sani, Fulvio De Giorgi)¹⁷.

¹⁴ M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1974; G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971; Id., *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, «Nuova Rivista Storica», nn. 1-2, 1977, pp. 1-42; Id., *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, 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. 37-66; X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 301-331.

¹⁵ G. Ciampi, *Il governo della scuola nello Stato postunitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Milano, Edizioni di Comunità, 1983; G. Ciampi, C. Santangeli (eds.), *Il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, 1847-1928*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i Beni archivistici, 1994; N. Raponi, *Dalla crisi della cultura cattolico-liberale all'intransigentismo*, in *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878). Atti del IV convegno di storia della Chiesa*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, pp. 30-64; Id., *Cattolicesimo liberale e modernità. Figure e aspetti di storia della cultura dal Risorgimento all'età giolittiana*, Brescia, Morcelliana, 2002.

¹⁶ G. Verucci, *I cattolici e il liberalismo dalle «Amicizie cristiane» al modernismo. Ricerche e note critiche*, Padova, Liviana, 1968; Id., *Il movimento cattolico italiano. Dalla Restaurazione al primo dopoguerra*, Firenze, D'Anna, 1977; Id., *L'Italia laica prima e dopo l'Unità 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1981; F. Traniello, *Cattolicesimo conciliatorista. Religione e cultura nella tradizione rosminiana lombardo-piemontese 1825-1870*, Milano, Marzorati, 1970; Id., *Città dell'uomo. Cattolici, partito e Stato nella storia d'Italia*, Bologna, Il Mulino, 1990; Id., *Da Gioberti a Moro. Percorsi di una cultura politica*, Milano, Franco Angeli, 1990; Id., *Cultura cattolica e vita religiosa tra Ottocento e Novecento*, Brescia, Morcelliana, 1991; R. Lill, F. Traniello (eds.), *Il Kulturkampf in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992.

¹⁷ G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane, 1985, pp. 107-192; Id., *Il nuovo modello di impegno religioso e sociale delle congregazioni religiose dell'Ottocento in area lombarda*, in *L'opera di don Luigi Guanella. Le origini e gli sviluppi nell'area lombarda*, Como, Amministrazione provinciale di Como, 1988, pp. 19-59; Id., *La vita religiosa dal 1878 al 1922*, in E. Guerriero, A. Zambarbieri (eds.), *La Chiesa e la società industriale (1878-1922)*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1990, pp. 137-160; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, in M. Rosa (ed.), *Clero e società nell'Italia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 207-256; Id., *Donne religiose. Contributo ad una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Paoline, 1993; Id., *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 173-200; R. Sani (ed.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996; Id., *Ad Maiorem Dei Gloriam. Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009; R. Sani, A. Ascenzi (eds.), *Vita religiosa, carità ed educazione nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2007; F. De Giorgi, *Le congregazioni religiose dell'Ottocento nei processi di modernizzazione delle strutture statali*, in Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 123-150; Id., *Le congregazioni religiose dell'Ottocento e il problema dell'educazione nel processo di modernizzazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2009, pp. 11-30.

The research conducted in the last few decades allows us to grasp not only the real centrality, for future plans and development and for the particular evolution of the Italian school system, of the processes of redefinition of relations between State and Church regarding the education that was characteristic of the first decade following unification, but also to evaluate the extreme complexity of the incidence of such processes of the dynamics of schooling at various levels and the effect they had on the maturation of a unified consciousness among the peoples of the peninsula and on the formation, in the new generations, of national identity and of a shared ideal of belonging and citizenship.

1. *From Boncompagni to Casati: the Church and the construction of the national school system*

As is well known, the origins and fundamental developments, at least on the legislative and administrative front, of the radical and disruptive contrast that was to form a long term characteristic of Church-State relations regarding schools date back to pre-unification days and have as their main reference points the measures which, in the Kingdom of Sardinia, provided the foundations of the state system of education and schools. We refer to the Boncompagni law of 4 October 1848 and the successive Casati law of 13 November 1859, the latter, as we know, having been gradually extended, in the aftermath of the completion of the unification process, to the whole peninsula. «With the liberal revolution – stressed Nicola Raponi – the State in fact assumed responsibility for schools, from primary level to university, as one of its own functions: one entity, the Church, which had been and up until then had considered itself to be the performer or controller of this function, was replaced by another, the State. Schools thus emerged as another front in the State-Church conflict and the problem of scholastic freedom became the theme of secular debate»¹⁸.

Very briefly, it can be stated that the Boncompagni law of 1848, albeit without creating permanent links with a full secularisation of teaching and, indeed, it should be underlined, recognising the Catholic religion's important role in the new education system placed in direct subordination to the State¹⁹, foresaw re-

tiche», vol. 1, 1994, pp. 169-206; Id., *Cattolici ed educazione tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, Milano, ISU, 1999.

¹⁸ N. Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, in Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 341. But now also see M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in Pazzaglia, Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 9-28.

¹⁹ Cfr. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 127-132; and the more recent S. Ventura, *La scuola tra Stato e Chiesa. La regolamentazione della scuola privata in Italia e*

strictive laws with regard to private educational institutions, broadly coinciding with religious schools, attributing authorization to open and management of these private institutions, as well as inspections and control of their operations, to ministerial organisms.

The law, furthermore, by introducing common law norms into the school system and revoking all forms of privilege that were incompatible with such norms, sanctioned the disappearance of every form of interference of the ecclesiastical authority and established that even in private schools, including those run by religious orders, the teaching staff had to possess the same qualifications required for teachers in state schools²⁰.

The order presented in November 1859 by the Minister of Education Gabrio Casati, with the benefit of the broad and varied debate on the freedom of teaching that two years previously had accompanied the passing by the Subalpine Parliament of the Lanza Law of 22 June 1857²¹, undoubtedly gave much more, and much more significant attention to the theme of freedom of teaching and to the role of private individuals in the founding and management of schools.

Nevertheless, even with the Casati Law, «the State retained substantial supervision of private schools, even if the control function was limited to a well-defined context, i.e. to the «safeguarding of the morality, hygiene, of State institutions and of public order»; moreover the inspections referred to an executive Regulation that gave inevitable discretionary powers to the administrative authorities».

In those circumstances, the norms persisted, offspring of the legislation of 1848, that tended to size down the «role» and the very «social utility» of private schools: «the non-equivalence of qualifications conferred by private schools, the restrictions and the difficulties placed on towns and provinces in the concession of subsidies to private schools and institutes, the diffidence in recognising in them the “alleviating” function on the public authorities in providing compulsory schooling», to the extent that the law in force laid down «that the obligation of town councils to institute elementary schools did not cease due to the existence of local private schools and that the opening of council secondary schools should not take account of the existence of any private institutes». Casati’s perspective, substantially, followed in the footsteps of «that conception of “average” freedom, of “regulated freedom” so dear to many Piedmont politicians»²².

in Francia, Rimini, Maggioli, 1998, pp. 102-103.

²⁰ Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell’Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, cit., p. 341-342.

²¹ Cfr. B. Ferrari, *La politica scolastica del Cavour. Dalle esperienze prequarantottesche alle responsabilità di governo*, Milano, Vita e Pensiero, 1982, pp. 206-231. Also see E. Tavallini, *La vita e i tempi di Giovanni Lanza*, Torino, Roux, 1887.

²² Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell’Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, cit., pp. 342-343.

To move on from the plane of legislative principles and decisions to that of the extension and application of the provisions contained in the Casati law within the areas that gradually became part of the unitary State, we cannot help but notice how the significant lack of a systematic and uniform approach in dealing with this issue eventually produced notable unevenness and disparity in treatment of private schools, thus further accentuating, especially at local level, rifts and conflicts²³.

From the point of view of Church-State relations regarding schools, in this perspective, the first decade following unification was characterized by the vigour and radical nature of the attacks and contrast, often destined to lead to «litigation, challenges, appeals working up the hierarchy of superior courts, but above all appeals to the supreme administrative judiciary, i.e. the Council of State»²⁴.

Historiography has dwelt lengthily on an evaluation of the basic orientations that inspired the liberal ruling classes, those men of Cavour's right-wing who, having unified the peninsula and laid the foundations of the new State, were called upon to govern the Country for the first fifteen years following unification; just as questions have been widely asked about the attitudes and choices that fuelled the policy of the Church of Pius IX and the complex and variegated Italian Catholicism regarding schools and education. It is certainly not our task here systematically to retrace the broad and complex debate that arose from this among historians of varying persuasions in the course of the last few decades²⁵. It is appropriate, however, briefly to recall certain milestones in the historiographical debate to which we refer.

A first aspect which is worth looking at closely concerns the perceptible evolution in attitudes and choices of the liberal ruling classes, in the passage between the pre-unification phase to the early sixties, regarding the question of freedom of schools. Drawing on studies and research carried out by Albert Caracciolo on relations between the State and civil society in the first period following unification²⁶, Pietro Scoppola rightly underlined, a few years ago,

²³ Cfr. G. Saredo, *Vicende legislative della pubblica istruzione in Italia dal 1859 al 1899 raccolte ed annotate*, Torino, Unione Tipografico-editoriale, 1901, pp. 3-7 and *passim*. On the attempts to reform the Casati law between 1860 and 1861, now see the effective reconstruction by Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, cit., pp. 28-46.

²⁴ Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, cit., pp. 346-347.

²⁵ For a picture of the historiographical contrast on these themes, see: C. Schwarzenberg, *La formazione del regno d'Italia: l'unità amministrativa e legislativa*, Milano, Mursia, 1975; A. Canavaro, *Cinquant'anni di storiografia sul «movimento cattolico» italiano*, in *Archivio per la Storia del Movimento Sociale Cattolico in Italia, Mezzo secolo di ricerca storiografica sul movimento cattolico in Italia dal 1861 al 1945: contributo ad una bibliografia*, edited by E. Fumasi, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 7-72.

²⁶ A. Caracciolo, *Stato e società civile. Problemi dell'unificazione italiana*, Torino, Einaudi, 1960.

how «the theme of *self government* was by no means unknown to the Piedmont ruling classes in the years of preparation for unity», but how this ideal «gradually wore out with the progressive knowledge of the Country's real situation, especially in the southern regions, following unification»²⁷.

With specific reference to freedom of teaching, already during the parliamentary debates on schooling during the Fifties, Cavour showed himself to be very cautious about the ways and especially the times required to apply such a principle, not forgetting to highlight the difficulties and uncertainties that characterized the political scene of the peninsula, which necessarily represented an inducement «to apply this theory with great caution, with great moderation». The Piedmont statesman underlined with undoubted realism: «A country which for a long series of centuries has lived under the regime of a monopoly, cannot all at once pass to a regime of absolute liberty without encountering formidable obstacles»²⁸.

These perplexities, understandably, were destined to become more accentuated when, in the years immediately successive to the unification of the Country, Cavour's heirs were faced not only with an extremely uncertain and problematic internal political situation, but also with the emergence of a growing dispute with the Church, whose marked hostility towards the new State inevitably constituted a real threat to the Unity that had just been reached and was far from being fully completed.

On this basis, Pietro Scoppola appears to be right when he underlines «faced with this effective situation, [...] we should at least understand the preoccupations that urged the ruling class towards a solution of centralisation» and of limitation of areas of school freedom; an abrupt and unconditional recognition of such principles, in this regard, required «well-rooted traditions of liberty and local initiative and public customs that, at the start of the life of the unified State, were largely still to be created. In many speeches about autonomy and decentralisation, what should have been the point of arrival of progressive economic and social development and of an enlargement of the foundations of the State was in fact considered as a premise that has already been achieved»²⁹.

A second historiographical point upon which it is opportune to dwell regards the attitude and choices of the Church of Pius IX in the first period following unification. We have already mentioned the hard and resolute positions that had already been taken in the preceding phase – with particular reference to school legislation enacted from 1848 in the Kingdom of Sardinia – faced

²⁷ Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, cit., p. 96.

²⁸ C. Benso di Cavour, *Discorso parlamentare del 21 novembre 1851*, in Id., *Discorsi parlamentari (1848-1854)*, edited by A. Omodeo, L. Russo, A. Saitta, Firenze, La Nuova Italia 1932-1935, 15 vols., IV (1832), p. 508. On this subject see G. Talamo, *L'Italia di Cavour (1852-1861)*, Torino, Utet, 1965.

²⁹ Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, cit., pp. 97-98.

with the process of progressive state control of schools and at the end of teaching privileges granted to the clergy and religious institutes³⁰.

Also on this issue, however, the first decade of unity saw a marked intensity in anti-liberal and anti-state controversy, that was to culminate in the well known papal condemnations contained in the *Syllabus Errorum* attached to the encyclical *Quanta Cura* (1864) and further reinforced by the dogma of papal infallibility, approved soon after during the course of the First Vatican Council (1870)³¹.

The radicalization of the conflict with the liberal State matured, what is more, within a context that was characterized by growing ecclesiastical centralization and mobilization, by virtue of which, growing sectors of the episcopate and the clergy gathered firmly around the intransigent and distressing denunciation of the pontiff; they were to be joined, above all in the middle of the Seventies, by significant groups of Italian secular Catholics³².

Describing in pages that are now dated, but still admirable for their balance and profundity, the characteristics of the Catholic Church in the post-Napoleonic phase, Arturo Carlo Jemolo noted how in that period, unlike what happened in previous centuries, there was no record of «great teleological controversies, nor bitter doctrinal debates, nor contrasts between one school and another; nor even religious struggles between secular and regular clergy. At the heart of the Church, there was the slow but sure emergence of a centralising trend; ever more dependence on the bishops by the Pontiff and by the organs of the Holy See, the growing importance of the position of the Nuncios compared to the national episcopates, the establishment of an ever stricter internal discipline»³³.

In a recent reconstruction of the development of Church-State relations after national unification, Gianpaolo Romanato underlined how, effectively, the anti-ecclesiastical policy launched by liberal governments actually produced hugely different results from those desired by the liberal ruling classes, to the extent that, according to the scholar, they found themselves faced with a kind of “heterogenesis of ends”, with notable consequences also for the successive events in national, and not only scholastic, history:

The result of the Sardinian-Italian anti-ecclesiastical policy was quite different from the one desired. [...] The anti-ecclesiastical legislation had aimed from the start (we recall Bettino Ricasoli) to provoke a liberal reform in the Church. What happened, however, was that the Church did reform profoundly, but in exactly the opposite direction: closing itself around the papacy and centralizing, i.e. “Romanising”, its whole structure. In the course of a few

³⁰ Cfr. Verucci, *Il movimento cattolico italiano. Dalla Restaurazione al primo dopoguerra*, cit.

³¹ On this subject see: Scoppola, *Dal neoguelfismo alla Democrazia cristiana*, cit.; and Fonzi, *I cattolici e la società italiana dopo l'Unità*, cit.

³² Cfr. G. De Rosa, *Storia politica dell'Azione cattolica in Italia, L'Opera dei Congressi (1874-1904)*, Bari, Laterza, 1953.

³³ Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, cit., p. 13.

decades, what in the second half of the 18th century had still been effectively a federation of national Churches, transformed into a compact organization, disciplinarily and theologically subordinated to the Pope and the curial organs. [...] Thus the events of national unification produced a transformation in Catholicism exactly opposite to what was desired by the Piedmontese and Italian ruling classes. A textbook case for heterogenesis of ends³⁴.

It is hardly worth mentioning how this process of ecclesiastical centralisation, whose origins and basic characteristics derived from the counter-revolutionary and ultramontane turning point of the age of Restoration and went well beyond the controversies and disputes that were underway in the peninsula, was destined to generate the conditions whereby the papal controversy regarding the policies of the newly born unified State would lead gradually to the constitution of a vast denominational movement which could embody a sort of opposing power to the liberal institutions. Not by chance, as has been rightly underlined with specific reference to Italy in the decade following Unity, «from the *Syllabus* onwards, attempts by liberal Catholics were gradually extinguished, and the dissident fractions of the clergy were brought back to the riverbed of rigid disciplinary readjustment to papal teaching; those fractions that, as the last heirs of Neo-Guelfist illusions, had believed in a reconciliation between State and Church; the orientations of an intransigent press prevailed and the crisis in conciliatory publications became evident»³⁵.

It is worth noting that, much more than the anti-ecclesiastical legislation enacted in the course of the first decade following unification (I am referring particularly to the law of 7 July 1866 on the suppression of religious orders and corporations, and to the law of 15 August 1867 relating to the liquidation of the ecclesiastical axis³⁶), what made possible the growing mobilisation of the ecclesiastical hierarchy and broad sectors of Italian Catholics were the scholastic controversies and disputes relating to state education policy. Anna Talamanca rightly noted, a few years ago, examining the numerous pastoral letters given to the press by the Italian bishops in the middle of the Sixties and

³⁴ G. Romanato, *Le soppressioni degli enti ecclesiastici italiani (1848-1873)*, presentation (provisional text) given at the recent study conference on «The suppression of the ecclesiastical institutions in Europe from the 18th century reforms to national states: historiographical models in a comparative perspective» (Rome, 28th February-2nd March 2011), organised by the Inter-university Centre for the Study of the History of the Clergy and Seminaries and by the Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

³⁵ Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 135-136.

³⁶ Apart from the ever-useful A.C. Jemolo, *La questione della proprietà ecclesiastica nel Regno di Sardegna e nel Regno d'Italia 1848-1888*, Bologna, Il Mulino, 1984 (formerly ed.: Torino, 1911) and P. Gismondi, *Il nuovo giurisdizionalismo italiano. Contributo alla dottrina della qualificazione giuridica dei rapporti fra Stato e Chiesa*, Milano, Giuffrè, 1946; now see the excellent picture offered in Romanato, *Le soppressioni degli enti ecclesiastici italiani (1848-1873)*, cit. But also see G. Rocca, *Riorganizzazione e sviluppo degli istituti religiosi in Italia dalla soppressione del 1866 a Pio XII*, in *Problemi di storia della Chiesa dal Vaticano I al Vaticano II*, Roma, Dehoniane, 1988, pp. 221-270.

then collected in a publication of notable symbolic value donated to Pius IX in 1867, on the occasion of the «eighteenth centenary of the glorious martyrdom of St. Peter», how in such pastoral documents questions relating to schools and education recurred continuously «in the proposals intended to denounce the secularisation of teaching, the exclusion of every interference in the bishops' affairs by schools, the subjugation of seminaries to state control, the suppression of Catholic schools, the admission as teachers of people who had distanced themselves from orthodox practice, the task of religious teaching entrusted to priests or former priests who had fallen out of favour with the curia due to their liberal sentiments, as well as the opening of Protestant schools»³⁷.

On the crucial question of teaching freedom – a real pivotal issue in the controversy conducted during the first decade following unification by the Church of Pius IX with regard to the school policy of the state – we are fully aware of a particular convergence as much by intransigent Catholicism as by Catholic-Liberal fringes and the advocates of conciliarism, albeit on the basis of considerations and orientations which could only partially be assimilated. As Pietro Scoppola efficaciously brought to light a few years ago,

Catholics were the most tenacious opponents of educational centralization at the hands of the State and the fiercest defenders of freedom of teaching. [...] This demand for freedom of teaching was not only the expression of a fundamental principle of Catholic thinking, but it responded also historically to a requirement for development of the Italian state. Just like the struggle against State secularism, thus also the fight for teaching freedom had the merit of having identified in the Italian liberal State the germ of a conception – that of the absolute and exclusive sovereignty of the State and of its autonomous ethicality – that would have found its paroxysmal exaltation in Fascist state doctrine. By claiming the right to freer expression, also in the field of education and schools, for various organisms of the State, Catholics contributed objectively to the democratic development of the Italian State and set forth a fundamental premise for a new relationship between the State and civil society³⁸.

It is however also true that the Catholic claim to teaching freedom, especially in the course of the first period following unification, was not lacking in abstractness and patent ambiguity and, above all, did not manage to gain credit, in effect, as a battle for the real growth of scholastic and cultural pluralism, but rather as an instrument that could enable the partial recovery of ancient privileges.

In this regard, we wholeheartedly share the broad spectrum reading formulated by Pietro Scoppola, who wrote:

Those who were intransigent opposed the liberal State for many years, they fought against its centralizing premises and its absolutist claims but they were not able to overcome a purely negative attitude of refusal of the constituted order, they could not offer as an alter-

³⁷ Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 138-139.

³⁸ Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, cit., pp. 103-105.

native the image of a new State, open to the needs of a developing society; in this ideological context the claim of freedom of teaching was for many years no more than a simple abstract statement, but it was not capable of transforming into a positive programme of political commitment and it was even weakened and almost emptied by its refusal of the liberal method as a system of political struggle. Scholastic pluralism, it seems to us, is not an ideal that can prove its worth outside of certain conditions of principle and context, on the contrary it supposes a high and consolidated custom of civil tolerance, of reciprocal respect between the various ideological currents, all conditions that were absent in Italy at the end of the 19th century, certainly not through the fault of Catholics, but also due to the climate of ideological war that had been created by the intransigent opposition³⁹.

2. Beyond the ideological contrasts and the conflict between State and Church: characteristics and evolution of Italian schools in the first period following unification

In reality, if we do not look at the events surrounding schools of the first decade following unification through the albeit important and nevertheless partial, and to some extent even distorted lens of the heated parliamentary debates and the positions taken by the government on one side, just as the interventions of the ecclesiastical teaching and the fiery opinions of the intransigent Catholic press on the other, but in the light of information and with reference to the effective evolution of public and private education, the scenario that emerges is a lot more complex and variegated than that deliberately described, by one side and the other, in the course of the heated ideological and political contrasts of this difficult period.

This was primarily a scenario that was destined to evolve very rapidly, in the context of which, however, the processes of redefinition and adaptation to the new institutional frameworks by the clergy and the Catholic schools, more than the consequences an ever more bitter conflict between State and Church, seemed to be conditioned by the desire not only to preserve a function and a significant presence in the central columns of the new national school system (first of all elementary and lower high school education), but also to reinforce and expand its work to those contexts and sectors of education and teaching that for some were marginalized, when they were not totally ignored by the Casati system, and successively given very partial attention in the ambit of school strategies of the liberal governments.

³⁹ *Ibid.*, pp. 105-106. For an overall picture of intransigent Catholicism in the events relating to schools in this period see L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, and R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, both republished in Pazzaglia, Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., respectively at pp. 87-126 and 127-169.

Referring to these ambits and sectors, we need only think of the nurseries and infant schools, unexpectedly placed in the limbo of the so-called *Pious works*, or in those purely welfare institutions; the convent schools and colleges of education and secondary instruction for young middle-class and aristocratic women; the schools and institutes for the special education of the disabled (the deaf and dumb, the blind, the mentally retarded etc.), these too being ascribed in most cases among the welfare institutions placed under the supervision of the Ministry of the Interior; last, but by no means least, the varied and multiform sector of the craft and professional schools.

Before proceeding with this analysis, however, it should be noted that, for a series of reasons connected with the shortfall of adequately trained lay teaching staff⁴⁰, but also – and this should not be underestimated – due to the choice of the men of the historical Right not to exacerbate further the area of conflict with the Church, to open another front of contention with the clergy at a very delicate time for the consolidation of the unified State⁴¹, the period between 1861 and 1870 (but the phenomenon, in reality continued to assume significant dimensions at least until the end of the Eighties) saw the presence in government schools, or on the circuit of public education both at elementary and secondary levels, of a very great number of instructors and registered teachers who came from the ranks of the clergy and the religious institutes.

As regards the elementary schools, for example, Aristide Gabelli, presenting ministerial statistics and documents relating to the Broglio Inquiry⁴² in the «Nuova Antologia» in January 1870, presented a preoccupied picture of what he defined the «formidable competition» represented by «teachers of the clergy» for lay primary teachers: «In 1868, the clergy – he wrote – gave to the elementary schools a contingent of 9,086 male and female teachers, that is 26 percent of the total number»⁴³. The statistic on the already important presence of priests, nuns and monks registered in 1868 among state school teachers appeared even more striking and worthy of consideration, according to the educationalist from Belluno, when he turned his attention to the trend shown by school statistics relating to the previous ten years of unification.

⁴⁰ Cfr. E. De Fort, *L'insegnante elementare nella società italiana della seconda metà dell'Ottocento*, «Critica storica», vol. 3, 1974, pp. 530-576; Ead., *Gli insegnanti*, in G. Cives (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 199-261; and C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-80.

⁴¹ Cfr. 1861-1887. *Il processo d'unificazione nella realtà del paese. Atti del I Congresso di Storia del Risorgimento italiano (Bologna, 5-9 Novembre 1980)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1982.

⁴² *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Firenze-Roma, Eredi Botta, 1868-1873, 4 vols.

⁴³ A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», vol. V, n. 13, 1870, p. 190.

In particular, noted again Aristide Gabelli, whilst it was true «that teachers belonging to the clergy» had «diminished by all of 2,098 from 1864 to 1866», thus registering an unquestionable drop compared to the percentage of 31.7% on the total recorded in 1864 (that rose to 44% where only males were referred to)⁴⁴, it was also true that «from 1866 to 1868» state primary teachers coming from the ranks of the clergy and from religious corporations had risen by 296, thus registering a singular inversion in the trend compared to the figure recorded in the previous phase. «In truth – noted the scholar – the increase in teachers from the clergy only reaches half, in terms of their numbers, of that seen in the same period in lay teachers», but this more contained growth appeared more connected to contingent factors than to a real transformation of the type of teaching: «For now – concluded Aristide Gabelli – political passions are an obstacle; which once subsided, the teachers from the clergy [...] will represent formidable competition for lay teachers»⁴⁵.

In reality, maybe because the progressive intensification, in the course of the following decade, of «political passions», and, at the same time, the introduction of new and more rigorous disciplinary and pastoral measures regarding the role of the clergy and of religious people at the service of the Holy See and the diocesan authorities of the peninsula were largely destined to size down Gabelli's hypothesis. It was true that the presence of the clergy and religious people in the public elementary schools remained quite stable even in the following decades, as is shown, for example, by the 21% on the total recorded in the school year 1875-76 (that rose to 36% where only male teachers were considered) and the 17% on the total observed at the end of the Eighties⁴⁶.

Therefore, in spite of a secularisation of elementary schools placed under government control, raised in Parliament and its newspapers as urgent and indispensable by the most hardened supporters of state education monopoly⁴⁷ and, conversely, denounced as dangerously already being applied and foreboding of very grave consequences for the religious and moral customs of the people and the youth of the peninsula by the reviled «clerical propaganda»⁴⁸, the

⁴⁴ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Turin*, Milano, Stamperia Reale, 1865, pp. 403-405.

⁴⁵ Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 191-192.

⁴⁶ Cfr. respectively [G. Buonazia], *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge del 15 luglio 1877*, Roma, Eredi Botta, 1878; Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano*, Roma, Tipografia Elzeviriana, 1881 (that provides five-yearly findings relating to the school years: 1861-1862, 1865-1866, 1870-1871 and 1875-1876); and the data provided by *Statistica per l'adempimento della legge sull'istruzione obbligatoria del 15 luglio 1877*, created in 1889-1890 and conserved in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Divisione scuole primarie e normali, tomi 1-3.

⁴⁷ Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 157-173.

⁴⁸ Cfr. R. Sani, *I periodici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 223-288 (now republished in Pazzaglia, Sani (eds.), *Scuola e società*

picture offered in the course of the first decade of unity by state schools – firstly elementary and popular schools – appears much more articulated and complex than what we can glean from the bitter and exasperated ideological and political controversies.

Moreover, in the light of available documentation, even the *leyenda negra* of the parish clergy the majority of whom were systematically hostile, especially in the country and in small mountain communities, to the institution of state schools and to the spread of the alphabet and to elementary education for the popular classes, today seems largely scaled down and attributed, very opportunely, to those demonstrations of ideological anti-clerical and secular propaganda that was characteristic of the post-unification period.

In reality, on a par with the landowning classes and other social groups, the clergy demonstrated extremely diverse attitudes regarding schools and education of the people on the basis of which convictions and motivations were only minimally traceable to ideological or political factors. An emblematic example, but by no means isolated, was the answer provided, in the context of the above-mentioned inquiry into the conditions of state education in 1864, by the school inspector of Porto Maurizio to the question relating to the attitude shown by the local clergy with regard to schools:

Some parish priests – he wrote – sometimes visit the schools in this Province; then they all take part, either personally or by means of the vice curates, in the end of year exams. [...] In many Towns the parish priests were nominated by the *Municipij* supervising the schools. In general the teachers are in good relations with the ecclesiastical authorities and for some time we have not seen parish priests who think they have to oppose schools in the name of that religion that prescribes a good education as the basis for a Christian life⁴⁹.

The school inspector of Lucca echoed him, after having specified how «the parish priests» presented «a great deal of variety regarding schools», he underlined the notable number of priests and religious people who worked as elementary teachers in the areas around Lucca and concluded, without a hint of unwitting irony: «It is now not the case to doubt that the *fifty-six ecclesiastical* teachers, and the *thirty-four religious* teachers find themselves in good relations with the school *authorities*. As for the lay teachers, there are few of them that are not in close relations with the parish priests»⁵⁰.

nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra, cit., pp. 127-169).

⁴⁹ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., p. 444.

⁵⁰ On this subject, the school inspector for the Province of Lucca underlined: «In our Province in the school year 1863-64 110 *male teachers* of elementary state schools were counted, 56 of whom are *ecclesiastics*; and 70 *female teachers*, 34 of whom are *nuns*, or *sisters*, or *oblates*. It should also be noted that of the 56 *ecclesiastical* teachers, 12 are *parish priests*, whilst the others are, without many exceptions, *chaplains* in their respective parish churches» (*ibid.*, pp. 444-445).

The above portrayal of elementary education seems to benefit from further and significant elements of comfort when one ventures into the equally complex and varied situation of denominational primary and secondary schools. Here too, in the absence of specific studies, it is opportune first to refer to the available statistics, which describe, a lot better than so many disputes and controversies, the concrete reality of a situation and its effective developments.

The report prepared by Girolamo Buonazia in the ambit of the inquiry into elementary education ordered in May 1868 by the Senate of the Kingdom and promoted the following year by the Minister of Public Education Emilio Broglio⁵¹ provides, on this subject, information of a certain interest. In the period between 1862 and 1872, faced with the general and perceptible increase recorded in the overall number of elementary schools for boys and girls over the whole area of the peninsula (from 28,490 in 1862 to 43,380 in 1872), the trend for private schools (the vast majority of which were denominational) presents a result that was destined bluntly to contradict forecasts made by those – not least Aristide Gabelli himself – who showed themselves to be certain of the rapid and unstoppable «decline» of the *little schools* in the hands of the clergy and religious people⁵²; «decline» due in particular to the fact that elementary instruction was free, therefore «private teaching for primary education» could still exert a minimum attraction «only in large towns, where a considerable number of well-to-do families avoid mixing their children with those of the lower classes»⁵³.

In reality, the private elementary schools, about 7,137 of the overall total of 28,490 in 1862 (25.05%), having somewhat diminished in number in the years immediately after when they went down to 6,805 in 1864, to reach the lowest point of 5,435 in 1866, from 1868 registered a marked and constant growth in the successive period, reaching 6,414 in the same year, then going up to 7,075 in 1870 and – thanks to the insertion of the schools in Rome and the surrounding province – climbing to 9,167 out of a total of 43,380 in 1872 (21.14%)⁵⁴. Fifteen years after the completion of the national unification process, i.e. in the

⁵¹ [G. Buonazia], *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sulle scuole elementari del regno d'Italia nel 1872*, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Appendice alla parte terza* (1873), cit., pp. 5-56 (information of interest to us can be found at pp. 14-16 and 52).

⁵² «We have – added Buonazia subsequently – about 9,000 schools held by the Clergy, visited by Government Inspectors; there are thus many towns that entrust their schools to monks, nuns or oblates, to the chaplain or to the parish priest» (*ibid.*, pp. 35-36).

⁵³ Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 188-189.

⁵⁴ Apart from the information provided by the Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano* (1881), cit., see also: [Buonazia], *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sulle scuole elementari del regno d'Italia nel 1872*, cit., pp. 14-15; and [G. Buonazia], *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attuazione della legge del 15 luglio 1877*, pp. 66-67.

school year 1875-75, the private elementary schools accounted for about 10% of the total number of pupils enrolled, with an overall increase in number of 66% compared to the school year 1860-61⁵⁵.

The network of private denominational secondary schools, not only between 1861 and 1870 but for the whole of the first forty years of united Italy, was much broader and more articulated, only in part consisting of the existing, capillary system of Episcopal seminaries, and they accepted external pupils who were not destined for the priesthood⁵⁶, but also of the former colleges and institutes of junior high school education founded and directed by the traditional religious teaching orders from the pre-unification Italian States⁵⁷. In most cases they were schools that emerged following unification availing themselves of the, albeit limited, «guaranties» and protection recognised by the Casati law or by former scholastic legislation that had not been repealed, such as in the case of Tuscany, Veneto and the Neapolitan Provinces.

Available statistics show a well-articulated and perceptible presence of denominational private secondary schools, whose evolution during the last part of the 19th and the beginning of the 20th century, more than meeting special local requirements or the particular needs of specific sections of the population, appear closely linked on the one hand with the traditional dislocation of Episcopal seminaries and the old pre-unification religious colleges and convents, and on the other with the establishment and the initiative of new male and above all female religious congregations who worked in the school and education field⁵⁸.

Referring specifically to the *ginnasi* and *licei*, i.e. the central core of secondary education reserved for the aristocratic and middle-class élites who were destined to become the new ruling class of the country, still in the early eighties the situation was strongly biased in favour of private or legally recognised schools,

⁵⁵ Ministero dell'Interno, Direzione Generale di Statistica, *Annuario statistico italiano* (1881), cit.

⁵⁶ Cfr. C. Fantappiè, *Istituzioni ecclesiastiche e istruzione secondaria nell'Italia moderna: i seminari-collegi vescovili*, «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», vol. XV, 1989, pp. 189-241; Id., *La riforma dei seminari tra Stato e Chiesa*, in Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 595-627; C. Saggiocco, *L'Italia in seminario 1861-1907*, Roma, Carocci, 2008, pp. 71-137. For a statistical picture, with specific reference to the first phase of post-unification, see Ministry of Education, *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione primaria e secondaria classica data nei seminari*, Firenze, Tofani, 1865.

⁵⁷ Cfr. G. Rocca, *Riorganizzazione e sviluppo degli istituti religiosi in Italia dalla soppressione del 1866 a Pio XII*, pp. 221-270; Id., *La vita religiosa dal 1878 al 1922*, in E. Guerriero, A. Zambarbieri (eds.), *La Chiesa e la società industriale (1878-1922)*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1990, pp. 137-160; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, in M. Rosa (ed.), *Clero e società nell'Italia contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 207-256 (also for further bibliographical indications). See also the indications and data provided in A. Gabelli, P. Villari, *L'istruzione classica in Italia*, Roma, Loescher, 1889; and in G. Castelli, *I seminari, le scuole private e le paterne. Studio di legislazione scolastica*, Roma, Dante Alighieri, 1897.

⁵⁸ Cfr. G. Rocca, *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 173-200.

to a great extent directly dependent on the diocesan ecclesiastical authorities or religious institutions, compared to government schools: the statistics for the school year 1881-82, for example, demonstrate that of the 728 *ginnasi* in the country only 114 (or 16%) were state-run, whilst the others were mainly registered as Episcopal *ginnasi* or managed by religious corporations; in a few cases, such as in Tuscany and in the Marches, the presence of government *ginnasi* was even well below the albeit modest national average referred to above, showing, respectively, 3 out of a total of 53 counted institutes and, just one single institute out of 44 existing.

The situation regarding the *licei*, twenty years after unification, seemed a little more balanced: of the 245 present in the peninsula, in fact, 84 were government-run (24%), whilst all the others were private, whether legally recognised or not⁵⁹.

As confirmation of this particular evolution of classical secondary education in Italy in the initial period following unification, it is worth looking further at the data on the distribution of pupils in the *ginnasi* and the *licei*: in the school year 1860-61, of the circa 18,000 students who attended the *ginnasi*, only 7,221 were documented as enrolled in government *ginnasi*; in the same way, on a total of about 6,000 students at the *licei*, only marginally more than half, 3,005, attended state-run *licei*⁶⁰. Twenty years later, in the school year 1881-82, 32% of the 42,811 *ginnasi* pupils in the peninsula were registered in state-run institutes, 15% in legally recognised schools and 53% in legally unrecognised *ginnasi*, largely directed by ecclesiastical or religious people; whilst for the pupils of the *licei*, 54% attended government-run institutes, 9% legally recognised schools and 37% private *licei*⁶¹.

Beyond the heated and constant controversies that were generated, right from the very early sixties, from the frequent refusals by the diocesan ecclesiastical authorities to authorise ministerial inspections at the schools within the Episcopal seminaries and from the equally common appeals against what was often considered «an undue intrusion» perpetrated by government school authorities regarding religious educational institutes⁶², there is no doubt that the vast and well-structured network of denominational private schools made

⁵⁹ A. Gabelli, *Sulla statistica dell'istruzione secondaria per l'anno scolastico 1881-'82*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. XI, n. 2, 1884, II, pp. 590-591.

⁶⁰ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, cit., p. 56.

⁶¹ A. Gabelli, *Sulla statistica dell'istruzione secondaria per l'anno scolastico 1881-'82*, pp. 596-597. «In 1892 – recalled Bonetta – there were 303 *seminary boarding schools* active, with 18,486 pupils out of a total of 55,000 enrolments at *ginnasi-licei*» (G. Bonetta, *L'istruzione classica nell'Italia liberale*, in G. Bonetta, G. Fioravanti (eds.), *Istruzione classica (1860-1910)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Archivio Centrale dello Stato (Fonti per la storia della Scuola, III), 1995, p. 93).

⁶² Cfr. Raponi, *Legislazione, politica scolastica e scuola privata cattolica nell'Italia liberale. Il ruolo del Consiglio di Stato*, cit., pp. 345-370.

an effort, following unification, gradually to adapt their teaching systems and internal regulations and to reassess their approach in line with the new school laws passed by national governments.

In this respect, it was a slow but constant process, carried forward silently, without clamour, by individual institutes and the various teaching religious communities; a process that developed substantially in the opposite direction to the aggressive tones and bitter and reiterated controversies and conflicts that – at the highest institutional levels – were becoming ever more characteristic, on the subject of schools, of relations between State and Church, and it translated into a considerable effort to adapt the organisation and the teaching in schools and substantial transformation of traditional procedures to correspond with the new legal and political path adopted since the birth of the unified State. The characteristics of this evolution in denominational private education, it hardly goes without saying, were only recently analysed and highlighted by religious and educational historiography, when the study went beyond the traditional approach and focused on the political-ecclesiastical conflicts and on the contrasting and irreconcilable doctrinal positions of the ecclesiastical hierarchy and of the institutions of the liberal State, to concentrate its attention on the concrete work of those old, but especially newly founded, teaching religious institutes, which were the main actors in the vast and incisive process of reconversion and relaunch of private education and of denominational schools and educational institutions in post-unification Italy⁶³.

And it is to this complex and many-sided reality, largely ignored by traditional historiography, that we need to turn our attention if we really wish to grasp the characteristics and the particular development of Catholic private education in the peninsula following 1861, as well as the controversial and totally non-linear dynamics that were witnessed, in the post-unification season, by the Church-State conflict regarding schools and education.

3. The contribution by the Church and by Italian Catholicism in the building of a national education and school system

Over the course of the 19th century, as is well-known, Europe saw a surprising blossoming of new religious institutes, especially female ones⁶⁴. The data

⁶³ On the new orientations concerning this subject from recent educational and scholastic historiography, I would ask the reader to refer to Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam. Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, cit., pp. 7-13 (introduction) and 331-345.

⁶⁴ Cfr. J. de Meyer, S. Leplae, J. Schmiel, *Religious Institutes in Western Europe in the 19th and 20th Century. Historiography, Research and Legal Position*, Leuven, Leuven University Press, 2004.

available to us describe the extraordinary breadth of the phenomenon. Compared with the approximately 43 male and female religious institutes that, as a whole, had come into being during the three preceding centuries, in the course of the 19th century 288 male and female foundations were created in France alone⁶⁵, over 90 in Spain⁶⁶, and circa 185 in the Italian peninsula⁶⁷. Referring specifically to our country, we should add that, of the 185 foundations mentioned above, 127 were created during the pre-unification phase, from 1800 to 1860, and 58 between 1861 and the end of the century; and that a sizeable part of these came into being during the first fifteen years following unification⁶⁸.

Most of these new religious institutes chose to carry out their apostolic mission mainly – if not exclusively – within the vast range of settings dedicated to helping poor and disinherited young people, to the recovery of minors *on the brink* and more at risk from a moral point of view, to looking after the disabled, orphans and abandoned infants and, above all, to the civil and religious instruction and education of children and young people of both sexes and from every walk of life, for whom schools, boarding schools, colleges, convents, job training and apprenticeship courses for the trades and agriculture were created⁶⁹.

⁶⁵ See Cl. Langlois, *Le catholicisme au féminin. Les congrégations françaises à supérieure générale au XIXe siècle*, Paris, Les Editions du Cerf, 1984.

⁶⁶ Cfr. V. Faubell, *Las Ordenes y Congregaciones religiosas y la educación en la España contemporánea*, in J.M. Prelezo (ed.), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braido*, Roma, Las, 1991, pp. 113-134.

⁶⁷ On this subject see: G. Rocca, *Le nuove fondazioni religiose femminili in Italia dal 1800 al 1860*, in *Problemi di storia della Chiesa dalla restaurazione all'unità d'Italia*, Napoli, Dehoniane, 1985, pp. 107-192; Id., *Donne religiose. Contributo ad una storia della condizione femminile in Italia nei secoli XIX-XX*, Roma, Edizioni Paoline, 1993; Id., *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, cit., pp. 173-200; F. De Giorgi, *Le congregazioni religiose dell'Ottocento nei processi di modernizzazione delle strutture statali*, in Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit., pp. 123-150; R. Sani, *Spiritualità e ideali di vita religiosa in Francia e in Italia tra Rivoluzione e Restaurazione*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata», vol. I, n. 1, 2004, pp. 337-355.

⁶⁸ Cfr. P. Arosio, R. Sani, *Sulle orme di Vincenzo de' Paoli. Jeanne-Antide Thouret e le Suore della Carità dalla Francia rivoluzionaria alla Napoli della Restaurazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2001; P. Borzomati, *Chiesa e società meridionale dalla Restaurazione al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 1982; Id., *Le congregazioni religiose nel Mezzogiorno e Annibale di Francia*, Roma, Studium, 1992; Rocca, *La vita religiosa dal 1878 al 1922*, cit., pp. 137-160; Id., *Istituti religiosi in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 207-256; S. Tramontin, *Le nuove congregazioni religiose femminili dell'Ottocento nel Veneto*, in A.I. Bassani (ed.), *Il vescovo Giovanni Antonio Farina e il suo istituto nell'Ottocento veneto*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1988, pp. 377-407; Id., *Nuove congregazioni religiose nel Veneto nell'Otto e Novecento*, in «Ricerche di storia sociale e religiosa», vol. 47, 1995, pp. 185-199.

⁶⁹ See: G. Rocca, *Il nuovo modello di impegno religioso e sociale delle congregazioni religiose dell'Ottocento in area lombarda*, in *L'opera di don Luigi Guanella. Le origini e gli sviluppi nell'area lombarda*, Como, Amministrazione provinciale di Como, 1988, pp. 19-59; Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam. Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, cit., pp. 63 ss.; R. Sani, A. Ascenzi (eds.), *Vita religiosa, carità ed educazione nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2007.

Just like the traditional teaching religious orders (Jesuits, Piarists, Barnabites, Somascans etc.), also the new congregations had to take radical steps to adapt their work to the new laws of the Italian State. In this regard they had to face up to two types of problem: on the one hand to safeguard their scholastic autonomy and educational plans, and on the other to defend their physiology as religious institutions, threatened by conformity to state ecclesiastical legislation⁷⁰.

On this subject, it should be underlined that post-unification school legislation and the new organisational arrangements drove teaching religious institutes to further accentuate a process that had already been underway since the first half of the 19th century: that of adapting the forms of community religious life and ecclesiastical orders to the rhythms and working characteristics (only partially new) dictated by their specific apostolic mission in the ambit of instruction and education and by the specific school legislation that was in force⁷¹. Here, whilst not lacking in attitudes of controversy and contrast concerning government dispositions and new arrangements created by the liberal State, it seems possible to say that the largely predominant attitude was one of acceptance and gradual adaptation to the new path, as is witnessed, for example, by the choices made by religious institutes widely involved in schools and education throughout the peninsula, such as the Stigmatines, the Adorers of the Precious Blood of Christ, the Oblates of the Holy Spirit, the Marcellines, the Venerini Sisters, the Sisters of St. Dorothy at Vicenza and the Daughters of Mary Help of Christians, to recall only a few cases⁷².

An undoubtedly significant example, among the many that one could give, of the desire of the teaching denominational institutes to respond to the scholastic legislation of the new State concerns the choice to promote the systematic acquisition of the teaching qualification by their staff through attendance of the *scuole normali* and specific teacher training courses. This was a commitment, especially involving the male and female religious teaching foundations founded after 1861, as they were in possession of the teaching qualification, as we know,

⁷⁰ Cfr. F. De Giorgi, *Le congregazioni religiose dell'Ottocento e il problema dell'educazione nel processo di modernizzazione in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 1, 1994, pp. 169-206; Id., *Cattolici ed educazione tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U.-Università Cattolica, 1999; M. Taccolini, *L'altro movimento cattolico: le congregazioni religiose tra Otto e Novecento*, in C. Mozzarelli (ed.), *Identità italiana e cattolicesimo. Una prospettiva storica*, Roma, Carocci, 2003, pp. 309-329; Id. (ed.), *A servizio dello sviluppo. L'azione economico-sociale delle congregazioni religiose in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; G. Loparco, *Donne consacrate all'apostolato nel mondo: la genesi degli Istituti secolari in Italia*, in F. Lovison, L. Novo (eds.), *Missione e carità. Scritti in onore di P. Luigi Mezzadri C.M.*, Roma, Edizioni CLV, 2008, pp. 623-647.

⁷¹ On this subject see G. Rocca, *La formazione delle religiose insegnanti tra Otto e Novecento*, in Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 419-426.

⁷² *Ibid.*, pp. 428-432.

that was already widespread and taken for granted for those teaching religious institutes that had worked in the former Savoy and Austrian dominions.

We need to add that, in the wake of the traditional religious orders, a substantial number of the new teaching religious foundations, especially the female ones, decided, in the late 19th century, to establish internal schools for the training of their own staff to prepare for the examination for public qualification. This was the case, for example, with the Marcellines in Lombardy, the Sisters of St. Anne in Turin, the Daughters of the Sacred Hearts of Jesus and Mary in Genoa, the Collegines in Sicily, the Daughters of Charity of St. Vincent de Paul in Naples, to give only a few examples.

The outcome of this initiative was unquestionably important and is particularly significant, as it attests the maturation of a sensibility that effectively went against the tide of confrontation and the radical and irreconcilable conflict between the denominational scholastic institutions and the rules sanctioned by the Casati law: in fact, already in around 1870, most of the teaching religious institutes working in various parts of the peninsula could boast a significant number of qualified religious-teachers (destined of course perceptibly in the successive decades), that in some cases, such as for the Institute of Marcelline Sisters founded in 1838 in Milan by Don Luigi Biraghi, and for the Daughters of Our Lady of Mercy, founded by Maria Giuseppa Rossello in Genoa in 1837, coincided to a great extent with the teaching staff in their schools⁷³.

The commitment of the teaching religious institutes for the renewal and adaptation, following unification, of their teaching and school policies did not amount solely to the mere reception of the new laws and of the various scholastic regulations issued by the ministerial authorities, that is in terms of an indispensable acceptance of the formal rules. As was effectively demonstrated by Giancarlo Rocca, the effort of updating teaching methods and of working towards an improvement in the quality of teaching in the respective schools led, from 1861, many teaching religious institutes in the peninsula – suffice it to cite, by way of example, the Adorers of the Precious Blood of De Mattias, the Venerini Sisters and the Daughters of Divine Providence – to have their own religious-teachers participate at teaching conferences organised by the Ministry of Public Education in order to improve the quality of teaching and to standardize teaching methodology in elementary schools. And the fact that 98 religious-teachers from various female teaching religious institutes took part in the teaching conferences organised in Rome in 1872 is indicative of the growth of a new teaching and cultural sensibility in Catholic circles⁷⁴.

However, the picture provided up till now would be lacking and reductive if we did not also take a look, albeit in a rapid and essential way, at other aspects of the presence and work in the ambit of schools and education where the main

⁷³ *Ibid.*, pp. 436-443.

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 434-435.

players, following national unification, were the clergy and the religious institutes founded both recently and long before.

We are referring, as previously mentioned, to those circles and sectors of education and national instruction that, due to a complex series of factors and motivations, were substantially ignored or, in the best of cases, strongly marginalised by the Casati law on schools and by the education policies adopted, following unification, by the liberal governments. Circles and sectors, it should be emphasized, in favour of which the Church and Italian Catholicism, through their welfare, educational and scholastic organizations and structures, found themselves effectively taking on a role that was not only supplementary and subsidiary to the public function, as in the case of elementary and secondary schools and teaching, but substantially as a substitute and a replacement for a structural shortfall in the presence of the State.

This was the case primarily for the special schools and institutes for the special instruction and education of the disabled (the deaf and dumb, the blind, the mentally retarded etc.)⁷⁵, who, being completely ignored by the Casati law, following unification were mainly cases which had been downgraded to welfare institutions, in compliance with law n. 753 of 3 August 1862, which regulated charity and organized and determined the criteria for the management of the so-called *Opere pie*⁷⁶. This measure, which, with a small number of amendments, reiterated the Rattazzi law of 20 November 1859, n. 3754 on the charitable works of the Kingdom of Sardinia, which in turn was inspired by Belgian welfare law⁷⁷, primarily reflected the private enterprise concept, contrary to State involvement, in the charity-welfare sector, typical of 19th century Liberalism.

To grasp the significance and effect of such a choice, suffice it to say that, of the 27 institutes for instruction and education for the deaf and dumb that

⁷⁵ Cfr. F. Bosio, *Istruzione dei sordo-muti in Italia*, in *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Parte terza*, vol. I, 1872, cit., pp. 208-233; E. Raseri, *Gli Istituti e le scuole dei Sordomuti in Italia. Risultati dell'Inchiesta statistica ordinata dal Comitato pel Congresso Internazionale dei Maestri dei Sordomuti da tenersi in Milan nel settembre 1880*, Roma, Tip. Elzeviriana, 1880; Ministry of Agriculture, Industry and Trade, Direzione Generale di Statistica, *Inchiesta statistica sugli Istituti dei sordomuti e dei ciechi*, Roma, Tip. Pasqualini e Zappa, 1887; and the historical and statistical reconstruction of the development of special scholastic institutions in Italy until the beginning of the 20th century proposed in the Ministry of Education, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, vol. I, Roma, Tip. Operaia Romana Cooperativa, 1910, pp. 355-358 and 730-733.

⁷⁶ Cfr. P. Castiglioni, *Le Opere pie del Regno d'Italia secondo la Statistica del 1861*, Roma, Tip. Barbèra, 1873. But also see: S. Lepre, *Le difficoltà dell'assistenza. Le Opere Pie in Italia fra '800 e '900*, Roma, Bulzoni, 1988; and G. Farrell-Vinay, *Povertà e politica nell'Ottocento. Le Opere Pie nello Stato liberale*, Torino, Paravia, 1997.

⁷⁷ On this subject see the writings of F. Della Peruta, *Le opere pie dall'Unità alla legge Crispi*, in *Problemi istituzionali e riforme nell'età crispina. Atti del LV Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (Sorrento, 6-9 dicembre 1990)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1992, pp. 195-250.

existed in the peninsula following unification, only three – those of Genoa, Milan (the former *Imperial-Regio Istituto*) and Palermo – were recognised as *Government Institutes of Instruction* and answered to the Ministry of Education, at first directly dependent on the Direction of Middle Schools, and then later on the General Direction of Primary and Popular Education; a fourth institute, in Rome, which was also elevated to *Regio Stabilimento* like the other three recalled above, was placed under the jurisdiction of a special Government-Province consortium, which was responsible for the administration and functioning of the boarding school and the relative internal schools. The rest of the Institutes, that is most of them, where they did not decide to retain private management, were transformed into *Opere pie*. In 1880, about twenty years after national unification, the situation was as follows: out of a total of 35 functioning Institutes, 18 were built by the *Opere pie* and 13 were privately run by the Church⁷⁸.

In almost all cases, therefore, it was above all ecclesiastical bodies and religious institutes that supported and increased instruction and special education for the disabled in post-unification Italy in the first decades of the 20th century. As regards these bodies and institutes, apart from the work of the Piarists, the Somaschi Fathers and the Daughters of Charity of St. Vincent de Paul, we should also note the work of the new 19th century foundations. It is significant, for example, that about ten religious congregations emerged, in the course of the 19th century, with the specific and exclusive purpose of dedicating themselves to the care, education and instruction of the deaf, mute and blind and the physically and mentally disabled of both sexes, as was the case with the Daughters of Providence in Modena, the Company of Mary in Verona, the Gualandi Mission in Bologna, the congregation of Salesian Fathers in Naples and, finally, The Institute of Salesians of the Sacred Hearts in Molfetta.

Other teaching religious institutes followed suit, which, albeit in the ambit of a broader scholastic and educational commitment, dedicated their care to the disabled and underprivileged, as was the case for the Canossian Daughters, the Pavonians, the Handmaids of Charity, the Salesians of Don Giovanni Bosco, the Bigi Brothers of Father Lodovico da Casoria, the Stigmatines, the Daughters of Our Lady on Mount Calvary and for the Sisters of St. Dorothy in Vicenza⁷⁹.

⁷⁸ Cfr. R. Sani, *L'educazione dei sordomuti in Italia prima e dopo l'Unità. Itinerari, esperienze, discussioni*, in Id. (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit., pp. 19-26. Regarding education and the school and educational institutions reserved for the blind, see in particular the information contained in M. Alliegro, *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti, metodi*, Roma, Armando, 1991.

⁷⁹ For an organic picture of the work of these institutes in the ambit of special education for the disabled between the 19th and 20th centuries, with particular reference to the deaf-mute, please refer to R. Sani, *Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 35-55; and to the essays contained in Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, cit.

A development which was in certain ways similar also took place, following unification, in the delicate sector of preschool education, or the nurseries and infant schools, that the measures contained in the abovementioned law n. 753 of 3 August 1862, then confirmed and reiterated by the law n. 6972 of 17 July 1890, regarding public charitable institutions, had to define on a par with the special schools for the disabled, among the welfare institutions that fell within the control of the Ministry of the Interior⁸⁰.

In this regard too, the initiative of the female religious institutes took on a role of primary importance, both through the direct institution of private infant nurseries, and by management by nuns of those founded by private charity, also through the frequent use, by town councils, of religious personnel for the management and functioning of town infant nurseries⁸¹. Statistics relating to the last forty years of the 19th century show the considerable presence of religious corporations in the sector: of the approximately 373 infant nurseries counted in Italy in 1862, 211 were emanations from ecclesiastical charities and unspecified religious «associations»; a quarter of a century later, in 1886, of the 2,139 infant nurseries existing 976 were «constituted as charities, 360 founded by town councils, 650 private and 153 opened by other bodies or by associations»⁸².

Regarding the personnel employed in the infant nurseries, the statistics compiled by Vittore Ravà at the end of the century on the occasion of the Italian teaching exhibition for the *Exposition Universelle* in Paris in 1900 showed 2,564, on a total of 6,393, teaching nuns that belonged to «religious institutes», who, it was specified, «did not only teach in the nurseries created by their respective congregations or by private individuals, but also in many of those that are maintained by Town Councils or by other Charities»⁸³.

But the presence of the Church, through the work of old or newly founded religious institutes, was particularly important and incisive also in other post-unification educational or scholastic sectors which were given little heed by the Liberal governing classes, such as, for example, the convents and colleges for female instruction and the varied and multifaceted sector of the craft and professional schools designed for young people of the working classes.

Concerning the former – the convents and colleges for female instruction⁸⁴ – suffice it here to refer to the role of primary importance played in various parts

⁸⁰ On this subject see R. Moro, *Gli Istituti Infantili nel diritto positivo dal 1859 ad oggi*, Brescia, C.D.N.S.M., 1952, pp. 37-42. First-hand information about the development of infant nurseries and schools in Italy in the first decades following unification are to be found in *Statistica del Regno d'Italia. Gli asili infantili nel 1869*, Firenze, Tip. Tofani, 1870; and in C. Gioda, *Gli asili per l'infanzia in Italia. Rapporto all'on. Ministro per la Pubblica Istruzione P. Boselli*, Roma, Eredi Botta, 1889.

⁸¹ G. Vidotto, *Sulla istituzione degli asili e della scuola infantile in Italia. Cenni storici e critici (1827-1898)*, Roma-Milano, Albrighi-Segati, 1910³, pp. 48-51.

⁸² *Ibid.*, pp. 60-62.

⁸³ *Ibid.*, pp. 65-66.

⁸⁴ «It certainly cannot be said – wrote Silvia Franchini – that, in the first forty years follow-

of the peninsula, also following unification, by those female religious institutes specialised in the education and the instruction of young women from the bourgeois and aristocratic *élites*, as in the case of the Ursulines, the Visitandines or female Salesians, the Society of the Sacred Heart of M.-S. Barat and the Daughters of the Sacred Heart of Teresa Eustochio Verzeri, to cite only the religious institutes that had the most solid and established tradition in this ambit⁸⁵.

Regarding the craft and professional schools⁸⁶, it is hardly worth recalling, purely by way of example, the vast and multifaceted work done in this ambit, following national unification, by the Salesians of Don Giovanni Bosco for males and by the Daughters of Mary Help of Christians for females, through the creation of a vast network of craft schools, professional workshops, evening courses for young workers, agricultural colonies, boarding schools for manual workers and other institutions spread throughout a great many urban and rural communities in the peninsula⁸⁷.

A well-structured network of training centres, destined to see constant growth and to compensate, in many areas of the peninsula, for the shortfall in

ing unification, the government organs for schools were diligent in stimulating and promoting the growth of secondary and high school education for women which was “parallel” or at least equal – as we have become used to thinking – with that reserved for men. [...] The total lack of plans for secondary education for women which had already been registered in the law of 13 November 1859 (Casati) appears as symptomatic. [...] In those decades, when discussing the education of their own daughters, members of the new ruling class usually referred to convent schools – and nearly always, necessarily, to the innumerable convent schools run by nuns» (S. Franchini, *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della pubblica istruzione*, in S. Franchini, P. Puzzuoli (eds.), *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, Roma, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Archivio Centrale dello Stato (Fonti per la storia della Scuola VII), 2005, pp. 21-22).

⁸⁵ References to the evolution of female colleges run by religious institutes during post-unification period (with relative bibliographical indications in R. Sani, *Nuovi istituti religiosi femminili ed educazione delle fanciulle nobili nella Roma pontificia dell'Ottocento: i collegi della Società del Sacro Cuore di Madeleine-Sophie Barat*, in G. Tortorelli (ed.), *Educare la nobiltà. Atti del convegno nazionale di studi, Perugia 18-19 giugno 2004*, Bologna, Edizioni Pendragon, 2005, pp. 165-186.

⁸⁶ Cfr. 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; Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, cit.; C.G. Lacaita, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973; and Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, cit.

⁸⁷ Cfr. the fundamental reconstruction offered by J.M. Prellezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2010. On the origins of the Salesian workshops and the craft schools, see: 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; and L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, pp. 13-80. But also see now the numerous references and quantitative data offered in F. Motto (ed.), *Salesiani di Don Bosco in Italia. 150 anni di educazione*, Roma, LAS, 2011; G. Loparco, M.T. Spiga (eds.), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia. Donne nell'educazione*, Roma, LAS, 2011.

technical and professional schools instituted by the State or by local authorities⁸⁸.

4. *The turning point of the seventies: laity and clericalism in the classroom*

It is unquestionably true that the years running between 1861 and 1870, apart from the bitter ideological controversies and strong political conflicts between the State and the Church concerning schools and education, saw a slow but constant emergence of a national school and formative system, within which private education – and noticeably denominational education – was destined to find its place and its vital dimension, also by virtue of that spirit of adaptation to the «changing of times and conditions», and of that albeit gradual and arduous conformity *from the bottom* to the new rules and new legislation of the Liberal State, that we have tried previously to document and that, as is easily imaginable, did not represent a sudden change, but was a drawn-out process, destined to exceed the decade in question and to involve – between highs and lows – the whole of the last forty years of the 19th century.

It is also true, however, that this very turning point recorded from 1870, and in particular the choices made by the Liberal governing classes in the years immediately after⁸⁹, were destined not only to make more difficult and eventful the already tough process of integration between state schools and denominational private schools, renewing the strength and the arguments of those – albeit on contrasting fronts and for opposing reasons – who showed themselves to be hostile towards a progressive and peaceful inclusion of Catholic schools within the school system of the unified State; but also to transfer onto a plane of radical cultural and ideological contrast a conflict that, up until then, also by virtue of the non-secularisation of teaching and, indeed, due to the clear reference to the Catholic religion as the foundation of instruction and education in schools, had developed essentially in legal and political terms, emphasizing above all the issues relating to responsibility regarding teaching and the recognition of the rights and the function of non-state schools within the framework of the national school system⁹⁰.

⁸⁸ Cfr. J.M. Prelezo, *Scuole professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, cit., *passim*. For a statistical comparison see *Statistica del Regno d'Italia. Istruzione pubblica e privata: Istituti industriali e professionali*, Firenze, Tipografia degli Ingegneri, 1867.

⁸⁹ Cfr. B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, «Rassegna Storica del Risorgimento», vol. LXII, 1975, pp. 212-229; and M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, «Stadium», vol. LXXIII, 1977, pp. 447-466.

⁹⁰ On this subject see U. Pototschnig, *Insegnamento (libertà di)*, in *Enciclopedia del Diritto*, Milano, Giuffrè, XXI, pp. 721-751.

The outbreak on 20 September 1870 of the so-called *Roman Question*, as we know, had very serious repercussions for the already problematic relations between the Italian State and the Church of Pius IX⁹¹, effectively signalling a sort of watershed with the past and opening, with the successive ban on Catholics participating in national political life (*non expedit*), a season of profound divisions and lacerations between laity and Catholics⁹², who – as the historiography of recent decades has effectively brought to light – would have exerted considerable influence not only on the successive evolution of the Liberal State, but also on the development of a common and shared concept of identity and national belonging.

The emergence, in the years immediately after, of a vast and hardened intransigent Catholic movement of national dimensions, organised subsequently, from 1874, by the so-called *Opera dei Congressi*⁹³, signalled not only a quantum leap with regard to what, with a formula that was to become famous, Giovanni Spadolini defined as «Catholic opposition» to the Liberal State⁹⁴, but also – and this is what interests us here – the opening of a further and much more radical contrast compared to the previous period, on the themes of education and schools⁹⁵.

To gain a full understanding of the reasons of this embitterment in the conflicting positions between State and Church we need to focus our attention on the real turning point that was seen, in the early seventies, by the political school of the historical Right following the arrival of Cesare Correnti at the ministry of Education⁹⁶. There is hardly any need to mention the innovative drive and

⁹¹ For an overall picture, see the collected contributions in *Stato e Società dal 1876 al 1882. Atti del XLIX Congresso di Storia del Risorgimento italiano (Viterbo, 30 settembre-5 ottobre 1978)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1980. Interesting annotations on this specific theme are contained in A. Ciampani, *Cattolici e liberali durante la trasformazione dei partiti. La «questione di Roma» tra politica nazionale e progetti vaticani 1876-1883*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 2000.

⁹² Cfr. P. Scoppola, *Laicismo e anticlericalismo*, in *Chiesa e religiosità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)*, *Atti del IV Convegno di Storia della Chiesa (La Mendola, 31 agosto-5 settembre 1871)*, *Relazioni, II*, Milano, Vita e Pensiero, 1973, pp. 225-274; F. Traniello, *L'opposizione cattolica e la Sinistra*, «Il politico», vol. XLIII, 1978, pp. 236-249.

⁹³ Of the huge bibliography on the subject, beyond the contributions already referred to in the previous notes (F. Fonzi, G. De Rosa, P. Scoppola, E. Passerin d'Entreves ecc.) it is sufficient here to signal: A. Gambasin, *Il movimento sociale nell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, Roma, Pontificia Università Gregoriana, 1958; and *Il movimento cattolico e la società italiana in cento anni di storia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1976.

⁹⁴ Cfr. Spadolini, *L'opposizione cattolica da Porta Pia al '98*, cit.

⁹⁵ On this subject see also: Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, cit., pp. 87-126; and Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 127-169.

⁹⁶ Cfr. T. Massarani, *Cesare Correnti nella vita e nelle opere*, Firenze, Le Monnier, 1907; R. Moscati, *I ministri del Regno d'Italia*, Napoli, ESI, 1957, pp. 239-268; M. Brignoli, *I lombardi della Sinistra storica (Da carteggi inediti di Agostino Depretis, Benedetto Cairoli, Cesare Correnti)*, Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 1985.

vigorous planning skills that characterised the work of Cesare Correnti in the period – from December 1869 to August 1872 – during which he resided in Palazzo Minerva in the first government presided over by Giovanni Lanza⁹⁷.

In fact, the historiography of the last decades has dwelt many times on this figure, highlighting how the politician from Lombardy, «beyond an evaluation of results obtained», assumed «the importance of a protagonist not only with regard to school reform carried out by the Right, but also to the reforms that were seen throughout the whole of the post-Risorgimento period», placing himself among the promoters and principal architects of the policy of marked secularisation of Italian schools that, at the start of the seventies, «led to certain significant laws that, even more, indicated the precise lines of planning whose successors brought forward to enact, sometimes favoured, as in the case of Coppino, by the turn of political events and by a different parliamentary balance»⁹⁸.

In this regard, Anna Talamanca noted how «not one piece of the mosaic that made up the picture of the secularisation of teaching» was «missing from Correnti's initiatives», listing, amongst others, measures such as the ministerial circular issued on 29 September 1870, that effectively made religious education optional in elementary schools (choice that was then reiterated in the successive circular of 12 June 1871); the bill to abolish spiritual directors from the *ginnasi* and *licei*, presented in May 1872 and subsequently withdrawn by the government, which was then repropounded and extended to technical schools, a few years later, by Michele Coppino and approved by Parliament with the law of 23 June 1877; the bill for the abolition of the Faculties of Theology in State Universities that, at the end of a long parliamentary debate, was approved and became law n. 1251 of 26 January 1873; as well as the bill regarding compulsory schooling presented by the minister to the Chamber of deputies on 17 April 1872, where the tacit exclusion of religion amongst the subjects to be taught was already present, then repeated by Minister Coppino and repropounded in the law of 15 July 1877 regarding compulsory schooling⁹⁹, which, as we know, apart from generating lively and repeated protests from Catholics, was then to produce a series of appeals to the Council of State¹⁰⁰.

For our purposes here, it is worth mentioning how, during the long and complex parliamentary procedure that was to lead to the approval of the law on

⁹⁷ D. Visconti, *L'opera di Cesare Correnti come ministro*, «Nuova Rivista Storica», vol. I, 1954, pp. 162-181; and the more recent B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229.

⁹⁸ Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, cit., pp. 192-193.

⁹⁹ *Ibid.* pp. 193-198. But also see Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, cit., pp. 447-466; and Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, cit., pp. 212-229.

¹⁰⁰ Cfr. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, cit., pp. 87-126; and Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, cit., pp. 127-169.

compulsory schooling in July 1877, several participants underlined the necessity to include within compulsory schooling a specific subject of an ethical-civil nature – the *First notions of the duties of men and citizens* – aimed at promoting, among pupils, a more complete knowledge of the principles that inspired the idea of citizenship and the sentiment of civil and national cohabitation¹⁰¹. A truly irrefutable requirement and of notable significance, that also filled a real gap in basic education, the only form of education to which the popular masses had real access, to the extent that this was acknowledged and made law on 15 July 1877¹⁰².

A fact which is indicative of a particular ideological choice is that right from the first hypotheses of its inclusion in the obligatory elementary school curriculum, and then, of course, in Coppino's bill which then became law, the subject *First notions of the duties of men and citizens* was defined as an alternative or, better, as a replacement for religious education laid down by the Casati law.

In substance, the policy of secularisation of elementary and popular education introduced from 1870 and culminating in the measures presented by Minister Coppino following the coming to power of the Left of Depretis¹⁰³ reflected the aspiration – theoretically and culturally supported by the new currents in positivistic scientific pedagogy¹⁰⁴ – to make schools, and specifically elementary schools, into an instrument of teaching completely detached from the religious plane and fuelled, on the other hand, by ethics founded on scientific postulates and on values inherent to the national spirit¹⁰⁵.

This was undoubtedly a choice that presented broad planning opportunities, comforted by the results of pedagogical science and a political culture that aspired not only to provide answers – regarding the measures relating to compulsory schooling – to the dramatic scourge of illiteracy and the still woeful

¹⁰¹ On this subject see the ample and well-documented research by I. Botteri, *Una morale per il cittadino nell'Italia unita: la nascita dell'educazione civica nei dibattiti parlamentari, nei programmi e nei testi scolastici tra Otto e Novecento*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX). Casi per una riflessione critica*, «Cheiron», vol. XXIV, 2007, pp. 207-242.

¹⁰² Cfr. 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; and Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

¹⁰³ Cfr. G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (eds.), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 335-388.

¹⁰⁴ On this subject, we gladly refer the reader to the fundamental studies by G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», n. 4, 1987, pp. 421-440; Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 7-56. See also G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini, G. Pécout (eds.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 17-39.

¹⁰⁵ Cfr. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-440.

shortfall in popular school attendance, but also to enact that programme of «nationalisation» of the popular classes and to promote a more concrete and effective concept of citizenship, which, whilst on several occasions welcomed during the previous years, until then, had in reality remained in paper form¹⁰⁶.

It is also true, however, that the contrast between the religious plane and the ethical-civil and national plane brought by the measures for the secularisation of education and schools in the seventies was to reveal itself as the bearer of consequences not only – and maybe not prevalently – for the ability of state schools, or *government* schools, as they said at the time, to retain their central role and their particular capacity to attract, as, incidentally, some government members feared such as men of the calibre of Ruggiero Bonghi¹⁰⁷. Rather, it affected the evolution of the national school system as a whole and – on a different level – the more general processes of construction, through the schools and formative institutions, of a common and shared national identity and of an equally unified sense of belonging to the new State.

But in order to fully grasp the extent and the real significance of the consequences referred to above, we need to extend the field a little and try to look at the scenario from a different perspective.

In an essay that appeared several decades ago, but that proves today to be still rich in stimulus and suggestions, Pietro Scoppola raised serious concerns about the inclination of a part of the post-WWII scholastic historiography to identify *tout court* the «lay tendency» expressed in the Italian scholastic history of the late 19th and early 20th century – by Michele Coppino to Leonida Bissolati, to be clear – with «the needs of cultural and democratic progress of Italian schools». On this subject, he specified: «It seems however that this emphasis of the lay orientation [...] represents a deviation compared to the needs of democratic progress. In fact, the tendency towards a broadening of the social foundations of the Risorgimento State, necessarily implying the reinsertion of Catholics, objectively created the need to overcome anticlericalism: to identify in Italy the causes of democracy and better representation of the institutions with that of laicism thus seems highly questionable».

It is also true, noted Scoppola, that the ideological rigidity and lack of long-sightedness amongst the advocates of the «lay tendency» stood, in the post-

¹⁰⁶ Cfr. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 33-34 and *passim*.

¹⁰⁷ Ruggiero Bonghi, Minister of Education in the second government presided by Marco Minghetti, the last of the historic Right, intervening in the Chamber of Deputies on 5 February 1875, whilst declaring himself to be in favour of a law that could guarantee laity in schools, was not unaware of the risks that were inherent in the adoption of a similar measure. Indeed, he reiterated his commitment, but specified that the country needed «a lay school, defended from that initial spirit of negation which, within the hearts of young people, would cause families to withdraw their offspring from government schools to send them to populate the private schools» (Parliamentary minutes, Chamber of Deputies, *Discussioni*, leg. XIII, sess. 1874-75, sitting of 5 February 1875, p. 1033).

unification period, against a Catholic proposal for schools that was equally invalidated by rigidity and the same narrowness of vision and perspectives:

Which does not exclude – he noted – that Catholics too had their share of responsibility and that their defence of religious education was not weakened by a great deal of inconsistency and contradiction. [...] The right claimed by Catholics to the presence of religion in state schools cannot be separated from certain responsibilities in the context of the culture of the times: a religious teaching that was entirely extraneous to its surroundings and to the problems that are debated therein is condemned to sterility, giving credit to the claim of those who wish to suppress it. Was this not the limitation of religious education in Italian schools?¹⁰⁸

Conclusions

Pietro Scoppola's analysis, in my view, has the unquestionable merit of laying the ground for a new reading of post-unification scholastic history that, leaving unaltered the space for different and sometimes even conflicting opinions and evaluations on the individual choices and on specific events, still obliges scholars to wonder about the more general extent and the long-term effects of those choices and those events.

And to start precisely with schools, that is, with the particular development that has been recorded over these 150 years by the Italian school system, seems unquestionable that, seen in hindsight, this system presents more than one anomaly, whose roots can be found, at least in part, in the events we have just reconstructed.

Beyond the atypical (atypical compared to other western countries) definition given in Italy to the *public/private* relationship with regard to schools, by which, for a long time and until recently, *public* corresponded to *state*, whilst *private* was largely identified with *Catholic/denominational*, it appears that, unlike most western countries, the *private/denominational* school circuit did not only present itself as an opposition and as a potential alternative to the *public/state* school circuit, but it made itself the historical bearer – on many important levels – of educational and cultural proposals that were different, compared to those conveyed and supported in the *public/state* school circuit, substantially favouring a planning approach based on identity, founded on a sense of belonging, on the enhancement of its own characteristics to be protected at all costs and, consequently, on a refusal of every form of integration or standardization.

All of this was not lacking in consequences for the characterisation and functioning of the Italian school and formative system as a whole. In the second half of the 19th century and the first two decades of the following, it could be

¹⁰⁸ Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, cit., pp. 102-103.

said that while the *public/state* circuit effectively saw an increasing emphasis in secular and anticlerical feeling, the *private/denominational* circuit registered a prevalence of clerical and anti-state sentiment.

It is not possible here adequately to highlight the particular and complex way in which this scenario progressed during the course of the twenty years of Fascism and then, in times that are closer to us, into the democratic and Republican period.

It could be said, however, that, albeit in profoundly different contexts and in the ambit of a national situation that was decidedly dissimilar to the environment that had characterised the Liberal State, two elements of the picture described above seem to have remained largely unchanged until recent times: the continuity of the concept of identity (in the context of which 19th century radical anti-statism went on to assume more subtle and less aggressive tones) in the *private/denominational* circuit and, in the same way, the consolidating, at the core of the *public/state* circuit, of the idea that a sense of belonging to the State structure was the only real criterion for the legitimisation of the function being performed.

All of this, as it appears, produced the effect that both cases, faced with the challenges of cultural change and the primary need for quality in pedagogy and teaching, became secondary and demonstrated that they no longer performed what they stood for, being measured respectively in terms of conformity to bureaucratic requirements (*public/state* circuit) or in terms of identification with cultural reference (*private/denominational* circuit).

If we stop for a moment to think, in an attempt to join our retrospective historical view with our reaction to the recent debate on the *public/private* relationship in the various fields of social activity, we can see that that Italian school history over the last 150 years reveals a double anomaly. In the first place, contrary to what occurred in many other European and non-European countries, in Italy the *private/denominational* circuit was constituted, was considered and – in its turn – for a long time identified its role not in terms of integration with the public domain, in the name of a shared objective of service to the community, but on the basis of substantial opposition to and competition with the *public/state* domain.

Secondly, unlike what is generally encountered in all fields – including schools and education – the presence of a highly competitive regime, in Italy there was the marked accentuation of competitive motives between *public/state* schools and *private/denominational* schools, appears not to have produced the benefits, typical of systems with a strong competitive framework, in terms of a constant growth of competences and improved performance and services.

In simple terms, it should be said that, whilst on the one hand the national school and education system underwent all the repercussions and negative implications of a break and a conflict between plans and proudly alternative scholastic affiliations, with heavy costs for the building of a common identity and

the promotion of a concept of unity which was shared by citizens, on the other it did not really benefit from the undoubted advantages of real and fruitful competitiveness between the two systems.

We can thus speak, regarding the Italian school and education system, of a *contrast/competitiveness* which was lacking in stimulus in terms of educational and teaching efficacy; or, rather, of a *contrast/competitiveness* that did not succeed in evolving into a genuine *challenge for quality*. All of this leads us to ask if the principal and real victim of that latent and then extremely harsh conflict that for decades saw a confrontation between State and Church on questions of school and teaching in the post-unification period was not the schools themselves, or at least *a certain concept of schools* that could represent a common abode and a place to build an identity and a citizenship genuinely shared by all – really all – Italians.

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

«Un'esperienza di istruzione rurale integrale». David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori

Luca Montecchi

1. La Grande Guerra, i bambini profughi, gli orfani e le colonie agricole: aspetti per una storia dell'educazione

Solo recentemente la storiografia ha posto al centro del proprio interesse lo studio delle conseguenze della disfatta di Caporetto sulla popolazione civile, in primo luogo degli abitanti delle zone invase dall'esercito austriaco e in secondo luogo degli italiani che a vario titolo si trovarono di fronte al problema degli sfollati. Il recente studio di Andrea Ceschin¹ sui profughi veneti e friulani che si riversarono sulla penisola ha costituito un punto fermo in questo senso. Analizzato da vari punti di vista – forme e tempi dell'esodo, modalità dello sfollamento, ricerca e creazione di alloggi, ricerca di soluzioni ai problemi sanitari, alimentari, lavorativi e di convivenza, effetti della condizione di profugo sull'immaginario individuale – il problema dell'esodo conseguente alla rotta di Caporetto offre un'abbondante materia di studio per lo storico che può ricostruire gli effetti della guerra totale sulle condizioni di vita della popolazione e dei bambini, in un'ottica di storia sociale.

Ma accanto a questioni di questo tipo, l'esodo dei bambini sfollati, a cui si aggiunge un'altra categoria di bambini colpiti dalla guerra, gli orfani, fornisce

¹ D. Ceschin, *Gli esuli di Caporetto. I profughi in Italia durante la Grande Guerra*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

materiale di studio anche alla storia dell'educazione. Vi sono, infatti, problemi di fondo a cui finora si è guardato in una prospettiva di storia dell'assistenza all'infanzia nel quadro più ampio dell'assistenza fornita agli sfollati, ma che tuttavia attendono di essere opportunamente indagati in un'ottica storico-educativa².

Si tratta, ad esempio, di ricostruire i dibattiti e gli sforzi che accompagnarono la nascita di istituzioni di assistenza ai fanciulli, di disegnare i profili biografici degli educatori che si prodigarono in questo senso, di indagare le esperienze scolastiche dei profughi, di studiare le caratteristiche delle istituzioni educative in questione individuando le continuità con le tradizionali strutture di assistenza all'infanzia derelitta e abbandonata e, di converso, i punti di innovazione a livello organizzativo e didattico, valutare il peso specifico occupato in ogni singolo caso dall'istruzione di base, dalla formazione professionale o dall'educazione nazionale.

Parliamo, cioè, di terreni poco esplorati, come del resto poco conosciute erano fino a non troppo tempo fa le condizioni della popolazione civile durante la guerra e dopo Caporetto³.

In quest'ottica, un posto di primo piano spetta alle colonie agricole. Nate nell'Ottocento con il precipuo scopo di fornire l'addestramento pratico ai contadini secondo le conoscenze agronomiche più avanzate, durante la Grande Guerra alle colonie agricole vengono affidati compiti diversi⁴. Non solo bisogna addestrare tecnicamente i giovani lavoratori della terra ma occorre anche educare i giovani e gli adolescenti agli ideali del patriottismo e dell'ubbidienza. Non c'è, dunque, soltanto la formazione professionale, ma anche l'educazione nazionale, a cui si accompagna l'istruzione elementare di base, tra gli obiettivi dichiarati per cui le colonie agricole nascono.

Fin dai primi mesi dell'ingresso dell'Italia in guerra viene lanciato un progetto ambizioso che ha come obiettivo la fondazione di numerose colonie agricole per rispondere, in primo luogo, al problema della cura degli orfani dei contadini⁵. In un secondo momento, conseguente alla ritirata di Caporetto dell'ottobre

² Sull'opera di assistenza a bambini orfani e bambini profughi, cenni in A. Fava, *Assistenza e propaganda nel regime di guerra (1915-1918)*, in M. Isnenghi (a cura di), *Operai e contadini nella Grande Guerra*, Bologna, Cappelli, 1982; D. Ceschin, *Le condizioni delle donne e dei bambini dopo Caporetto*, «Dep. Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile», n. 1, 2004.

³ Sono note le attività di assistenza svolte dall'Opera Bonomelli e dall'Umanitaria. Quest'ultima si incaricò di compiere delle ispezioni presso le colonie e i comuni dove erano alloggiati la maggior parte dei profughi.

⁴ Sulle colonie agricole nell'Ottocento cfr. G. Fumi, *Le università dei contadini: le "colonie agricole" in Italia tra metà Ottocento e i primi anni del Novecento*, «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», a. XXXI, settembre-dicembre 1996, pp. 334-396; A. Salini, *Educare al lavoro: l'Istituto Artigianelli di Brescia e la Colonia agricola di Remedello Sopra tra '800 e '900*, Milano, Franco Angeli, 2005, in particolare le pp. 37-40.

⁵ La prima Colonia agricola, diretta emanazione dell'Opera Nazionale per gli Orfani di Guerra, fu quella detta «del Foresto», nella provincia di Mantova, che nel maggio 1916 ospitò i primi 10

1917, le colonie, o almeno una parte di esse, si faranno carico di fornire assistenza ai fanciulli profughi del Friuli e del Veneto. Passata la fase emergenziale rappresentata da Caporetto, seguita dalla ripartenza verso le loro terre d'origine dei profughi bambini, le colonie tornano ad ospitare gli orfani di guerra.

In questo vasto spazio di azione si incrociano varie finalità che vengono perseguite dai soggetti che si fanno promotori del sorgere di tali istituzioni: spinte filantropiche e altruistiche, controllo sociale delle masse contadine considerate le più bisognose di tutela, reinserimento nel contesto agricolo dei fanciulli per sottrarli al rischio dell'urbanesimo, educazione patriottica-nazionale, specializzazione tecnica degli agricoltori, innovazione didattica e sperimentazione di nuovi indirizzi e metodi educativi.

A promuovere il vasto progetto di costituzione delle colonie, a partire dalla fine del 1915, è l'Opera Nazionale per gli orfani dei contadini, con sede a Roma. Uno dei protagonisti di questa stagione di attivismo in favore della nascita delle colonie è Mario Casalini, che all'epoca ricopriva la carica di direttore dell'Istituto nazionale per la mutualità agricola. In un opuscolo in cui tratteggiava le caratteristiche che a suo avviso dovevano avere tali istituzioni – disponibilità di terreni per la pratica agricola, frequentazione delle scuole elementari urbane per non allontanare i bambini dai loro coetanei, istruzione professionale basata su un metodo oggettivo e dimostrativo – Casalini auspicava per gli orfani un futuro da piccoli proprietari. In quest'ottica la permanenza nelle colonie avrebbe «fatto dell'orfano quel piccolo proprietario che noi vogliamo per la fortuna dell'agricoltura nazionale: amante della sua casa e del suo lavoro, capace di ricavare dalla terra il massimo di reddito, illuminato dalla fede nella cooperazione e nella mutualità che danno alla piccola proprietà rurale il massimo di forza e di utile sociale»⁶.

L'opera di Casalini portò anche nella creazione di una rivista, «Gli orfani dei contadini», di cui fu direttore, e che ebbe tra i suoi collaboratori personalità come Luigi Luzzatti e il deputato radicale tifernate Ugo Patrizi, due personaggi che ritroveremo impegnati, a vario titolo, nella fondazione della Colonia Agricola di Città di Castello, che sarà la prima Colonia dei Giovani Lavoratori creata da David Levi Morenos⁷.

orfani. Oltre ad un podere di 37 ettari, vi era una scuola elementare annessa, che secondo i dettami del Provveditore svolgeva un programma intonato alla vita campestre, ed una modesta biblioteca. Cfr. A. Dall'Aglio, *La I° Colonia agricola in funzione*, «Gli orfani dei contadini», 15 gennaio 1917, pp. 13-15.

⁶ M. Casalini, *L'assistenza agli orfani dei contadini morti in guerra*, Torino, Tip. Sociale, 1915. Lo stesso opuscolo presentava in allegato un modello di statuto per la fondazione di Colonie Agricole.

⁷ L'esperienza delle Colonie dei Giovani Lavoratori è pressoché sconosciuta se si eccettuano brevi cenni in Ceschin, *Le condizioni delle donne e dei bambini*, cit.; A. Mencarelli, *Inquadrati e fedeli: educazione e fascismo in Umbria nei documenti scolastici*, Napoli, Esi, 1996, pp. 12-16.

2. *David Levi Morenos: naturalista ed educatore*

Alla vigilia della rotta di Caporetto dell'ottobre 1917 e dell'esodo dei profughi dalle zone occupate, David Levi Morenos era già una personalità di un certo rilievo nel panorama educativo e culturale italiano, nonostante che la sua opera non traesse origine da studi di carattere pedagogico e che la sua azione non fosse nota al vasto pubblico rappresentato dai maestri elementari⁸.

Nato a Venezia nel 1863, da una famiglia di origine ispano-ebraica dedita al commercio, egli aveva compiuto i suoi studi in campo scientifico, laureandosi in Scienze Naturali. Muovendo da tale retroterra culturale, che lo aveva portato a studiare i problemi del mare Adriatico e della fauna ittica, nel corso del tempo egli aveva esteso le sue analisi a tutto l'universo sociale della comunità della laguna veneta, arrivando ad inglobare nelle sue riflessioni questioni di carattere eminentemente sociale legate al mare, come il problema, assai diffuso tra i ceti popolari, dell'alcolismo e quello dell'istruzione popolare per gli orfani dei marinai.

Fortemente impregnato di positivismo, Levi Morenos si era così posto, fin dalla fine del secolo, il problema di come educare l'infanzia derelitta e abbandonata presente nelle povere coste dell'alto Adriatico fornendo ad essa l'istruzione elementare, un corredo di nozioni pratiche al lavoro di marinaio e, soprattutto, volendo fare degli orfanelli degli «uomini buoni e liberi»⁹. Ad accrescere in lui questo orientamento filosofico, che del resto permeava fortemente la cultura e la pedagogia di fine Ottocento, era un forte senso umanitario, analogo a quello che generò alcune tra le più importanti esperienze filantropiche ed educative di inizio Novecento, come le scuole dell'Agro Romano, sorte nella campagna romana per iniziativa di un gruppo di intellettuali, tra i quali Giovanni Cena, Anna Celli e Sibilla Aleramo, di cui peraltro fu amico¹⁰.

⁸ La bibliografia su Levi Morenos è piuttosto scarna. Un breve profilo biografico, incentrato in gran parte sulla figura di studioso del mare, dei problemi della pesca e della formazione professionale dei marinai, è tracciato in un articolo apparso nel 1993 in occasione dell'anniversario della nascita: F. Ferrari, *David Levi Morenos a 130 anni dalla nascita*, «Laguna», vol. III, n. 16, 1993. Una sommaria sintesi dell'operato del professore veneziano, non esente da intenti celebrativi, si trova in un libro pubblicato quando egli era ancora in vita: *Tutta una vita: David Levi Morenos, il buon seminatore*, Roma, Castaldi, 1923. Il libro fu ripubblicato in edizione accresciuta nel 1937, dopo la sua morte avvenuta nel 1933.

⁹ Istituto Fondazione Gramsci (d'ora in avanti IFG), Archivio Sibilla Aleramo (d'ora in avanti ASA), *Corrispondenza*, fasc. 313, n. 157, lettera, David Levi Morenos a Sibilla Aleramo, 16 ottobre 1908.

¹⁰ È interessante notare come ad infoltire la schiera di filantropi, di impronta laica e riformista, che a cavallo dei due secoli si impegnarono in favore del miglioramento delle condizioni di vita delle classi subalterne e segnatamente dell'istruzione dei giovani, fossero non poche personalità di origine ebraica che, grazie anche alle notevoli disponibilità economiche di cui potevano disporre, organizzarono e promossero la nascita e lo sviluppo di iniziative volte alla «redenzione umana» dei ceti popolari. Oltre al nostro Levi Morenos, si potrebbero citare i casi di Prospero Moisè Loria, ebreo di origine mantovana che per disposizione testamentaria lasciò un vasto patrimonio al Comune di Milano che fu alla base della fondazione della Società Umanitaria, oppure a Alice e Leopoldo Fran-

Ciò lo aveva portato, fin dal 1894, a fondare a Venezia la Scuola Libera Popolare, con l'obiettivo dichiarato di fornire ai ceti popolari l'istruzione e di correre così alla crescita di uno spirito di fratellanza che superasse le barriere dei partiti politici e delle classi sociali, incarnando un sentire presente nei settori più illuminati e progressisti della borghesia veneziana, di cui Levi Morenos fu un'esponente di spicco.

Compito della Scuola Libera Popolare era quello di promuovere la concordia tra le classi sociali attraverso conferenze periodiche su argomenti di cultura generale, gite e convegni¹¹. Per meglio raggiungere un così ambizioso obiettivo, Levi Morenos fondò negli stessi anni a Venezia l'Unione Morale, un'associazione che si dotò anche di un giornale, intitolato «Cronache del rinascimento etico-sociale», e con la quale egli intendeva andare oltre i limiti delle tradizionali associazioni ottocentesche. Scriveva a questo proposito:

tutte le altre associazioni riuniscono ed affratellano per la legittima tutela dei propri interessi morali e materiali una data classe di lavoratori, siano esse leghe di insegnanti o leghe di resistenza, sieno società di mutuo soccorso fra operai o società di negozianti. Ma la nostra Scuola Libera Popolare, essa sola per l'indole e per la finalità sua, non soltanto accoglie, ma cerca anzi di richiamare persone di ogni ceto per offrire loro un terreno sul quale trovarsi uniti, concordi, senza che vengano a turbare e dividere gli interessi di classe e le passioni di parte¹².

Nemmeno la politica lo lasciò indifferente. Sebbene non avesse preso mai parte alla vita di partito, tuttavia i primi anni del secolo lo videro su posizioni democratico-liberali. In uno dei punti di snodo della storia italiana quale è stata la guerra di Libia del 1911-12, Levi Morenos ugualmente rimase su tali posizioni, come testimonia una lettera da lui scritta a Salvemini nel dicembre 1911, in cui esprimeva entusiasmo per aver letto il programma de «L'Unità», inviatogli da Giovanni Cena:

Il vostro programma mi ha commosso poiché in esso veggio riaccendersi quella favilla che si era accesa pure nell'animo mio 18 anni or sono, quando nelle sublimi ingenuità d'una tarda giovinezza, lavoravo per promuovere in Italia delle manifestazioni concrete di quel principio che chiamai Unione Morale, che sentivo e sento nell'animo mio come la più alta espressione d'una religione che non ha formule, né dogmi, non chiese, né sacerdoti, ma ha fedeli seguaci dispersi nel mondo in ogni classe e partito¹³.

chetti, fondatori nel 1901-02 delle scuole rurali modello della Montescia e di Rovigliano a Città di Castello, in Umbria; da segnalare anche il cugino di Leopoldo Franchetti, il barone Raimondo che già nel 1876 aveva fondato a Roverbella, in provincia di Mantova, un asilo infantile gestito con sistema Fröbel. Sui Franchetti e la loro origine ebraica: M. Scardozi, *Itinerari dell'integrazione: una grande famiglia ebrea tra la fine del Settecento e il primo Novecento*, in A. Tacchini, P. Pezzini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Città di Castello, Petrucci, 2002, pp. 271-320.

¹¹ Su questi aspetti si veda: D. Levi Morenos, *La Scuola Libera Popolare nel suo ottavo anno di vita*, Venezia, Tip. Callegari e Salvagno, 1902.

¹² *Ibid.*, p. 23.

¹³ Istituto Storico della Resistenza in Toscana, Archivio Gaetano Salvemini, *Corrispondenza*,

Sopraggiunta la Grande Guerra si posizionò su una linea favorevole all'intervento armato italiano contro l'Austria. Inoltre guardò con particolare attenzione ai problemi culturali e politici creati dalla coesistenza tra italiani e jugoslavi nell'area dell'Adriatico, in particolare tra i marinai delle due nazioni. Su questo tema pubblicò nel 1918 un articolo apparso in un volume intitolato *Italia e Jugoslavia*, che riunì una serie di articoli di vari intellettuali tra i quali Gaetano Salvemini e Giuseppe Prezzolini, edito nella collana di volumi de «La Giovine Europa», curata da Umberto Zanotti Bianco.

3. *Le scuole per gli orfani dei marinai della laguna veneziana*

I primi passi compiuti in campo educativo da Levi Morenos risalivano agli anni Novanta dell'Ottocento. Di pochi anni successivi alla Scuola Libera Popolare da lui fondata nel 1894 e la cui opera si inseriva nel quadro di un interventismo in favore delle classi popolari ancora non ben definito, si collocava l'esperienza della Nave Asilo «Scilla», che Levi Morenos fondò nel 1904 per accogliere gli orfani dei marinai della laguna veneta.

È in tale cornice che il nome del professore cominciò ad affermarsi oltre i confini della città di Venezia e ad essere conosciuto in alcuni circuiti intellettuali italiani. Si tratta di una tappa di primaria importanza nella biografia di Levi Morenos, fondamentale anche per capire la fondazione delle future Colonie dei Giovani Lavoratori.

Il progetto, che si ispirava al modello inglese delle *training ship*, vecchie navi trasformate in convitti per il risanamento dell'infanzia derelitta, e che in Italia aveva ispirato negli anni Ottanta dell'Ottocento l'opera del ligure Nicolò Garaventa¹⁴, godeva della collaborazione dell'allora ministro Luigi Luzzatti, veneziano e suo personale amico, grazie al quale ottenne dallo Stato una vecchia nave dismessa, la «Scilla», che andò ad ospitare la prima Nave Asilo fondata da Levi Morenos.

Furono questi anni di febbrile lavoro per il professore veneziano che ebbe al suo fianco una valida collaboratrice, la moglie Elvira. Sfruttando una rete di amicizie con intellettuali anche di primo ordine, tra i quali, la scrittrice Sibilla Aleramo, i poeti Giovanni Cena e Vincenzo Cardarelli, l'esperienza della Nave Asilo acquistò fin da subito notorietà. In una lettera in cui chiedeva la sua collaborazione alla Aleramo così scriveva Elvira:

Lettera di David Levi Morenos a Gaetano Salvemini, 21 dicembre 1911.

¹⁴ Sulla Nave Scuola Garaventa si rinvia a: C. Peirano, E. Garaventa Cazzullo, *La nave scuola Garaventa: una scuola di vita*, Genova, De Ferrari, 2004.

Poi apparecchiatevi a renderci, voi e Cena, un altro favore. [...] Dovete parlare dell'asilo a tutte le celebrità artistiche, letterarie e bancarie che vi capitano alla portata. Dovete insomma fare della reclame all'Asilo e farne quanto più potete. Poi dovete – non ammettiamo rifiuto – dovete dunque assolutamente aiutarci per la compilazione di un “numero unico” I figli del mare che metteremo in vendita a favore dell'Asilo. Perciò aspettiamo da voi due brevi scritti, un pensiero, un verso etc., quello insomma che a voi ed a Cena tornerà più comodo e che sia inserito in un numero unico che avrà molti collaboratori e poco spazio disponibile¹⁵.

Il prezioso carteggio di David e di Elvira con la Aleramo, che copre un arco cronologico che si estende dal 1904 fino al 1913, ci restituisce uno spaccato dei primi anni dell'opera di educatore di Levi Morenos. Ne viene fuori l'immagine di un uomo ispirato da forti motivazioni umanitarie, impegnato in molteplici occupazioni che lo costringono a continui viaggi tra Roma e Venezia, in certi casi invisato alla burocrazia ministeriale per le sue idee espresse con franchezza¹⁶. Dalle lettere emerge anche che il legame con la Aleramo e con il mondo intellettuale che aveva originato l'esperienza delle Scuole per contadini dell'Agro Romano, fu essenziale per Levi Morenos, come risulta da una sua lettera del dicembre 1908:

Ebbi – con molto ritardo forse dopo due mesi dell'invio – la commovente relazione delle vostre scuole [...] Avrei voluto e dovuto scrivervi subito e ringraziarvi e direi che la lettura delle parti della relazione mi commosse, e che più volte il mio pensiero vi seguì nella campagna romana e s'intusiasma nell'ammirare l'opera buona vostra e del Cena e dei bravi maestri che danno la parte migliore del loro animo a questa grande propaganda di Umanità, per gli umili abbandonati. Mi ripropongo di fare una lezioncina ai miei figliuoli della Scilla per fare loro conoscere i vostri studenti della Campagna Romana e suscitare un senso di fratellanza per gli sconosciuti fratelli. Poiché farete una conferenza a Milano sulla vita nella Campagna Romana (Non sarebbe il caso di farla anche a Venezia?) dovete avere delle fotografie illustranti le Scuole dell'Agro. Potreste farmene avere qualcuna?¹⁷

¹⁵ IFG, ASA, *Corrispondenza*, fasc. 303, n. 17, Lettera di Elvira Levi Morenos a Sibilla Aleramo, s.d. [1904-1906].

¹⁶ In una lettera alla Aleramo scriveva: «Vi sono delle difficoltà “finanziarie” per la mia venuta a Roma in dicembre. Il ministero dell'Agricoltura mi ha mandato via dalla Comm.[issio]ne Consultiva per la Pesca. La colpa è mia; ho stampato [...] verità scottanti e ciò dispiacque all'alta burocrazia che mi diede il ben servito. Pace a loro; ma intanto io privo della famosa diaria, non potrò venire a Roma colla mia Elvira, anco se dovessi recarmi costà per altri incarichi». (IFG, ASA, *Corrispondenza*, fasc. 313, n. 157, Lettera di David Levi Morenos a Sibilla Aleramo, 16 ottobre 1908); In un'altra lettera del 1912 scriveva: «Da sei mesi sono al Ministero della Marina. La mia Elvira rimase sempre a Roma. Io tra Venezia, Roma e Napoli. Lavoro per la nuova Nave-Asilo “Caracciolo”. Parto domani; la mia vita è quasi tutta in ferrovia. Rimarrò a Roma un paio di giorni per salutare la mia Elvira e poi andrò a Venezia». (IFG, ASA, *Corrispondenza*, fasc. 352, n. 225, Lettera di David Levi Morenos a Sibilla Aleramo, 9 settembre 1912).

¹⁷ IFG, ASA, *Corrispondenza*, fasc. 313, n. 157, Lettera di David Levi Morenos a Sibilla Aleramo, 16 ottobre 1908.

I primi anni del secolo videro Levi Morenos perseguire un obiettivo educativo volto a fare dei bambini abbandonati e devianti degli «uomini buoni e liberi», ispirando in loro bontà e altruismo come avrebbe fatto un “padre spirituale” posto a capo di una famiglia allargata.

Del resto, la medesima spinta umanitaria si ritrova nel soccorso ai bambini colpiti dal famoso terremoto di Messina del 1908, in occasione del quale anche il professore veneziano, prestò la sua opera nella ricerca di bambini bisognosi, alcuni dei quali furono da lui condotti a Venezia e ricoverati nella «Scilla»¹⁸. A questa, poco dopo, nel 1912, si aggiunse una seconda Nave Asilo, la «Caracciolo» di Napoli, destinata ad accogliere l'infanzia derelitta dell'area napoletana. A fondarla fu di nuovo Levi Morenos, il quale però ne seguì l'attività solo nel biennio 1913-1914¹⁹.

L'interesse del professore veneziano per i temi dell'istruzione e della lotta all'analfabetismo, sviluppato negli anni che precedono l'esperienza delle Colonie dei Giovani Lavoratori, è infine testimoniato da altre due circostanze: da un lato, la partecipazione di Levi Morenos al I° Convegno Magistrale per la lotta contro l'alcolismo, che si tenne nel settembre 1909 a Venezia²⁰; dall'altro lato, la partecipazione del professore al Congresso per l'Educazione Popolare svoltosi nel dicembre 1912 a Roma e che vide l'approvazione di un ordine del giorno, concordato tra gli altri da Giovanni Cena, Angelo Cabrini, Alessandro Marcucci, Bernardo Attolico e dallo stesso Levi Morenos, con cui si prendeva atto dell'utilità delle scuole per i contadini dell'Agro Romano e si chiedeva al governo di favorire la diffusione di «scuole mobili a carattere temporaneo»²¹.

¹⁸ L'episodio viene narrato in una lettera spedita alla Aleramo da Elvira: «Davide ritornò a Roma martedì scorso dopo dodici giorni di soggiorno a Reggio e Messina. Quando egli fu giunto a Reggio non vi trovò più gli orfani ch'egli era andato a prendere. Ad ogni modo egli riuscì a fare un po' di bene laggiù e ciò lo ha ricompensato del disagio materiale sofferto. Oggi il Patronato deve farci la consegna ufficiale di 7 orfani attualmente ricoverati a Porto d'Anzio. Se tutto procede bene noi partiremo domani sera con la piccola carovana» (IFG, ASA, *Corrispondenza*, fasc. 317, n. 53, Lettera di Elvira Levi Morenos a Sibilla Aleramo, 13 febbraio 1909).

¹⁹ Su questa realtà si veda A. Mussari, M.A. Selvaggio (a cura di), *Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della Nave Asilo “Caracciolo” (1913-1928)*. Mostra fotodocumentaria, Napoli, Edizioni Scientifiche e Artistiche, 2010.

²⁰ La relazione tenuta da Levi Morenos fu pubblicata con il titolo, *L'opera del maestro nella propaganda contro l'alcolismo: relazione presentata al 1° convegno magistrale per la lotta contro l'alcolismo*, Venezia, Off. grafiche Callegari, 1910.

²¹ B. Attolico, *Per un nuovo tipo di scuola per gli adulti analfabeti*, «I diritti della scuola», 20 aprile 1913, pp. 206-207.

4. *I profughi, gli orfani e la guerra: nascono le tre Colonie*

Il dramma dei profughi in fuga, che tanto colpì l'opinione pubblica italiana, non poteva passare inosservato ad una personalità come Levi Morenos. Ad accrescere in lui tale sensibilità era il fatto di assistere al dolore che aveva colpito tanti suoi coregionali costretti a vivere il disagio provocato dalla condizione del profugato. Ricordando a distanza di alcuni anni quei frangenti così drammatici, così il professore veneziano spiegava il senso dell'iniziativa che si apprestava a compiere:

Molti fanciulli restarono nelle città. E il mio pensiero si fissò su di loro e sulle conseguenze che avrebbe potuto determinare questo improvviso inurbarsi di tanta infanzia rurale. Pensai: «Per gli adulti che hanno già una mentalità preconstituita solidamente, l'improvviso mutamento non porterà effetti troppo sensibili. Ma per i fanciulli? La loro fibra fisica e morale è ancora troppo tenera, per non correre il grave rischio di ricevere dall'ambiente nuovo e pericoloso un'impronta e una forma che potranno decisamente influire più tardi sul loro orientamento morale e professionale». E conclusi: «Non bisogna che i piccoli rurali restino nelle città. La vita negli ospizi, negli asili, nelle scuole cittadine, finirà per dare ad essi una mentalità urbana e non eviterà successivi sbandamenti e pericolose devianze»²².

Si ponevano, in questo modo, le basi per la nascita delle colonie. Il 14 gennaio 1918 veniva fondata a Roma la Società Anonima Colonie dei Giovani Lavoratori che iniziava subito il suo lavoro contando sull'appoggio di svariati uomini politici, tra cui quello di Luigi Luzzatti, nominato poco prima Alto Commissario per i profughi, che tornava ad aiutare l'amico Levi Morenos a distanza di poco più di un decennio dalla fondazione della «Scilla»²³.

Venuto a conoscenza delle opportunità fornite dalla realtà umbra, il professore veneziano decise di concentrare i propri sforzi proprio in quella regione, in particolar modo a Città di Castello, dove, sin dal gennaio 1916, Mario Casalini aveva tentato di istituire una colonia agricola per gli orfani dei contadini presso l'ex Pellagrosario. In realtà la proposta aveva incontrato notevoli ostacoli, posti soprattutto da parte di alcuni proprietari terrieri, come il barone Leopoldo Franchetti, fondatore delle famose scuole della Montesca e di Rovigliano, e del senatore Zeffirino Faina, zio di Eugenio Faina, il fondatore di scuole rurali post-elementari per i contadini²⁴.

²² D. Levi Morenos, *Per una esperienza nazionale di educazione rurale integrale*, «Le Assicurazioni Sociali», vol. III, n. 4, 1927, pp. 17-18.

²³ Levi Morenos conobbe Luzzatti negli Ottanta dell'Ottocento, quando appena laureatosi gli presentò, «timoroso», il suo primo saggio sulla Flora Algologica. Si veda a questo proposito la lettera di Levi Morenos a Luzzatti in cui rammenta questo episodio, conservata in Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti – Venezia (d'ora in avanti IVSLA), Archivio Luigi Luzzatti (d'ora in avanti ALL), b. 49, Lettera di David Levi Morenos a Luigi Luzzatti, 9 ottobre 1925.

²⁴ Sulle scuole rurali della Montesca e di Rovigliano si rinvia a: E. Zangarelli, *Leopoldo e Alice Franchetti: la scuola della Montesca*, Città di Castello, Prhomos-nuove idee editoriali, 1984; L. Montecchi, *Alle origini della "scuola serena"*. Giuseppe Lombardo Radice e la cultura pedagogica

Nel motivare la sua posizione, il barone Franchetti sostenne «come non fosse cosa utile né ai fini generali dell'educazione, né allo scopo precipuo della formazione di bravi agricoltori, il togliere gli orfani dalla famiglia e dal contatto immediato dei campi, il che avrebbe fatto di essi degli spostati, cioè né bravi contadini, né agenti di campagna sufficientemente istruiti»²⁵. La rieducazione degli orfani, insomma, doveva essere fatta in primo luogo nelle famiglie, sostenuti da appositi “comitati di assistenza”, e solo in ultima istanza da “case-ricovero”. Fu proprio questa posizione, in cui non è difficile intravedere le preoccupazioni di tipo economico-sociale dei grandi proprietari terrieri, timorosi della sottrazione di braccia al lavoro nei campi, già colpiti dall'assenza degli adulti partiti per la guerra, a frenare il progetto di costituire a Città di Castello la colonia agricola.

Casalini cercò di superare gli ostacoli sostenendo come nelle colonie si dovessero accogliere solo orfani privi di famiglia; non fu irrilevante nemmeno il contributo del deputato radicale tifernate Ugo Patrizi, il quale da presidente dell'ex Pellagrosario di Città di Castello decise di mettere a disposizione i locali che si erano liberati grazie alla sostanziale sconfitta della malattia che tanto aveva dilagato nei primissimi anni del secolo nell'Alta Umbria. Ma nonostante questi sforzi a distanza di due anni la colonia agricola non aveva ancora visto la luce per altri motivi, di ordine politico, che si erano presentati.

La situazione si sbloccò a seguito della rotta di Caporetto, quando l'esigenza impellente di trovare dei locali per ricoverare i profughi costrinse i soggetti coinvolti a mettere a disposizione l'ex Pellagrosario. In questa situazione si venne a trovare Levi Morenos, il quale prese in concessione per 9 anni l'edificio in questione, che era affiancato da un vasto terreno agricolo e che disponeva già dei letti e dell'arredamento sufficienti ad accogliere fino a cento bambini. Nel febbraio di quell'anno il professore era impegnato a visitare alcune città umbre per selezionare i bambini da accogliere nella nuova struttura. In un telegramma inviato da Foligno il 6 febbraio così informava Luzzatti:

Sto visitando Foligno, Nocera, Gubbio e Assisi per dare preferenza accogliamento colonia ai fanciulli in condizioni più miserande. Lunedì spero iniziare attività colonia con un primo gruppo minorenni profughi²⁶.

In effetti la Colonia, che prese il nome di «Paterna Domus», iniziava le sue attività nel febbraio del '18, accogliendo tre gruppi di bambini: gli orfani già accolti nella «Casa Paterna» della provincia di Venezia, che aveva sede a San

italiana del primo Novecento di fronte al mito della scuola della Montesca, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 307-337; sulle scuole Faina si rinvia a: L. Montecchi, *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 1, 2009, pp. 179-197.

²⁵ *Per gli orfani dei contadini morti in guerra*, «Il dovere: bollettino settimanale del comitato per l'organizzazione civile di Città di Castello», 23 aprile 1916.

²⁶ IVSLA, ALL, b. 49, Telegramma di David Levi Morenos a Luigi Luzzatti, 6 febbraio 1918.

Donà di Piave, e che era stata evacuata dopo l'invasione austriaca; alcuni orfani di contadini delle terre invase che erano stati trasferiti nel sud Italia; alcuni minorenni profughi delle province di Belluno e di Udine, che erano stati affidati alle cure dell'Umanitaria di Milano²⁷. Tutti avevano un'età compresa fra i 9 ed i 14 anni²⁸.

Nella colonia veniva impartita l'istruzione elementare fino alla sesta classe, l'insegnamento professionale a tipo agricolo ed era previsto l'esercizio del lavoro manuale. Anche il personale necessario alle cure e all'istruzione dei bambini fu scelto tra i profughi: il direttore agricolo proveniva da una scuola pratica di agricoltura di San Donà di Piave e due maestri erano alle dipendenze del Comando Supremo nei territori che l'esercito aveva liberato dall'Austria²⁹. Per ridurre al minimo l'impatto con una realtà completamente differente dalle terre d'origine anche l'alimentazione veniva adeguata e si basava soprattutto su polenta e fagioli³⁰.

Ispirandosi alla precedente esperienza di educatore delle classi popolari, Levi Morenos individuò come fini educativi da raggiungere quelli sintetizzati dal trinomio «disciplina-libertà-responsabilità». Così veniva da lui descritto:

I minorenni devono essere educati ad una disciplina veridica, cioè intimamente sentita e non per una semplice costrizione esterna. La *disciplina* non deve atrofizzare la spontaneità individuale, né impedire all'allievo di sviluppare la sua personalità secondo le proprie naturali buone abitudini. La *libertà* individuale abbia a correlativa la *responsabilità* dell'azione: premi e punizioni adeguate devono far sentire le conseguenze individuali dell'operare bene o male³¹.

²⁷ *Colonie dei giovani lavoratori*, «Gli orfani dei contadini», 30 febbraio 1918. Più in generale, sulla Società Umanitaria di Milano: R. Bauer, *La militanza politica, l'opera educativa e sociale, la difesa della pace e dei diritti umani: atti delle giornate di studio organizzate dalla Società Umanitaria (Milano, 5-6 maggio 1984)*, a cura di M. Melino, Milano, Franco Angeli, 1985; E. Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare: Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Franco Angeli, 1985; P.M. Galimberti, W. Manfredini (a cura di), *Ettore Fabietti e le biblioteche popolari: atti del Convegno di studi (Milano, 30 maggio 1994)*, Milano, Società Umanitaria, 1994; I. Granata, *In difesa della terra: l'Ufficio agrario della Società Umanitaria (1905-1923)*, Milano, Franco Angeli, 2003; M. della Campa (a cura di), *Il modello Umanitaria. Storia, immagini, prospettive*, Società Umanitaria-Raccolto Edizioni, 2003; M. della Campa, C.A. Colombo (a cura di), *Spazio ai caratteri. L'Umanitaria e la Scuola del libro*, Milano, Società Umanitaria-Raccolto Edizioni-Silvana Editoriale, 2005; C.A. Colombo (a cura di), *Quando l'Umanitaria era in via Solari. 1906: il primo quartiere operaio*, Milano, Società Umanitaria-Raccolto Edizioni, 2006; Id. (a cura di), *Una casa per gli emigranti. 1907: Milano, l'Umanitaria e i servizi per l'emigrazione*, Milano, Società Umanitaria-Raccolto Edizioni, 2007.

²⁸ Cenni sulla «Paterna Domus» in A. Tacchini, *L'Alta Valle del Tevere e la Grande Guerra*, Città di Castello, Petrucci Editore, 2008, p. 84.

²⁹ D. Levi Morenos, *Le colonie dei Giovani Lavoratori*, «Bollettino del Comitato centrale di mobilitazione industriale», maggio 1918.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

In questa ottica si faceva un grande assegnamento sulla cura dello sviluppo fisico del bambino, da ottenere tramite una «equa alternativa di lavoro e di ricreazione», preparandolo ad una «vita semplice e frugale che non sottragga artificiosamente ai necessari sacrifici, ma prepari al sacrificio ed al dolore, elementi fatali della esistenza umana». Le altre finalità educative erano quelle di «educare alla bontà», «instillare quel sentimento d'amor patrio», «porre il sentimento di simpatia per i propri simili»³².

A tal fine si chiedeva agli insegnanti di esaltare la «santa gioia di vivere» nel profugo che aveva vissuto i traumi dell'esodo – attraverso i giochi (le bocce, le corse all'aperto, l'altalena), l'audizione del fonografo, il canto corale in classe o in marcia, il lavoro manuale -, e allo stesso tempo di educare il giovinetto «alla realtà della vita» attraverso varie riflessioni suscitate, ad esempio, dalla lettura delle lettere dei parenti o dalla visione di giornali illustrati con le gesta eroiche dei soldati. Pochi mesi dopo, nel settembre 1918 la Colonia vedeva accrescere il numero dei bambini ospiti, che salivano a 70.

Intanto, nel corso del 1918, Levi Morenos prese contatti con le autorità comunali di Perugia per aprire una seconda colonia anche in quel comune. La scelta del luogo cadde sui locali dell'«Ospedale di San Francesco», posti nella frazione di Collestrada, di proprietà della Congregazione di Carità. Il luogo appariva importante anche da un punto di vista simbolico poiché nel Medioevo quei locali avevano ospitato un lebbrosario e la tradizione vi associava il nome di San Francesco.

Grazie ad un sostanzioso contributo della Croce Rossa Americana, che si occupò del restauro e dell'ingrandimento degli edifici, del loro arredamento e del rifornimento di indumenti, biancheria e generi alimentari, la colonia iniziò a funzionare nel 1919 accogliendo 50 bambini³³. Oltre a tre poderi, a Collestrada furono attivate le classi quinta e sesta elementare, in integrazione alla prima colonia, quella, cioè, di Città di Castello, dove l'insegnamento elementare fu ridotto alle prime quattro classi. In questa ottica i bambini, di età compresa tra i 7 ed i 12 anni, venivano accolti nell'ex Pellagrosario di Città di Castello, quindi trasferiti a Collestrada fino ai 14 anni, dove potevano proseguire il proprio percorso di «redenzione sociale ed umana».

Al fine di accrescere nei ragazzi un senso di «autoeducazione», Levi Morenos creò a Collestrada nel 1919 la prima Famiglia Cooperativa Scolastica di Lavoro, ispirandosi alle cooperative di lavoro fra pescatori da egli stesso fondate, fin dal 1894, nella Venezia Euganea e nel Friuli. Si cercava, cioè, di stimolare i ragazzi a provvedere col proprio lavoro al mantenimento di uno o più allievi, al pagamento delle spese per gite e corsi di perfezionamento e di dare ai giovinetti,

³² *Le colonie dei giovani lavoratori*, estratto dagli «Annali della pubblica istruzione. Scuole elementari», a. I, fasc. 3, ottobre 1924, Milano, Mondadori, p. 5.

³³ M. Calza, *Le Colonie dei Giovani Lavoratori. Un esperimento di autogoverno scolastico e agricolo*, «La Nuova Antologia», n. 287, 1 dicembre 1919, pp. 309-313.

a titolo di premio, una partecipazione agli utili provenienti dalla vendita dei prodotti agricoli della colonia.

La terza ed ultima Colonia dei Giovani Lavoratori fu aperta nel 1921 a Roma, nella zona del Gianicolo. Le vicende che portarono alla sua nascita risalivano a due anni prima quando una nobildonna di origine lombarda ma trasferitasi da anni a Roma, la contessa Anna Piccolomini della Triana, manifestò l'intenzione di fondare una «scuola elementare modello». La sua proposta, che giungeva in un momento storico in cui la parte più illuminata dell'élite culturale italiana si stava interessando ai destini dell'istruzione popolare³⁴, fu portata all'attenzione di Giuseppe Prezzolini, all'epoca direttore de «La Voce», al quale la ricca signora chiese il suo personale sostegno e un interessamento presso l'amico Giuseppe Lombardo Radice affinché volesse anche egli fornire idee e suggerimenti.

L'idea originaria era quella di creare «una scuola pubblica scelta, se così si può chiamare dove elementi di diverse classi sociali fossero riuniti naturalmente, alcuni a pagamento ed altri gratuiti», e che seguisse come programma quello di fare «degli uomini o donne (naturalmente sarebbero miste), che sappiano volere, che possano decidere della loro vita»³⁵. Dietro questo invito, Prezzolini scrisse a Lombardo Radice nel novembre 1919 per coinvolgerlo nel progetto:

Una ricca e attiva signora non di qui, ma lombarda, la contessa Piccolomini, sta fondando un nuovo quartiere, nel quale deve sorgere una scuola elementare modello, per non molti alunni, per la quale vuol trovare insegnanti scelti e soprattutto un uomo che per energia, bontà d'animo, apertezza ai nuovi sistemi, dia garanzia di essere un vero educatore. Egli avrebbe tutti i mezzi necessari all'impresa. La scuola sorgerà in un ottima posizione, c'è spazio per un giardino ecc. Si tratta di un esperimento magnifico che va incoraggiato e che è bene non cada in mano di qualche intrigante o sciocco (del resto la Signora è intelligente e se ne accorgerebbe). Essa ha fiducia in te e vorrebbe tuoi consigli e indicazioni. Vuoi scrivermene?³⁶

Il pedagogista siciliano gli rispose facendo i nomi di Ferretti e di Colombo, due personalità a lui legate. Tuttavia Prezzolini, in una successiva lettera, lo invitava a trovare altri nomi poiché quelli da lui forniti non si addicevano al caso:

[La contessa] è una persona piena di energia e di vita – scriveva Prezzolini –, ma appunto per ciò ha i difetti di quelli che hanno una forte volontà. E, per es., non può soffrire la gente

³⁴ La contessa Piccolomini della Triana si interessò anche alle attività educative svolte dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI). Si veda a questo proposito il carteggio con Umberto Zanotti Bianco conservato presso l'Archivio dell'ANIMI.

³⁵ Museo Storico della Didattica – Roma (d'ora in avanti MSD), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in avanti AGLR), *Carteggio generale*, Lettera di Anna Piccolomini della Triana a Lombardo Radice, datata “Natale 1919”.

³⁶ MSD, AGLR, *Carteggio generale*, Lettera di Prezzolini a Lombardo Radice, 26 novembre 1919. Pubblicata in I. Picco, *Militanti dell'ideale. Il carteggio Giuseppe Lombardo Radice-Giuseppe Prezzolini*, Locarno, Dadò Editoriale, 1991, p. 290.

un po' dubitosa, e che non dà l'idea di virilità, come è il buon Ferretti. Con i tolstoiani, insomma, non va d'accordo; e ha conosciuto Ferretti ma non ha fiducia in lui. Ci vorrebbe un uomo energico (giacché si tratta anche di fondare materialmente la scuola, e dopo di dirigerla, qui in Roma). Perciò neppure Colombo andrebbe. Credo che la cosa migliore sarebbe una tua visita qui, e vedrò di combinarla con la contessa. I nomi che mi hai fatto, come vedi, li avevo pronti anche io, ma non vanno. Per il personale secondario avevo pure pensato alla Montesca, o alle Scuole Montessori. Ci vogliono per ora, donne, e si trovano facilmente. Ciò che manca è il direttore, l'apostolo e l'inspiratore. Un tipo come Marchi andrebbe bene, ma la contessa lo conosce e sa pure che dal punto di vista coltura e direi così, prestigio sacerdotale, non andrebbe bene. Vedi dunque le difficoltà della cosa, che pure è assai bella idealmente e che non bisogna lasciare cadere³⁷.

La stessa contessa Piccolomini scrisse il 29 novembre a Lombardo Radice affermando di non essere preoccupata dalla ricerca delle risorse economiche ma della persona giusta «che si renda conto della importanza della sua missione e che la prenda come un apostolato»³⁸. Dopo aver scartato i primi nomi che le erano stati avanzati, nel dicembre dello stesso anno la contessa mostrò interesse a collaborare con Levi Morenos come dimostra una lettera spedita al pedagogo siciliano:

Desidero molto vederla e parlarle, – scriveva la contessa – concretare qualcosa perché voglio [che] la scuola funzioni l'autunno prossimo e fremo vedendo passare del tempo prezioso. Con Levi Morenos si è combinato qualcosa che sarà utile alla nostra scuola³⁹.

Superate le difficoltà iniziali e variato in parte il progetto originario della nobildonna, nel 1921 veniva aperta a Roma la terza Colonia, denominata Orti di Pace. Si estendeva sul Gianicolo, non lontano da Porta San Pancrazio, sul terreno concesso dalla contessa a cui si aggiunse un podere donato dal principe Andrea Doria Pamphilj. In quest'ultima colonia, capace di accogliere altri 50 ospiti di età tra i 14 ed i 17 anni, si tendeva a fornire un'istruzione agraria più specializzata al fine di fare di loro degli orticoltori, frutticoltori o giardinieri⁴⁰.

³⁷ MSD, AGLR, *Carteggio generale*, Lettera di Prezzolini a Lombardo Radice, non datata. Pubblicata in Picco, *Militanti dell'ideale*, cit., p. 291.

³⁸ MSD, AGLR, *Carteggio generale*, Lettera di Anna Piccolomini della Triana a Lombardo Radice, 29 novembre 1919.

³⁹ Ivi, Lettera di Anna Piccolomini della Triana a Lombardo Radice, datata "Natale 1919".

⁴⁰ Nel 1920 fu posto in essere il tentativo di aprire un'altra colonia, questa volta a Spoleto, ma dopo un iniziale interesse suscitato tra i promotori, il progetto non fu attuato. Nel settembre 1920 si era infatti tenuto nella città umbra un incontro al quale parteciparono David Levi Morenos e il direttore della Cattedra Ambulante di Agricoltura di Spoleto, Francesco Francolini, per illustrare ad un pubblico selezionato, formato da esponenti della classe dirigente cittadina, il progetto che prevedeva l'istituzione di una colonia presso il podere modello di Loreto, fino ad allora gestito dalla Cattedra. Francolini, secondo la cronaca di un giornale del tempo, sostenne «la necessità di dare un assetto economico definitivo al podere modello, che per le enormi spese di coltivazione sperimentale, non solo era remissivo, ma correva il rischio di dover interrompere addirittura la sua utile funzione nel seminario di Spoleto. Un concetto umanitario elevatissimo inoltre, per il quale egli si è proposto di combattere la piaga sociale dell'urbanesimo che strappa quotidianamente alla

5. «La scuola integrale unitaria»

Il pensiero educativo di Levi Morenos trovò una sua teorizzazione definitiva alla metà degli anni Venti. In particolare fu con la pubblicazione di un articolo dal titolo *Per una esperienza nazionale di educazione rurale integrale*, apparso nei primi mesi del 1927 che gli iniziali aneliti in favore dei ceti popolari che avevano contraddistinto la prima fase dell'opera di educatore di Levi Morenos, trovarono una elaborazione concettuale compiuta.

Alla base di questa visione stava la formazione culturale del professore veneziano, fondata su una concezione scientifica-positivistica che immaginava la vita e l'organizzazione sociale al pari di un organismo vivente, composto dall'unione di più parti e dotato di funzioni diverse. Egli infatti vedeva l'uomo nei termini di una «pianta-uomo»⁴¹, bisognosa di cure nel suo processo di sviluppo al fine di indirizzarla verso il bene, cui poteva giungere, però, solo attraverso l'indispensabile contributo del fanciullo. Erano assai ricorrenti le immagini tratte dal mondo naturale che Levi Morenos utilizzò per esprimere queste idee nei suoi scritti, a cominciare da quelli che furono pubblicati nel bollettino di cui si dotarono le Colonie e che prese il nome di «Nostra Madre Terra»⁴².

Su tale visione si innestavano istanze spiritualistiche provenienti da una visione etico-religiosa dell'esistenza umana, influenzata dal pensiero francescano, in base alla quale la natura era il regno in cui l'uomo trovava armonia e serenità, il lavoro nei campi era la base da cui otteneva la «gioia nel cuore». Numerosissime erano a questo riguardo le immagini e le citazioni che Levi Morenos traeva dal *Cantico delle Creature* e dai *Vangeli*, e che riproponeva negli scritti e nelle lettere che inviava ai fanciulli delle colonie in occasione delle feste religiose o di altre ricorrenze.

L'impostazione scientifica che presiedeva all'organizzazione delle tre colonie faceva sì che queste venissero da lui concepite come tre diversi livelli posti in ordine progressivo: dalla prima colonia si passa alla seconda, da questa alla terza, in base ad un criterio di selezione dei ragazzi, che teneva in considerazione il loro senso del dovere e della responsabilità di cui avevano dato prova. Veniva applicato, quindi, un parametro simile a quello della selezione naturale, attinente al mondo scientifico, come riconobbe lo stesso professore:

vita libera, salubre e morale dei campi, centinaia e centinaia di piccole esistenze per rinchiuderle nella sofferente e corrotta atmosfera di un misero tugurio cittadino» (*Colonia di giovani lavoratori a Spoleto*, «L'Idea Nazionale», 10 settembre 1920, p. 3).

⁴¹ L'espressione è di Levi Morenos, in *Una esperienza nazionale*, cit., p. 20.

⁴² Il bollettino «Nostra Madre Terra. Rivista mensile per l'educazione integrale rurale ed organo di propaganda pro «Colonie dei Giovani Lavoratori»» fu pubblicato tra il 1927 e il 1933.

Se volessi poi esaminare l'opera stessa con criteri scientifici, crederci di poter concludere ugualmente che la piccola organizzazione si ispira esattamente a quel principio della selezione che in botanica e in zoologia è largamente applicato⁴³.

È in questo senso che la scuola ideata da Levi Morenos doveva essere concepita come il frutto dell'integrazione di tre elementi per potersi fregiare del nome di «scuola integrale, cioè unitaria». I tre elementi che la componevano erano il fattore fisico, il fattore morale, il fattore professionale.

Così descriveva ciascun elemento:

l'educazione fisica, ottenuta in un ambiente sano, all'aria libera dei campi, con un regime di vita semplice e schietto, l'educazione morale, ispirata a sistemi che, mentre irrobustiscono la coscienza del fanciullo e la difendono contro i pericoli, non comprimono il libero sviluppo dell'individualità, l'educazione professionale, compiuta a mezzo di un'assidua armonizzazione della teoria con la pratica, costituiscono assieme un'unità inscindibile, pervase come sono da un unico spirito informatore, e rivolte ad una meta unica: la conformazione dei corpi, delle anime, delle menti alle necessità della vita e della professione rurale⁴⁴.

Fu nel mutato clima politico e culturale dell'Italia postbellica e soprattutto con la salita al potere del fascismo, che in Levi Morenos si compì una svolta nel suo pensiero. Gli ideali umanitari risalenti all'inizio del secolo che animarono in lui l'intenzione di fare degli orfani degli «uomini buoni e liberi» e che lo avevano accomunato alla schiera di intellettuali su posizioni politiche liberali e democratiche, se non erano tramontati, quanto meno risultavano sbiaditi. La svolta impressa dalla guerra in molti uomini di cultura fu rilevante anche nel professore veneziano che cominciò a sentirsi attratto dalle correnti nazionalistiche e dal convincimento che la Nazione potesse vivere solo con il concorso di tutte le sue parti.

Tale visione organicistica della società – in cui egli aveva già dimostrato di credere negli anni precedenti convinto come era della necessità di favorire il mutualismo tra i lavoratori, forme di previdenza sociale, senso di fratellanza nell'interesse supremo della Patria – trovava uno spazio maggiore con la salita al potere del fascismo, cui Levi Morenos aderì, non senza dimostrare in ciò una contraddizione con il pensiero della prima fase della sua vita. Come è stato già osservato⁴⁵, Levi Morenos, ormai vecchio e con gravi problemi alla vista che lo portarono alla cecità nella seconda metà degli anni Venti, non comprese fino in fondo le reali intenzioni del regime e le contraddizioni delle sue originarie aspirazioni alla pace, quasi di tipo francescano, con le pretese militariste del fascismo.

Al contrario, egli vide nello Stato Corporativo una risposta ai problemi sociali che aveva cercato di affrontare nei decenni precedenti e valutò il grande investimento di energie messo in atto dal fascismo nel campo dell'infanzia come

⁴³ Levi Morenos, *Una esperienza nazionale*, cit., p. 19.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Ferrari, *David Levi Morenos*, cit., p. 31.

una soluzione alle questioni a lui care, in particolar modo la lotta contro l'urbanesimo dei fanciulli rurali e contro l'alcolismo diffuso tra i giovani, l'impegno in favore dell'educazione degli orfani⁴⁶.

In particolare il professore veneziano vedeva nella politica scolastica del regime una risposta che, in qualche modo, andava nella direzione di favorire il «risanamento» dell'infanzia. In questo senso egli apprezzò quelle iniziative finalizzate al rafforzamento dell'«integrità fisica dei fanciulli», come l'istituzione dell'Opera Balilla e il conseguente il tentativo di inquadramento militare della gioventù in quanto strumento giudicato capace di favorire l'emulazione da parte dei giovani dei modelli tipici degli adulti, giocando su fattori emotivi particolarmente potenti negli adolescenti. Scriveva a questo proposito Levi Morenos nel 1928:

Il nuovo indirizzo del Governo Nazionale Fascista ha dimostrato una profonda intuizione della psicologia infantile, ad esempio, dando all'organizzazione dei Balilla e degli Avanguardisti anche quell'attrezzatura esteriore che esercita sui fanciulli un fascino particolare precisamente perché, con le dovute proporzioni, e gli opportuni limiti, riproduce in miniatura il vasto quadro della Milizia e orienta lo spirito di imitazione del fanciullo verso un ideale che ancora non comprende in tutta la sua complessità, ma di cui già si compiace perché lo avvicina «a ciò che fanno i grandi»⁴⁷.

La svolta ruralista impressa dal fascismo negli anni Venti trovava, come è facile capire, vasto consenso in Levi Morenos, che dell'antiurbanesimo aveva fatto uno dei tratti distintivi delle sue colonie fin dalla loro fondazione⁴⁸. Non è un caso, quindi, che immagini di un certo tenore, tendenti a cantare la salubre e patriottica vita di campagna in contrapposizione alla corrotta e corruttrice vita di città, abbondino nella pubblicistica prodotta dalle colonie. Non è, altresì, una casualità che un personaggio come Arturo Marescalchi, senatore e proprietario terriero dell'Alessandrino, protagonista insieme ad altri colleghi della battaglia condotta in Senato contro l'urbanesimo prima della svolta ruralista del regime e autore di numerosi interventi in giornali e riviste su questa tematica, diventasse membro del consiglio di amministrazione delle Colonie dei Giovani Lavoratori, prodigandosi in tal veste nella ricerca presso il governo dei finanziamenti necessari alla vita dell'ente⁴⁹.

⁴⁶ Levi Morenos pubblicò numerosi articoli su tali argomenti nella rivista «Echi e Commenti», diretta da Achille Loria, e in «Nostra Madre Terra».

⁴⁷ D. Levi Morenos, *Per l'integrità fisica delle nuove generazioni*, «Nostra Madre Terra», 15 maggio-15 giugno 1928.

⁴⁸ Sull'ideologia ruralista si rinvia a P.G. Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 300-309.

⁴⁹ Nel 1938 per far fronte al grave dissesto finanziario dell'ente, il cui bilancio fu chiuso con un disavanzo di 100mila lire, Marescalchi chiese a Osvaldo Sebastiani, Capo della segreteria del Duce, di sottoporre la questione direttamente a Mussolini affinché il governo concedesse i contributi necessari a salvare l'ente dal fallimento. Si veda: Archivio Centrale dello Stato (d'ora in avanti ACS), *Segreteria Particolare del Duce* (d'ora in avanti SPD), Carteggio ordinario (1922-1943), fasc. n.

Durante il fascismo anche le Colonie dei Giovani Lavoratori subirono, al pari o forse anche in misura maggiore rispetto alle altre scuole italiane, l'impronta politica impressa dal regime. Infatti la natura stessa delle colonie – con la loro rigida organizzazione che prevedeva una suddivisione della giornata in momenti di lavoro, di studio, di esercizio fisico e di formazione professionale – offriva con maggiore facilità i mezzi necessari ad attuare questi propositi. Pur non disponendo degli elaborati scolastici realizzati dai ragazzi, che avrebbero permesso di condurre un'indagine più approfondita, tuttavia l'immagine che si ricava dall'analisi di altri tipi di fonti, permette di capire quanto l'elemento politico fosse presente nelle colonie. Lo studio della storia, ad esempio, era fortemente incentrato sul Risorgimento e sulle figure dei più importanti patrioti, di cui si narravano le gesta eroiche. Oltre alla partecipazione a cerimonie quali la consegna della bandiera o la festa della Vittoria, i ragazzi vestivano una divisa grigio-verde militare che li distingueva, erano inquadrati nelle organizzazioni giovanili del regime, si pretendeva da loro che conoscessero a memoria il Bollettino della Vittoria. L'impronta politica veniva impressa ricorrendo anche alla mobilitazione dei ragazzi nel quadro della *Battaglia del Grano*, nella coltivazione da loro effettuata di piante di rosa in onore della madre del Duce, Rosa Maltoni o nell'invio di lettere di auguri o di album fotografici direttamente a Mussolini.

D'altro canto il fascismo, come è noto, non lesinò investimenti, anche di considerevole entità, in favore della creazione o del mantenimento di strutture volte all'assistenza dell'infanzia, ed in particolare degli orfani di guerra, poiché si riteneva quest'ultima categoria di ragazzi quella che meglio annoverava tra le sue fila i giovani più sensibili alla «causa della Rivoluzione»⁵⁰. Questo indirizzo è testimoniato anche nel caso delle Colonie dei Giovani Lavoratori, che durante il Ventennio ricevettero ingenti contributi da parte dello Stato, attraverso i Ministeri delle Finanze, dell'Interno e delle Corporazioni⁵¹.

Una testimonianza di quella che era la vita nelle colonie viene ben raccontata, sia pure con forti elementi di colore, da un visitatore della Colonia di Collestrada:

Gli allievi – schierati sul vasto piazzale della scuola – stanno compiendo esercitazioni ginnastiche, al comando del capo coltivatore, che fu soldato. Belli nella loro maschia semplicità, austeri nell'uniforme grigio-verde, ci accolgono marzionalmente sol saluto romano e poi rompono le file [...] Guidato dall'ottimo direttore, visito la vastissima Casa anche ne' suoi

518360, Lettera di Arturo Marescalchi a Osvaldo Sebastiani, 11 gennaio 1938. Su Marescalchi si rinvia a: D. Breschi, *Fascismo e antiurbanesimo. Prima fase (1926-1929)*, «Storia e Futuro», vol. 6, maggio 2005.

⁵⁰ Su questo punto si veda: L. La Rovere, «Rifare gli italiani»: *l'esperimento di creazione dell'uomo nuovo nel regime fascista*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 9, 2002, p. 74.

⁵¹ Si veda la documentazione conservata nel fascicolo n. 518360 intestato alle «Colonie dei Giovani Lavoratori», conservato presso: ACS, SPD, Carteggio ordinario (1922-1943).

recessi più nascosti e ovunque sento il palpito delle anime forti e gentili che la popolano [...] Assisto alla cena, cui presiedono appetito e giovialità, e più tardi ascolto canti religiosi e patriottici di vasto respiro melodico, che i giovani – adunati in un lungo corridoio – innalzano a Dio e ai loro padri, prima di andare a letto⁵².

Alla luce di ciò è evidente che le originarie aspirazioni alla pace e all'armonia francescana con la natura e con gli altri esseri umani, che connotava la prima fase dell'opera educativa di Levi Morenos, finirono per passare in secondo piano, a causa di un contesto profondamente cambiato. Si pensi, al riguardo, al suggestivo nome degli Orti di Pace, luogo pensato per i bambini che dovevano ritrovare la smarrita armonia con sé stessi e con gli altri dopo i traumi provocati dalla guerra. Quel nome, così carico di attese e speranze in un futuro dominato dalla pace, finì per diventare un guscio vuoto a causa della retorica bellicistica degli anni Trenta e Quaranta che investì anche le Colonie dei Giovani Lavoratori.

Se ciò è vero sul piano delle intenzioni e dei propositi educativi dichiarati, questo appare altresì vero sul piano della realtà fattuale. Così, infatti, si può leggere un singolare e drammatico episodio che accadde durante la seconda guerra mondiale e che ebbe per protagonisti alcuni ragazzi della Colonia di Collestrada che furono coinvolti in un fatto catalogabile nel fenomeno più complesso rappresentato dal coinvolgimento dell'infanzia e della gioventù negli eventi della guerra totale del 1940-1945⁵³. Nei concitati giorni del giugno 1944, quando la linea del fronte era attestata alle porte di Perugia, le truppe tedesche che controllavano l'area di Collestrada e il vicino aeroporto di Sant'Egidio, si avvalsero dell'aiuto di alcuni ragazzi ospiti della colonia, incaricandoli di sorvegliare le munizioni opportunamente nascoste in un bosco, offrendo in cambio del cibo. Alcuni di essi furono così solerti nello svolgimento del comando loro affidato da aprire il fuoco, ferendola, su di una donna ignara che era andata a raccogliere legna in quel bosco⁵⁴.

L'episodio appare rivelatore di come i sani principi educativi per gli orfani volti a fare di essi degli «uomini buoni e liberi», secondo la definizione data da Levi Morenos alla Aleramo nei primissimi anni del secolo, fossero stati, in buona sostanza, dimenticati dopo la svolta politica impressa dal fascismo e dal clima di guerra, che avevano enfatizzato, oltremisura, l'elemento dell'obbedienza e della disciplina dei giovani contadini.

⁵² F. Straniero, *Alla Colonia scuola di Collestrada*, «I diritti della scuola», 6 marzo 1927, pp. 142-143.

⁵³ Piuttosto vasta è la bibliografia sul coinvolgimento dell'infanzia italiana nelle guerre del Novecento e nei processi di nazionalizzazione. Ci si limita a segnalare: A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; M.C. Giuntella, I. Nardi (a cura di), *Il bambino nella storia*, Napoli, Esi, 1993; Id. (a cura di), *Le guerre dei bambini: da Sarajevo a Sarajevo*, Napoli, Esi, 1998; J. Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, Macerata, eum, 2007.

⁵⁴ L'episodio è narrato in C. Pagliacci, *Collestrada: storia di un paese tra ospitalità ed esclusione*, Perugia, Edizioni Parrocchia Collestrada, 1995, p. 120.

Nel secondo dopoguerra le Colonie dei Giovani Lavoratori finirono per diventare dei semplici istituti per orfani, al pari di tanti altri, cessando di essere un modello educativo come lo erano state nei primi anni della loro vita quando avevano attirato un notevole interesse dal mondo pedagogico. La colonia di Città di Castello fu chiusa nel 1952 mentre quella di Collestrada rimase in funzione, tra grosse difficoltà finanziarie, fino agli anni '70⁵⁵.

6. *L'interesse pedagogico suscitato dalle Colonie*

Uno degli elementi che contraddistinse l'esperienza delle Colonie dei Giovani Lavoratori, e che venne messo in rilievo fin dai primi anni della loro attività, fu il carattere innovativo con cui esse erano state pensate. Non si trattava, cioè, di ospizi o di orfanotrofi, nel significato tradizionale del termine, né di strutture create al solo scopo di fornire l'assistenza ai fanciulli colpiti dalla guerra, ma soprattutto di un ambiente formativo in cui parte integrante ed essenziale era rappresentato dall'elemento educativo.

Rilevava questo particolare nel 1925 dalle pagine de «I diritti della scuola» l'ispettore scolastico Giorgio Gabrielli, in seguito ad una sua visita agli Orti di Pace:

Non è un'accolta di alunni, non è uno dei soliti convitti, nemmeno una famiglia riunita dal bisogno quotidiano [...] qui non c'è la sola convivenza, qui la necessità inderogabile di allontanare dei giovanetti dalla famiglia è temperata da tutto un ordinamento educativo che mira a rimuovere molti degli inconvenienti ed a costruire le fonti di una nuova vita individuale, sana e cosciente dei suoi destini⁵⁶.

Lo spirito di innovazione didattica che le Colonie portarono nel panorama scolastico nazionale, giunse in un momento in cui gli uomini di scuola più avvertiti dimostrarono attenzione verso quelle esperienze scolastiche che erano fiorite nella penisola ad opera di privati o di enti culturali per contribuire alla lotta contro l'analfabetismo assai diffuso nelle campagne ed in un momento nel quale stava maturando un articolato dibattito che metteva al centro il tema dell'istruzione elementare, ed in particolare di quella rurale. La critica che si rivolgeva alla scuola rurale di Stato era, infatti, quella di non essere aderente all'ambiente in cui si trovava e di non rispondere alle esigenze della vita del contadino. In altre

⁵⁵ La cronaca locale de «Il Messaggero» del 21 dicembre 1952 riferisce che nell'ultima seduta del consiglio comunale di Città di Castello «il consigliere Angelini (ind.) porge il saluto alla «Colonia Giovani Lavoratori» che trasferisce la sua sede e abbandona il nostro Comune dopo 35 anni trascorsi tra noi» (*I lavori al Comune di Città di Castello. In margine alla riunione consigliare*, «Il Messaggero», 21 dicembre 1952, p. 5; Pagliacci, *Collestrada*, cit., pp. 132-133).

⁵⁶ G. Gabrielli, *Gli "Orti di Pace"*, «I diritti della scuola», 15 febbraio 1925, pp. 129-130.

parole, veniva giudicata come una sorta di copia mal riuscita della scuola elementare urbana. Tale giudizio si ritrova sovente nel pensiero di uomini di scuola tra gli anni Venti e Trenta. Lo stesso ispettore Gabrielli notava che,

mentre la scuola elementare di Stato vaga ancora, anche nelle zone prevalentemente rurali, in un generico ambiente culturale indeterminato, qui la cultura è fatta vita ed è tratta da una determinata forma di vita. Sin dai primi anni essa s'inserisce in una realtà fattiva che è la vita dell'orto, della vigna, del pollaio, ecc.⁵⁷

Come è facile immaginare, gli auspici per una scuola rurale più integrata culturalmente con l'ambiente in cui si trovava, già presenti nell'immediato dopoguerra, si moltiplicarono quando il regime fascista lanciò il programma di ruralizzazione della società e della scuola. In un articolo dall'emblematico titolo, *Ruralizzazione e scuola*, Giovanni Calò ricordava a questo proposito come «magnifici esempi, quasi isolati» da tener presenti, le scuole rurali fondate dal senatore Faina e le Colonie dei Giovani Lavoratori⁵⁸. Elsa Bergamaschi, che nel 1931 visitò gli «Orti di Pace», mise in evidenza proprio questo aspetto dalle pagine della rivista «La Nuova Scuola Italiana»:

Un tale esempio dovrebbe esercitare un'influenza benefica sulla scuola rurale, che troppo spesso non è tale che di nome per le condizioni estrinseche di località e d'ambiente; mentre non aderisce intimamente alla vita che le si svolge intorno, e non è penetrata dalla chiara coscienza delle esigenze della vita rurale⁵⁹.

Tali aspetti vengono colti soprattutto in concomitanza del grande dibattito suscitato dalla riforma Gentile, in occasione del quale si additò l'esperienza delle Colonie come un modello a cui ispirarsi per creare la vera scuola popolare. Annibale Tona, direttore de «I diritti della scuola», sottolineava questo elemento nell'aprile del '23, quando era in piena svolgimento l'attività riformatrice di Gentile:

Oggi che si viene imponendo come necessità una profonda riforma delle istituzioni educative che meglio prepari il cittadino ed il lavoratore di domani, sostituendo al tradizionale verbalismo cattedratico l'esercizio disciplinato delle varie attività del fanciullo, si può ben dire che le Colonie del Levi Morenos hanno fatto, con pochi altri analoghi istituti, opera precorritrice⁶⁰.

Tona vedeva nelle Colonie il risorgere «ma con ossatura e vitalità cento volte maggiori, il famoso «campicello» baccelliano; si ritrova in esse già compiuto

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ G. Calò, *Ruralizzazione e scuola*, «I diritti della scuola», 2 giugno 1929, pp. 1465-1466.

⁵⁹ E. Bergamaschi, *Le "Colonie dei giovani lavoratori"*, «La nuova scuola italiana», 1 novembre 1931, pp. 163-164.

⁶⁰ A. Tona, *Agli "Orti di Pace"*, «I diritti della scuola», 22 aprile 1923, pp. 185-186.

quel disegno di nuova scuola popolare a fondo agricolo-industriale che il ministro Gentile sta concretando nella sua riforma dell'attuale scuola tecnica»⁶¹.

L'interesse suscitato dalle Colonie, ed in particolare dagli Orti di Pace, fece sì che nel 1923 un gruppo di volenterosi maestri della Capitale si riunisse in un *Comitato magistrale romano pro Colonie dei Giovani Lavoratori*, con l'obiettivo dichiarato di «aiutarne lo sviluppo e diffonderne i principi», e al quale aderirono, tra gli altri, lo stesso Tona, Muzio Mochen, Arnaldo Marcellini, Ines Caselli Facchini⁶².

Ben oltre si spinse Francesco Bettini, ispettore scolastico di idee lombardiane e prolifico pubblicista nelle riviste magistrali, il quale apprezzò delle Colonie non solo le finalità educative ma anche l'innovazione didattica da esse prodotte. Citava a questo proposito «l'illustrazione di racconti o le esposizione di lezioni fatte dallo scolaro con la proiezione di figure da lui stesso disegnate e colorate su carta translucida» applicata alla storia, geografia e scienze naturali, aggiungendo che tale sperimentazione fu giudicata positivamente dai numerosi visitatori stranieri della Mostra degli istituti di assistenza per gli orfani di guerra, tenutasi a Roma nel 1924⁶³. Bettini concludeva riconoscendo che, sebbene la sua opera «pass[asse] inosservata a gran parte dei maestri elementari», tuttavia Levi Morenos era da considerarsi «uno dei più nobili, efficaci ed esperti educatori che la Scuola italiana abbia dato in quest'ultimo trentennio di vita»⁶⁴.

Ma fu soprattutto Giuseppe Lombardo Radice a dare un degno riconoscimento all'opera di educatore svolta da Levi Morenos. Nel 1926 il pedagogista siciliano incaricò la signorina Guerrera di scrivere un libro sulle attività del professore, che però mai vide la luce⁶⁵. Quando nel 1928 il ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Belluzzo conferì al professore veneziano il diploma di benemerita di primo grado, con facoltà di fregiarsi della medaglia d'oro, Lombardo Radice pubblicò la notizia su «L'Educazione Nazionale»⁶⁶. Levi Morenos lo ringraziò in un messaggio in cui non nascose l'ammirazione che nutriva nei suoi confronti:

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ A questo proposito, Bettini descriveva, non senza umorismo e compiacimento, la scena a cui assistette mentre anche egli visitava la mostra romana: alcuni visitatori stranieri, inglesi e americani, sorpresi dalla tecnica delle illustrazioni delle immagini proposta dalle Colonie dei Giovani Lavoratori, esclamavano: «Buono, buono; questo noi non abbiamo; bisogna introdurre anche nelle nostre scuole... – [...] Meno male, pensavano gli espositori, che non siamo sempre noi a copiare!». ([F. Bettini], *Disegno, proiezioni e insegnamento scientifico*, «La scuola in Toscana. Bollettino del Provveditorato agli Studi della Toscana», giugno 1925, pp. 309-316).

⁶⁴ *Ibid.*, p. 309.

⁶⁵ Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica – Firenze, Archivio Giuseppe Lombardo Radice, *Carteggio pubblico*, b. 4, Lettera di Alberto Salvagnini a Lombardo Radice, 31 marzo 1926.

⁶⁶ *Onore a Levi-Morenos*, «L'Educazione Nazionale», ottobre 1928.

Al vecchio collega della propaganda per l'educazione popolare, al pedagogista insigne di cui per la mia ignoranza in Pedagogia non posso dirmi allievo, ma dal quale posso però dire di aver molto imparato⁶⁷.

Il riconoscimento più prestigioso all'opera di Levi Morenos conferito da Lombardo Radice fu, però, un articolo da lui pubblicato dopo la sua morte, avvenuta nel gennaio 1933, su «L'Educazione Nazionale» in cui gli attribuì il merito di aver anticipato, con le Navi Asilo e le Colonie dei Giovani Lavoratori, lo spirito della riforma Gentile, in relazione alle scuole del lavoro nelle quali «il lavoro stesso è formativo di umanità, sia per l'educazione del carattere che per l'orientamento spirituale e l'organizzazione della cultura». Per tale ragione, argomentava il pedagogista,

il Levi Morenos è in ordine di tempo il primo realizzatore della «Scuola Attiva», è il primo vero riformatore dei programmi didattici ufficiali, se scuola attiva vuol dire scuola dove i libri contano perché tutta la vita, maturando l'intelligenza, li fa cercare, a completamento dell'esperienza, a confronto del proprio sentire; però i libri desiderati e cercati non sono mai quelli scolastici, cioè manualistici, astratti, posticci (per elementarizzazione che è schematico e spolpamento della verità), ma quelli universali o almeno, sopra scolastici: libri di alta poesia, libri di vera e completa scienza, libri senza intenzione meschinamente didascalica. Nei campi dell'addestramento elementare dove questi non occorrono, gli altri non occorrono: basta il maestro⁶⁸.

Il riconoscimento pubblico dato nel 1933 dall'autore dei programmi per la scuola elementare, faceva seguito alla considerazione di cui aveva goduto Levi Morenos nel vivace clima pedagogico degli anni Venti che, sebbene non gli avesse permesso di acquisire quella certa notorietà tra i maestri che avrebbe meritato, come ammetteva Bettini, tuttavia portò il nome del professore veneziano tra coloro che venivano considerati i pionieri della «scuola nuova». Oltre alle testimonianze di Lombardo Radice e di Bettini, vale la pena di ricordare il giudizio espresso in un articolo del 1926 da Adolphe Ferrière, nel quale riconosceva il merito di Levi Morenos di essere stato un precursore della «scuola attiva»⁶⁹. Dallo stesso ambiente culturale di Ferrière proviene, infine, la testimonianza di Peter Engel, il quale dopo una visita alle tre colonie, dalle pagine della rivista «Pour l'ère nouvelle» riconobbe che, pur non aspirando a diventare un maestro di scuola, attraverso strade diverse Levi Morenos era giunto ai medesimi risultati conseguiti dai pionieri della «scuola nuova»⁷⁰.

⁶⁷ MSD, AGLR, Lettera di David Levi Morenos a Giuseppe Lombardo Radice, 18 ottobre 1928.

⁶⁸ G. Lombardo Radice, *Levi Morenos e la didattica nuova*, «L'Educazione Nazionale», 31 marzo 1933.

⁶⁹ A. Ferrière, *Une visite aux pionniers de l'École Active en Italie*, «Pour l'ère nouvelle», vol. V, n. 23, novembre 1926, pp. 150-156.

⁷⁰ «Par des chemins différents, en amateur, il est arrivé aux mêmes résultats que les plus ardents pionniers de l'éducation nouvelle». Cfr. Peter Engel, *Les colonies des «jeunes travailleurs»*, «Pour

Appendice

1. *David Levi Morenos a Luigi Luzzatti, Foligno, 6 febbraio 1918.*
Telegramma (IVSLA, Archivio Luigi Luzzatti, *Corrispondenza*, b. 49).

Eccellenza Luzzatti Alto Commissario
Destinazione: Roma Provenienza: Foligno

Ringrazio vivamente suo affettuoso interessamento stop sto visitando Foligno Nocera Gubbio Assisi per dare preferenza accogliamento colonia ai fanciulli in condizioni più miserande stop lunedì spero iniziare attività colonia per un primo gruppo minorenni profughi ossequi devoti.

Levi Morenos

2. *David Levi Morenos a Luigi Luzzatti, Roma, 2 aprile 1918.*

Lettera di una facciata, carta intestata: "Colonie dei Giovani Lavoratori. Comitato Centrale" (IVSLA, Archivio Luigi Luzzatti, *Corrispondenza*, b. 49).

Roma, 2 aprile 1918

Eccellenza,

Con devoto animo rinnovo l'espressione della mia riconoscenza per l'incarico affidatomi con lettera in data 21 p.p. che mi è novella prova della benevolenza di V. Ecc. a mio riguardo. Mi è caro assicurare V. Ecc. che il pietoso ufficio sarà da me disimpegnato con tutto l'amore e con tutte le forze del mio cuore. Mi farò premura di inviare comunicazioni ufficiali all'Alto Commissariato pei riguardi del mandato affidatomi. Con devoto ossequio.

Levi Morenos

3. *David Levi Morenos a Luigi Luzzatti, Roma, 9 ottobre 1925.*

Lettera di tre facciate (IVSLA, Archivio Luigi Luzzatti, *Corrispondenza*, b. 49).

Amato Maestro,

compiono presto quaranta anni da quando un comune, indimenticabile amico,

Giorgio Politeo di venerata memoria, mi presentava a Lei.

Io mi rivedo giovane laureando porgerle timoroso il mio piccolo primo saggio sulla Flora Algologica della Venezia.

Nessuna fervida fantasia avrebbe potuto allora farmi immaginare né quanta benefica influenza Ella avrebbe esercitato nella mia vita con la sua bontà per me e per le mie iniziative, né quanto affetto avrei trovato presso la sua angelica famiglia!

Grazie ora a Lei, Maestro ed all'amatissima Signora Amelia che anche in questo penoso momento della mia vita, inviandomi con la loro affettuosa parola l'espressione della loro costante simpatia, hanno saputo recarmi profondo conforto.

Lasci, Maestro, che io deponga un bacio sulla sua mano benefica che ha vergato tanti alti, buoni pensieri a conforto dei miseri e che io contraccambi così l'affettuoso bacio che Ella mi ha inviato a mezzo della santa compagna della mia vita. Alla buona signora Amelia ed alla cara signorina Carli invio anche a nome della mia Elvira vivi ringraziamenti ed affettuosi pensieri.

Levi Morenos

Dagli Orti di Pace, 9.10.25

Luca Montecchi

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione

Università degli Studi di Macerata (Italy)

l.montecchi@libero.it

The nationality references of the Hungarian education policy in the period of dualism of the Austro-Hungarian monarchy*

Elemér Kelemen

The researches of the history of the nationalities in the period of dualism – that were based by Gábor Kemény's monumental enterprise¹ and by Zoltán I. Tóth's pioneer work² – achieved significant scientific results in the second half of the 1970s. The studies published in the relevant volumes of *Magyarország története* [History of Hungary] neglected such previous aspects as the romantic and impatient myth of «the Hungarians» that had appeared at the turn of the 19th and 20th centuries; as the apologetic self-pity and irredentism of the decades between the two world wars; and as the national self-criticism that was motivated by Lenin's and Stalin's nationality politics in the 1950s, and also by the theory of class struggle. The authors completed the complex analysis and overall presentation of a delicate issue, and based their work on the growing re-

* The autor is grateful to Ms. Andrea Seres for the translation into English of the text.

¹ G. Gábor Kemény, *A nemzetiségi kérdés a törvények és tervezetek tükrében*, in Id., *A magyar nemzetiségi kérdés története 1790-1918*, Budapest, Gergely R, 1946; Id., *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában*, vol. I: 1867-1890, Budapest, Tankönyvkiadó, 1952.

² Z.I. Tóth, *A nemzetiségi kérdés a dualizmus első évtizedeiben (1867-1900)*, «Századok», n. 3, 1956, pp. 368-393; Id., *Magyarok és románok. Történelmi tanulmányok*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1964.

sults of those researches that deal with the history of economy, society, foreign/domestic politics, culture and ideas³.

Lately the professional literature of the topic has been enriched by those researches that continue the analysis of the history of society, culture and ideas, and also by those new ones that consider the history of mentality, ethnology and cultural anthropology in addition⁴. Finally, the comprehensive synthesis of the issue was also born and considered the history of politics and ideas⁵.

Recently the new viewpoints of the history of modernity have also appeared in the literature of the history of education⁶ in order to argue with the slightly one-sided and dogmatic approach of the previous decades⁷. The references of the nationality issue of the history of education have taken their place in the researches of local and institutional history⁸, and also in the dissertations of those professionals' teams that deal with the history of education and teaching⁹.

³ P. Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, edited by F. Mucsi, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978; Id., *A magyar nacionalizmus néhány problémája a századforduló idején*, «Történelmi Szemle», n. 2-3, 1960, pp. 335-341; E. Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, edited by L. Katus, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.

⁴ G. Kövér, *Kultúra és etnicitás*, in G. Gyóni, G. Kövér, *Magyarország társadalomtörténete. A reformkortól a második világháborúig*, Budapest, Osiris kiadó, 1998, pp. 117-147; L. Szarka, *Magyarosodás és magyarosítás a felsőszlovák régióban a kiegyezés korában*, [Adalékok a dualizmuskori asszimiláció természetrajzához], in É. Somogyi (ed.), *Polgárosodás Közép-Európában*, Budapest, MTA Történettudományi Intéze, 1991, pp. 35-47; Id., *Szlovák nemzeti fejlődés. Magyar nemzetiségi politika 1867-1918*, Pozsony, Kalligram Könyvkiadó, 1995; Z. Tóth, *Mit olvaszt az olvasztótégely?*, «Regio», vol. 6, n. 1-2, 1995, pp. 78-100.

⁵ J. Gyurgyák, *Ezzé lett magyar hazátok? A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus*, Budapest, Osiris, 2007. See A. Baka, *Eötvös Józseftől Jászi Oszkárig. A magyar nemzetiségi politikai gondolkodás változásai*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1990.

⁶ P.T. Nagy, *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945*, «Iskolakultúra», n. 6-7, 2005, pp. 230-237; J. Kardos, *Opponensi vélemény* [Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.], «Iskolakultúra», n. 6-7, 2005, pp. 242-245; E. Kelemen, *Opponensi vélemény* [in Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.], «Iskolakultúra», n. 6-7, 2005, pp. 238-241; M. Mann, *Kultúrpolitikuskor a dualizmus korában*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1993.

⁷ L. Felkai (ed.), *A dualizmus oktatásügyének bírálata a haladó sajtóban*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1959; S. Kóte, *Az 1868-as népiskolai törvény revíziójára tett kísérletek a századforduló idején*, «Pedagógiai Szemle», n. 4, 1961, pp. 340-352; E. Arató, *Az 1868. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika*, «Pedagógiai Szemle», n. 6, 1969, pp. 521-532; F. Arató, *A népoktatási törvény és a nemzetiségi politika*, «Pedagógiai Szemle», n. 6, 1969; I. Dolmányos, *A "Lex Apponyi" (Az 1907. évi iskolatörvények)*, «Századok», n. 3-4, 1968, pp. 484-533.

⁸ L. Szita, *Somogy megyei nemzetiségek településtörténete a XVIII-XIX. Században*, Pécs, [s.n.], 1993; P. Donáth, *Tanító(nő)képzők, diákjaik és tanárai. Felekezeti/nemzetiségi összetételük s területi elhelyezkedésük. (Adalékok, kérdések)*, in Id., *A magyar muvelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958*, Budapest, Trezor Kiadó, 2008, pp. 3-60.

⁹ M. Farkas, *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmuskori Magyarországon*, Budapest, Trezor, 2008; J. Podráczky, *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban*, Doktori értekezés, Kézirat, 2008.

* * *

It is proved by the statistic data of the period that Hungary – as a country open to reception – has become a multinational state during its history. As the obligate outcome of the speeding civil and national development, by the second half of the 19th century the nationality situation became a central political issue equally for the Hungarians and for those nationality groups that were living in the territory of Hungary in different states of national and civil development.

Table 1. *Nationality distribution of the population of Hungary*¹⁰

Nationality	Year / Proportion (%)			
	1850	1880	1900	1910
Hungarian	41,5	46,6	51,4	54,5
German	11,6	13,6	11,9	10,4
Slovak	15,0	13,5	11,9	10,7
Romanian	19,3	17,5	16,6	16,1
Carpathian-Ukrainian	3,9	2,6	2,5	2,5
Serbian, Croatian, Slovenian	5,5	4,6	4,3	4,1
Other	3,3	1,8	1,4	1,7
Total of non-Hungarian nationalities	58,5	53,4	48,6	45,5

It is well noticeable that the sub-proportion of the Hungarians is increasing evenly; the final result is an increase of 13%. Meanwhile, the total decrease in the proportion is the same in the case of the non-Hungarian population, though different measures and degrees are shown by the data of each nationality group. The increase of assimilation can be identified as the main reason of the process, but the change in customs and population, and also the different rates of migration have to be considered, as well.

The process of assimilation was influenced by such background factors as the development of capitalist-industrial production; as the economic change in line with the spread of product and money exchange; as the social change in the share of work and employment conditions; and also as modernisation as one of the results of civil development. The processes of social mobility were going ahead mainly spontaneously, and with natural adaptation to the changing conditions. On the other hand, the developing civil state had different provisions

¹⁰ Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 1149; Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit., p. 414.

in connection with modernisation, economic and social politics, and – the last, but not the least – culture and education, and all those had significant influence on the relevant processes and the intensity of assimilation.

The progress of assimilation – that is to say, partial, and then complete assimilation – showed significant differences in time and regionally, and it depended on the geographical and settlement conditions of each nationality group (isolated or bigger communities). The first phase of the multigenerational process was the linguistic and cultural blending, and, later, the typical spread of bilingualism. Finally, complete assimilation resulted in losing original identity and changing it for Hungarian. In this context social mobility and modernisation motivated the spread of gaining Hungarian identity.

At the same time, the civil transformation of the Hungarian societies induced also the opposite, that is to say, dissimilation (acculturation) processes, which resulted in different national(ity) identities, and in the strengthening of those linguistic-cultural and political ambitions that emphasise separation. The transformation was supported also by some of the denominations, first of all, by the Greek Orthodox Church and Uniate Church. In addition, nationality societies had new social groups – the nationality capitalists and national intellectuals – of which programmes and ambitions needed and required different political conditions, but aimed modernisation to a significant extent as well. In addition to those strengthening national ambitions that inevitably came together with economic and social modernisation and civil development, the change of preference of the Hungarian national politics in the period of dualism, and also the specific geo-political conditions of the region in the international field of world politics had great influence on the dissemination processes of the nationality communities of Hungary¹¹.

The liberal education policy of the period of dualism had two basic findings. It considered school and education among those important fields and determinative conditions of economic and social modernisation that support individual success, the chance of employment, social rise, and linguistic-cultural and emotional-intellectual integration.

¹¹ Kővér, *Kultúra és etnicitás*, cit.; Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 1149; E. Niederhauser, *A nemzeti megújulási mozgalmak Kelet-Európában*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1977; F. Glatz, *Polgári fejlődés, nacionalizmus, asszimiláció a 19. században*, in Id., *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet 1867-1987*, Budapest, Kossuth, 1988, pp. 36-52; P. Hanák, *Polgárosodás és asszimiláció Magyarországon a XIX. Században*, «Történelmi Szemle», n. 4, 1974, pp. 513-536; Id. (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Szarka, *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867-1918*, cit.; I. Romsics, *Magyarország története a XX. században*, Budapest, Osiris Kiadó, 1999.

In 1868 the law of public education came into effect as the base of the modernisation of education. In the spirit of József Eötvös' liberal and democratic policy on education, the law – that also considered social and national aspects – ensured the chance of each Hungarian citizen to have basic education with a more modern and unified content than before. At the same time and in line with his own proposal of nationality law, Eötvös also considered those citizens of the country – «native land», as he called it – whose mother tongues were different from the Hungarian. With minor restrictions, he fixed the rights of learning and teaching in nationality languages, and also the previous rights of those denominations that run schools traditionally¹². The law emphasised the responsibility of those state schools that had to be established in order to meet the relevant need. By them the government «is obliged, as far as possible, to provide the citizens of any nationalities – living in fairly big masses in the native land – with the opportunity of being trained near their dwelling-places, in their nationality languages, and up to the level where the higher academic training starts» (par. 17/XLIV/1968)¹³. Concerning higher education, the organisation of nationality departments, and the establishment of a faculty of orthodox theology were also promised. In order to guarantee the principles, the **regulatory** conditions were also described in the law of public education as follows: the concrete requirements of institution, staff, infrastructure and material-financial background; modern requirements of content and curriculum; modern study materials and instruments; and the control of the local community in line with the central – state – supervision. They all show that Eötvös considered «the people's school»¹⁴ as the solid base of a modern school system that was on the way of secularisation¹⁵.

Below the statistic data show the development of public education during the period of dualism¹⁶:

¹² S. Köte, *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849-1918)*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1975; L. Felkai, *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Budapest, Akadémiai kiadó, 1979; Id., *Magyarország oktatásügye a millennium éveiben*, Budapest, OPKM, 1996; Mann, *Kultúrpolitikuskok a dualizmus korában*, cit.; E. Kelemen, *A magyar oktatási törvényhozás története*, in Id., *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest, Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum, 2002, pp. 17-70; P.T. Nagy, *Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar iskolapolitika 1867-1945*, Budapest, Székesfehérvár Kodolányi János Főiskola, 1997; Id., *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

¹³ Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 813.

¹⁴ In Hungarian: «népiskola»: “specific school type of the period with six classes for primary education”.

¹⁵ E. Kelemen, *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában*, in Id., *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, cit., pp. 121-134; Köte, *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849-1918)*, cit.; Felkai, *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, cit.; Id., *Magyarország oktatásügye a millennium éveiben*, cit.; Mann, *Kultúrpolitikuskok a dualizmus korában*, cit.; Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

¹⁶ Kelemen, *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában*, cit.

Table 2.a) *The data of the people's school*

	Year					
	1869		1890		1910	
	Number	%	Number	%	Number	%
Owner						
Denominations	13 262	91,11	13 785	83,03	12 075	73,38
Local communities	479	3,47	1 851	11,15	1 339	8,13
State	-	-	728	4,39	2 744	16,67
Other	57	0,42	228	1,43	297	1,82
Total	13 798	100	16 592	100	16 455	100

Table 2.b) *The data of the teachers of the people's school*

Year	Number of teachers	Number of teachers per school	Number of 0-12 years old school children per teacher
1869	17 792	1,289	90,78
1890	24 908	1,501	71,61
1910	32 402	1,962	73,66

Table 2.c) *The data of children of school-age*

Year	6-12 years old children (%)	6-15 years old children (%)
1872	75,03	63,69
1890	86,52	81,51
1910	89,46	°

The effect of the establishment of the people's school is reflected in the increasing proportion of children that can read and write: in 1869 the proportion was 36,0%, and it went up to 68,7% by 1910 (see also Table 5)¹⁷.

The gradual development of the modern Hungarian education system was based on the successful reformation of public education that offered services from infants' care to vocational training and secondary education, and, finally, up to higher education. Apart from the subsequent restrictions of school ownership and using nationality languages, the school system of the period – at least theoretically – offered each citizen of Hungary the opportunity of having

¹⁷ *Ibid.*

general education and professional training in the framework of a secularised institutional system that was – partly, or totally – separated from church. By the end of the period more than 10% of the 20 million citizens of Hungary completed primary education, while it is nearly 1% in the case of secondary education, and more than 0,1% in the case of higher education¹⁸.

* * *

On the other hand, the unfavourable side of the Hungarian education policy of the period of dualism has to be mentioned too. Answers should be given to the question why the nationality population showed aversion, stronger and stronger objection, and put up resistance in the parliament, in the press and in the everyday practice – to the linguistic-cultural attitude of the official political power of the period. Another issue is whether those reactions supported anti-modernisation and the persistent insistence on feudal – that is to say, religious and cultural – traditions. If the answer is yes, then can it be the final judgement?¹⁹

The intensity of the change of the attitude of the nationality population was greatly different from time to time, and it was motivated mainly by the central intention of propagating Hungarian language in a more and more aggressive way. The practice abandoned the principles of József Eötvös and Ferenc Deák, and, gradually, changed the offer of «opportunity» for impatient obligation. The first step was the indifferent, technocratic and «bureaucratic rationalism» of Hungarian as «the language of the state»²⁰, and it was followed by the hidden, and later unconcealed ambition of linguistic-cultural restriction (assimilation), and, afterwards, by the political effort of «Hungarisation» (acculturation). Finally, the process resulted in the passionate and impatient irrationalism of the dream of «nation creation», in other words: «eating fog»²¹, and the illusion of becoming a Great Power. Béla Grünwald – as one of the leading ideologists of the Hungarian «national idea» – advertised that the Hungarian nation, «as the champion of assimilation serves humanity when assimilates those dependent races that are unable to develop independently»²².

¹⁸ Felkai, *Magyarország oktatásügye a millennium éveiben*, cit.; Mann, *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*, cit.; Kelemen, *A magyar oktatási törvényhozás története*, cit.; Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

¹⁹ Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit., and Kardos, *Opponensi vélemény*, cit.

²⁰ Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.; Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Romsics, *Magyarország története a XX. században*, cit.

²¹ In Hungarian «ködevés», E. Ady, *Én nem vagyok magyar?*, *Ady Endre összes versei*, Budapest, Athenaeum, p. 91; J. Gyurgyák, *A magyar szabadélvek hagyatéka*, «Népszabadság. Hétféje», 1, 4, Márc. 12 2009, p. 4.

²² Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit., p. 165.

The changing objectives of the education policy of the period – that reflected the turning points of the Hungarian national and nationality policies – justified the ambitions described above. The “legislation of education” had three separate stages. After the previous laws of public education and nationality issues, the *Act XVIII/1879* was the first one that contained the compulsory teaching of Hungarian language in public schools. Later the *Act XV/1891*, that regulated early childhood education, also described the intention of making children have affection for Hungarian language and have basic competence in Hungarian. At the end of the 19th century, many laws – including the *Act XXVI/1893* – aimed to arrange primary school teachers’ salaries and declared that the efficient teaching of Hungarian language in nationality schools is the precondition of getting financial support from the state.

In 1904 there was an unsuccessful trial of school nationalisation. Later the laws of Albert Apponyi – the *Act XXVI/1907* of the regulation of the salaries of teachers working in state primary schools, and of the local supervision of state schools; the *Act XXVIII/1907* of the legal conditions of non-governmental primary schools, and of the salaries of teachers working in municipal and denominational primary schools; and also the *Act XLVI/1908* of the free service of primary school education – represented a new and hardline nationality strategy at the turn of the 19th and 20th centuries. The main objectives of the regulation were the following: the enforcement of making the use of state support by making primary education free of charge; the re-regulation of the application conditions; the enhancement of the requirement of teaching Hungarian language, and the increase of state control; and showing the prospect of disciplinary procedures. The final step was the *Act XXVII/1913* that gave the legal tools of checking primary school children’s final results and their teachers’ competence in Hungarian²³.

Especially from the beginning of the 20th century, the «regulation of the content of education», and the changing ideological content of the «curricula, textbooks and the tools of demonstration» of the people’s schools followed the changing directions of the laws of the current education policy. The content of education was actually the mean of the canonisation of «the idea of the Hungarian state» and «the ideal of the nation», and also the propagation of «the religion of the nation»²⁴. The examination of the change of the view and ideol-

²³ Kelemen, *A magyar oktatási törvényhozás története*, cit.; Podráczky, *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban*, cit. Cfr. also Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Romsics, *Magyarország története a XX. században*, cit.; Romsics, *Magyarország története a XX. században*, cit.; Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

²⁴ N. Horánszky, *Közoktatási tantervek. 1868-1971. I. Az általános képzés tantervei, Neveléstörténeti bibliográfiák*, 3, Szerk. dr. A. Ferenc, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1974; *A felekezeti tantervek történeti alakulása. Felekezeti gimnáziumi tantervek. A tantervelmélet forrásai* 18. Összeállította és a bev. tanulmányt írta: I. Mészáros, Budapest, OPKM, 1991; E. Kelemen, *Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban. (1869-1945)*, in Id., *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi*

ogy of the textbooks, supplementary materials and teaching of the subject of history can reveal the process in the period in question²⁵.

The strengthening national character of the «Hungarian primary school teacher» training was one of the indicators of the change, and served those linguistic, emotional and political requirements that were set for the profession and were getting more and more strict²⁶. A great number of primary school teachers – especially those who worked for state schools and depended existentially on the success of «Hungarisation» – gave up their previous supporting attitude towards the modernisation of education, and changed it for the propagation and execution of an impatient national policy. The process resulted in wrong mentality and increasing aggression that appeared also in the local and national meetings of the professionals of primary education. For instance, in 1896 the chair of the section of primary school teacher training of the *Second National and Universal Congress of Education* claimed that the nationality institutions of primary school teacher training should have been trampled down as «vipers' nests»²⁷.

The activities of the re-organised governmental supervision of education reflected the change too. After the initial conflicts with the leaders of church schools, the central intention of taking action against nationality schools and their leaders became more and more consistent and inconsiderate²⁸. However, the change of the attitude of the supervision of education was one of the consequences of the increasing «pressure of public administration». The *Act XXVIII/1876* – that re-regulated the authority structure of the people's school – confirmed the omnipotence of the county and district apparatus, and the position of the head of the administrative district who had extensive administrative power. After 1879, primary school teachers took part in a kind of «national work-competition» which was rewarded by financial and moral recognition. It was motivated also by local provisions; by the provisions – that were increasing in number from 1890 – of the ministers of home and cultural/education affairs; and by the laws of education that were introduced after the turn of the century. After the introduction of *Lex Apponyi*, a large number of the teachers of nationality primary schools were involved in disciplinary procedures and strict punishment for their «unsatisfactory competence in Hungarian». Nationality schools had to face the constant threat of banning their textbooks (which

Magyarországon, cit., pp. 95-120.

²⁵ Farkas, *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmuskori Magyarországon*, cit.

²⁶ Donáth, *Tanító(nő)képzők, diákjaik és tanáraik...*, cit.

²⁷ Felkai, *Magyarország oktatásügye a millennium éveiben*, cit.; E. Kelemen, *A magyar nevelésügyi kongresszusok története*, «Iskolakultúra», nn. 1-2, 2008, pp. 50-57.

²⁸ E. Kelemen, *A magyarországi tanügyigazgatás történeti vázlat*, in Id., *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, cit., pp. 71-86; P.T. Nagy, *A nemzetiségi oktatás története Magyarországon*, in *Pedagógiai Lexikon*, főszerkesztő: Z. Báthory, I. Falus), Budapest, Keraban Kiadó, 1997, vol. II, pp. 558-561; Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

actually happened several times), of being closed down, and of the force of nationalisation. These steps could have been justified easily upon the ground of «nationality propaganda», or of any similar accusations²⁹.

The suitable school building programmes of the government speeded up the process, especially during the ministerial activities of Gyula Wlassics and Apponyi, and also later, in the years before the first world war. It is true that the new and modern school buildings and teachers' apartments brought significant development for those Hungarians who lived in isolated settlements, and also for those nationality groups that did not have schools³⁰.

On the other hand, the success of the partial modernisation of education was questionable, as – after the First World War and the Treaty of Trianon – most of the new school buildings belonged to the infrastructure for education in the surrounding countries.

After the rejection of Albert Berzeviczy's bill in 1904, and the failure of the clear ambition of school nationalisation, Apponyi turned to the mean of «indirect nationalisation». He increased governmental influence by financial means as state support was connected to specific conditions in order to restrict and restrain nationality education.

Primary schools were clearly forced to apply for state support in order to get extra allocation for their teachers, but the language certificate in Hungarian and the control of pupils' proper improvement of learning Hungarian were the preconditions of the payment. The formation of public opinion was another indirect action that served the objectives of the new national policy. Extreme opinions were published, especially in the professional periodicals; many social and cultural societies were established in order to propagate the new Hungarian mentality; and the national ideal of family education was introduced to emphasise the Hungarians' calling and intellectual dominance over the nationality population that was looked down³¹.

The effect of the radical change of the Hungarian national policy in the 1890s is demonstrated by the changing data of the people's school.

²⁹ Kelemen, *A magyar oktatási törvényhozás története*, cit.; Id., *A magyarországi tanügyigazgatás történeti vázlat*, cit.; Nagy, *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?*, cit.; Id., *Az állami befolyás növekedése...*, cit. Cfr. also Sarlós, *Közigazgatás és hatalompolitika a dualizmus rendszerében*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976.

³⁰ Köte, *Közügytan és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849-1918)*, cit.; Felkai, *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1983; Mann, *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*, cit.; Kelemen, *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában*, cit., pp. 124-125, 127; Id., *Wlassics Gyula minisztersége és a magyar népoktatás*, «Zalai Tanügy», n. 5, 2002; Nagy, *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?*, cit.; Id., *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

³¹ Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Farkas, *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmus kori Magyarországon*, cit.

Table 3. *Number of the people's schools by their learning languages (1880-1913)*³²

Language of learning	Year					
	1869		1900		1913	
	number	%	number	%	number	%
Hungarian	5 818	44,90	10 325	60,56	13 608	80,38
German	1 232	9,50	383	2,24	449	2,65
Slovak	1 812	13,98	528	3,09	365	1,83
Carpathian-Ukrainian	473	3,65	93	0,54	47	0,27
Romanian	2 569	19,82	2 157	12,65	2 170	12,81
Serbian-Croatian	252	1,94	135	0,79	269	1,58
Other	7	0,05	23	0,13	21	0,12
Total of non-Hungarian nationalities	5 113	39,46	3 319	19,46	3 321	19,61

Language of learning	Year					
	1869		1900		1913	
	number	%	number	%	number	%
Hungarian-German	856	6,60	720	4,22	-	-
Hungarian-Slovak	333	2,57	1 224	7,17	-	-
Hungarian-Carpathian-Ukrainian	109	0,84	304	1,78	-	-
Hungarian-Romanian	204	1,57	808	4,73	-	-
Hungarian-Serbian-Croatian	344	2,65	308	1,80	-	-
Hungarian- Other	180	1,38	40	0,23	-	-
Total of bilingual	2 026	15,63	3 404	19,96	-	-
Total of national and partly national	7 139	55,09	6 723	39,43	3 321	19,61
Total number of the people's schools	12 957	100	17 048	100	16 929	100

³² Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 134; Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit., p. 1007.

In the period between 1869 and 1913 the number of nationality schools decreased by 50%, which can be explained by the disappearance of bilingual schools after the turn of the century. Apart from the fact that nearly 50% of the population of Hungary was still using nationality languages as first languages, only the one fifth of the people's schools offered the service of nationality education.

Most or all of the secondary schools, «civil schools»³³ and the institutions of vocational training offered education in Hungarian only. In 1890 and in 1913 the rate of those Hungarian secondary schools that offered education in nationality languages was 11%, while the proportion of the nationality group that took part in secondary education was 30%. Apart from the fact that the data show significant development, it is typical that the data of school attendance reflect the differences of school availability, especially in the cases of the Romanian and Carpathian-Ukrainian populations.

Table 4. *The data of school attendance in Hungary (%)*³⁴

First language	Year	
	1869	1869
Hungarian	53,9	85,6
German	68,5	90,8
Slovak	51,0	84,7
Romanian	30,3	60,8
Carpathian-Ukrainian	41,9	64,4
Croatian	51,4	83,0
Serbian	36,5	78,3
Total	50,4	81,1

We can find similar coherence concerning the writing and reading skills of the nationality population of Hungary. Regarding the rate of the writing and reading skills, and also of the intensity of relative development and growth, the unfavourable data of the Romanian and Ukrainian populations are obvious.

³³ In Hungarian «polgári iskola»: specific school type of the period with six and later four classes that offered education after the completion of primary level.

³⁴ Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 1341.

Table 5. *The data of the writing and reading skills of the nationality groups*³⁵

Nationality	Year				growth	
	1880		1910			
	rate	ranking	rate	ranking	rate	ranking
Hungarian	44,7	2	67,1	2	22,4	4
German	57,0	1	70,7	1	13,7	8
Slovak	32,0	3	58,1	4	26,1	3
Romanian	9,2	7	28,2	7	19,0	5
Ruthenian	7,2	8	22,2	8	15,0	7
Croatian	26,0	5	62,5	3	36,5	1
Serbian	18,9	6	51,3	6	32,4	2
Other	27,0	4	44,5	5	17,5	6

After the examination of the nationality references of the history of education, it can be stated that the Hungarian education policy of the period of dualism was two-faced. It is true that the modernisation of education made it possible to draw a large section of the population in primary education that was becoming more and more general. The institution of the people's school offered the bases of a modern erudition, and also the opportunity of taking part in vocational training and further education, which supported the new options and development of social mobility. Concerning the nationality population, the process – in a natural way – resulted in assimilation and the spontaneous change of the original identity for the Hungarian. On the other hand, the education policy of the period was not pleased with the results of the spontaneous process because of the influence of the changing national and nationality policies on it. In order to speed up the process, such specific means were applied as the intentional and continuous encouragement of making the use of those opportunities that served assimilation, and also as the hidden or unconcealed application of the tools of enforcement.

The Hungarian national and nationality policies were changing fundamentally during the decades in question. The process started with the sensible and open liberalism of the 1860s and the 1870s, and with the ideal of taking priority of the equal partners with the aim of living in an empire that can be based on liberty. The next stage was the conception of Eötvös and Deák, and then the

³⁵ Nagy, *A nemzetiségi oktatás története Magyarországon*, cit., p. 559.

interim period of the 1880s came with the guiding principle of Kálmán Tisza: «nationality or language cannot be propagated by force»³⁶.

After that, a relatively short period of time needed to form the new national conception that became dominant from the 1890s and had a well-based ideological background with certain precedents. The new Hungarian national ideal – which was based on the calling and mission of the Hungarians who had an affection for the dream of ruling an empire – induced an impatient and aggressive nationality policy. János Gyurgyák pointed out the following: «In spite of the fact that there was a great difference between our imaginary position and the real one at the turn of the century, we still believed in a kind of unity that was actually upheld by the ‘hoops’ of politics, power and the army instead of emotional binding»³⁷.

In the period the Ministry of Religion and Education was the official and main representative of church and education policy, and it followed the changing course of the current political power. Instead of following the sound realism of Eötvös and Ágoston Trefort, the leaders of the Ministry, namely, Wlassics, Berzeviczy and Apponyi represented an education policy that was sometimes two-faced. It showed self-restraint occasionally, but it was ruthless in order to achieve the main goal of «Hungarisation»³⁸.

The nationality policy of the period was considered at state level and was based on the full understanding of almost the whole of the political elite. The central power did not realise that the nationality population was not a mass of people with feudal traditions and «dependence on liturgies», waiting for being civilised. Civil and national development did have effect on the nationality societies of Hungary, though the processes of transformation were different in time and intensity. In this context new interpretation should be given to the Serbian and Romanian ambitions of church and school autonomy³⁹.

It is worth giving the brief description of the change in the attitude of the nationality population and their inner social groups, as the process demonstrated the law of action and reaction. First, the intention of living together and cooperation was emphasised repeatedly; then, central rejection resulted in neglect and passivity; and, finally, the linguistic-cultural and political activities became more and more intense.

In accordance with the different levels of civil development, the inner motivation of the changing attitude of the nationality groups was greatly different. In greater and greater extent, the change was also determined by such outer fac-

³⁶ Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit., p. 1361.

³⁷ Gyurgyák, *A magyar szabadelvűek hagyatéka*, cit.

³⁸ Kelemen, *A magyar oktatási törvényhozás története*, cit.; Nagy, *Az állami befolyás növekedése...*, cit. and Kardos, *Opponensi vélemény*, cit.

³⁹ Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Kóvér, *Kultúra és etnicitás*, cit.; Nagy, *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?*, cit.; Id., *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

tors as the current preference of the Hungarian policy, as the increasing influence of the national ambitions of the surrounding countries, and as the current international conditions⁴⁰. After the turn of the century the nationality issue was considered in a very different situation.

«The nationality groups of Hungary had already taken steps to find their own national status, and it was impossible to make them turn back by giving historical examples, patriotic slogans and the promise of mutual advantages»⁴¹. After the First World War the military and political collapse speeded up the process. The nationality groups of Hungary had started as denominational ethnic groups, but they were gradually transforming into communities with political power. After the political actions of the autumn of 1918 and the Treaty of Trianon, new, independent and national states were born, which process was leading to the radical reformation of the political situation of the region.

* * *

The examination of the historical and educational references of the nationality issue is a complicated and complex task, and different viewpoints are needed to the correct interpretation. Simplification, one-sidedness, the over- or underestimation of the aspects of modernity or politics can inevitably lead to untrue and one-sided conclusions. It is unquestionable that the legal obligation of going to school and the propagation of schooling – to which the necessary conditions were given –, and also the expansion of education were all greatly important to modernisation, and to the economic and social transformation that supported individual success and social mobility.

On the other hand, the enforcement of teaching the language of the state at the cost of nationality languages, and also the extension of the obligation to other school subjects can easily cause serious cultural disadvantages on elementary level, and also the trauma of losing the first language. Competent examination is needed in the case of the cultural and political role of the churches of the nationality groups too.

First of all, the Greek Orthodox Church and Uniate Church should be considered, as they obviously insisted on their feudal traditions and the conservation of dependence. It is also obvious that the Hungarian nationality policy

⁴⁰ Kovács (editor-in-chief), *Magyarország története 1848-1890*, vol. VI/1-2, cit.; Niederhauser, *A nemzeti megújulási mozgalmak Kelet-Európában*, cit.; Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit.; Romsics, *Magyarország története a XX. században*, cit.; I.Z. Dénes (ed.), *Liberalizmus és nemzettudat. Dialógus Szabó Miklós gondolataival*, Budapest, Argumentum Kiadó, 2008; O. Jászi, *A Habsburg-monarchia felbomlása*, Budapest, Gondolat, 1982; Id., *A nemzeti államok kialakulása és a nemzeti kérdés*, Budapest, Gondolat, 1986; G. Litván, *Jászi Oszkár*, Budapest, Osiris, 2003.

⁴¹ Gyurgyák, *A magyar szabadelvűek hagyatéka*, cit.

intended to restrict the activities of the Roman and – first of all – the Serbian autonomous churches that were on the way of secularisation with the control of the local nationality capitalists. Occasionally, the ruling power made political agreement with the conservative church hierarchies, which was backing anti-modernisation and the dependence on «liturgies»⁴². Concerning the researches of the history of nationality education, the aspects of social psychology, the history of mentality and cultural anthropology have to be considered in a complex way⁴³.

In addition to the research fields of the individual and collective history and characteristics of the processes of assimilation, we should also examine the role of the school, the effects of different actions and reactions, and the processes of dissimilation (acculturation). For instance, it would be necessary to reveal how imaginary or real, and accidental or intentional offences against individual and collective identities caused linguistic-cultural conflicts, and even social problems that were leading to political motivation and actions, that is to say, to political issues. (It would be also necessary to examine the political connections – and their influence on the following political events of East-Central Europe – of those young members of the nationality communities who left higher education because of linguistic and political discrimination, and were studying at the universities of the allied countries, namely, in France, in the United Kingdom and, later, in Italy.)

Another issue is the prospect of a «modern citizen» in the 20th century who was forced to give up his/her linguistic-cultural, religious and national identities and was made free of «liturgies» and «fetters». We should also study the chance and danger of becoming – by education and socialisation – the dependant (citizen of the nation) of a state that was on the way of modernisation. In this context the power of attraction and protection of the traditional (linguistic-cultural, religious and social) communities is also important.

In consequence, we should not study the nationality references of the Hungarian education policy in general. We have to deal with the specific problems of the nationality communities – *horribile dictu*: with those Jewish, German, Slovak or other people who became Hungarians or were considered as Hungarians permanently or temporary – that lived in the territory of Hungary in different social situations and structures, and that chose different ways to achieve civil and national development. It would be also seasonable and useful to examine and describe their relation to the national state, and also the difference between the official education policy and the real school practice.

⁴² Hanák (editor-in-chief), *Magyarország története 1890-1918*, vol. VII/1-2, cit. Cfr. also Nagy, *Hogyan kerüljük el a polgárosodást?*, cit., and Id., *Az állami befolyás növekedése...*, cit.

⁴³ Kövér, *Kultúra és etnicitás*, cit.; Szarka, *Szlovák nemzeti fejlődés – magyar nemzetiségi politika 1867-1918*, cit.; Tóth, *Mit olvaszt az olvasztótégely?*, cit.

* * *

Finally, the study is closed with some personal remarks that leave the academic results of the general and specific issues of education and education policy behind. On the occasion of a tranquil meditation, and on looking into the distorted mirror of history, one can see the paradoxical picture of history and the nationality policy that achieved opposite results after the Treaty of Trianon and survived the 20th century.

We can also refer to the (Hungarian) nationality references of the education policies of the surrounding countries – as «successor states» – that were changing in time but were also continuous, or, to the history of the nationality groups of Hungary that was full of conflicts.

We have to consider our historic «crampedness» and vehemence; the permanent lack of mutual straightness and openness; the options and responsibilities of the «national states» and «mother nations», and, especially, our old debts with-in the changing geopolitical situation of the European region. Attila József, one of the greatest Hungarian poets wrote as follows: «settling at long last the price of thought, / This is our task», but «Enough of conflict goes / Into that need which must confess the past»⁴⁴.

Elemér Kelemen
History of Education Subcommittee
Hungarian Academy of Sciences (Hungary)
csoszan@trystar.tofk.elte.hu

⁴⁴ A. József, *By the Danube* [A Dunánál], in *Hundred Hungarian Poems*, Manchester, Albion Editions, 1976.

L'educazione morale e religiosa nell'opera di Maria Montessori. Alcuni studi del Laboratorio Montessori di Roma

Furio Pesci

1. Iniziative del Laboratorio Montessori

Il Laboratorio Montessori, un'associazione di studiosi promossa a Roma da un gruppo di docenti universitari e che raccoglie oggi ricercatori di varie provenienze diverse, da Cipro alla Spagna, ha avviato il suo quarto anno di attività, rivolgendo l'attenzione ad uno dei più significativi elementi della pedagogia Montessori, vale a dire il concetto di "normalizzazione". A questo tema saranno rivolte anche le attività didattiche e di ricerca di un ciclo seminariale dedicato agli studenti del corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università «La Sapienza» di Roma¹. L'attualità di questo tema e insieme la sua importanza in una prospettiva storiografica derivano dalle ricerche ancora recenti che hanno portato negli Stati Uniti a verificare sperimentalmente la validità del metodo Montessori non solo sul piano cognitivo dell'apprendimento, ma anche per quanto riguarda la socializzazione dei bambini. Le ricerche di Angeline Stoll Lillard, che hanno trovato prestigiose collocazioni editoriali su riviste come «Science» e le edizioni

¹ Per maggiori informazioni sulle ricerche del Laboratorio, sui suoi componenti e corrispondenti, si può consultare il sito: <<http://www.educazionenuova.org>>.

dell'Università di Oxford, sembrano, in effetti, evidenziare gli aspetti relazionali di quel lavoro formativo che nelle sue opere Maria Montessori definiva come «normalizzazione». D'altra parte, l'ampia corrente di studi e di iniziative scolastiche che pongono al centro del curriculum anche la questione della formazione del «carattere» sembrano rendere opportuna una revisione storica e teorica di questo ambito dell'educazione nel corso dell'intera età evolutiva².

Dopo i primi tre anni dedicati alla costruzione di alcuni materiali didattici utili per un curriculum formativo rivolto a tutti coloro che intendono acquisire una prima conoscenza dell'educazione attiva, quest'anno i contenuti degli incontri e degli studi promossi dal Laboratorio verterà, quindi, sui concetti di «normalizzazione» e di «carattere normalizzato».

Nell'impostazione montessoriana, il carattere del bambino «normalizzato», vale a dire del bambino che si è inserito positivamente nell'ambiente della casa dei bambini, è tratteggiato attraverso l'enumerazione di alcuni aspetti principali. Anzitutto, l'amore dell'ordine, che si estende fino alla cura dei minimi particolari e che si esprime in un intenso amore per l'ambiente e in un corrispondente desiderio di preservarlo intatto. È opportuno ricordare che l'intelligenza stessa è il principio dell'ordine e che il bambino cerca l'ordine intorno a sé, non solo nell'aspetto generale della stanza o dell'aula, ma anche nelle varie occupazioni che deve trovare in esse. L'ordine interno al bambino stesso si esprime all'esterno per raggiungere ed illuminare l'ordine che si trova al di fuori di lui.

Una seconda caratteristica è l'amore per il lavoro. Lavoro in questo senso significa qualsiasi attività che coinvolge l'intera personalità del bambino ed ha come suo scopo inconsapevole la costruzione della personalità. È precisamente una forma di espressione di sé ed arreca al bambino una gioia corrispondente nella sua realizzazione. Soprattutto si tratta di lavoro e non di gioco, che invece soddisfa solo una parte della personalità del bambino. La Montessori più volte si difese dall'accusa che la sua pedagogia fosse un metodo per il gioco infantile.

Inoltre, il carattere del bambino è contrassegnato da una capacità spontanea di profonda concentrazione, che è tanto completa da portare il bambino spesso ad isolarsi dall'ambiente esterno. Si tratta di un fenomeno tipico della crescita dell'intelligenza umana che costruisce se stessa nel suo interscambio con il mondo esterno.

L'aderenza alla realtà è un elemento tipico della mente infantile, che non è affatto immersa nelle proiezioni della sua fantasia. Il fondamento di tutto è il mondo esterno, colto in primo luogo attraverso i sensi e il movimento e, più tardi, dalla ragione e dall'immaginazione. L'informazione così raccolta è elaborata, assimilata e portata nell'ambito della conoscenza intelligente. Per funzionare adeguatamente e per crescere, l'intelletto umano deve essere

² Il vasto movimento della cosiddetta «Character Education» è una delle espressioni più forti di questi orientamenti nel panorama della pedagogia contemporanea.

soggetto alla disciplina della realtà esterna. La Montessori sembra proporre una sequenzialità nell'apprendimento attraverso i tre stadi di conoscenza, interiorizzazione (anche affettiva) e azione che trovano conferme in ricerche recenti, da quelle già citate di A.S. Lillard a quelle di T. Lickona.

A queste caratteristiche si associa l'amore per il silenzio e per il lavoro individuale. La Montessori parla di «piccoli eremiti» a proposito dei suoi allievi; ciò non significa che il bambino desideri lavorare in solitudine, ma piuttosto in quella condizione di isolamento psicologico che è il risultato della concentrazione stessa. In altri momenti, quando lo scopo del lavoro è più consapevole e orientato all'esterno, i bambini lavorano spesso insieme in gruppi formati spontaneamente, che la Montessori definisce «società per coesione».

Il carattere del bambino è capace anche di sublimare l'istinto di possesso; l'attitudine del bambino normalizzato verso l'ambiente e verso tutte le occupazioni che lo impegnano in esso non è possessiva per natura, nonostante il suo intenso amore per esse. Accade che nel primo manifestarsi del loro entusiasmo i bambini possano, ad esempio, desiderare fortemente di portare con sé i materiali a casa, ma anche in questi casi il possesso in quanto tale non è il loro scopo vero, che è piuttosto l'uso.

Il motivo per cui il bambino normalizzato ha superato questa tendenza a voler possedere sempre le cose a cui tiene è che ha «sublimato» lo stesso interesse che lo attrae in esse. La possibilità concreta di interessarsi attivamente di qualsiasi oggetto (di studio, di lavoro, di gioco) guida il bambino ad uno stadio in cui non è più l'oggetto in sé, ma la conoscenza di esso che fissa l'attenzione. Per cui si può dire che questa possessività sia elevata ad un livello superiore da un interesse intellettuale. Al posto dell'istinto di possesso si possono notare a questo livello tre aspetti, posti bene in evidenza da E.B. Standing³: conoscenza, amore e servizio. Il possesso è trasformato in amore e quando ciò avviene si manifesta non soltanto il desiderio di conservare l'oggetto, ma anche di prendersi cura di esso. Lo stesso bambino che prima sradicava le piante nel giardino, adesso assiste interessato alla loro crescita, conta le foglie e misura le sue dimensioni.

La capacità d'azione del bambino viene da una scelta autentica e non dalla semplice curiosità; questo lo porta ad essere, tra l'altro, disponibile verso l'adulto, fiducioso e obbediente. Nello stesso tempo in cui avviene il processo di normalizzazione attraverso il lavoro si verifica anche una sorta di noviziato nella virtù dell'obbedienza. Ciò implica un percorso progressivo, nel cui ultimo stadio il bambino non soltanto è obbediente, ma vuole esserlo. Eseguire l'ordine di un'altra persona diventa adesso una forma di auto-espressione, precisamente perché implica il gioioso esercizio di una facoltà nuova e appena formata, la volontà appunto.

Questa docilità volenterosa non ha nulla in comune con la cieca obbedienza dell'imposizione, né con l'ineluttabile sottomissione della volontà più debole a

³ Alle cui opere queste pagine si rifanno per una esposizione sintetica della questione.

quella del più forte. La volontà di obbedire va di pari passo con un alto grado di indipendenza e d'iniziativa. La finalità complessiva della pedagogia Montessori può essere sintetizzata nella valorizzazione della personalità a ciascuno stadio dello sviluppo. Ciò implica, tra le altre cose, che il bambino dovrebbe acquisire quanta più indipendenza possibile per lui in ciascun momento dello sviluppo. L'insegnante deve sempre cercare il limite del proprio intervento nella «dose minima», agendo in accordo con il famoso slogan: «Qualsiasi aiuto di troppo ostacola lo sviluppo».

In una classe di bambini normalizzati l'aiuto reciproco prende il posto della competizione. Invece di cercare di mettere fuori gioco gli altri e di manifestare qualsiasi forma di gelosia o di rivalità, questi bambini cercano sempre di aiutarsi. Quelli più grandi o più "avanti" mostrano un forte interesse al progresso dei più piccoli e di quelli che si trovano più "indietro" di loro, ed è spesso molto commovente osservare il modo in cui il primo considera il successo dell'ultimo con tanta gioia quanta ne proverebbe per i propri risultati.

Un altro punto importante da ricordare è che la Montessori non praticò mai la divisione orizzontale dei bambini per anno d'età o per capacità, oggi prevalente. Nella sua pedagogia si insiste nell'opportunità di avere, per quanto possibile, più gruppi d'età nella stessa classe, perché l'aiuto reciproco può svolgere un ruolo molto importante nello sviluppo individuale.

Una spontanea auto-disciplina è una delle caratteristiche che maggiormente stupiscono i visitatori delle scuole che seguono il metodo Montessori alla loro prima visita. Questa disciplina è così completa che l'assenza dell'insegnante, anche per lunghi periodi di tempo, non ha nessun effetto negativo. Questa disciplina è uno dei frutti della libertà. In effetti, si può dire che disciplina e libertà non sono davvero separabili, ma piuttosto le due facce della stessa moneta.

La caratteristica più importante del bambino normalizzato è, in fondo, la gioia. Come la concentrazione, anch'essa è un'emozione piena e profonda che si accompagna all'uso giusto delle proprie facoltà. Secondo Montessori, la gioia infantile deriva da un agire in conformità alle leggi della natura. La normalizzazione è il primo atto dell'educazione; la prima preoccupazione dell'insegnante non deve essere, dunque, l'apprendimento dell'alfabeto e del calcolo, ma piuttosto questo processo di concentrazione interiore. Fino a quando questo obiettivo non è raggiunto, l'educazione vera e propria, secondo Maria Montessori, non può cominciare.

Corrispondere ai bisogni intellettuali dell'uomo, in modo che essi siano soddisfatti, è dare un contributo alla stessa "moralità" infantile; quando i bambini possono liberamente occuparsi in lavori intelligenti, e sono lasciati liberi di trovare corrispondenze con i propri bisogni e desideri interiori, di trattenersi lungamente sugli stimoli scelti, di potersi concentrare, dimostrano che l'ordine e la calma sono una condizione normale della vita infantile.

2. La questione morale e religiosa. L'autoeducazione nelle scuole elementari

Tutto questo è un lavoro di liberazione, delineato nelle significative argomentazioni contenute nel libro sull'*Autoeducazione nelle scuole elementari*. Che l'opera svolta all'interno della casa dei bambini non fosse esclusivamente di carattere culturale, né rivolta principalmente allo sviluppo dell'intelligenza soltanto, era chiaro a Maria Montessori fin dai primi anni del suo lavoro; così, infatti, si esprimeva nel 1916:

Noi non abbiamo con mezzi speciali moralizzato i bambini; non abbiamo insegnato loro a vincere i capricci e a rimanere tranquilli nel lavoro; non abbiamo insegnato la calma e l'ordine esortandoli a seguire degli esempi, e spiegando come l'ordine sia utile all'uomo; non abbiamo fatto prediche per insegnare la cortesia dei rapporti, per animare al rispetto verso il lavoro altrui, alla pazienza dell'attesa per non ledere i diritti degli altri. Noi abbiamo soltanto liberato il bambino, e lo abbiamo aiutato a vivere⁴.

Nel linguaggio spesso enfatico di Maria Montessori fanno capolino, allora, anche i riferimenti alle virtù e alla necessità di educarle:

Allora un'attività prima sconosciuta nei piccoli bambini, e le virtù di laboriosità, di costanza e di pazienza, si sono manifestate tra le crisi di gioia, in un'atmosfera di consueta serenità. Essi erano penetrati in una via di pace. Un ostacolo fino allora contrapposto alla natura era stato sorpassato⁵.

Il riferimento, tutt'altro che episodico, alle virtù, era giustificato dal fatto che la possibilità stessa della vita sociale è data non dall'osservanza esteriore delle leggi, ma dalla condotta fondata su abiti interiorizzati, il principale dei quali è, nell'antropologia montessoriana, un sentimento di simpatia che nel suo grado più alto corrisponde a ciò che il linguaggio umano chiama «amore»:

L'amore è il contatto tra le anime e Dio, e quando esso esiste, tutto il resto è vanità. Il bene scaturisce da esso naturalmente, come i raggi di luce scaturiscono dal sole. La creazione stessa è stata data in custodia a questa fonte di amore, ed è l'amore che la mantiene come contributo della creatura alle provvide forze della natura⁶.

La prospettiva religiosa, anche nella sua connessione con i risultati della ricerca scientifica, o della riflessione degli scienziati sulla natura umana, emerge chiaramente nel discorso montessoriano:

Anche gli studi biologici che si addentravano a scoprire i segreti della natura si sono incontrati nell'amore come nella chiave della vita. Gli scienziati hanno finito col vedere,

⁴ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 2000 (ed. or. 1916), p. 285.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, p. 287.

dopo tante ricerche, la cosa più evidente: che è l'amore che mantiene le specie animali, non la lotta per l'esistenza. Infatti la lotta per l'esistenza serve a distruggere; e, in quanto alla sopravvivenza, essa non è solo dei forti come si credette in principio. Ma l'esistenza è collegata all'amore. [...] L'amore materno infatti richiama oggi come fenomeno naturale, l'attenzione più interessata degli scienziati⁷.

Da qui all'esplicita indicazione di un orizzonte religioso per l'attività educativa il passo non era, poi, troppo lungo:

E assai prima che i biologi si fossero accorti come l'amore è la forza più potente che protegge la specie, e spiega la sopravvivenza, la religione aveva additato l'amore come forza che mantiene la vita. Non basta esser creati, bisogna ancora essere amati, per vivere. Questa è la legge di natura. Chi non ama è nella morte. [...] è veramente una legge nuova quella che insegna: "ama come io ti ho amato". Infatti Mosè aveva dovuto accompagnare la legge dell'amore con un decalogo di indicazioni pratiche: "onora il padre e la madre", "non ammazzare", "non rubare", "non dire il falso", "non desiderare le cose altrui". Cristo invece insegna che basta non fare il bilancio dell'amore e non c'è più bisogno di alcun appoggio di regole. Basta superare il bilancio: ed ecco l'uomo, per ciò solo, entrato senz'altro per la porta della salvezza⁸.

Si è discusso molto sul carattere religioso della pedagogia Montessori, che ad avviso dello scrivente è qui molto netto; in numerosi luoghi delle opere montessoriane si ritrovano echi e citazioni della Bibbia e riferimenti alla teologia cristiana, in particolare al cattolicesimo. Non c'è dubbio che il suo fu un atteggiamento religioso aperto (ed anche in questo senso, "cattolico"), preoccupato in particolare di cogliere il nesso tra dogma religioso e vita spirituale e morale, secondo le linee del discorso della Montagna:

Liberatevi da tutti i legami e da tutte le misure e attenetevi alla sola cosa necessaria: essere vivi, sentire: è questa la rivelazione che fa Cristo quando, come Mosè, sale sulla montagna [...]: "Beati quelli che sentono, anche soffrendo. Soffrire è sentire, è vivere. Beati quelli che piangono, beati quelli che hanno fame di giustizia, beati i perseguitati, e beati quelli che hanno il cuore puro, libero dalle tenebre. Perché chi sente, sarà saziato; ma chi non sente è perduto. Guai a quelli che giacciono nella loro consolazione, guai ai satolli, guai a quelli che ridono: essi hanno perduto la sensibilità. E allora tutto è vano"⁹.

La riflessione sul cristianesimo contenuta nel libro dedicato al metodo nelle scuole elementari è significativa anche perché rappresenta un documento prezioso dell'atteggiamento di Maria Montessori nei confronti del ruolo dell'insegnamento religioso nelle scuole:

Le mie esperienze sulla educazione religiosa, sono state finora necessariamente scarse: infatti nella casa dei bambini tenuta dalle suore francescane di Via Giusti l'educazione religiosa era

⁷ *Ibid.*, pp. 287-288.

⁸ *Ibid.*, pp. 289-290.

⁹ *Ibid.*, p. 291.

data coi metodi comuni e non si potevano fare studi od osservazioni originali. Viceversa il partito politico imperante nei municipi aveva abolito la religione dalle scuole pubbliche con un rigore settario che faceva temere la parola Dio, come si teme la parola diavolo tra i bigotti¹⁰.

3. *L'insegnamento della religione cattolica*

Il seguito delle esperienze nel campo dell'educazione religiosa ebbe luogo in Spagna ed è ampiamente descritto nel ciclo di scritti sulla catechesi che la Montessori pubblicò negli anni Venti ed a cui si sono rifatti gli educatori che hanno ripreso ed approfondito, fino agli anni più vicini a noi le indicazioni montessoriane sull'educazione cattolica. È opportuno ricordare che queste opere furono ripubblicate dalla Montessori in Italia nell'edizione Garzanti, con una prefazione molto significativa, essendo uno dei suoi ultimi scritti, in qualche modo un documento rilevante per cogliere la continuità della posizione montessoriana su questo tema. Montessori ricorda in particolare l'esperienza del contatto con i sacerdoti vincenziani che accolsero con entusiasmo la sua proposta formativa, nella quale, evidentemente, percepì il riconoscimento di alcuni elementi fondanti del suo stesso metodo:

Benché quei Padri [i Preti della Missione di San Vincenzo de' Paoli] non mi conoscessero e ignorassero perciò che io ero cattolica, e benché nel mio libro non facessi nessuna professione diretta di fede religiosa, sembrò loro che il mio metodo fosse *cattolico* nella sua sostanza medesima. L'umiltà e pazienza della maestra, i fatti messi in valore più che le parole, l'ambiente sensoriale come inizio della vita psichica, il silenzio e il raccoglimento ottenuto dai piccoli bambini, la libertà di perfezionarsi lasciata all'anima infantile, e la cura minuziosa nel prevenire e correggere tutto quanto è male o anche semplice errore o tenue imperfezione, il controllo dell'errore immedesimato col materiale di sviluppo; e il rispetto della vita interiore dei bambini professato con culto di carità, erano tutti principi di pedagogia che sembrarono loro emanati e ispirati direttamente dal cattolicesimo¹¹.

Il prolungamento religioso dell'impatto del metodo sul piano dell'educazione morale è, in quest'opera, che fa parte di una sorta di "trilogia" tematica, evidenziato nella scelta di immergere i bambini nella vita liturgica cattolica, attraverso la quale il valore degli elementi fondamentali del metodo stesso, proiettato su un piano "esistenziale", diviene chiaramente percepibile:

¹⁰ *Ibid.*, pp. 309-310.

¹¹ M. Montessori, *I bambini viventi nella Chiesa, La vita in Cristo, La Santa Messa spiegata ai bambini*, Milano, Garzanti, 1970, p. 10.

Intanto col Metodo seguito nelle mie Case dei bambini [...] la Chiesa apparve quasi fine della educazione che il Metodo si propone di dare. Il “silenzio” osservato nella classe, per avvezzare il bimbo ad essere raccolto in se stesso, qui trovava la sua applicazione: esso diveniva il raccoglimento interiore da serbarsi nella Casa di Dio [...] ¹².

Ancor più nettamente Maria Montessori si esprime a proposito del legame evidenziabile addirittura con alcuni elementi della sua stessa didattica, e in particolare con la «normalizzazione» del carattere infantile:

Per bene intendere questo concetto bisogna conoscere il “Metodo Montessori” nelle “Case dei Bambini” – il quale prepara i bambini nella vita consueta della classe, a esercizi che sono in se stessi del tutto indipendenti dall’educazione religiosa, ma che sembrano ad essa una preparazione. Infatti essi perfezionano il bambino rendendolo calmo, obbediente, attento ai propri movimenti, capace di silenzio e di raccoglimento ¹³.

E, riferendosi, allo svolgimento completo, nell’arco dei tre anni di formazione nella casa dei bambini, e poi al percorso nella scuola elementare, la Dottoressa collega la preparazione cristiana alle stesse istanze di libertà e autonomia propugnate dalla sua pedagogia:

Religiosi, e liberi nelle loro operazioni intellettuali e nel lavoro che il metodo Montessori offre loro, i piccoli si mostrano *spiriti forti, robusti* eccezionalmente; come sono robusti i corpicciuoli di fanciulli ben nutriti e puliti. Crescendo in tal guisa non hanno né timidezza, né paura, né credulità. Mostrano piacevole disinvoltura, coraggio, conoscenza serena delle cose, fede soprattutto nella vita e in Dio autore e conservatore della vita ¹⁴.

La storia dell’insegnamento della dottrina cattolica nel metodo Montessori è stata caratterizzata da profonde diatribe; osteggiato in campo cattolico, non meno che in campo laico, Maria Montessori lamentava la difficoltà incontrata tanto tra i credenti quanto tra i non credenti, nella stessa Spagna che aveva ospitato con entusiasmo le sue prime esperienze didattiche, e leggendovi tuttavia un segno del destino:

L’evoluzione della coltura catalana moderna pensa di essere innovatrice mettendo la religione al suo posto, cioè non nel primo posto che le compete, non tanto in vista, come dicono, in modo da lasciare *libertà* alle idee che già hanno fatto il loro ciclo in altri paesi. Ecco quindi subentrare una male intesa “larghezza” di idee che tutte le rende nebulose e accumula l’elettricità della vita in future tempeste. Questo è purtroppo il nuovo movimento dei cosiddetti riformatori sociali. Perché Iddio vorrà permettere che una tempesta ci mandi via dalla prima “Casa dei Bambini nella Chiesa”? Forse perché siamo sospinti a procedere avanti nel nostro apostolato: Andate, e insegnate a tutte le genti, tra i popoli più diversi. Tale è la forte e consolante parola di Gesù Cristo ¹⁵.

¹² *Ibid.*, p. 14,

¹³ *Ibid.*, p. 15.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 17-18.

¹⁵ *Ibid.*, p. 19.

Si tratta di parole che mostrano la convinzione, coltivata da Maria Montessori fino agli ultimi anni della sua vita, che il metodo potesse essere utile per l'insegnamento religioso e per quello della religione cattolica in particolare, oltre ad un singolare metro di giudizio nei confronti della cultura contemporanea, meritando, ad avviso del gruppo di ricerca del Laboratorio Montessori, un apposito approfondimento. Le attività di quest'anno porteranno, pertanto, alla predisposizione di un percorso didattico tematico che sarà realizzato nelle prossime attività del gruppo di lavoro.

Bibliografia

- Cavalletti, S., *Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Roma, Città Nuova, 1979
- , *Il potenziale religioso tra i 6 e i 12 anni. Descrizione di un'esperienza*, Roma, Città Nuova, 1996
- , Gobbi, G., Coulter, P., Quattrocchi Montanaro, S., *The Good Shepherd and the Child. A Joyful Journey*, NY, Don Bosco Multimedia, 1994
- Kramer, R., *Maria Montessori. A Biography*, Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Company, 1988
- Montessori, M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, Loescher-Maglione e Strini, 1916
- , *The Child in the Church*, a cura di E. M. Standing, St. Paul (Minnesota), Catechetical Guild, 1965
- , *I bambini viventi nella Chiesa, La vita in Cristo, La Santa Messa spiegata ai bambini*, Milano, Garzanti, 1970
- Standing, E.B., *Maria Montessori, Her Life and Work*, NY, Plume Books, 1984 (Prima edizione 1957)

Furio Pesci

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

Università degli Studi Roma «La Sapienza» (Italy)

furio.pesci@uniroma1.it

The downfall, death and transfiguration of an elementary school teacher in Italy at the close of the 1900s

Il romanzo d'una maestra by Annetta Fusetti, or the triumph of petit bourgeois individualistic morality

Anna Ascenzi

1. *How schoolteachers write. Annetta Fusetti between the school room and literary aspirations*

In 1891, a Milanese publishing house, Galli e Raimondi, specialized in textbooks and stories for children and adolescents, particularly girls¹, printed *Il romanzo d'una maestra* ("The Novel of a Schoolteacher"), written by the then forty-one-year-old Milanese kindergarten teacher Annetta Fusetti². The text, which enjoyed some success and was reprinted two years later, had – as we shall see – certain unique characteristics and original features in the genre known as

¹ See R. Sani, *Galli e Raimondi & C. tipografia*, in G. Chiosso (ed.), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, p. 242; and *Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento (1801-1900)*, Milano, Editrice Bibliografica, 1991, pp. 6811-6813.

² A. Fusetti, *Il romanzo d'una maestra*, Milano, Tipografia Galli e Raimondi, 1891.

«schoolteachers' novels», which had been started not too many years earlier by the writers Matilde Serao and Edmondo De Amicis³.

Actually, unlike the latter two, Annetta Fusetti could boast some direct experience in the field. The scarce biographical data at our disposal trace in fact a profile that seems to come directly from the pages of a female teacher's life by the Neapolitan woman author or from DeAmician scholarly notes: «It is Fusetti – says a report by the superintendent of Novara on January 19, 1880 – a young woman of 29, who lives with her mother, a normal teacher of the upper grades». After having taught «for two years in a Children's Institute in Milan and for another two in an institute in Cagliari» she wound up, thanks to the good offices of Prof. Vincenzo De Castro, her mentor and active champion on the peninsula for teaching institutions for children inspired by the Forbelian system⁴, as director of a Kindergarten in Arona⁵.

Actually, this bureaucratic and reassuring picture gives no indication of the problems encountered at the time by the young teacher in the Arona kindergarten where, after a promising start, she was abruptly abandoned to her own devices by De Castro and, along with another teaching colleague, was forced to deal with debts that had been contracted by the noted pedagogue and educator and to roll up her sleeves to honor the contractual agreements with the Arona town authorities and the commitment made to the parents of the girls attending the school⁶.

The entire episode, a bitter experience for one who saw her innocent good faith betrayed and was forced to come to terms with the evils and betrayals of a world that sudden seemed to have turned against her – and which was immeasurably worse than the one she had long inhabited – left Annetta Fusetti strengthened in her conviction that that particular category of young women suddenly directly exposed (and with no form of guarantee or tutorship – as in the case of the young teachers) to so many unexpected dangers which characterized their social and professional life, particularly if they were living in a foreign environment and far from their nearest and dearest – required some adequate

³ See M. Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, «Nuova Antologia», vol. XLIX, serie seconda, 1° gennaio 1885, pp. 118-127; 16 gennaio 1885, pp. 282-293; 1° febbraio 1885, pp. 475-487; afterwards published again in in Ead., *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1886; E. De Amicis, *Il romanzo di un maestro*, Milano, Treves, 1890.

⁴ On the biography and works of Vincenzo De Castro see: J. Bernardi, *Vincenzo De Castro*, Venezia, Stab. Tip. Lit. Fontana, 1887; *Commemorazione nel terzo anniversario della morte di Vincenzo De Castro*, 18 gennaio 1886, Milano, Tip. Colombo e Cordani, 1889; D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera*, 3 vols., Firenze, Biblioteca Nazionale Pedagogica, 1968-1970, ad indicem.

⁵ *Relazione al Consiglio Provinciale Scolastico del Regio Provveditore Gargano sulla domanda del Signor Vincenzo De Castro, Novara 19 gennaio 1880*, in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Personale 1860-1880, folder 909.

⁶ *Ibid.* Also see the documentation contained in Vincenzo De Castro's personal binder in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Personale 1860-1880, folder 704.

preparation for the vicissitudes of life or, if you will, required a “supplement” of awareness and healthy realism in which the education normally imparted to girls and young women of the middle class and the urban petit bourgeoisie was completely devoid or surprisingly lacked.

We know little or nothing about the vicissitudes of Annetta Fusetti in Arona and elsewhere during the 1880s. Certainly for her, left a paternal orphan by her father’s early death and forced to leave her mother’s side in order to earn a living, it cannot have been easy to live with dignity on the meager income of a kindergarten teacher. Nor do we know whether further “incidents along the way” after what had happened to her professionally in Arona with the sudden abandonment by De Castro, embittered the existence of this teacher who already well into womanhood had embarked – with no particular vocation unless it be to provide for the financial survival of herself and her elderly mother – on a modest and obscure career as an *operaia dei cuori* (“worker of hearts”) in the small Novarese town.

What is certain is that at the beginning of the 1890s Annetta Fusetti delivered her first and only novel to the printer, a true “message in a bottle” destined for an audience of young readers – schoolteachers first, but others as well. Her intention, which was anything but original and hardly secret – was, as we shall see, to warn young girls of the «dangers» and the «betrayals» of the world and at the same time to decry the blaring contradictions in female education which ultimately, in spite of itself, made these young women more vulnerable and less prepared for life itself.

It is a novel in which the reference to the academic world and to the conditions of life for young female teachers seems quite *sui generis*, although much of the setting and the plot twists constantly hark back to that world and the narrative itself is inspired by the vicissitudes of that female world of teachers which had already been widely depicted in newspaper reports and in literary prose.

In reality, as we will attempt to show below, unlike the vigorous social denunciation contained in the pages of Matilde Serao and Edmund de Amicis, Annetta Fusetti’s novel seems to find its most authentic note in the representation of the ambiguities and patent hypocrisies of the social bourgeoisie universe and in its self-representation on the level of values, behavior and moral judgments.

It is a social and cultural universe, it should be stressed, whose presumed legitimacy and whose basic underlying foundations are never contradicted or denied by the author who, in fact, seems to move within it easily or who seems, at any rate, if not to move easily within it, to move with firm resignation within a similar horizon. The problem, if any, is how to orientate oneself and, more exactly, how to “conduct” oneself within the scenario of middle class conventions, learning to master the rules of the game, to distinguish between reality and the fictional representation of reality without, however, contesting for one moment the rules of behavior and the logic of dominant values.

Here, then, we have the slightly blurb-like nature, the implicitly “educational” finality of the novel which, like so much of the traditional and largely out of fashion devout and spiritual literature destined for young women, aims at bringing individual and collective experiences back within the reassuring and somewhat simplistic schemes of the reigning morality of the petty bourgeoisie, the human and professional experiences of thousands of women, the many stories and the different realities that crowd the stage of everyday life.

Il romanzo d'una maestra, so sketchy in its language and narrative line and completely lacking in originality and literary refinements – wavering despite itself between the *feuilleton* and the moral, edifying tale for young women – exposes the most dangerous pitfall, the most serious threat for a young woman of the time, that of giving in to the flattery of male seduction and the «loss of virtue» which inevitably followed, as in the most trite and banal of the penny romances, the tragedy of abandonment.

2. *Anatomy of a feuilleton on the reality of women teachers*

Unfolding in a series of seven short chapters, actually “scenic frames” in which the plot unfolds, *Il romanzo d'una maestra* opens with the narration of a very frequent occurrence in the Italy of the time: a young schoolteacher’s (Ada’s) painful separation from her own family and hometown when she is forced to transfer to Cagliari in Sardinia to become headmistress of the only school which can offer her a salary, however meager.

With no excessive concerns over the sentimental or contrived, but willfully attempting to arouse strong feeling in her readers from the very beginning, the author places all clichés about the wretched condition of young schoolmistresses and their miserable fate in a row in the first pages of her tale. This leads to an undoubtedly artificial and mannered picture from the literary point of view in which, nonetheless, the prevalence of sentimental tones and strong emphasis upon a dark and inevitable destiny which upsets the fragile existence of the main character appears not only to capture the imagination of the adolescent girls and young women who make up the main target audience for the book, but also to immediately create the identification between the «desperate solitude and anguish» of Ada the schoolmistress and the trepidations and existential restlessness of readers:

The day had come – as *Il romanzo d'una maestra* begins. – She had to leave, had to go far away, poor thing, very far, but she had to do it. The appointment, as headmistress in the city of C[agliari], had arrived by telegram, and she had to leave. Her mother cried, the young daughter sighed, but oh yes! she had to go, there was no other way. Leave? alone, without family, without a friend: alone, her heart heavy with such emotion, her heart broken by this deep sorrow... yes, leave! The livelihood that her own city denied her, she would find

elsewhere. This time, however, she had to take a sea voyage, and the thought was agonizing for her mother, and the pain a thing she hid from her daughter. Poor woman! she had only this one daughter, and she had to watch her leave, going far, far away to earn a living. [...] And so the pain of an intelligent young woman, and her mother as well, grew. And the time had come, the convoy was leaving. She tried to console her mother, to pretend that she was resigned to going, she promised her land and sea but she had to leave her; she had to detach herself from that precious being who had nourished her with her own milk, who had seen her grow up, who had instilled such tender feelings in her soul, who had done everything possible for her education and instruction.

There could be only one epilogue to this anguished family portrait: in the end the young schoolmistress set out toward her unknown destination.

The girl left, she had flown the nest, but before her eyes was the anguished face of her mother and the tears that shown like gems in her eyes, and which she had dried with her last kisses. She saw her before her, wrapped in her shawl, pale as the *Addolorata del Calvario*, and she felt again that embrace, the last embrace that had sent her fleeing. Ah, who has not known a parting from a mother cannot even imagine it. She huddled alone in the corner of the carriage, held her head in her hands, and cried, cried inconsolably⁷.

Alien to every form of social protest and issues of teaching as she was to the burgeoning movement for the emancipation of women and for the improvement of women's work environments and professional lives, Annetta Fusetti places before us an individual and familial drama which plays out in the modest universe of the petty bourgeoisie world; a drama which is the fruit of an obscure destiny, which seems consumed within the solitude and total acquiescence and resignation of the main character. «Poor Ada's» being a schoolteacher does not seem to add much to a picture which has at center of its drama the completely female fragility of the two women involved: the elderly mother, unable to ensure, as in the past, her own and her daughter's well-being, and that of the young teacher, forced to leave to «earn a living» and so ensure the survival of the small family nucleus.

But why, in her great big city, where she was born and raised, where so many outsiders, not to say Italians because we're all brothers and we make up one big family, had found bread and been welcomed: why did this poor young woman have to set sail for parts unknown to earn a living? That was the sore spot for the intelligent young woman and for her mother as well.

In any case, the real drama – or, we might say, the tragedy within the tragedy – is about to be revealed, hidden as it is in the main character's unspeakable secret:

But it would have been enough had the trouble been only that... – we go on to read in *Il romanzo d'una maestra* – She had other pain as well, poor girl, pain that left a deep, indel-

⁷ Fusetti, *Il romanzo d'una maestra*, cit., pp. 7-9, 11.

ible scar. She had loved and been loved in return, and now her life was torn in two. Was she to leave without completing her plan, which she had hoped to realize for months and months, was she to leave without ever again seeing that being who had been the dream of her life⁸.

And if the romantic but somewhat vague initial revelation of what had gone before were not completely clear to readers, to define more clearly the sense of it and the meaning of Ada's drama, the author reviews – in the sentimental and melodramatic tones typical of the *feuilleton* – the details of that feeling which, long held in the character's heart, surfaces suddenly and then, as in many similar cases, suddenly rejected and scarred by the object of her love who has shown himself to be a banal seducer of poor and defenseless women, suffers the consequent and expected abandonment and break up:

One day – wrote Annetta Fusetti –, young, happy and filled with hope and energy she became the town schoolmistress in the happy village of... There she met a daring young officer. She, young, sensitive, with a poet's soul, had her heart stolen by a military uniform. She had struggled at first, had loved him in silence, but one fine day ("You can't hide love or a cough" ["Tosse o amore non si cela"]), reading one of his scented billet-doux full of phrases of love, she gave in to the illusion, answered him, and told him she loved him.

The description of the «beloved» fully reflects the stereotypes of the imaginary female of the time, especially that melding of elements which refer to the lively self-confidence of a young man of good family in whom a refined education melds with his natural refinement of character and style and, for other reasons, which harks back to the vigorous manner and the martial virtues frequently found in those who seem endowed by their high military office («a bold officer») with not only authority but also with honorable intentions and rectitude in their behavior.

Enrico was dark-haired and good-looking, with a fiery gaze. Tall, his bearing was martial, aristocratic, and his mannerisms most distinct. He spoke the Roman dialect, but with such a sweet accent, so captivating, that the young woman was immediately fascinated. [...] Having glimpsed her many times when she, on her own, left school to make her way home, and having cast passionate glances at her, he decided one fine day to write to her. It was then that she herself, happy in her first love, answered with a love note. She went back to school every day, back to the children, but oh yes! Her thoughts were ever with Enrico. She would see him before her eyes in the eyes of her young students, and her heart could be still no longer⁹.

The truth was that the young schoolmistress was to learn at her own expense that the traits of respectability and «appearances», which had nurtured her sentimental education and over the years molded the complex references

⁸ *Ibid.*, pp. 8-10.

⁹ *Ibid.*, pp. 12-14.

and values which ever since her childhood had taught her to judge men and to fit into her place in the world, held more than a few setbacks. She was to learn and that evil, trickery and actual betrayal could also assume fascinating and unexpected disguises when dressed in the refined elegance of a young gentleman whose austere official's uniform seemed to confer upon him the seal of honesty and trustworthiness.

Enrico – writes Annetta Fusetti –, told her one day, on the road that led to the station, that she was cold, as blondes usually were, and his words had left a sad echo. She cold? She was sensitive, full of life, she who had immediately returned his love; she who had been so nervous that she had spent sleepless nights re-reading his letters and longing for him continuously! On the other hand, Enrico, in pronouncing that word, had had his reasons; a seducer's reasons, we must say, because he wanted the woman he loved to sacrifice all, her life and her honor. The days went by and the young woman's love grew stronger. Every day she received love notes from her Enrico, who made dates with her for their evening walks in the country. After school, they met, and many times evening would find them seated on the green carpet, gazing at the stars or talking ardently. Enrico, a professional dreamer, made her a world of promises; he told her they would be married, that he would lead her to the altar in a gown as white as her face and her beautiful soul...and she, ingenuous and good, believed him; and in her pure, young girl's mind, she was already tasting the joys of that solemn day. Poor girl, how deluded she was! At times he caressed her, or stroked her golden locks ever so sweetly, and when he asked her for a kiss, she would draw back as though reluctant; and really, when he spoke so passionately, she was reminded of the advice that her far away mother had given her, the last words that she had heard from her dying father, and she promised him all but the loss of her honor. But Enrico the seducer wanted his victim! Poor girl! What was she to do, alone in another town where she had no friends, no protectors, and she so madly in love that just the sight of the man sent her heart beating so violently that it frightened her? The world knew nothing of her love, but it possessed her and she knew she would never have the strength to smother it. Enrico, ever shrewd, was insistent, determined to have his way¹⁰.

Things having come to this point, the banal love banter between the «keen seducer» and the «madly in love» young woman could have only one outcome, that is, could only follow the path of so many *petites histoires* of seduction in which, with minor changes of circumstance, the «little schoolteacher» can easily be replaced with the figure of the «little dressmaker» or the «little telegraph clerk» or the «little housemaid» taken in through sheer pity by some bourgeoisie family.

In any case, Annetta Fusetti does not settle for dismissing the «misdeed»– that is, «yielding to the flattery of a seducer»– with a quick, allusive reference on the part of the defenseless and absent schoolmistress. Rather, she dwells on it – with intentional emphasis –, with, we might say, «appropriate attention to detail», or so it appears. It is as though she feels the need to reconstruct the event step by step for her young readers, who were potential prey to the same danger. Her need was to reconstruct the ways and means by which the virus of

¹⁰ *Ibid.*, pp. 14-17.

seduction insinuated itself into the heart and mind of her victim, nullifying her will, causing her to doubt traditional wisdom, and cancelling in one blow the idylls and myths of a long female apprenticeship permeated by the emphatic exaltation of honor and respectability.

And if the objective is to «warn» and «place the young lady readers on guard», it seems we might say that the author will not stint on detailing a sort of anatomy of the seductive process described in the novel through an effective coupling of the tumultuous interior life of the main character (her doubts, hesitations, concealed anguish, sudden second-thoughts) and the surreal banter between the two young people:

One day, [Enrico] wrote her that he would come to see her at her home and that she should expect him late in the evening because he wanted to say goodbye before returning to his regiment. The young woman answered that she could not agree to this because it was not proper for a young woman to run the risk of losing her reputation. But the young man, who knew exactly where she lived, went and knocked on her door one evening. The girl went to the window and, seeing Enrico's glistening uniform, felt her heart tighten. A strange fear gripped her... she wanted to hide, to flee... but oh, yes! flee, without seeing her Enrico's face again, without saying goodbye? She could not resist the temptation and, after making him wait for some time in the street while calling her again and again... inexperienced, she opened the door ever so slowly and let him in.

The secret meeting between Ada and Enrico inside the house is an effective device to unmask the complex mechanism of the seductive process in which subtle adulation, the insinuating emotional blackmail, the bold yet vague promises, the evident coincidence between dreams and aspirations, overtake one another and mesh, gradually emphasizing the mutable and anxious state of mind of the object of conquest:

Ada, come here, give me your hand, he said as soon as he began climbing the stairs, but she had already reached the bedroom before him. – Ada, listen, come here, I want to tell you something. – And the girl darted about the room, almost frightened. – Ada, do you love me... really love me? – Yes! – Then why are you so afraid? – I don't know, I'm trembling... – I don't know why you should be. Ada are you listening to me? With these words, he relaxed into an armchair and lit a cigarette. – What? – I want to tell you something, come here – Speak! – If you say you love me, you must come sit by me, otherwise I'll think you don't trust me. – But I do, I do, completely... completely... But! – But what? – Because when I'm near you, I feel my heart beating so fast, and my whole body trembles... I can't explain it. – Dear little girl! [...] Listen, Enrico, you have such magnetism that when I see you, when you talk to me, when you call me, I am electrified and I don't know what I'm doing anymore. – Come, come; don't act like a baby. You know, your room is very nice? What pretty knick-knacks, such nice work! Look at this cunning breadbasket here on the table, so beautifully embroidered. Ada, let me see it, it's your handiwork, I imagine? And she slowly draws near. He puts his arm around her waist and pulls her down to sit beside him. – Tell me, when did you make this? – When I was in school. It was the first gift I made for my mother for her saint's day. – It's so pretty! – I can do better now. When I'm your wife, you'll see, Enrico!... Yes, but now you're leaving, and once you are gone... out of sight, out of mind! – And two

fat tears slipped down the girl's rosy cheeks. – How can you say that? It's not true; as soon as I get back to the regiment I'll write you and I'll keep writing... and then we'll be married soon. – Yes, but will your family agree to your marrying a schoolmistress? – Why wouldn't they! An educated, honest, cultured schoolteacher will be the pride of my family. – But I'm not rich!... – Who cares? You're a good person, you're educated, you're young, and these things are worth more than riches. Don't worry, Ada, I love you and you know that love can do great things. Come now, kiss me and your fears will vanish. And with these words he went to kiss her.

Finally, true to the classic *feuilleton*, the seducer had his way:

It was a strange night filled with deep emotion. The girl struggled... she struggled long, and in the morning the poor thing collapsed, cried and sighed deeply. Seduction had conquered her and Enrico, having deflowered the innocent blossom, left without giving her another thought. She was alone, and lost forever. From that day on, she was possessed by melancholy, her fresh, rosy face turned pale, and she was not seen to smile again. Nor did she kneel in the evenings anymore to recite her usual prayers. Nothing! Nothing! All was over for her, the world had lost its attractions. Her first rude awakening was sculpted on her forehead, and her soul knew no peace¹¹.

At this point, the poor reader – or should we say the bruised and shaken reader – would have awaited the next development in the plot according to the classic structure of the penny romance. The young woman would make her way to a convent, the only choice left to her, there to live out a hidden existence expiating her sin and willingly renouncing for the rest of her life the joys of love and married life, dedicating herself completely to others or to work, which in itself would stand as a form of blackmail. With a bit more optimistic creativity, the story might evolve toward a more consoling view of the guilty party who, himself again and spurred on by a sense of guilt in a kind of moral resipiscence shows himself ready to honor the many promises he has made to the young and unlucky schoolteacher.

Actually, Annetta Fusetti had a surprise in store for her readers. Ignoring every stereotypical narrative device of her day, she places in the middle of the narrative the inevitable and rapid consummation and equally expected death of the main character. This character's arrival in her new workplace – a «beautiful» and «hospitable» Cagliari, as the author defines it drawing from her own direct experience, where she comes into contact with a world of teachers and students who welcome her warmly and hearten her with the nearness, affection, joys and satisfactions of teacher and pupils' daily lives – finally counts for very little.

When she arrived at her destination, she began her new job and devoted herself to carrying out her new responsibilities. At first she had all she could do to get to know how her new school worked, but later her cares seemed lighter and she began to enjoy her new home. The

¹¹ *Ibid.*, pp. 17-24.

girls all loved her for her sweet and enterprising nature, and the teachers she was responsible for were quite happy with her. [...] Poor schoolmistresses are like soldiers, they go from one end of the peninsula to the other and are subject to all sorts of happenstance. As the saying went: *Places you go, customs you find*: there were good and bad people everywhere, and by adapting to the world, one could live well anywhere. She had some sad moments in the evenings, but then she would take her prayer book, which even that she had forgotten one day; and kneeling at the foot of her bed, she prayed and asked merciful God, who never abandons the unhappy, for help [...] Only in prayer did she find true comfort. At times a furtive tear fell down her face, which even her first and unhappy love affair could not stifle¹².

Nor was the fate of the little schoolmistress been changed, earlier, even by an unexpected but happy encounter, on the ship bringing her to Sardinia, with a distinguished and attentive gentleman «with truly beautiful eyes who had guessed her name and took care of her»:

Nothing mattered to her. Passengers strolled up and down the decks, gossiping, laughing, murmuring to one another, taking in the views. But she, seated in a deck chair, stared mechanically at the blue-green waves before her and thought of recent days gone by when there was still poetry in her heart. [...] One young man with lively eyes and an elegant way about him approached her to ask if she were seasick; she answered hurriedly, – No, no, thank heaven! The young fellow would have liked to distract the melancholy and thoughtful young lady further, but her dignified demeanor gave him to understand that his words would be wasted on the wind. So he walked a little up and down the deck until he disappeared into the crowd of other passengers. [...] That gentleman had noted a sudden blush on the pale cheeks of the young woman, and was comforted. He gave her a sweet look and the hint of a smile, and she answered in kind, so gracefully that he stood up immediately and again approached her. – Tell me, Miss, are you seasick? – No, I'm not, thank you. – But then why do you look so sad? – It's nothing: I was thinking of my family, so far away; of my poor mother, in tears when I left, and that was the thought that was bothering me and saddening me. – It's true; I realized that earlier. I wanted to talk to you, but I didn't dare. – I admire your delicacy, which comes from your kind heart. It is rare in life to find people sensitive to others' pain. [...] That gentleman with the beautiful eyes had also guessed her name and was concerned for her. Could she, then, still hope for a better future? It was an illusion, a brief illusion that lasted only as long as the sea voyage¹³.

Not long after that, he revealed his intention of marrying her. Their meeting and his honest proposal («Ada, [...] the candor of your soul has spawned in me the desire to possess your virgin heart») were destined, however, only to aggravate and rush the situation, given the unutterable secret that stopped the young woman from reciprocating her own and her honest suitor's feelings.

One day, after she had been at the institute for four months and had assumed her duties as headmistress, one of the girls delivered a note to her, addressed in an unknown hand. She opened it immediately and was very surprised to read that the gentleman from the ship's deck, who had become the manager of a small factory in a nearby village, was asking her

¹² *Ibid.*, pp. 39-42.

¹³ *Ibid.*, pp. 27-38.

for the address of her mother so that he might ask for her hand in marriage. The scented note, written in a fine hand on rose-colored paper, closed with, “Ada, your lovely blue eyes, the same color as the sky and reflecting the clarity of your soul, have led me to the desire to possess your virgin heart. Tell me, tell me immediately if you consent to linking your fate to mine? *Your friend C...* That day, rather than feeling happy, the young woman felt quite ill. How could she confess her guilty love to her mother, who had always been the jealous keeper of the flower of her innocence? And yet how could she, sincere as she was, trick the young man who wanted to make her his own in the eyes of God and men? Her heart, it is true, had remained pure, but her Enrico had, unfortunately, ruined her. That whole night and for many nights after, she lay awake racking her brain. She didn’t know how to resolve the situation¹⁴.

For the moment, leaving poor Ada in the grip of her anguish and her secret dilemma, Annetta Fusetti allows herself a consideration – for the reader’s benefit – which probably aspires to the grave tones and efficacy evoked by a meditation on «cheating and cynical fate» against which rebellion is useless and all that remains is to appeal to God and to that superior Justice which alone can cure the miserable, petty weaknesses of men. Or one might rail against that presumed «gift of nature» (equally an immutable given) which instinctively makes men libertines and seducers and makes women – when deprived of the necessary social protection – just as naturally prone to the deleterious effects and heavy consequences of such practices:

If her Enrico could read in her heart the damage that his seduction had caused in this delicate young woman, he might have been moved and might have married her. Ah, why doesn’t society condemn these libertines who ruin the lives of young women and their families? Why is there still no law that punishes these seducers, who under the guise of honest men bring ruin to every house they enter? That kind flower nurtured so tenderly by a mother’s care was, alas!, wilted in an instant. And is there no God to punish such crimes? In these cases, the blame almost always falls on the woman, on this fragile, ultra-sensitive flower, which often acts upon the heart’s impulses. But if this weak creature were not tempted by man, who employs his infinite wiles to seduce her, she would certainly remain pure.

What the author actually proposes here, showing that she herself fully identifies with the story, is a rich sampling of the most common stereotypes of the petty bourgeoisie mentality of the time, at whose base – and functioning almost as the glue and the cohesive and legitimizing element – lies a concept of religion, of the Christian faith, as the only consoling refuge in the face of not only the patent and generalized injustice of human things, but also, in this case, for that «fragile, most sensitive flower» that is woman as such; that «weak creature» destined by nature and constitution to act instinctively under the «impulse of her heart». In the changed circumstances of modern times, the need to provide for herself and her family forces her – as in this case in point, which is not, however, unique, of the schoolmistress – to forfeit the traditional norms of her

¹⁴ *Ibid.*, pp. 42-44.

upbringing and protection to sail the open sea of an existence bristling with traps and delusions.

3. *Alter Ada. Elena or the refusal of the woman (and schoolteacher) as an object of desire*

The desperate death of Ada, far from representing a sad epilogue to the novel, actually introduces the reader to a new scenario in which there is another main character, another schoolmistress, one who is a native of the town. The author presents her as the figure who not only cares for Ada during the short and cruel illness which ultimately takes her from her loved ones, but who also takes over in some ways her professional legacy to the point where she identifies so closely with Ada that she gradually takes on her movements, mannerisms, behavior, teaching style and the directorship of the small community of teachers and students in the Cagliari institute:

It is evening. The girls at the school are enjoying free time: talking, joking, running along the garden paths. The general buzz of their many voices fills the heavily floral scented evening air. One young lady, dressed in black, sits in their midst and in a sweet voice insists, again and again, – Girls, not so noisy! Don't touch the flowers, don't step on the flowerbeds. [...] That young woman with her black hair and alabaster neck leans forward every now and then to kiss one of the little girls hopping about, while another, with a Grecian profile, grabs her dress for a hug. [...] She takes the little girls to their dormitory and leaves them with the maids. Then she flies to the bedside of the poor, ailing woman. [...] Elena, for that was the name of the young lady, had known exactly how to win the headmistress's heart the moment she saw her. Upon her arrival, the other teachers had given her a chilly welcome, while she had found a kind word for the newcomer; And her special ways, her dignified manner, and her uncommon intelligence had won the day so that when the headmistress had fallen ill her first thought, in complete agreement with the director of the school, had been to entrust her with the leadership of the institute, This was why Elena, as soon as she could, went to her bedside to read her friend's thoughts and needs as these were written on her features. And truly she cared for her most tenderly and affectionately. Now and then she dabbed the perspiration from her forehead, offered her a cup of broth, gave her her medicine, tidied her blond hair, straightened the sheet and pillows on the bed. Before leaving her side, she kissed her white hand. The patient opened her eyes now and then, looked at her long and affectionately, made a gesture of thanks, and then fell back into her semi-conscious sleep¹⁵.

But the real identification, almost an assumption of another identity, takes place when Elena, having discovered almost by chance, or at least initially only through a hunch, «Ada's secret», the unspeakable reasons for her long suffering and her painful refusal to live «chooses» to completely appropriate her friend's existence and not only takes Ada's place in the correspondence with her

¹⁵ *Ibid.*, pp. 45-51.

faraway mother, who knows nothing of the terrible fate that has befallen her child¹⁶ but, by one of those strange coincidences which only occur in fiction – and mostly in penny dreadfuls, where the froth and frills writers of women’s romances travel limitless, on waves of inflamed and unfettered fantasy –, she comes to relive for herself the same experience as her unfortunate friend, that is, she encounters in person Ada’s former «object of desire». Enrico is now a fixture in society and his military career is in full swing («then he was a lieutenant and now a captain»). Now he has matured, though he is still endowed with extraordinary charm and ready to ply his undeniably seductive arts again:

Miss Elena, who had taken over as headmistress at the school during her friend’s long illness, was later, after her friend’s death, officially confirmed in the post. [...] One evening she went to her room for her purse, to take money from a box of Ada’s possessions to send a wire transfer to Ada’s mother. She found among the papers, near a packet of sealed letters, a portrait, a tuft of hair tied in a white ribbon, and a card on which was written Enrico G... lieutenant, and written near the name were the words: *Unhappy love!* Those two words told the whole sad story. Elena started, and slammed the box shut. So her friend had carried her secret to her grave? Perhaps the man had seduced her and she had died of a broken heart? Ah, if she ever met him how she would hate him. [...] Four years pass. The electric buzzer rings loudly and a maid goes to open the gate. – Who’s there? – asks the headmistress, and another curious maid, leaning out the window, answers, – A gentleman with two little girls. – Show them into the drawing room. The headmistress, in the waiting room, tidies her hair, brushes her dress, and goes to the drawing room. She bows slightly, and gesturing toward the sofa and an armchair, invites them to be seated. The girls are dressed in elegant mourning with two big straw hats topped with very fine black veils. They smile at the headmistress who touches them lightly while the man, struck by the beauty and dignified manner of the headmistress, says, – I hope you will be so kind as to give me some information about the school, as I would like to enroll my daughters. As you can see from their attire, they have lost their mother not long ago and I cannot see to their upbringing and education alone. They need guidance and need to be with other little girls to help them get over their loss and distract them. They have been so sad, so pale, since the loss of their mother.

Still unaware of the strange fate that awaits her, Elena conducts herself every bit as a headmistress who is fully capable of handling the situation. And who better than a teacher also orphaned as a little girl («I have a special liking for little orphan girls, for I too at the age of nine lost my father») to understand the situation?

Poor things! Poor little ones! Believe me, I will love them as though they were my own; in me they will have a second mother. She said these words so graciously that he was moved. The young woman looked so welcoming, and her composed manner reminded him for a moment of another young schoolteacher he had met many years ago, and whom he had nearly forgotten. [...] He couldn’t take his eyes off this young woman, and she, aware of how intently he was staring at her, turned her head to look elsewhere. [...] The gentleman [...] smiled at her again and kept staring at her. Her voice and manner perfectly matched

¹⁶ *Ibid.*, pp. 52-54.

Ada's, and he felt irresistibly attracted to her. Taking his leave, he shook her hand respectfully. She retired into her studio and sat thinking. Why had that man been staring at her so insistently? Why had she trembled in his presence, and felt a certain revulsion while speaking with him? She could not understand it. The little girls had seemed so sweet, but she found the father irritating, almost to the point where she felt dislike for him. Some days passed and the man returned to the institute alone, and in his captain's uniform. He thought he would win her over immediately with his uniform, as he had once long ago won over the other naïve young lady; and smug in his handsomeness, he stood before her, his face lit up and haughty. [...] This time, however, he had misjudged, for in Elena he had found a character as strong as iron, which would not melt with honeyed words or sweet smiles or languid looks. Leaving, he left his calling card, promising that he would return on the first of the month bringing the girls and payment for their board. The moment he left Elena took the card, quickly read the name, and shuddered violently. Oh, God! Oh, God! The name Enrico was the name she had found on the card in her dead friend's box of belongings, the only difference being that then he had been a lieutenant and now he was a captain. Was this man, then? The seducer? Ah, if only she knew how to make him suffer, how to destroy him with desire and love, as perhaps he had done one far off day to her friend Ada!¹⁷

And here is the surprising metamorphosis that the imaginative Annetta Fusetti serves up for us! Her new creature, Elena, now becomes the main character in the novel, she stops identifying with the «other» Ada, the one whose fragility and inexperience had torn her from life. She now becomes capable of annihilating within her any feeling or of being carried away by emotion; she could sublimate all forms of female weakness, resist all flattery and all forms of seduction. In a word, she had come to incarnate a feminine ideal capable, at last, of resisting and in a certain sense capable of playing with the selfish and uncontainable male «desire for conquest»:

The large room is richly decorated: flowers everywhere, and a thousand candles burning in the candelabras and chandeliers. The headmistress is truly beautiful in her simple *toilette*. Several ladies arrive and pay her their respects. [...] More ladies and gentlemen arrive, and finally so does the captain. He is... all debonair and perfumed. He greets the headmistress, hugs his little girls, who don't release their hold on him for a moment, and sits down facing the headmistress. The room is crowded, and the ceremony begins. One little girl, dressed in the school uniform, recites a brief introduction and then lays a beautiful tiara at the headmistress's feet. Others recite poems, and several of the older girls perform a lively skit and present her with a bouquet of fresh flowers. [...] The captain seizes that hectic moment to sit down closer to the headmistress (see above). – How lovely you are, so desirable... you are absolutely the queen of the party. She looked at him coldly, then stood up brusquely and went to sit near the Marchesa. The captain took note of her move, and bit his lip. – Why is that adorable creature avoiding me? Have I become so uninteresting as to be odious to her? If I could only penetrate one single feeling in her heart of marble! And he was seized by an overwhelming desire to have her. [...] The captain tried one last time, asking her for a waltz, but it was impossible; she could see, as though written on his forehead in large letters, those two words, «*unhappy love*», and she refused his invitation to dance. Foiled, he hugged his little girls and fled. Throughout that night, the captain did not sleep. The young teacher had

¹⁷ *Ibid.*, pp. 67-69 and 73-83.

poisoned his soul. He, who in his youth had fascinated so many women, he for whom the honor of young women meant nothing as long as his whims were satisfied. He now saw himself disdained by a young, beautiful, educated, dear lady suitable for a man like him. He could not rest, and was resigned to his cruel fate.

And it was this young, mild-mannered but icy maiden, this «adorable creature» whose heart seemed «made of marble» and who proves insensible to flattery and to every *avance*, who upsets the novel's plot and also, and perhaps above all, an existence in which roles and the typical prerogatives of the two sexes – the fragile and innocent female passion and the devilish calculating seductive male – are overturned and seem, surprisingly, to shuffle the deck to the point where what may be glimpsed is a kind of providential if unexpected nemesis:

He had gold enough to sooth his wounded feelings, but he was unhappy because he could not possess the heart of the young woman who enthralled him. He grew thinner and paler by the day and a continuous, feverish desire gnawed at him. God began to visit upon him spasms like those that had carried the sweet Ada to her grave prematurely. [...] He didn't know what to do to catch the attention of that woman who shunned him. [...] Nor could he understand why Elena was so cold toward him, he who had at one time captured so many hearts, and who knew so well the art of charming women! [...] He understood that his attempts were useless. [...] So, to suffocate his passion, he gave himself over to vice and soon took to drink. By day he slept, and by night he got drunk on wine and lost himself in orgies. He had grown haggard. He had sporadic heart pain which became to bad that he had to take to his bed for some days. He also got a fever and in his delirium confused the names of Ada and Elena, the two true friends linked by true affection. [...] It was the very same love fever that had killed poor Ada. [...] In that state he spent two or three months in which he gradually lost his mental faculties until one morning his valet, entering his bedroom, found him lying on the floor, stretched out like a dog on a carpet near his bed. He had died during the night, Divine justice had punished him¹⁸.

The tragic finale, with the biblical image of «divine justice», which inexorably reaches out to strike the guilty and re-establish order, should not turn our attention from that which is the real “moral” in Annetta Fusetti's *Il romanzo d'una maestra*.

Beyond the traditional but perhaps no longer consoling reassurance that evil, though present in this life and in men's experience does not go unpunished and that a higher and more powerful justice watches over the destinies of the weaker and more wretched among us, the true “lesson” to be drawn from this tale is connected to the metamorphosis of Ada into Elena: it is indeed a unique metamorphosis in that the latter seems to replicate in all things human and professional the kind nature and graceful manner of the former, differing from her only in her cold indifference and resolute attitude toward men's amorous propositions.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 86-104.

The annihilation of passion and the absolute refusal of any form of feminine weakness seem to constitute the distinct trait that makes Elena in her awareness so different from her unlucky *alter ego* Ada. And it should be noted that in light of such a metamorphosis the possibility of no longer being subjected and exposed to betrayal and abandonment makes the teacher “adapted” for living and self-fulfillment.

The world in which Annetta Fusetti places her two heroines, Ada e Elena, is a world in which religion too, the Christian dimension of life with its traditional and respectable promises of divine Justice that will sooner or later take its course and settle the score between evil and sin, no longer provides satisfactory answers to those who look beyond the horizon of pious resignation and blind acceptance of a fragile and dependent destiny.

But it is also a world in which the only possible life and self-fulfillment for a teacher – and for any woman exposed to the dangers of a society built for men and their seductive arts – means leaving behind every female *cliché* of an ideal and model of behavior assimilated from childhood and reinforced by adolescent and youthful experiences whether at home or at school and in the spaces and places of “female recreation”.

Il romanzo d'una maestra is, in certain respects, a modern rehash adapted to the new secular middle-class sensibility of the traditional *minima moralia* so dear to Catholic women's education of the *ancien régime*, those *Avvisi alle donne* o *Avvertimenti alle giovanette circa il modo più idoneo di portarsi nel mondo* (“Advices to Women, or Advice for Young Women on how best to behave in the world”)¹⁹. At the same time, the novel acts as a sort of “guide” for humble and defenseless women who were increasingly present in school rooms, offices and industrial workshops or in telegraph offices, seeking a stipend, however modest, to afford them a living: a “guide” in no way tainted by any pretense of questioning the traditional foundations of middle class morality and the ideals and educational models for women inspired by it. The most modest and circumscribed goal is to adapt those models to the changed conditions of women's lives in modern society, in particular for those “at risk”. For these women the typical gifts and qualities of women's natures according to the middle class ideal – ingenuity, the tendency to dream and fantasize, the self-effacing qualities, the tendency to trust and allow themselves to be led – were fated to constitute a true Achilles heel, an genuine threat.

Basically – and Annetta Fusetti confirms this in nearly every page of her novel – the key issue is not to debate or to totally reject the dominant thinking and models of behavior, that is, the culture and mentality of middle class society, but rather to create conditions in which the new female figures coming

¹⁹ Cfr. A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, eum, 2008.

forward in the new industrial society, that is, those women of modest social background called upon to fill such roles as schoolteachers, workers, clerks etc., might be able to adjust their difficult lives to the new mentality and new models of behavior («by adapting to the world, one can live well anywhere»).

There is, then, nothing revolutionary or that anticipates the battles for emancipation for the rights of women, nor even a vibrant social protest to fire up or move the reader in Annetta Fusetti's *Il romanzo d'una maestra*. What we have, rather, is an acute awareness of the deep and rapidly spreading need of young women called to live and work outside the home for help in understanding and knowing themselves and life around them so as to be prepared to meet the violent or non-violent pitfalls and dangers of a world that has become their main existential horizon, well beyond the usual, reassuring familiar spaces and traditional boundaries of the female landscapes.

Anna Ascenzi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

Iconographic examination of the photos in journal «Tanító» (“Teacher”)

Janos Géczy, Tibor Darvai

International and Hungarian researchers in pedagogy, psychology, and anthropology have been examining the elements of visual representations of the individual for a few decades. Our research also focuses on this interdisciplinary field including also the history of childhood and the history of the *idea/notion/image* of the child. We examine the elements and meanings through which the goals of education become photographically visible in the Hungarian educational trade press.

The source is the iconographic examination of the press photos in the following issues of the pedagogical periodical, «Tanító» (“Teacher”): the 1954 issue of the predecessor of the journal, *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései* (“Questions of teaching and education at elementary level”), the 1963 issue of *A Tanító munkája* (“The Work of the Teacher”), and the 1973 and 1983 issues of «Tanító». Following the quantitative exploration, we were looking for standard, identifiable elements and patterns in the photographic material of these issues. What changes happened in the press of this era, which is usually deemed homogeneous in its worldview, anthropology, and education?

Our hypothesis is that certain elements of the official socialist-communist worldview appeared in publications of different genres and in the visual representations in the material. All trade papers were under the supervision of an expert group, the members of which represented the educational and science policy characterized by the worldview of the state and the communist party.

Preliminaries

The preliminaries of our sociological research include the extensive research of the past years in the fields of history of education; cultural history; and history of visual culture. Studies in history of education include studies of the notion of the child, the socialist pedagogy, educational policy, and institutional history.

Research in the field of history of education and culture includes the history of press, whereas the research in visual culture has brought along the experiences in iconography and iconology. Also part of the preliminaries of our research and our conclusions about the images of the world of schools are cultural-anthropological studies on cultural space, time, and symbols.

Two peculiarities of the methodology

Mitchell, when announcing the “pictorial turn”, also points out that particular special attributes of pictures have been under-appreciated. He argues for the ability of pictures to represent certain qualities in a more complex manner than verbal language. This complexity that pictures or images make accessible, can inform of anthropological and mental phenomena above all¹.

Though social sciences quickly realized the significance of the new science and methodology², pedagogy only recognized the possibilities iconology-iconography has to offer later³; and Hungarian scientists have so far seemed reluctant to use this scientific method⁴.

Visual anthropology (an extension of cultural and visual sciences) certainly offers new ways through which images can be used as sources of studies in the fields of pedagogy, and especially for the history of pedagogy and education. In the last decade, Hungarian research methods in the history of education have been enriched thanks to a more courageous attitude on researchers' behalf (such as Katalin Kéri, György Mikola, Béla Pukánszky, or Éva Szabolcs among others) to employ iconographical-iconological practices besides quantitative

¹ W.J.T. Mitchell, *Der Pictorial Turn*, in Ch. Kravagna (ed.), *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*, Berlin, Edition ID-Archiv, 1997, pp. 15-40.

² See H. Schiffler, R. Winkeler, *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts* [A nevelés képvilágai. Az iskola a 19. század képében], Weinheim/München, Juventa Verlag, 1991; K. Wünsche, *Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen*, «Zeitschrift für Pädagogik», n. 27, 1991, pp. 273-290.

³ U. Pilarczyk, U. Mietzner, *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban*, «Iskolakultúra», n. 5-6, 2010, sz. Melléklet. 3-20.

⁴ J. Gécz, *Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya*, in B. Pukánszky (ed.), *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2008, pp. 180-193.

methods of historical sociology, oral history, and content analysis of written texts.

Our research is aimed at describing the visually recorded culture in pedagogical spaces. For this purpose, we will look into the visual material in the pedagogical trade press, especially photography, in the era of socialist pedagogy⁵.

Through qualitative exploration, we were examining photographic material representing pedagogical views with methods of iconography-iconology with a focus on visual objects (and attributes thereof) that have meanings regarding worldview and other anthropological-cultural-sociological meanings. We also used content analysis of the articles of the journal in order to identify elements of the socialist worldview that unfolds in the visual material.

In the analysis of the visual content, we used the framework of anthropological spaces. Thus we examined and described the boundaries of the body of the individual (first anthropological space), the space surrounding the person, where the person performs his or her usual activity (the second anthropological space) and the geographical space (the third anthropological space). We also studied the activities taking place in the anthropological spaces of pedagogy.

The focal points of socialist education

The reason why we chose these four issues is well known within the literature⁶. Focal questions in the issue of socialist education were dealt with in these particular years or close to them, and therefore we assume that the visual representations in these journals can be taken as an imprint of those changes in educational policy.

The focal events referred to above are the 1953 law about nursery school education/childcare; the 1961 law about the educational system of the Hungarian People's Republic; the Hungarian Socialist Workers' Party's decision on June 14-15, 1972 on the situation and development of public education; and the Party's Statement on April 7, 1982. These laws and statements not only set up new elements or directions of education, but also added to the anthropological characteristics of *the socialist man*.

⁵ J. Géczy, *Sajtó, kép, neveléstörténet*, Veszprém-Budapest, Iskolakultúra-Gondolat Kiadó, 2010 (Iskolakultúra Könyvek 38) (also accessible on line: <<http://mek.oszk.hu/08400/08438>>).

⁶ See E. Kelemen, *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, Budapest, Oktatókutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó, 2002; G. Sáska, *Ciklikusság és centralizáció: a központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*, Budapest, Educatio, 1992.

Description of the research

The research was focused on questions that related to the illustrated press. Due to the significant number of possibilities, this allows for future studies that can be connected to the topic.

The research questions that guided this study were:

Does the socialist pedagogy have a distinct trade press, and if so, what role does «A Tanító» play within it?

How does this role change throughout these four decades?

What anthropological characteristics does the journal assigns to the notion of the child, the notion of the teacher, the pedagogical spaces, the actions considered to be pedagogically significant, the use of time, or the pedagogical symbols of that time?

General characterization of the journal

The methodological journal («Tanító») was founded in 1954 and was first published with the title «Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései» (“Questions of elementary level teaching”) as a supplement to another journal (titled «Köznevelés», “Public Education”). This supplement was considered the legal predecessor of «A Tanító munkája», and finally, the journal changed its name to «A Tanító» in 1968. Both of the latter two were published 11 times a year, with 29 pages and with a June-July double issue.

The first executive editor was György Kálmán from September, 1968 to October, 1976. He also worked as a public education liaison for the Council of Ministers from 1953, Head of Department from 1956, and from 1968 he was Head of Ministry of Education⁷. As the executive editor, Kálmán was followed by Mrs. Gyula Munkácsy from January 1981, and later by Elemér Kelemen from 1987 to 1990. Kelemen was a college professor, Deputy Director-General of OPKM (National Library and Museum of Pedagogy) from 1983, Deputy Minister of the Ministry of Culture, and finally Director-General from 1989⁸. In the time intervals not covered above, the executive editor was not specified in the journal.

The Editor-in-Charge was Mrs. Ödön Szabó from August, 1963 to September, 1974, followed by Mrs. János Kerényi from October, 1974 until April 1991. In *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései* there is no reference to an editor from 1960, from which point Mrs. Szabó held the position. From 1954 to 1962, Magda Jóbóru was Editor-in-Charge for *Köznevelés*.

⁷ Z. Báthory, I. Falus (eds.), *Pedagógiai lexikon*, Budapest, Keraban Kiadó, 1997.

⁸ Z. Báthory, I. Falus (eds.), *Pedagógiai Ki Kicsoda*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997.

The journal identified itself as the methodological/trade journal for teachers of elementary level education, and it was always published by the ministry of (public) education of the time of publication. Its editorial boards found it important to play a role in educating about educational policy, and in professional and self-training. Most of the publications are about methodological questions. Its readers (teachers and school officials) use as a source of ideas and consider it as support for their pedagogical practices. Based on its numbers of copies, it was the leading journal all the way, partly due to the child-centric attitude represented by the editors.

Table 1. *Number of articles in «Tanító»*

	<i>Number of articles</i>	<i>Number of long articles</i>	<i>Number of short articles</i>
1954	18	18	0
1963	75	73	2
1973	183	163	20
1983	152	117	35

Note: The periodical was first published with the title «A Tanító munkája» on August 1, 1963. In that year, it had 5 issues.

Throughout the research, articles were divided based on length instead of genre. This seemed appropriate because rarely did the journal include a study of our current or contemporary standards. All published material was educational and mostly about educational policy or methodology. Short articles included reports or documentational texts about events, facts, and professional and public life.

When comparing the number of shorter and longer articles through the timeframe of this study, it seems that the number of shorter articles, which often refer to the public life, definitely increases. This appears to reflect the idea of the editors that pedagogy went beyond the classroom and included communal roles as well.

Themes

In 1954, when *Alsótagozati oktatás és nevelés kérdései* was published, it included curricula, information acquisition techniques regarding the curricula, lesson plans, and evaluation strategies.

At the June 30 meeting of the Main Committee of Pedagogy of the MTA (Hungarian Academy of Sciences) in 1956, there was discussion about the crea-

tion of «the new educational facade of the socialist man» and how pedagogy and public education would play a role in that. This is the subject of the 1963 law about the educational system of the Hungarian People's Republic. This law, through settling the definition of what it means to be educated and cultured, also sets up the socialist ideal man. The law and the comparison between old and new curricula become the center of the 1963 issue. In addition, questions regarding the work of the teacher as set by curriculum were raised and beyond those, more general issues such as educational policy, corporal development, practice-centered teaching.

The journal always kept its methodological character, even after its title changed in 1968.

There are two columns of the 1973 issues, which seem important. One of the columns was called *A Matematikatanítás reformja elé* (“To the front of the reform of teaching mathematics”), which was born as a result of the 1972 Decision of the Ministry of Education. This law prescribes the modernization of math teaching in elementary schools, referring to the so-called “complex mathematics teaching” method. The column includes 1-3 writing in each issue, at a maximum length of six pages.

Whereas in the 1963 issue, in four out of five issues, the column titled *Kisdobosvezetőknek* (“To Drummer-boy Leaders”, drummer-boys being the elementary school student members of the Pioneer movement) was included, only three out of twelve issues in 1973 included it.

The writings of the 1983 issue were clearly positioned by the document published by the MSZMP KB (the Central Committee) on educational policy, titled *Állásfoglalás* (“Statement”, also “Taking a stand”). Two authors reflected on *Állásfoglalás*: Mrs. Zoltán Báthory⁹ and Mrs. Ferenc Hegedüs¹⁰ (1983, 1-2.). No other article on educational policy was published that year. At the same time, ideological education seemed to be more and more ousted. The *Kisdobosvezetőknek* column, which was the main field of ideological writing on movement pedagogy, was published five times in 1983. Ideological movement pedagogy was so marginalized that in the *Tanórán kívüli nevelés* (“Pedagogy beyond lessons”) column, the drummer-boy community, or any other activity connected to the socialist ideology, was not even mentioned.

As for the writings on educational policy and worldview, these gradually disappeared from the periodical during the four decades and thus by 1983, the “three-dimensional” journal became “one-dimensional”, concentrating almost exclusively on methodological issues.

In that sense, we can see a return to the original: the subject-matter of the 1983 issue is thematically similar to the 1954 issue's methodological profile.

⁹ Z. Báthory, *A szakfelügyelő és a munkaközösségek*, «A Tanító», n. 1, 1983, sz. 1-3.

¹⁰ F. Hegedüs, *Az 1983/84. úttörőév fő feladatairól*, «A Tanító», n. 9, 1983, sz. 2.

Frequent writers

The journal's writers are made up of the associates of the Pedagógiai Tudományos Intézet (Scientific Institute of Pedagogy) during the fifties; and in the sixties, of the associates in elementary education of the Országos Pedagógiai Intézet (National Institute of Pedagogy) and the contributors of the Institute responsible for the development of schools and the further training of the teachers.

In the earlier years of its publishing, while still a supplement to «Köznevelés», the journal did not have its own editorial board and none of the writers were privileged or favored.

Favored writers, defined as those who publish twice, appeared in 1963, though their number was limited, like Tihanyi Andor, Vekerdy Tamás, Nyerges Béla.

In 1973, there were more favored writers, like Vilmos Csoma, a member of the Országos Pedagógiai Intézet, who was also engaged in writing, reading, and mother tongue teaching and who published eight times. Others include Vice-President of the Magyar Pedagógiai Társaság, Mrs. János Pirisi, Mária Kertész, with four articles; and OPI-member László Faragó with five.

In 1983 the most favorite writer were Mrs. Tamás Falus with six articles, and Mrs. Jenő Leövey and Mrs. József Csorba, respectively with four ones.

The pictorial editing practise of «Tanító»

1954 was the first year of the periodical «Tanító» and in 1963 we can find the first pictures among the numbers. All the while the text was primary and the picture was secondary. Mostly the picture can help to explain the text.

The type of the visual statements are: photo, drawing, graphic, figure, table, worksheet. This last three (of them) – figure, schedule, worksheet – called methodological graph. In the analyzed years we can see (observe) the following tendency: in the first period, from 1963 to early years of the 1980's, photos were dominant against the methodological figure. After all, from the early years of the 1980's, the photos start to fade away, and the methodological figures become dominant.

The specialities of the press photos

In the analyzed years (1954, 1963, 1973, 1983) we examine the rate of the individual photos and sequence photos. The function of the sequence photos was to explain some central questions and stories.

Table 2. *Rate of entity and sequence photos in the press photos*

	<i>Number of photos (piece)</i>	<i>Individual photos (%)</i>	<i>Sequence photos (%)</i>
1954	0	0	0
1963	84	45,2	54,8
1973	46	63,0	37,0
1983	58	77,6	22,4

Comment: There are not any photos in the numbers of 1954.

The type of the pictures changed in these years. Between the photos we can see the rise of the individual photos and the decrease of the sequence photos. It seems the editors did not believe that the sequence photos can explain whole stories or any other actions at all.

Table 3. *Rate of anthropological areas in the press photos*

	<i>1. ant. space (%)</i>	<i>2. ant. space (%)</i>	<i>1.-2. ant. space (%)</i>	<i>3. ant. space (%)</i>	<i>1-3. ant. space. (%)</i>	<i>2-3. ant. space (%)</i>	<i>1-2-3. space (%)</i>
1954	-	-	-	-	-	-	-
1963	1,2	1,2	96,4	0,0	0,0	0,0	1,2
1973	17,4	1,2	80,4	0,0	0,0	0,0	2,2
1983	1,7	0,0	93,1	0,0	1,7	1,7	1,7

In the analyzed years we can find few number of photos which represent the first anthropological square. There are not any press photo which present the second anthropological square only.

It seems that most of the photos (90%) shows the first and the second anthropological square together. That means that the picture include the actor (child, adult) with the place of action in pair. Probably the children and/or the adults give the meaning of the school and not the building. Most pictures did not show the third anthropological square.

Pic. 1. Author: Hanula Barna, without title. «Tanító» 1983, n. 9, first cover.



We can see the incorporation of the first and second anthropological spaces. The school uniform and the school bag are the most important pieces of the first anthropological square, and these symbols refer to she is a student. The second anthropological space is the entrance of the school with an important symbol: national hatchment.

Table 4. Rate of students and adults in the press photos

	Only student (%)	Only students (%)	Student and adult (%)	Students and adult (%)	Students and adults (%)	Adult (%)	Adults (%)	Without person (%)	Undecided (%)
1954	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1963	19,0	38,1	3,6	17,9	9,5	1,2	7,1	3,6	0,0
1973	41,3	34,8	6,5	4,3	0,0	2,2	10,9	0,0	0,0
1983	15,5	39,7	12,1	19,0	6,9	0,0	1,7	3,4	1,7

The press photos would rather present students than adults. The photos focused on the students. The summarized rate of students and adults was never greater than 26% (1983). The photos only sometimes refer to an adult, or adults, and 11% is about the highest percent in 1973.



Pic. 2. Author: Balla Demeter, without title.
The work of the «Tanító», n. 3, 1963.

In the photo we can see the unit of the student and schoolmistress. The typical teacher's gender is female in Hungary. The student and the schoolmistress are happy, too.

Table 5. Rate of teacher's symbols in press photos

	<i>Teacher uniform</i> (%)	<i>Teacher's stick</i> (%)	<i>Other</i> (%)	<i>Without teacher symbols</i> (%)
1954	-	-	-	0
1963	9,5	0	0	90,5
1973	4,3	0	0	95,7
1983	5,2	0,5	0	94,3

Traditionally, the marks of the teachers symbolize the education and the person of the teacher. These symbols are pieces of the teacher's role and not of the individual. These are (uniform, stick, blotter) instruments of control, discipline and punishment. Additionally, the functions of the symbols are to conserve the values and norms.

In the photos the teacher's uniform is the most current symbol in these years. Surprisingly, 90% of the photos did not include any explicit teacher symbol.

Pic. 3. Anonymous author, without title. «Tanító», n. 12, 1983.



A humorous photo. The student must stand in small box to use the blackboard, but surely the schoolmistress made the graphs. The schoolmistress make her hierarchical place in the educational structure with the teacher's stick.

Table 6. Rate of ideological symbols in press photos

	<i>Ideologists (%)</i>	<i>Red star (%)</i>	<i>Flag (%)</i>	<i>Citatiton (%)</i>	<i>Statue/Memorial (%)</i>	<i>Drummer-boy/uniform (%)</i>	<i>Drummer-boy tie (%)</i>	<i>Others (%)</i>
1954	-	-	-	-	-	-	-	-
1963	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	15,5	2,4
1973	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	4,4	4,3
1983	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	3,4	8,6	1,7

The rate of the ideological symbols is just like the rate of the teacher's symbols. The number of the ideological symbols has a low rate in the most anthropological squares. The most frequent ideological symbol is the drummer boy tie. In 1963 it was the highest rate: 15,5%. The world concept of the Hungarian communist-socialist regime was homogeneous, but these symbols did not appear so many times in the photos. At the same time, most photos illustrate



Pic. 4. Anonymous author, without title. «Tanító», n. 12, 1973.

students, that's why drummer boy's tie was the most frequent symbol, which is in connection to the first anthropological space (see Table 3).

We can see an ideological juvenile movement in drummer boy uniform in pedagogical square and the fusion of the archetypical ideological symbol (uniform) and the glad childhood.

Table 7. Rate of the actions in press photos

	Lesson (%)	Over lesson work (%)	Playing games (%)	Kirándulás Excursion (%)	Some kind of ceremony (%)	Avatás Initiation (%)	Politikai esemény Political action (%)	Other (%)
1954	-	-	-	-	-	-	-	-
1963	51,2	21,4	11,9	2,4	0,0	0,0	0,0	9,5
1973	47,8	4,3	10,9	2,2	0,0	0,0	0,0	28,3
1983	41,4	13,8	20,7	8,6	1,7	1,7	0,0	12,1

The lesson has the highest rate in the photos between the actions. But we can see the progressive decline of this category. At the same time the rate of the playing games has increased from 11,9% to about 21%. The pedagogical functions (lesson, over lesson work) are discoverably frequent in the photos in the pedagogical squares. The communal actions are appear in the photos: holiday, political actions etc.

Pic. 5. Author: Patkó Klára, without title. The work of the «Tanító», 1963, first cover. Satisfied children reading in lesson.



Table 8. Rate of pedagogical squares in the press photos

	<i>Classroom (%)</i>	<i>Library (%)</i>	<i>School yard (%)</i>	<i>Others (%)</i>	<i>Undecided (%)</i>
1954	-	-	-	-	-
1963	47,6	8,3	7,1	4,8	6
1973	52,2	0,0	0,0	6,6	4,3
1983	44,8	0,0	3,4	5,1	5,2

The most frequent pedagogical square is the classroom. In 1963 the library had the second highest rate, but in the next two years it disappeared from the photos. In Hungary, most of the libraries were built in the 1960's; this campaign appeared in the photos, too. In this period the pedagogical squares did not change at all. The size of the pedagogical area, the structure, the instruments are constant: not to be suited for individual work.

The classroom is good for learning, and do sports, too. On the school-bench, the children are doing physical exercises. The schoolmistress's dress does not indicate that she is a physical education teacher.



Pic. 6. Petrovics László, without title. The work of the «Tanító», n. 4, 1963.

Table 9. Rate of non pedagogical spaces in press photos

	<i>Street</i> (%)	<i>Square</i> (%)	<i>Lake</i> (%)	<i>Beach</i> (%)	<i>Shop</i> (%)	<i>Ski-truck</i> (%)	<i>Others</i> (%)	<i>Undecided</i> (%)
1954	0	0	0	0	0	0	0	0
1963	9,5	0	0	1,2	2,4	0	10,0	2,4
1973	2,2	2,2	2,2	4,3	2,2	2,2	15,2	0
1983	6,9	0	1,7	3,4	1,7	3,4	17	3,4

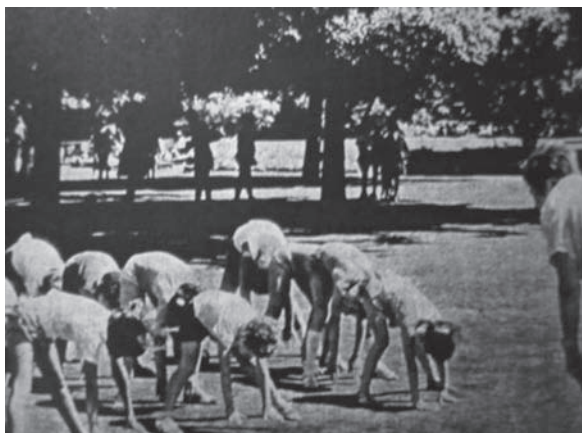
In 1963 10% of the non pedagogical squares illustrate street; after that, for the next two years, it decreased approximately 2-7%. In analyzed years the “other” squares got the highest rate, usually these were natural areas.

Conclusions

This study used the method of iconology/iconography and focused on the anthropological spaces. This method seems to less modify the data. This study’s most important statement is: the photos are manifest and latent segment. The manifest segment was created by the author and the editor, and other specialists of the picture. The latent segment is the not planned, an unintentional part of the photo. Sometimes this is the most important part of the photos. Therefore, we think that the press photos frequently have a different meaning from the editor’s intention.

According to the press photos of the «Tanító»: the pedagogical work included only two people: the student and the teacher. In the year of 1960’s, photo’s number increased which illustrated students or study groups; however, the majority of the photos showed students. This tendency was not a

Pic. 7. Torzsai Tiborné, without title. «Tanító», n. 9, 1973. Teacher and students doing physical exercises in the field of a settlement. We can see how a non-pedagogical area become pedagogical space.



Hungarian phenomenon only¹¹. It seems in these cases, the photos distorted the pedagogical reality, because in this period of history, school without a teacher was unthinkable. We can explain the over representation of the children with sociological, anthropological, and educational theories. That meant that the children were the fundamental base of the “blissful” future, which was a typical socialist-communist ideological topic.

The photos had constant patterns. Most of the photos showed the first and the second anthropological space together. From the pedagogical spaces the classroom was the most popular, and the photos only occasionally illustrated any other pedagogical space (library, school yard). The rate of the third anthropological space was the least.

1. Next to the press photos, the articles of «Tanító» were typical ideological scripts, we can find this ideological character in the pedagogical writings, too. The photo’s function was to help to explain the texts and to confirm the pedagogical actions.

The number of the photos are decreasing, in 1963 and in 1973 the number of the methodological graphs are about the same, but in 1983 we can see a rise of the number of the methodological graphs. It seems this happened because of the high number of methodological articles.

The question came up: Why did this happen? The methodological graphs seem to be better for the methodological problems. It is possible that graphs, figures, and tables are better to explain a mathematical problem, than a press photo.

¹¹ Pilarczyk, Mietzner, *A képtudomány módszerei a neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásban*, cit.

Most of the photographs illustrate a child in the school, and above this, the child dominates the pedagogues, teacher's symbols of the anthropological space (blackboard, bench, blotter, uniform) and ideological symbols as hatchment, flag and red star. These photo's functions are to identify the time and the place of the actions.

We found the periodization of socialist education policy, which was created by Elemér Kelemen¹². These socialist education policies were presented by the texts and by the pictures. In 1963, the photos were pointed to the reform of the curriculum. In 1973, most photos showed the life of the most famous Hungarian writers, poets. In 1983, the ideological texts and photos were thrust into the background, and the methodological graphs came to the front (and not the propaganda photos).

To summarize, the «Tanító» moved forward to professionalism, and the elaboration of the pedagogical subject's methodology, while, over time, the ideological patterns progressively started to fade away. It seems the photos illustrated the personality of the children and not the character of educators. The dominance of the educators is unquestionable, but the educator only appeared with the student. The children were independent entities, but the teacher was not. When a photo illustrate an educator alone, we can see that something, or somebody is missing, and that is the student.

2. In the 1960's, the anthropological meaning of the teacher changed. In the photos the role of the teacher started to fade away. The rate of the ideological symbols decreased in the first and the second anthropological areas, too.

János Gécz
Department of Anthropology and Ethics
University of Pannonia, Veszprém (Hungary)
geczijanos@vnet.hu

Tibor Darvai
“Education and Society” Doctoral School of Education
University of Pécs (Hungary)
darvai.tibor@gmail.com

¹² Kelemen, *Hagyomány és korszer ség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, cit.

La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici?

Sabrina Fava

Nel 1904 l'avvio della XXII legislatura aveva fatto registrare alla Camera l'ingresso del primo esiguo gruppo di «cattolici-deputati»¹, indicazione tangibile di allentamento del *non expedit* e di nuovi equilibri politici che Giolitti intravedeva come possibili proprio a partire dall'area cattolica, la cosiddetta «*pars sanior* del paese, fautrice d'illuminato e moderato progresso»².

In questo spirito acquista un suo particolare significato dare attenzione ad alcuni dati culturali di solito inosservati, come ad esempio l'educazione dell'infanzia attraverso le letture ad essa destinate, che da tempo risentivano di opposte valutazioni critiche frutto di non meno divergenti concezioni filosofiche ed educative.

Se Benedetto Croce, dalle pagine della rivista «La critica», trae spunto nel 1905 dalla produzione fiabesca e novellistica di Capuana per evidenziare le

¹ Sull'espressione e sul tema dei «cattolici-deputati» si rinvia allo studio di G. Formigoni, *I «cattolici deputati» (1904-1919): per la storia di una classe dirigente in formazione*, «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», n. 1, 1985, pp. 43-117. Invece per uno sguardo ai nomi dei primi deputati si veda la ricostruzione degli interventi parlamentari raccolti da Id., *L'attività parlamentare dei «cattolici-deputati» (1904-1919): indice analitico degli interventi*, «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», n. 3, 1986, pp. 271-313.

² A.C. Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1949, p. 506.

finalità educative ed extraestetiche di questo «genere di libri»³, creando una vera e propria pregiudiziale che tanto peso avrebbe avuto nel difficile processo di affermazione identitaria della letteratura per l'infanzia, nel dicembre 1903 era già uscita da Hoepli la traduzione a cura di Maria Pezzè Pascolato delle *Quaranta novelle* di H.C. Andersen⁴, un'opera letteraria di prima grandezza, salutata con vero plauso dallo stesso Giosuè Carducci che aveva scritto subito una lettera alla traduttrice⁵. Dunque, uno spazio controverso quello assegnato alla letteratura per l'infanzia d'inizio secolo nel nostro paese: essa, a fronte di negazioni d'esistenza formale sulla base dei principi estetici crociani, pare manifestare una particolare forza creativa proprio nel filone fiabesco deprecato dal filosofo. Non a caso, in quegli anni l'infanzia sembra potersi avvicinare a inusuali spazi fantastici sia in ambito demopsicologico, attraverso la scrittura di Capuana e della Perodi⁶, sia entrando in contatto con il meno noto simbolismo della letteratura nordica, rivelato dalla finezza poetica di Andersen e dalla felice competenza folklorica e di traduzione della colta Maria Pezzè Pascolato⁷. Nell'uno e nell'altro caso, si tratta di uno spazio letterario specifico e oggi giudicato legittimamente fruibile dal giovane lettore, all'interno di una significativa relazione educativa esperibile per lo più, negli anni infantili, nell'ambito familiare. La fiaba dunque sembra ormai travalicare confini didascalici per connotarsi, come avverte la stessa Pascolato, di una vivace forza di intrattenimento per il destinatario, e insieme «del più potente mezzo di educazione» per la figura materna. «La lettura fatta insieme con la mamma o con la sorella maggiore sodisfa, meglio di ogni lezione, un vero bisogno del bambino: quel bisogno di simpatia intellettuale»⁸. D'altro canto la gratuità del tempo materno destinato alla lettura è qui riconosciuta come requisito in grado di favorire «un legame d'intima confidenza»⁹ e come possibile patrimonio educativo comune e dura-

³ B. Croce, *Note sulla letteratura italiana nella seconda metà del secolo XIX – Luigi Capuana – Neera*, «La Critica», 1905, II edizione 1912, vol. III, pp. 341-372.

⁴ H.C. Andersen, *Quaranta novelle*, traduzione di M. Pezzè Pascolato, Milano, Hoepli, 1903.

⁵ Lettera di Giosuè Carducci a Maria Pezzè-Pascolato da Bologna, 3 gennaio 1904: «Carissima Signora, Tra le tante cose di cui vo debitore alla signora Astrid Ahnfelt metto ora per prima la idea che ha ispirato in Lei di mandarmi in dono le novelle di Anderson [sic]. Qualche cosa ne avea intravvisto in una traduzione tedesca; ma ora ne gusto la fantasia nativa e profonda, la grazia e l'andamento tutto poetico, tra mesto e sereno. Io non so nulla di danese, ma giuro che la sua traduzione deve esser fedele ed elegante. La ringrazio pertanto del piacere di avermene procurato la lettura. Mi creda, Suo aff. Giosuè Carducci. La postilla spiega: *La scrittrice svedese Astrid Ahnfelt aveva portato a Re Oscar il volume delle "Poesie complete" del Carducci. In una visita ch'ella fece al Poeta a Madesimo, nell'agosto 1902, la signorina Ahnfelt gli parlò dell'Andersen e della traduzione cui la Signora Pezzè-Pascolato allora attendeva. Il Carducci si divertì a farsi raccontare la novella del brutto anitroccolo ch'era invece un cigno. «Che buona idea» – esclamò – «di farlo fuggir via dalle oche! Ah, le oche, le oche...»* [s.i.p.].

⁶ Cfr. A. Carli, *Prima del «Corriere dei Piccoli»*, Macerata, eum, 2008, pp. 98-117 e pp. 194-213.

⁷ Cfr. N. Filippini, *Maria Pezzè Pascolato*, Verona, Cierre Ed., 2004.

⁸ M. Pezzè Pascolato, *Introduzione*, *ibid.*, p. XVI.

⁹ *Ibid.*, p. XVII.

turo. Delle letture rivolte all'infanzia non sfuggono quindi all'acuta traduttrice di Andersen valenze letterarie ed educative intimamente intrecciate e di non semplice definizione.

Quanto si è segnalato a titolo esemplificativo all'altezza del 1904, permette di cogliere nella letteratura per l'infanzia l'esistenza di impostazioni letterarie diverse e coesistenti. Dal verismo di Capuana, alla dolente poetica spiritualistico-esoterica dell'autore danese rintracciabile nella versione di Andersen proposta dalla Pascolato, fino alle argomentazioni critiche neoidealistiche presentate da Croce, si intuisce l'esistenza di un panorama variegato, e tuttavia sempre interno ad una prospettiva culturale laica, che manifesta per contrasto un vuoto di creatività e di maturazione critica della difensiva cultura cattolica di quegli anni.

È doveroso tuttavia ricordare, sul piano più generalmente educativo, la nascita a Brescia della casa editrice La Scuola, avvenuta nel maggio del 1904¹⁰. Fondata proprio con il fine di assicurare continuità e diffusione al periodico magistrale «Scuola Italiana Moderna», emanazione dell'Opera dei Congressi¹¹ e voluta nel 1893 da Giuseppe Tovini, la nuova impresa editoriale si trovò a costruire una propria identità oltre la stessa Opera dei Congressi, proprio nel 1904 sciolta da Pio X. La nascita dell'editrice La Scuola quindi manifesta un passaggio importante della cultura cattolica dei bresciani verso una responsabilità educativa consapevole che l'affermazione dei principi educativi di riferimento si sarebbe potuta realizzare attraverso concreti atteggiamenti propositivi e di apertura al confronto culturale. L'iniziativa bresciana non partiva in senso stretto dalle opere letterarie per ragazzi, quanto dal più consolidato ambito dei testi scolastici e delle letture educative, lasciando solo a comparse estemporanee su SIM l'ancora incerta proposta letteraria: per cogliere frutti di tipo creativo occorrerà una più lenta sedimentazione, a cominciare dall'assimilazione di categorie di pensiero neoidealistico lette in chiave cristiana e dalla più consapevole inserzione dei cattolici nel tessuto sociale e politico del Paese¹². Il riconoscimento formale di nuovi spazi sancito nel 1929 dai *Patti Lateranensi*, renderà visibile, da parte cattolica, il frutto di una lunga preparazione che porterà ad una articolata pianificazione editoriale comprendente anche testi creativi rivolti all'infanzia.

Nel 1904, in sintesi, la voce laica nella letteratura per l'infanzia non presenta un fronte compatto di tipo critico, mentre mostra suggestioni innovative dal punto di vista creativo con Capuana, Perodi e Andersen; la voce cattolica si esprime meglio in progetti educativi più che in regolari pubblicazioni letterarie.

¹⁰ Cfr. L. Pazzaglia (a cura di), *Catalogo dell'editrice La Scuola*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹¹ Cfr. L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in *Cultura e società in Italia nell'età umbertina*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, pp. 420-474.

¹² Si può richiamare l'attenzione sui cambiamenti di partecipazione politica dei cattolici introdotti dal Patto Gentiloni del 1919, e sull'operato di Adelaide Coari e più tardi del «Gruppo d'azione» sui quali si ritornerà più avanti.

Saranno la conclusione dell'età giolittiana e il complesso quadro di problemi del riassetto del paese nel primo dopoguerra, ad accrescere da parte cattolica un ripensamento e una riorganizzazione concreta dell'editoria popolare militante, affinché potesse rispondere con maggior nerbo alle esigenze dei lettori¹³.

La voce dei cattolici tra educazione e letteratura nella produzione per l'infanzia tra i due secoli

Ad un primo confronto i dati esemplificativi riferiti al 1904 sembrano dire che la linea laica abbia dato maggiori frutti alla scrittura creativa d'intrattenimento destinata all'infanzia, eppure qualche approfondimento si rivela necessario per raggiungere risultati più equanimi.

Occorre infatti tenere conto che, nel periodo postunitario, l'antagonistico rapporto tra laici e cattolici sul possibile riconoscimento dell'insegnamento religioso in ambito scolastico aveva portato non irrilevanti riflessi sulla tipologia di letture rivolte all'infanzia. Si assiste da un lato alla difesa degli spazi di influenza, ancorché limitati, concessi dal Regolamento Baccelli (1895) a livello locale circa l'insegnamento religioso e contemporaneamente appare molto determinato l'impegno cattolico nel sostenere le scuole private confessionali per favorire la formazione di una classe dirigente vicina ad un clima di ortodossia religiosa e lontana dalla mentalità positivista e massonica¹⁴ presente nelle scuole statali. L'insieme di tali motivazioni ricade di frequente in una scrittura prevalentemente istruttivo-devozionale ed agiografica, orientata a proteggere valori negati dallo stato laico piuttosto che aprirsi a nuove sintesi tra letteratura ed educazione. I testi sono esplicitamente orientati alla formazione morale e civile del bambino, alla quale non è certamente estraneo anche il valore risorgimentale dell'unità del paese, ma esso è letto alla luce dei valori spirituali fondativi esplicitati nelle opere. A tale riguardo si pensi alle *Novelle morali* (1782) del Padre Francesco Soave. Ritenute generalmente dalla critica il primo tentativo maturo di opera

¹³ Cfr. R. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre. Itinerari e proposte*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 329 ss. Monsignor Francesco Olgiati, tra i fondatori dell'Università Cattolica, nel 1921 sottolineava che l'editoria cattolica non era affatto concorrenziale rispetto, ad esempio, alla struttura e all'organizzazione dell'editoria socialista. Mancava di proposte in grado di essere diffuse capillarmente e in genere accusava una persistente inadeguatezza di contenuti e di strumenti rispetto alle mutate esigenze educative della società. Avrebbe desiderato maggiore intraprendenza organizzativa e lungimiranza pedagogica dei cattolici per agire più fruttuosamente nella società. I cambiamenti più forti, ma anche obiettivamente più rischiosi, si sarebbero registrati a partire dai Patti Lateranensi.

¹⁴ Sul tema dell'influenza della massoneria nel settore educativo si segnala la sezione *La presenza della massoneria nell'educazione italiana dall'unità al fascismo*, «Annali di storia della scuola e delle istituzioni educative», vol. 11, 2004, pp. 11-185.

nata intenzionalmente nel nostro paese per intrattenere l'infanzia¹⁵, sono rimaste un punto di riferimento per le giovani generazioni dell'800 e anche per quelle dei primi decenni del '900.

Di tenore istruttivo, pur entro una impostazione etico-patriottica, figura *Il Bel Paese* (1876) dell'abate Antonio Stoppani¹⁶, poiché pone contenuti di divulgazione scientifica al servizio di valori centrati sull'unità e identità del popolo italiano. Non vanno taciute le *Letture graduate* del sacerdote Giulio Tarra, scritte per avvicinare alla lettura i giovani sordomuti del celebre Istituto milanese da lui diretto e in breve destinate alla fruizione più allargata, sia come sussidio di testo in uso nelle scuole, sia come proposta di prima alfabetizzazione sul periodico le «Prime letture»¹⁷. Sempre nel quadro di una produzione istruttiva come risposta a forme di disagio e di emarginazione, può essere menzionata l'attività di Felicita Morandi, direttrice a Milano dell'Orfanotrofio femminile La Stella (1865-1880) ed autrice di numerose opere teatrali che miravano, in quel contesto, a proporre modelli educativi nei quali le giovani orfane potessero trovare spazi di libera crescita tramite la recitazione¹⁸.

Dal punto di vista editoriale non è mancato un congruo numero di tipografie ed editrici cattoliche, le quali si sono radicate nel corso dell'Ottocento principalmente a livello regionale e non di rado sono state vicine, ad esempio, a curie arcivescovili, a congregazioni religiose committenti di catechismi, testi di pietà, vite dei santi ma anche di novelle morali per la gioventù. A titolo esemplificativo si può pensare alla Queriniana di Brescia e alla Tipografia Antoniana di Padova¹⁹, oppure alla famiglia Agnelli. Originariamente aveva una tipografia arcivescovile con l'esclusiva del Rito Ambrosiano e nel tempo aveva promosso quattro diverse stamperie. Da quest'orientamento originario, nell'Ottocento era andata trasformandosi su posizioni più laiche quella diretta da Giacomo Agnelli. Si era infatti distinta per aver ospitato nei propri cataloghi testi educativi dei già

¹⁵ A tale riguardo ci si riferisce in particolare alle argomentazioni sull'avvio della letteratura per l'infanzia proposte da A.M. Bernardinis, *Letteratura giovanile*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989, vol. IV, coll. 6717-6732.

¹⁶ A. Stoppani, *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali: la geologia e la geografia fisica d'Italia*, Milano, Agnelli, 1876, p. 207. Per uno sguardo sull'autore e sull'opera si può utilmente consultare A. Pastore, *Lettere inedite di Antonio Stoppani a Quintino Sella*, «Rivista di letteratura italiana», n. 2-3, 2001, pp. 143-172 ma anche Id., *La montagna nella divulgazione scientifica. Note sul "Bel Paese" di Antonio Stoppani*, in G. Langella (a cura di), *Ascensioni umane*, Brescia, Ed. Grafo, 2002, pp. 169-181.

¹⁷ Cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 22-25 e p. 280.

¹⁸ R. Farina (a cura di), *Dizionario biografico delle donne lombarde*, Milano, Baldini e Castoldi, 1995, pp. 763, R. Lollo, *Felicita Morandi: educare scrivendo*, in Direzione didattica Varese 6, Centro studi del Varesotto, *Felicita Morandi e l'avventura di fare scuola*, Varese, Macchione Ed., 2009, pp. 7-11.

¹⁹ Entrambe le stamperie erano nate nel 1886 ma, mentre la Queriniana era legata alla curia vescovile, l'attività tipografica Antoniana aveva lo scopo di supportare l'operato dell'omonima congregazione religiosa. Cfr. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre. Itinerari e proposte*, cit., pp. 333-334.

citati Antonio Stoppani, Felicità Morandi e Giulio Tarra, ma anche di Cesare Cantù e di Emilio De Marchi, nonché di più giovani autrici come Anna Vertua Gentile. In più si era impegnata allo stesso tempo nell'ambito delle riviste pubblicando il periodico di Luigi Sailer «Prime letture» e la «Rivista per signorine» di Sofia Bisi Albini²⁰. In Piemonte, accanto alla Marietti di Torino, attiva fin dal 1820, nel periodo coevo va segnalata l'esperienza dell'editoria Salesiana²¹ che raccoglieva la produzione di don Giovanni Bosco, tra cui la collana le «Letture cattoliche» avviata nel 1853, ma anche la fortunata collana «Biblioteca della gioventù italiana» (dal 1869) che riprendeva classici della letteratura italiana opportunamente scelti per purezza linguistica e serietà morale²². Sarebbe stata l'idea «del primato del cattolicesimo papale inteso come vera e propria cultura nazionale»²³ a promuovere modalità di affermazione alternative rispetto agli esigui spazi di influenza riconosciuti nelle istituzioni pubbliche e a radicare più profondamente l'esperienza salesiana nel tessuto nazionale fino a modificarne la fisionomia agli inizi del Novecento con la conseguente variazione del nome in Società Editrice Internazionale (SEI)²⁴.

Si tratta solo di alcuni esempi rappresentativi a testimonianza dell'impegno nel settore educativo di realtà culturali nate con un'ispirazione cattolica ben più vaste e capillari, con ogni evidenza protese ad affermare l'identità e la tradizione cristiana che potevano rischiare di essere represses dalla cultura laica e dal potere politico tardo ottocentesco fortemente anticlericale. L'esclusione della religione dai programmi scolastici e la chiusura delle Facoltà Teologiche pongono in luce la qualità della contrapposizione consumatasi tra le due culture. Il mondo cattolico avrebbe dovuto attraversare i fermenti modernisti, le riletture del neoidealismo gentiliano in chiave cristiana e le prime istanze dell'attivismo, per avvicinarsi con gradualità ad un'idea di letteratura giovanile intesa in senso moderno. Si trattava dunque di approdare ad una scrittura letteraria nella quale l'insegnamento non fosse didascalico, bensì rimanesse depositato nell'unità della traccia letteraria, intesa come sintesi di contenuto e forma estetica, e consentisse ad ogni nuovo lettore di trovare un dialogo possibile con Dio e orientamenti di senso anche dietro la metafora fantastica della realtà.

²⁰ Per un discorso più organico sull'attività editoriale degli Agnelli si rinvia a R. Lollo, *Editori a Milano: la famiglia Agnelli*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, pp. 33-52.

²¹ Sull'esperienza salesiana, dal punto di vista storiografico ritenuta capace di significative aperture nel percepire i cambiamenti culturali senza peraltro tradire la propria tradizione valoriale cristiana, si rinvia a G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011, pp. 125-175.

²² G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1997, pp. 105 ss.

²³ Traniello, *La cultura popolare cattolica nell'Italia unita*, cit., p. 439.

²⁴ G. Chiosso (a cura di), *Teseo. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp.

L'educazione nazionale: un terreno di dialogo possibile

Nel corso dell'età giolittiana si coglie un'istanza patriottica fortemente interessata alla promozione sociale ed educativa del popolo, come possibile fonte di coesione culturale nel paese. In tale disegno di educazione nazionale si è manifestato un intreccio di diverse appartenenze filosofiche e culturali (dal positivismo all'emergente neoidealismo e senza dimenticare il pur difensivo cattolicesimo comunque aperto in quegli anni alle nuove problematiche del lavoro), accomunate dall'intento di adoperarsi per l'alfabetizzazione dei cittadini e per una loro crescita valoriale.

Il magistero etico riconosciuto agli intellettuali e agli uomini di cultura in genere²⁵ li disponeva a forme concrete di impegno sociale. In tale panorama multiprospettico la voce dei cattolici si percepisce in particolare per la loro tradizionale attenzione al settore educativo e, per quanto concerne più da vicino la letteratura per l'infanzia, alla problematica dell'educazione alla lettura. Nel nostro paese, la preoccupazione del mondo ecclesiastico di custodire e conservare il sapere ha avuto radici storiche profonde, facilmente percepibili in un tessuto bibliotecario diseguale. Esso comprendeva istituti religiosi, scuole, seminari, parrocchie e dunque realtà non omogenee, sia per la tipologia delle opere possedute, non sempre includenti anche opere specifiche per l'infanzia, sia per la diffusione sul territorio nazionale entro aree di maggiore e minore sviluppo. Nel 1865, all'indomani dell'unità del paese, le prime statistiche riguardanti un censimento delle biblioteche sul territorio nazionale registravano la presenza di 210 biblioteche. Di queste solo 164 erano aperte al pubblico ed erano «suddivise in 32 governative, 100 comunali e provinciali, 71 appartenenti a istituzioni scientifiche, a corporazioni religiose e a privati, e 6 miste»²⁶. Questa situazione giustificava l'esigenza di cambiamenti nella proposta bibliotecaria non solo in termini di diffusione quantitativa sul territorio, ma anche in relazione a tipologie di lettori differenti che andavano a configurarsi. In effetti sul crinale tra secondo Ottocento e inizi del Novecento si va incontro a una diversificazione d'uso della biblioteca, intesa non più solo come luogo deputato allo studio, alla consultazione, e più in genere allo sviluppo delle arti liberali, ma, almeno potenzialmente, come strumento fondamentale nel processo di acculturazione e di miglioramento sociale del popolo. Se ne scopre infatti l'utilità per lo sviluppo di competenze professionali e se ne avverte più diffusamente il valore anche per il recupero delle varie forme di disagio ed emarginazione sociale.

²⁵ Sul ruolo etico-educativo dell'intellettuale nell'età giolittiana si veda N. Bobbio, *La cultura italiana tra Ottocento e Novecento*, in *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Firenze, Olshki, 1981, p. 17 e per lo specifico processo di educazione nazionale G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 30 ss.

²⁶ Cfr. M.L. Betri, *Leggere, obbedire, combattere*, Milano, Franco Angeli, 1991, p. 17; X. Toscani, *Alfabetismo e scolarizzazione dall'Unità alla guerra mondiale*, in Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 283-340.

La biblioteca diviene un'istituzione non più solo accessibile ad un'élite culturale borghese. Essa può ospitare un sapere variamente sminuzzato che attinge alla letteratura popolare, al romanzo d'appendice, ma anche ad una saggistica divulgativa e ad una manualistica che la cultura positivista ha contribuito a promuovere²⁷. Dai risultati dell'inchiesta del 1906 *I libri più letti dal popolo italiano* promossa dall'Editrice Bibliografica²⁸ e coinvolgente un'indagine condotta presso gli utenti delle biblioteche²⁹, emerge una diffusa preferenza per le opere di De Amicis, di Salgari e per i naturalisti francesi da parte dei lettori più giovani ma anche di un pubblico adulto di estrazione popolare. Non mancano inoltre richiami a opere saggistiche composte da autori di rilievo, tra i quali figurano Spencer, Mazzini e Lombroso.

La qualità dello scontro tra laici e cattolici, rilevata in particolare da Verucci nel corso dell'Ottocento, comincia a modificarsi a proposito delle biblioteche popolari all'inizio del nuovo secolo. Fin dal loro nascere era visibile una contrapposizione tra logge massoniche e laici radicali che ne appoggiavano l'operato da una parte e i cattolici più intransigenti dall'altra parte, ovviamente meno disponibili a un uso antireligioso della biblioteca stessa³⁰. Un segno del modificarsi di questo quadro ottocentesco può essere colto nell'impulso dato a Milano dalla Società Umanitaria che, dal novembre del 1903, sulle vestigia di una precedente iniziativa postrisorgimentale ormai esauritasi³¹, aveva istituito *Il Consorzio milanese delle biblioteche popolari* presieduto da Filippo Turati e diretto da Ettore Fabietti. La matrice culturale socialista degli iniziatori non

²⁷ Si registra un primo sviluppo delle biblioteche popolari nella seconda metà dell'Ottocento anche se queste esperienze andranno esaurendosi nel volgere di qualche decennio per carenze di ordine organizzativo e finanziario. Sul tema si rinvia a Betri, *Leggere, obbedire, combattere*, cit., pp. 19-22; L. Cerasi, *Biblioteche e imperialismo. A margine del dibattito per la tutela del patrimonio artistico in età giolittiana*, in G. Tortorelli (cura di), *Istituzioni culturali in Italia nell'Ottocento e nel Novecento*, Bologna, Pendragon, 2003, pp. 205-232.

²⁸ Società Bibliografica Italiana, *I libri più letti dal popolo italiano*, Milano, Biblioteca di Brera, 1906 riferito in G. Tortorelli, *Studi di storia dell'editoria italiana*, Bologna, Patron, 1989, pp. 153-169.

²⁹ L'inchiesta in realtà era più ampia e, come riferisce Gianfranco Tortorelli, si articolò attorno a tre tipologie principali di fonti: gli editori e i librai «che producono e vendono il libro», i privati possessori «che lo comprano per leggerlo», e le biblioteche «che stanno come intermediarie fra il produttore e i lettori». Cfr. Tortorelli, *Studi di storia dell'editoria italiana*, cit., p. 157.

³⁰ G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità, 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1981, pp. 96 ss.

³¹ Le Biblioteche popolari milanesi nacquero infatti dal riordino del fondo librario di ben 30.000 volumi abbandonato presso il Monastero Maggiore di Corso Magenta e appartenuto alla «Società Promotrice delle Biblioteche Popolari», sorta a Milano nel 1867 ma che nel tempo evidenziò tali limiti organizzativi da esaurirsi a poco a poco. Dalla catalogazione di tale patrimonio librario durato un anno furono trascelti tra i 5.000 e i 6.000 volumi i quali, all'apertura delle prime quattro biblioteche cittadine (la sede centrale di Via Ugo Foscolo e quelle rionali di Via Crocefisso, Via Manuzio e Via Vigevano) avvenuta il 10 aprile del 1904, costituirono il primo nucleo di libri fruibili per la lettura in sede e a domicilio. Cfr. E. Fabietti, *Le biblioteche popolari e la loro federazione*, «L'Italia che Scrive», vol. 1, n. 4, luglio 1918, pp. 57-58; Id., *Il primo venticinquennio delle biblioteche popolari milanesi*, «La Nuova Antologia», 1 ottobre 1928, pp. 380-394.

sembra avere infatti ingabbiato ideologicamente l'attività bibliotecaria nel suo complesso entro rigidi schieramenti politici. Anzi, nel volgere di un quinquennio, non erano mancati segnali di approvazione e di sostegno anche da parte di esponenti di area cattolica, per lo più vicini ad esperienze moderniste, i quali condividevano la fiducia nell'impegno concreto verso la promozione culturale delle masse popolari tramite la diffusione del sapere. Nel dicembre del 1908, in occasione del primo congresso delle biblioteche popolari, Antonio Fogazzaro³² salutava con plauso l'attività svolta dalle biblioteche in quegli anni d'inizio secolo. È anche probabile che esponenti di primo piano nella realtà milanese come Tommaso Gallarati Scotti, Romolo Murri e Padre Giovanni Semeria, impegnati anche in conferenze per l'Università popolare dell'Umanitaria³³, avessero dato un loro contributo alle attività della biblioteca popolare. In quel clima di una certa apertura culturale, l'esperienza milanese è sembrata divenire trainante per la costituzione della *Federazione italiana delle biblioteche popolari*³⁴ che si proponeva di coordinare su scala nazionale la diffusione di un tessuto bibliotecario in grado di raggiungere capillarmente anche le realtà rurali più disagiate. A supporto di questa attività di promozione della lettura sono nati opportuni strumenti informativi come il «Bollettino delle Biblioteche Popolari» (1907)³⁵ ma anche le svariate edizioni del *Manuale per le biblioteche popolari* curato dallo stesso Fabietti³⁶.

Il lavoro di promozione bibliotecaria svolto dalla Società Umanitaria è importante poiché esso si è sviluppato specializzandosi ben presto anche nel settore giovanile, come mostra un'apposita biblioteca sorta nel 1912 e situata a fianco della sede centrale di Via Ugo Foscolo. L'idea di differenziare la produzione letteraria per l'infanzia rispetto ad una più generale letteratura popolare e di dedicarle uno spazio specifico include il riconoscimento delle esigenze formative proprie dell'età evolutiva³⁷ in una direzione non assimilabile alla già

³² Cfr. M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano, 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 42.

³³ M.G. Rosada, *Le università popolari in Italia, 1900-1918*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 197.

³⁴ L. Lombardi, *Federazione italiana delle biblioteche popolari*, in G. Chiosso (a cura di), *Teseo Novecento. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Ed. Bibliografica, 2008, pp. 183-186.

³⁵ Il «Bollettino delle Biblioteche popolari» era nato nel 1907 con periodicità mensile all'interno del «Consorzio milanese delle Biblioteche Popolari» e venne ribattezzato dal 1917 «La Parola e il Libro».

³⁶ Si sa di una prima pubblicazione di Fabietti nel 1905 dal titolo *Le biblioteche del popolo*, con prefazione di Filippo Turati, nella quale è steso un resoconto delle attività promosse nel primo anno di apertura delle biblioteche; per avere uno strumento più sistematico si dovrà attendere il 1908 con il volume di E. Fabietti, *Manuale per le biblioteche popolari*, Milano, Federazione delle Biblioteche popolari italiane, 1908, con riedizioni successive almeno fino agli anni Trenta con il volume di Id., *La biblioteca popolare moderna: manuale per le biblioteche pubbliche, popolari, scolastiche, per fanciulli, ambulanti*, IV ed., Milano, Vallardi, 1933.

³⁷ Ettore Fabietti era convinto della derivazione e specializzazione della letteratura per

nominata linea crociana. In particolare il titolo di *Sezione Speciale per Fanciulli* pare riprendere emblematicamente l'idea principale del contributo di Anna Errera *Le letture per i ragazzi in Italia* presentato nel 1908 al primo Congresso Femminile³⁸. In quel saggio l'attributo «speciale» era utilizzato non solo per designare la specificità delle letture per ragazzi, ma per individuarne la ricchezza letteraria peculiare in grado di favorire un'esperienza estetica anche nel giovane lettore³⁹. Non si possiedono notizie circa un coinvolgimento attivo della scrittrice nella progettazione della prima Biblioteca milanese per i fanciulli, mentre è noto il ruolo centrale che Anna Errera avrebbe avuto dal 1914 nell'organizzare la *Biblioteca circolante per i maestri italiani*⁴⁰ e dal 1919 come membro del consiglio direttivo del *Gruppo d'azione per le scuole del popolo*⁴¹. È stato invece diverso il percorso per Ettore Fabietti, allora massima autorità nell'ambito delle biblioteche milanesi, poiché avrebbe mantenuto almeno fino al 1926 sia la presidenza delle biblioteche popolari sia un ruolo dirigenziale nel *Gruppo d'azione* tenendo qui, fra l'altro, corsi di formazione ai maestri sulla Letteratura per l'infanzia. Se quindi nel 1912 era stata di Fabietti l'iniziativa originaria di aprire una sezione bibliotecaria apposita per l'infanzia⁴², è pur vero che la direzione della stessa sarà poi affidata alla non ancora trentenne Maria Bersani⁴³, la quale avrebbe profuso totalmente nella letteratura per l'infanzia il proprio impegno lavorativo rendendosi nel contempo testimone di un cattolicesimo democratico e vicino, almeno per frequentazioni, all'ambiente modernista⁴⁴.

l'infanzia dalla letteratura popolare, riprendendo l'idea illuministico-vichiana secondo cui vi è vicinanza spirituale tra il popolo e il fanciullo e infatti così si sarebbe espresso diversi anni più tardi sulle colonne di «La Parola e il Libro»: «il popolo nelle esigenze spirituali è fanciullo». E. Fabietti, *L'insegnamento della letteratura per il popolo e per la gioventù*, «La Parola e il libro», n. 4, aprile 1925, p. 123.

³⁸ A. Errera, *Le letture per i ragazzi in Italia*, Milano, Antonio Vallardi, 1908.

³⁹ Per una trattazione critica sul saggio di Anna Errera si rinvia a R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 65-84.

⁴⁰ Cfr. M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano, 1919-1941*, cit. pp. 74 ss.

⁴¹ *Ibid.*, p. 103; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano. «Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo»*, Milano, Prometheus, 1996, pp. 22 ss.

⁴² L'apertura della «Biblioteca speciale per i fanciulli» fu preceduta da studi preliminari compiuti in Inghilterra da Maria Sanguini, moglie di Fabietti, finalizzati a cogliere i progetti educativi ed organizzativi che ne avevano decretato il successo sin dall'Ottocento. Nei mesi successivi all'inaugurazione, non venne meno l'attenzione specifica di Fabietti volta a migliorare la qualità dell'iniziativa tramite la conoscenza di altri possibili modelli stranieri. Il sopralluogo realizzato a Parigi nel 1913 non evidenziò «nulla di particolarmente interessante [...] e assolutamente nulla di fatto quanto alle speciali biblioteche per i fanciulli». Le esperienze inglesi e americane rimasero così riferimenti importanti per la biblioteca milanese. Cfr. E. Fabietti, *Il primo venticinquennio delle biblioteche popolari milanesi*, cit., p. 386.

⁴³ Su Maria Bersani (Milano, 1883-ivi 1971) si rinvia a S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 311.

⁴⁴ Sulla vicinanza di Maria Bersani al modernismo rimane traccia in testimonianze di Daria Banfi Malaguzzi e sulla sua attività in genere si trovano cenni nell'epistolario di Clemente Rebora, come riporta Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., p. 149; C. Giovannini (a cura di), *Epi-*

Complessivamente l'attività di gestione e di coordinamento svolto nella Biblioteca per fanciulli è stata per la Bersani una palestra che le ha permesso di sviluppare competenze informative e critico-valutative di rilievo sulla disciplina⁴⁵, e ben espresse nell'apposita rubrica da lei curata su «La Parola e il Libro»⁴⁶. Tali esperienze sono diventate per la Bersani la base sulla quale si sarebbero innestati di lì a poco non solo la collaborazione nel *Gruppo d'Azione*⁴⁷, come esperta per la costituzione di bibliotechine scolastiche e di classe, ma anche il ruolo di primo piano svolto presso l'editrice torinese Paravia come direttrice di collane per ragazzi⁴⁸.

I fermenti culturali milanesi ben presto si sono irradiati in tutta la penisola, non solo in riferimento alla *Federazione delle Biblioteche popolari*, ma anche perché hanno contribuito a radicare il tema dell'educazione nazionale secondo altre vie di espressione. A tale riguardo non va taciuto l'impegno di Giuseppe Lombardo Radice, autore delle celebri *Lezioni di didattica* (1913)⁴⁹. Le idee espresse in quest'opera avrebbero contribuito ad approfondire l'idea di infanzia e di scuola. In questa avrebbero dovuto infatti trovare spazio intuizione e fantasia anche tramite la rivalutazione del folklore almeno come propedeutico allo sviluppo di competenze linguistiche. A partire da tali basi di matrice neoidealistica si comprende ancora meglio l'impegno del pedagogo catanese nel promuovere l'alfabetizzazione del meridione aderendo all'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno presieduta da Leopoldo Franchetti⁵⁰. Con il sostegno di tale contesto organizzativo erano state aperte in Sicilia scuole serali per adulti e corsi di formazione per insegnanti con il coinvolgimento di

stolario. Clemente Rebora. La svolta rosminiana, vol. II: 1929-1944, Bologna, EDB, 2007, pp. 51-52, 173, 177.

⁴⁵ Una prima riflessione critica sulla letteratura per l'infanzia scaturita dall'esperienza bibliotecaria elaborata da Maria Bersani è presente nella pubblicazione M. Bersani, *La biblioteca dei fanciulli: note e catalogo ragionato*, Milano, Federazione Italiana delle biblioteche popolari, [s.d. ma entro il 1920 per i riscontri interni], 46 pp.

⁴⁶ La Bersani avrebbe curato tale rubrica fino al 1926, quando l'allontanamento di Fabietti dal vertice della Federazione provocò di conseguenza anche il proprio.

⁴⁷ Sulla collaborazione della Bersani al *Gruppo d'azione* si rinvia a Lollo, *Cultura magistrale a Milano*. «Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo», cit.

⁴⁸ Anche sulla scorta delle esperienze sviluppate all'interno della «Federazione Nazionale delle Biblioteche popolari», la Bersani diede impulso, presso la torinese Paravia, ad un progetto editoriale articolato, comprendente collane di libri per ragazzi diversificati per età e per genere narrativo e coinvolgenti i migliori scrittori per l'infanzia operanti all'inizio del XX secolo. Cfr. G. Chiosso, *Paravia*, in Id. (a cura di), *Teseo*, cit., pp. 423-430; Fava, *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, cit., p. 91.

⁴⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1913.

⁵⁰ Per una panoramica sulle attività filantropiche di Leopoldo Franchetti e più in genere sul movimento delle Scuole Nuove in Italia si rinvia a G. Chiosso, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, cit., pp. 293-328. Invece per cenni biografici su Leopoldo Franchetti si veda P. Pezzino, A. Tacchini (a cura di), *Leopoldo e Alice Franchetti e il loro tempo*, Città di Castello, Petrucci, 2002.

figure come Adelaide Coari⁵¹, esponente del femminismo cattolico e direttrice della rivista «Pensiero e azione», poi chiusa perché sospettata di modernismo⁵². Come si vede, anche in questo caso si è di fronte ad esperienze di matrice laica non insensibili ad apporti provenienti da cattolici democratici.

L'originalità e il valore di queste iniziative per la promozione della lettura hanno rappresentato un terreno comune di lavoro tra esponenti della cultura laica e cattolica, uniti dal comune intento di spendersi per il valore dell'educazione. Il riconoscimento in un fine comune non ne illanguidiva tuttavia le diversità. Da parte cattolica agire per l'educazione significava, in profondità, essere testimoni di Cristo attraverso il proprio operato nella vita sociale: ciò travalicava, pur comprendendoli, gli scopi filantropici e di elevazione sociale avvertiti come prioritari da parte laica. Per altri versi, tuttavia, andava positivamente perdendosi per i credenti il bisogno di essere riconosciuti come parte di un gruppo religioso a favore di un atteggiamento di disseminazione del singolo nella vita associata, per trovare il volto di Dio nell'altro da sé, senza rigidi pregiudizi preliminari.

La modalità di integrazione nella cultura primonovecentesca proposta da alcuni esponenti del cattolicesimo moderato, se da un lato non fa che confermare il lento processo di inserimento nella vita politica attiva, con il suo momento iniziale del 1904, dall'altro non esaurisce il panorama pluriprospettico dell'epoca, né l'attenzione verso la formazione dei lettori. Esso era comunque un problema sentito dalla Chiesa. Nel medesimo contesto milanese e nello stesso anno che ha visto la nascita delle biblioteche popolari di ispirazione laica, su impulso dell'Arcivescovo di Milano Cardinal Ferrari, viene fondata la *Federazione italiana delle Biblioteche circolanti cattoliche* che si propone di «diffondere la sana coltura e l'onesta ricreazione»⁵³ secondo precisi criteri morali. Nell'intento dei primi direttori, e in particolare di Mons. Cesare Orsenigo⁵⁴, che nel 1908 aveva sostituito il fondatore don Francesco Mariani⁵⁵,

⁵¹ Su Adelaide Coari (1881-1963) cfr. R. Farina, *Dizionario biografico delle donne lombarde, ad vocem*; Lollo, *Cultura magistrale a Milano*, cit., pp. 82-83 e C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del Primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

⁵² Tra il 1904 e il 1908 «Pensiero e Azione» fu l'organo di diffusione dell'operato del Fascio femminile democratico cristiano e poi della Federazione Femminile milanese. Cfr. C. Ghizzoni *Cultura magistrale nella Lombardia del Primo Novecento*, cit., pp. 142 ss.

⁵³ G. Casati, *Manuale di letture per le biblioteche, le famiglie e le scuole*, Milano, Federazione italiana delle biblioteche circolanti, s.d. (ma presumibilmente del 1924), p. 359.

⁵⁴ Cesare Orsenigo (1873-1946) va ricordato per alcuni studi che si inseriscono nel dibattito primonovecentesco sui rapporti tra la storia delle religioni e la teologia che fu alla base della crisi modernista. Il punto di vista di Mons. Orsenigo si colloca in una linea di riaffermazione dell'ortodossia cattolica. Cfr. C. Orsenigo, *L'insegnamento della storia delle religioni*, estratto da «La cultura cattolica», Monza, Artigianelli, 1907; *Buddismo e cristianesimo*, Monza, Artigianelli, 1908.

⁵⁵ Di don Francesco Mariani si veda *Vita del Patriarca S. Ignazio fondatore della compagnia di Gesù*, Roma, Monaldi, 1842, 534 pp.

la Biblioteca popolare circolante è una delle istituzioni integranti dell'azione cattolica; essa è l'ausiliaria della scuola, ma al tempo stesso è anche il presidio della chiesa, e, se non è sorvegliata, può divenire una pericolosa avversaria della fede⁵⁶.

Dal passaggio risulta evidente non solo l'atteggiamento difensivo e di contrapposizione verso la cultura laica vissuta come una possibile minaccia destabilizzante, ma anche il compito propositivo delle istituzioni legate alla Chiesa.

Nasce infatti un circuito bibliotecario a diffusione parrocchiale, nei circoli e nelle scuole cattoliche non semplicemente sulla base di patrimoni librari già esistenti, né a partire da volumi offerti, ma soprattutto tramite un'accorta selezione di nuove accessioni. Viene notato e raccomandato che

Non si faccia troppo calcolo sui libri offerti. Non si deve aprire la Biblioteca con soltanto un blocco di vecchi libri, per quanto nei libri vecchi ci stia la sapienza⁵⁷.

In quel contesto la preoccupazione valutativa si presentava a fondamento dell'invito alla lettura e in qualche misura sembrava prioritaria rispetto alla stessa fruibilità del servizio bibliotecario. Difatti, va constatato che, rispetto alla coeva iniziativa promossa dall'Umanitaria, la nascita della Federazione delle Biblioteche Cattoliche era coincisa con la pubblicazione del Bollettino della stessa. Si trattava di una guida bibliografica in grado di fornire ai consociati recensioni completate da specifici giudizi morali⁵⁸. L'iniziativa cattolica faceva emergere un marcato criterio selettivo che appariva già precostituito sulla base di una vicinanza o lontananza formale o valoriale rispetto al credo cattolico. I criteri valutativi erano dunque fondativi al momento dell'apertura delle biblioteche stesse. Ciò portò all'immediata pubblicazione nel luglio del 1904 del primo fascicolo del «Bollettino delle Biblioteche Cattoliche», mentre il consorzio bibliotecario presieduto da Fabietti, più orientato all'operare e far scaturire la riflessione dall'esperienza, avrebbe atteso fino al 1907 per proporre uno strumento analogo.

Almeno inizialmente la concorrenza tra le due iniziative doveva essere stata di una certa importanza. Nel 1908 Fabietti attaccò l'operato delle Biblioteche cattoliche definendole «focolari di idee retrive» con malcelata apprensione per il loro numero che solo a Milano aveva raggiunto le 20 unità⁵⁹. Negli anni suc-

⁵⁶ [-], *I corrispondenti*, «Bollettino delle Biblioteche Cattoliche», n. 12, dicembre 1910, p. 193.

⁵⁷ Casati, *Manuale di letture per le biblioteche, le famiglie e le scuole*, cit., p. 5.

⁵⁸ Dal luglio 1904 il bollettino uscì alla metà di ogni mese strutturato quasi essenzialmente attorno a recensioni non firmate e non organizzate in sezioni disciplinari o comunque tematiche, bensì secondo una classificazione di inclusione ed esclusione dal patrimonio librario delle biblioteche. Figura infatti una ripartizione in *Libri non inclusi nelle nostre biblioteche; libri da leggersi con cautela; libri inclusi nelle nostre biblioteche*. Cfr. «Bollettino delle biblioteche cattoliche», n. 11, novembre 1910, pp. 177-192.

⁵⁹ Fabietti, *Manuale per le biblioteche popolari*, cit. pp. 36-37 e riferito da Betri, *Leggere, obbedire, combattere*, cit., p. 33.

cessivi la diffusione delle Biblioteche cattoliche avrebbe avuto un certo rallentamento ed esse sarebbero rimaste localizzate per lo più nell'Italia settentrionale. Dal 1912 c'è un consolidamento soprattutto con la nomina a direttore di don Giovanni Casati. Il sacerdote, riorganizzato il «Bollettino», lo trasforma dal 1914 nella «Rivista di Letture» e, secondo una linea simile a quella proposta da Fabietti, pubblica i *Manuali di letture*⁶⁰, strumenti sintetici di repertori bibliografici.

L'impianto editoriale del periodico e dei manuali, seppure negli anni risulti maggiormente articolato e ampliato sotto il profilo informativo⁶¹, conserverà modalità assertive di accostamento alla cultura poco inclini all'argomentazione e alla problematicità della conoscenza. Il timore verso la diffusione di atteggiamenti modernisti che potessero mettere in discussione l'istituzione ecclesiastica è avvertito in diverse pagine del «Bollettino» e, ad esempio, appare evidente nel necrologio a Leone Tolstoj, verso il quale è nota la simpatia di esponenti del modernismo come Giovanni Semeria e Salvatore Minocchi⁶².

Giudicando il filosofo e il teologo senza unirli a coloro che lo vogliono far passare per un mattoide qualunque, gli rimproveriamo, prescindendo dall'intenzione, che forse non fu cattiva, di essersi foggiate una religione senza culto né sacerdozio, di aver trattato il Vangelo come un libro umano, e di averne tratte conclusioni paradossali e diametralmente opposte agli insegnamenti di quel Divino Maestro, che sancì rispetto e l'obbedienza all'autorità, in quanto essa viene da Dio. Pochissimi fra i suoi libri [...] possono quindi trovar posto nelle nostre biblioteche⁶³.

Questa linea educativa, evidentemente intransigente, coinvolge la letteratura per l'infanzia: essa non sarà percepita come settore disciplinare nemmeno dopo la Riforma Gentile⁶⁴, ma fin da ora è trattata per contenuti a prevalenza realistica e didascalica, con qualche incursione nell'avventura e con la piena esclusione della fiaba e del genere fantastico. Così Collodi rientra nelle biblioteche per opere come il *Giannettino*, *Minuzzolo* e anche per *Le avventure di Pinocchio*,

⁶⁰ Casati, *Manuale di letture per le biblioteche, le famiglie e le scuole*, cit.

⁶¹ Nell'edizione del 1924 del *Manuale* compaiono delle schede biografiche degli scrittori.

⁶² Semeria e Minocchi nel 1904 avevano fatto un viaggio in Russia per conoscere Tolstoj.

⁶³ [-], «Bollettino delle biblioteche cattoliche», n. 12, novembre 1910, p. 206. Accanto al chiaro monito di obbedienza alla Chiesa, colpisce la ferma censura verso lo scrittore russo, il quale non deve trovare spazio presso le biblioteche cattoliche federate, mentre non è neppure adombrata la possibilità che anche il confronto con punti di vista differenti possa aiutare a rinsaldare la fede e una più consapevole accettazione della Chiesa come volto visibile di Dio.

⁶⁴ È noto infatti che con la Riforma Gentile del 1923 la letteratura per l'infanzia entrò a far parte delle discipline dell'Istituto Magistrale (pur senza evidenza curricolare) e divenne una conoscenza richiesta nei concorsi per l'accesso all'insegnamento nella scuola elementare. Sul *Manuale* di Casati compare l'abbreviazione «BS» per riconoscere testi da includere nella Biblioteca scolastica che comprende estensivamente anche opere divulgative e saggistiche.

mentre la fortunata traduzione de *I racconti delle fate* è ritenuta «disdicevol[e] pei piccoli»⁶⁵ per i rischi del linguaggio metaforico presente in essa⁶⁶.

Il quadro sin qui delineato rispetto alle iniziative di educazione alla lettura promosse da parte laica e da parte cattolica pone in luce una prospettiva di non univoca decifrazione e non esauribile solo entro paradigmi di contrapposizione. Accanto ad essi, infatti, include anche spazi di condivisione di progetti e di iniziative in cui sono impegnati i singoli oltre definiti schieramenti, anche se vengono mantenute le reciproche differenze per quanto esula dal comune impegno. Questi primi tentativi di avvicinamento, avvertibili sul terreno educativo di pertinenza della letteratura per l'infanzia e intervenuti tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, ben si inseriscono in ciò che Carlo Arturo Jemolo chiama «conciliazione nell'indifferenza»⁶⁷. Essa presupponeva una sostanziale noncuranza per tutto quanto non fosse direttamente esplicitato nel compito comune; noncuranza di fatto possibile grazie alla non accentuazione del «novero dei valori profondamente sentiti nell'uno e nell'altro campo»⁶⁸. Per la medesima via, da loro sentita come silenziosa e sotterranea testimonianza, i cattolici avrebbero lentamente manifestato nuove modalità di rapporto con la cultura laica e, nel caso specifico, avrebbero via via sviluppato aperture alla scrittura creativa, mentre da parte laica, l'incontro con la letteratura per ragazzi avrebbe sottilmente salvaguardato un'eredità culturale dagli impliciti riferimenti religiosi.

La letteratura per l'infanzia nelle riviste tra innovazioni laiche e persistenze culturali cattoliche

Il settore delle riviste per l'infanzia d'inizio Novecento si configura come un osservatorio particolare, un laboratorio di sperimentazione letteraria ed artistica e di affermazione di nuove firme⁶⁹, nonché un ambito di richiamo per scrittori già noti ai lettori adulti⁷⁰. La nuova figura dell'intellettuale-giornalista che

⁶⁵ Casati, *Manuale di letture per le biblioteche, le famiglie e le scuole*, cit., p. 47.

⁶⁶ Se ne può interpretare un aspetto tramite l'espressione testuale del giudizio «per quella libertà di accenni fisiologici, che pei piccoli riteniamo disdicevoli». *Ibid.*

⁶⁷ A.C. Jemolo, *Chiesa e stato negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1949, p. 490 e poi ripreso nell'ed.: *Chiesa e stato in Italia dalla unificazione a Giovanni XXIII*, Torino, Einaudi, 1965, p. 91.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Cfr. R. Lollo (a cura di), *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2009; G. Ginex (a cura di), *Corriere dei Piccoli*, Milano, Skira, 2009.

⁷⁰ Tra le firme illustri del «Giornalino della Domenica» risulta irrinunciabile richiamare: il poeta Giovanni Pascoli e Angiolo Silvio Novaro, ma anche le scrittrici Grazia Deledda e Matilde Serao, o il giornalista Ugo Ojetti tutti già noti nella letteratura per adulti dell'epoca. Sul versante degli scrittori affermati nell'ambito della letteratura per l'infanzia si ricordano: Edmondo De Amicis, Luigi Capuana, Ida Baccini, Emilio Salgari, Renato Fucini, Giuseppe Ernesto Nuccio, Jack La Bolina (pseudonimo di Augusto Vittorio Vecchi). Per una panoramica su alcuni noti collaboratori

pare aver modificato «le regole della comunicazione»⁷¹ e i gusti nella fruizione culturale primonovecentesca, non è esente da contatti anche con la letteratura per l'infanzia. Non è infatti azzardato affermare che sono state le riviste per ragazzi di primo Novecento ad imprimere nel nostro paese una svolta decisiva alla scrittura e all'iconografia per l'infanzia. Essa acquisisce in questo periodo la dirompente consapevolezza di poter incidere sull'educazione grazie a felici sintesi tra contenuti ed estetica, tra aperture al fantastico ed umoristiche dilatazioni del reale. Ciò rende il giornalismo per ragazzi un determinante mediatore tra letteratura adulta e produzione per l'infanzia, tra le avanguardie artistiche⁷² e le tradizionali modalità espressive ottocentesche. Su questo palcoscenico particolarmente innovativo hanno avuto un ruolo di rilievo soprattutto «Il Giornalino della Domenica» di Vamba fondato nel 1906⁷³ e il «Corriere dei Piccoli» diretto da Silvio Spaventa Filippi e nato nel 1908⁷⁴. I due periodici sono stati infatti vere e proprie fucine di formazione per scrittori ed illustratori⁷⁵ e in questo senso figurano come le voci laiche più rappresentative ed innovative volte alla formazione della borghesia e della nuova classe dirigente del paese. Il loro obiettivo non consisteva strettamente nella prima alfabetizzazione e in un accostamento semplificatorio e riduttivo alla lettura e al sapere in genere, quanto

dei periodici per ragazzi del primo Novecento si veda il contributo di R. Lollo, *Incursioni d'autore in alcune riviste per l'infanzia nella prima metà del XX secolo*, in *Letteratura e riviste. Atti del convegno internazionale. Milano, 31 marzo-2 aprile 2004*, «Rivista di letteratura italiana», n. 3, 2004, pp. 49-58; A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (a cura di), *Santa Giovinezza! Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica, 2008.

⁷¹ La centralità culturale del giornalista durante la Belle Epoque è osservata da Ragone nell'ottica di una complessiva ristrutturazione culturale di quegli anni che portò ad un consistente sviluppo dell'informazione e, all'interno di essa, a nuovi moduli espressivi di tipo narrativo. Cfr., G. Ragone, *La letteratura e il consumo: un profilo dei generi e dei modelli nell'editoria italiana (1845-1925)*, in A. Asor Rosa, *Letteratura italiana. Il Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 1983, p. 752-753.

⁷² Sulle riviste per l'infanzia di primo Novecento fecero subito la loro comparsa nella scrittura, come nelle immagini, le influenze del Futurismo, dell'Art Nouveau, del Crepuscolarismo.

⁷³ Ascenzi, Di Felice, Tumino (a cura di), *Per educare la gioventù della nuova Italia*, in Id., *Santa Giovinezza! Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, cit., pp. 13-43.

⁷⁴ Nato sulla base del progetto pedagogico elaborato da Paola Carrara Lombroso, la direzione fu affidata dagli Albertini a Silvio Spaventa Filippi (1871-1931) che diede avvio alla pubblicazione il 27 dicembre 1908 e ne accompagnò l'evoluzione fino al 1931 quando venne a mancare. In seguito si susseguirono tra gli altri: Franco Bianchi (dal 1931 al 1944), Emilio Radius (dal 1944 al 1945), Arnaldo Sartori (dal 1945 al 1952) e Giovanni Mosca (dal 1952 al 1961). Con cambiamenti di rilievo la rivista continuò ad uscire fino agli anni '90. Cfr. S. Fava, *Il progetto culturale del «Corriere dei Piccoli» avviato da Silvio Spaventa Filippi*, in Lollo (a cura di), *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi*, cit., pp. 45-71.

⁷⁵ I piani editoriali del «Giornalino della Domenica» e del «Corriere dei Piccoli» erano molto più proiettati alla modernità sia per scrittura creativa sia per apparato iconico rispetto a «La Domenica dei Fanciulli», nata in casa Paravia nel 1900 e diretta da Luisa Sclaverano. Il periodico torinese appariva tradizionale nell'impostazione, comprendente testi didascalici e un apparato iconografico che, tranne la copertina a colori, si presentava piuttosto povero. Cfr. P. Boero, C. De Luca, *la letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 141-142; G. Chiosso, *Paravia G.B. casa editrice*, in Id. (a cura di), *Teseo*, cit., p. 426.

nell'immersione nella cultura secondo una pluralità di stimoli e di linguaggi verbali ed iconici. Ne è uscita una visione moderna ed essenzialmente laica della letteratura per l'infanzia, che non ha trovato nel medesimo periodo un'altrettanto convincente testata giornalistica di area cattolica a diffusione nazionale⁷⁶. Si dovrà attendere il 1924 per poter vedere la nascita del «Giornalino»⁷⁷ della nuova casa editrice San Paolo e il 1937 per incontrare, a innovativi livelli, l'impegno dell'Azione Cattolica nella pubblicistica giovanile con «Il Vittorioso»⁷⁸, a conferma del fatto che l'identità cattolica ha avuto bisogno di tempi più prolungati e di un allentamento del laicismo più scoperto per proporre un proprio modello culturale alternativo⁷⁹ senza ignorare e senza demonizzare le linee laiche già tracciate nel settore. Difatti, a testimonianza che i tempi hanno prodotto trasformazioni di rilievo nel mondo cattolico, ci sarà la non contrapposizione rispetto al periodico di Vamba o al «Corriere dei Piccoli». Si individuerà piuttosto una fisionomia editoriale orientata a un iniziale tentativo di conciliazione tra fede e apertura culturale alla modernità. Non mancherà un ideale senso di riconoscenza verso «Il Giornalino della domenica» se, come sostiene Antonio Faeti⁸⁰, il periodico dei Paolini ne ricalcherà in qualche misura il nome. Nello stesso tempo sarà visibile l'inevitabile tributo dato al «Corriere dei Piccoli» del quale sia «Il Giornalino» sia «Il Vittorioso» seguiranno le tracce metodologiche

⁷⁶ Più articolato e complesso risulta in realtà il discorso, comprendendo nel novero delle riviste cattoliche per ragazzi quelle più settoriali e nate per lo più sotto forma di bollettini. In questo contesto meritano un'attenzione particolare alcune riviste dell'Università Cattolica del S. Cuore nate tra gli anni Venti e Trenta, (tra le quali si segnalano: «Piccoli Amici» 1921-1969; «Giovani Amici» (1934-1943 nuova serie 1967-1995), che con alterne vicende, avrebbero assunto però un ruolo più incisivo nella cultura del secondo dopoguerra. Cfr. M. Ferrari, *I periodici dell'Università Cattolica per ragazzi*, in Lollo (a cura di), *Il Corriere dei Piccoli in un secolo di riviste per ragazzi*, cit., pp. 105-136.

⁷⁷ A distanza di tre anni dalla fondazione della casa editrice San Paolo a cura di don Giacomo Alberione, il 1 ottobre del 1924 comparve «Il Giornalino» e la direzione del settimanale fu assunta da Giuseppe Basso che, seguendo il disegno di Alberione, intendeva promuovere con la rivista l'apostolato della stampa. Proprio in coerenza con tale principio, ad esempio, non si tende a promuovere riconoscimenti soggettivi ma si mira al bene dell'opera e dunque in quest'ottica si tende a salvaguardare l'anonimato piuttosto che a mettere in rilievo i nomi dei collaboratori.

⁷⁸ Espressione dell'associazionismo dell'Azione Cattolica e della pedagogia attivista, «Il Vittorioso» fu diretto da don Francesco Regretti dal 1937 al 1939 e poi da Luigi Gedda fino al 1949 quando gli subentrò Carlo Carretto fino al 1954. Si ricordano inoltre i direttori successivi: Mario Rossi (1954); Enrico Vinci (1955-1959); Silvio Bettocchi (1959-1964); Paolo De Sandre (1964-1967). Le pubblicazioni sarebbero continuate fino al 1967.

⁷⁹ Come sostiene Roberto Sani a proposito dell'editoria educativa, negli anni Venti e Trenta si assiste ad un più accentuato bisogno da parte cattolica di affermare e soprattutto di rendere visibile un sistema valoriale autonomo non identificabile con l'ideologia fascista. Sani, *L'editoria educativo-popolare cattolica tra le due guerre. Itinerari e proposte*, cit., pp. 347-348. Un processo analogo si manifesta nella pubblicistica per l'infanzia, in particolare dopo i Patti Lateranensi, che riconoscono uno spazio all'associazionismo dell'Azione Cattolica e favoriscono altresì la difesa di spazi culturali distinti dalla diretta influenza del fascismo. Con questa esigenza di identità specifica nasce il «Vittorioso».

⁸⁰ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

aprendo spazi al fumetto⁸¹, curando in genere anche il linguaggio iconico, mettendo a disposizione letture costruite sull'intrattenimento divertente⁸² ma per poter educare alla fede ed offrire nuove proposte rispetto ai modelli culturali via via delineatisi con il Fascismo. Va notato che anche le due testate giornalistiche cattoliche menzionate hanno saputo elaborare piani editoriali progettualmente fondati che infatti temperavano carisma evangelico e mediazione culturale favorendo nel tempo gli adattamenti propizi alla persistenza dell'opera. Ciò appare con tutta evidenza a proposito del «Giornalino» della San Paolo, che è tuttora pubblicato, e, almeno in parte, per quanto concerne «Il Vittorioso», che ha contato su una diffusione ragguardevole fino alla chiusura avvenuta nel 1967⁸³.

Per converso, l'innovazione propulsiva esercitata già all'inizio del secolo dal «Giornalino della Domenica» e dal «Corriere dei Piccoli», seppure attestata attorno ad una linea culturale laica, non ha assunto toni dichiaratamente anticlericali. Certo, le convinzioni radicali e repubblicane di Vamba, non estranee alla massoneria⁸⁴, lasciano percepire la distanza da riferimenti confessionali. Ma sul periodico le convinzioni laiciste non risultano essere sfociate in palesi attacchi alla Chiesa. Nel «Giornalino della Domenica» si respira l'aria antiparlamentare e di irredentismo nell'iniziativa della «Confederazione del girotondo». Essa, proponendosi di realizzare il «gioco della politica»⁸⁵, simula l'esistenza di un parlamento dei piccoli lettori, di un esercito infantile suddiviso in «corpi»⁸⁶ e composto, forse per la prima volta, da maschi e femmine, ma questo attacco ad ampio raggio verso le istituzioni civili pare non riguardare quelle religiose, forse non vissute come una vera e propria minaccia per la formazione della

⁸¹ Il «Vittorioso» raccoglie la sfida di nuove sintesi aperte alla modernità e alla fede tramite la scelta del fumetto. Realizzato solamente da autori italiani, rispettò così le direttive del regime che con la Bonifica Libreria del 1939 decretarono l'ostracismo delle strisce americane. L'immediatezza comunicativa del fumetto, unita alla ricercatezza delle migliori firme del settore, favorì il successo dell'iniziativa tra i giovani lettori.

⁸² Uno slogan del «Vittorioso» era «divertire istruendo e istruire divertendo» affinché i lettori potessero crescere «forti, lieti, leali, generosi». Non si fa appello alla forza fisica esteriore bensì all'idealità delle virtù umane raggiungibili da ogni ragazzo e non solo dal personaggio-eroe di derivazione americana. Parafrasando il titolo si può in definitiva affermare che vittorioso non è colui che vince la guerra ma chi vince l'avventura interiore di crescita spirituale e morale.

⁸³ Con la chiusura del «Vittorioso» una parte di autori e di fumettisti passò a collaborare con il «Giornalino».

⁸⁴ Della vicinanza di Luigi Bertelli alla massoneria fa riferimento Fernando Tempesti nominando *Jessie White Mario*, il libro che Vamba scrisse nel 1916 sulla vedova del garibaldino Alberto Mario. Il dato biografico concernente la massoneria trova una corrispondenza nella scrittura creativa. Infatti nel *Giornalino di Gian Burrasca* durante la permanenza in collegio il protagonista si sottopone ad una sorta di rito di iniziazione che fa pensare latamente a una società segreta. Fernando Tempesti, *Introduzione* a Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. XXX.

⁸⁵ L'espressione «gioco della politica» figura nel discorso inaugurale pronunciato da Vamba per l'istituzione sul periodico del parlamento dei piccoli. Cfr. «Giornalino della Domenica», 20 settembre 1910.

⁸⁶ *Ibid.*

futura classe dirigente. Nel *Giornalino di Gian Burrasca*, che tra il 1907 e il 1908 Vamba pubblica a puntate sulla sua rivista⁸⁷, il tono contestatore verso qualsiasi forma istituzionale allora esistente, celato dietro le mentite spoglie dell'ingenuità del protagonista, non assume toni esacerbati verso la Chiesa, pur notando che questa risulta ricordata solo perché ritenuta depositaria di tradizioni culturali. Entro tale perimetro, si comprende come mai nel diario di Giannino, in corrispondenza del 1 novembre, non si faccia alcun cenno alla festività di Ognissanti, mentre il giorno successivo è ricordato per la visita di rito al «Camposanto a visitare la tomba dei poveri nonni [...] dove si viene a piangere»⁸⁸ foscolianamente per il ricordo dei defunti, ma dove non è previsto pregare. Anche il più noto episodio del matrimonio religioso segreto tra la sorella di Giannino e il socialista Maralli⁸⁹, lascia intravedere uno spazio formale e di tradizione riconosciuto alla Chiesa, depauperato di valore e utilizzato strumentalmente per mettere a nudo le contraddizioni politiche tra ideologia e prassi di almeno alcuni socialisti.

Nel «Giornalino della Domenica» la presenza silenziosa ed illanguidita, nella sostanza, del cattolicesimo è altresì testimoniata da un insigne collaboratore: il padre scolopio Ermenegildo Pistelli. Ritenuto da Faeti la vera e propria «eminenza grigia»⁹⁰ del «Giornalino della Domenica», Pistelli ha tracciato la linea educativa della rivista sdoppiandosi nel personaggio di Omero Redi, un bambino immaginario che a partire dal 5 luglio 1906 ogni settimana invia al neonato periodico le famose *Pístole di Omero* burlandosi delle istituzioni politiche, culturali e scolastiche di quegli anni. In contrapposizione a tutto quanto era sinonimo di tradizione, Pistelli, al contrario, elegge la gioventù a valore incondizionato, la legittima nella propria aggressività verbale ed apparente ingenuità trasgressiva, al fine di formare una futura classe dirigente in grado di creare un nuovo ordine sociale. In questo scontro tra vecchio e nuovo si coglie anche l'avanzare di posizioni neoidealistiche le quali, se manifestano in tutta la loro pienezza le potenzialità creative ed estetiche presenti nell'espressione linguistica moderna, rivelando in ciò il superamento di canoni positivistici, d'altro canto lasciano aperti problemi filosofici e storici, tra i quali anche un rapporto con l'istituzione ecclesiastica, rapporto che in qualche passaggio si presta ad equivoche interpretazioni.

⁸⁷ Dopo essere apparso sul settimanale, *Il giornalino di Gian Burrasca* fu pubblicato in volume nel 1912 allorché Vamba, costretto dai debiti a sospendere temporaneamente l'uscita della rivista, pensò di recuperare fondi con la vendita del diario. Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, Firenze, Bemporad, 1912.

⁸⁸ Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 77.

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 103 ss.

⁹⁰ A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972, p. 246.

Caro Vamba, oggi è la festa del Venti Settembre che tu ci facesti sopra un articolo sul «Giornalino» di giorni fa, ma tu devi sapere che per i ragazzi le feste son belle quando c'è vacanza e perciò quelle feste che vengono nei mesi che ci sono le vacanze non contano, per esempio il Venti Settembre⁹¹.

Il riferimento alla ricorrenza della presa di Porta Pia mette a nudo lo spinoso tema del *non expedit* che nella linea culturale di Vamba trovava una logica giustificazione nell'affermazione dell'unità politica dell'Italia. Quindi il rilievo dato al 20 settembre è giustificabile all'interno di tale coerenza di pensiero, e il riferimento a tale data è inoltre ripreso nel 1907 poiché suggellava il compleanno di Gian Burrasca e quindi metaforicamente il suo bisogno di libertà e di indipendenza⁹². Più complessa si presenta invece la difesa di tale commemorazione per un ecclesiastico come Pistelli. Faeti sostiene che, in tale risposta c'è una precisa manifestazione di volontà politica⁹³ mentre a nostro avviso il passaggio è semmai equivoco proprio per quanto riguarda le implicazioni religiose. Pistelli in realtà propone una soluzione aproblematica che fa un uso strumentale dell'ironia per non assumere posizioni, né intransigenti né conciliatoriste, in ogni caso scomode nella sua veste di ecclesiastico che già guarda politicamente più in là.

Sulle pagine del «Giornalino della Domenica» non ci sono affatto aperture alla fede cattolica, ma non sono ignorati i riferimenti alla Chiesa come istituzione e come depositaria di tradizioni culturali riconoscibili nelle festività religiose. Tali cenni, anche là dove non assumono i toni di un esplicito anticlericalismo, si tingono delle più svariate sfumature ideologiche volte a sottolineare le contraddizioni dell'età giolittiana.

Diversamente dal più esplicito «Giornalino della Domenica», dagli esordi fino al primo conflitto mondiale, la linea culturale manifestata dal «Corriere dei Piccoli» si è mantenuta sempre entro i confini di un cauto equilibrio tra aperture alla modernità e rispetto di valori tradizionali, allontanando i rischi di facili estremismi e di pericolose posizioni ideologiche. Tale binomio è visibile nella struttura della rivista⁹⁴ che Spaventa Filippi vuole aperta alle avanguardie letterarie, al genere fantastico, al fumetto, all'informazione puntuale su ogni tipo di invenzione e di iniziativa legata all'attualità⁹⁵, ma non meno desidera che

⁹¹ O. Redi, *Le pistole di Omero*, Firenze, Bemporad, 1923, p. 33, riportato in Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 249.

⁹² Il testo di Vamba è corredato da bozzetti realizzati dallo scrittore e nella pagina di apertura del giornalino compare il disegno del calendario riportante il 20 settembre. Sotto la data, a guisa di effemeridi, compare il riferimento al 1870 e quindi all'«entrata delle truppe italiane in Roma» e il 1897 «nascita di Giannino». Vamba, *Il giornalino di Gian Burrasca*, cit., p. 1.

⁹³ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 249.

⁹⁴ Sul piano editoriale del «Corriere dei Piccoli», costruito attorno all'equilibrato binomio di innovazione e tradizione, si rinvia a S. Fava, *Silvio Spaventa Filippi direttore del «Corriere dei Piccoli»*, in *Silvio Spaventa Filippi. Fondatore e direttore del Corriere dei Piccoli (1908-1931)*, Potenza, Erreci edizioni, 2003, pp. 69 ss.

⁹⁵ Sul periodico comparvero i racconti intrisi di futurismo di Luigi Barzini o le tavole di Sergio Tofano, o temi crepuscolari proposti da Térésah, oppure il tratto Liberty di Antonio Rubino.

tutto ciò si costruisca entro riferimenti tradizionali di rispetto delle istituzioni e dei valori da esse veicolati. Così il nucleo familiare mantiene la propria centralità educativa⁹⁶, la scuola è spesso valorizzata per le potenzialità di innovazione che può proporre⁹⁷, l'extra scolastico è preso in considerazione per le risorse bibliotecarie⁹⁸, per la fruibilità di spettacoli teatrali⁹⁹ e di occasioni di gioco e di divertimento¹⁰⁰.

In questo quadro si inserisce anche il rapporto con la cultura cattolica che, pur non essendo assunta come riferimento, non è oggetto in nessun periodo di attacchi anticlericali né di totali silenzi. Il «Corriere dei Piccoli» prospetta un sistema valoriale laico che si innerva però lungo una tradizione sottolineata dalle festività cattoliche. Esse sono proposte privilegiando la dimensione umana che riduce il dato della rivelazione entro categorie fantastico-miracolistiche, invece di suggerire l'idea del mistero aperto al trascendente.

La magia natalizia suggella l'avvio del «Corriere dei Piccoli» che difatti esce per la prima volta non casualmente il 27 dicembre. Al di là delle indubbie motivazioni commerciali che potevano spingere a prediligere quel momento dell'anno come il più favorevole all'acquisto del settimanale, ma anche tra i più propizi per la sua fruizione in un clima sereno e di spensieratezza, la scelta teneva conto del significato del Natale sull'immaginario dei bambini, mentre rimaneva del tutto implicita, ma non per questo esclusa, la valenza cristiana. È infatti interessante rilevare che l'editoriale *Come fu...* verosimilmente scritto, ma non fir-

Ampio spazio venne destinato a racconti fiabeschi (da Provenzal alla Carrara Lombroso a Haydée solo per citarne alcuni) ma indubbiamente il tratto che caratterizzò con ogni evidenza questa testata giornalistica fu il fumetto. L'innovazione data dall'inserimento in copertina delle famose vignette, inizialmente importate dall'America, fu compensata con la scelta del direttore di mantenere un tono più aderente alla tradizione sostituendo al *balloon* la didascalia in distici rimati posta sotto le immagini in sequenza.

⁹⁶ La centralità educativa riconosciuta alla famiglia è chiaramente delineata già nell'editoriale del primo numero tramite il coinvolgimento attivo genitoriale verso gli interessi espressi dai figli e la curiosità infantile verso il giornale d'informazione letto dall'adulto. Il concetto di un'educazione al leggere promosso innanzitutto tramite l'esempio dei genitori e la rappresentazione di un clima familiare sereno ed incoraggiante è un tratto ricorrente del «Corriere dei Piccoli» d'inizio secolo.

⁹⁷ Il «Corriere dei Piccoli» ospitò diversi articoli su iniziative scolastiche, per lo più straniere, ritenute d'avanguardia. Tra esse si segnala il movimento delle scuole nuove del quale erano per lo più apprezzate le attività costruttive laboratoriali e l'importanza dell'ambiente naturale per le potenzialità educativo-didattiche presenti in esso.

⁹⁸ Tra gli articoli informativi ne figurano alcuni sull'importanza della promozione della lettura attraverso apposite biblioteche. All'altezza del 1911 merita di essere segnalato il riferimento all'innovazione anglosassone nel campo bibliotecario specializzato per ragazzi, dunque un anno prima che a Milano fosse inaugurata un'analoga iniziativa dalla Società Umanitaria. Cfr. *Biblioteche per ragazzi*, «Corriere dei Piccoli», n. 23, 28 maggio 1911, p. 10.

⁹⁹ Il periodico mantenne nel tempo un'attenzione al teatro che si concretizzò sia nella pubblicazione di semplici drammaturgie sia in articoli informativi su rappresentazioni teatrali, come avvenne ad esempio a supporto del racconto di J.M. Barrie, *Le avventure di Peter Pan*, «Corriere dei Piccoli», n. 8, 14 febbraio 1909, pp. 3-4.

¹⁰⁰ Sono numerosi gli articoli che presentano nuovi giocattoli e in genere invenzioni fruibili anche dai ragazzi.

mato, da Silvio Spaventa Filippi, è interamente costruito attorno all'allusione al Natale e al parallelismo metaforico tra la nascita della rivista e la nascita di un mai nominato Gesù Bambino¹⁰¹. La dimensione umana ha certo il sopravvento sul mistero, ma essa non appare preclusiva di possibili percorsi che eventualmente ciascun lettore può intraprendere nella direzione degli elementi cristiani.

Le festività cattoliche appaiono ancora più esplicitamente affrontate secondo valenze umane nella rubrica *Corrispondenza* curata dalla Zia Mariù. Sul secondo numero della rivista, Paola Carrara Lombroso apre la pagina della *Corrispondenza* richiamando il Natale appena trascorso facendo riferimento al simbolo laico dell'albero:

Sono proprio contenta. Le lettere dei miei piccoli nuovi amici, le prime lettere che ha ricevuto Zia Mariù sono tutte allegre. Naturalmente! Il Natale ha popolate le case di alberi magici con i rami carichi di cioccolatini, di noci d'argento, di pupazzi, di automobilette, di bestiole di tutte le specie. Mi avete fatto tanto piacere a descrivermi i vostri regali. Ho ancora negli occhi un barbaglio festoso di candelette rosse, gialle, azzurre, verdi. Nipotini belli, il Bambino è stato generoso davvero!¹⁰²

L'atmosfera di festa, di gioia e di opulenza contraddistingue questa rappresentazione natalizia. Il richiamo al «Bambino», è ripreso da Paola Carrara Lombroso più avanti per mezzo di un raccontino distante dal Vangelo, nel quale l'autrice riferisce le capacità straordinarie del «bambino Gesù»¹⁰³ di plasmare il ferro e di insegnare così l'umiltà ad un fabbro esperto. Il «Bambino» ha doti inusuali, miracolose ma pur sempre legate alla dimensione umana, mentre nulla lascia intendere che si tratti di una natura sovranaturale. L'umanizzazione del dato religioso ricorre anche in occasione della Pasqua quando la Zia Mariù ricorda la bontà d'animo di un pettirosso che ha alleviato le sofferenze di «un uomo inerme, solo e sanguinante»¹⁰⁴ sulla croce togliendogli la spina confitta nella fronte e tingendo il proprio petto con una «simbolica macchia purpurea»¹⁰⁵. Il riferimento alla crocifissione di Gesù Cristo è rispettato nella sua drammaticità umana ma sono evitati i riferimenti alla risurrezione come mistero centrale del cristianesimo.

In generale non si può dire che il «Corriere dei Piccoli» abbia ignorato la dimensione religiosa, ma certamente essa non si è strutturata all'interno di nessuna religione confessionale. Anzi, nei casi menzionati, seguendo il disegno complessivo di intrattenimento della rivista, si avverte la trasformazione della

¹⁰¹ A proposito dell'editoriale si rinvia a S. Fava, *Silvio Spaventa Filippi direttore del «Corriere dei Piccoli»*, cit., pp. 56 ss. L'editoriale è stato riproposto insieme ad una lettura critica dei primi numeri del periodico da P. Boero, *Un regalo di Natale del 1908. Viaggio nel primissimo «Corriere dei Piccoli»*, Biblioteca Universitaria Alessandrina (a cura di), *Inchiodati per l'infanzia. Letteratura ed editoria in Italia dal 1880 al 1965*, Roma, Edizioni De Luca, s.d., pp. 21 ss.

¹⁰² Zia Mariù, *Corrispondenza*, «Corriere dei Piccoli», n. 2, 3 gennaio 1909, p. 18.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰⁴ Zia Mariù, *Corrispondenza*, «Corriere dei Piccoli», n. 13, 27 marzo 1910, p. 15.

¹⁰⁵ *Ibid.*

dimensione religiosa in una categoria del fantastico, nella pluralità delle sue proposte. Il fantastico diviene un centro catalizzatore che trasfigura ed assimila a sé la prospettiva religiosa, mentre il confronto vero e proprio con il dato religioso appare assente e così per via indiretta se ne annulla la specificità. Tale processo si sviluppa con pacatezza e con margini di apertura interpretativa nel «Corriere dei Piccoli», mentre era esplicito nel «Giornalino della Domenica», dove l'immaginario era più direttamente impregnato di umorismo corrosivo e di delineate posizioni ideologiche.

Le linee culturali tratteggiate nella pubblicistica giovanile durante l'età giolittiana offrono una prospettiva che amplia, ma che sostanzialmente conferma, la problematicità e la ricchezza della letteratura per l'infanzia presentata in apertura di questa indagine, tramite le posizioni critiche di negazione del fiabesco ma nel contempo di affermazione dirompente dello stesso nell'espressione narrativa. Nel suo complesso il discorso elaborato sin qui permette di sostenere che se la dimensione fantastica prorompe e si consolida nel primo Novecento, favorendo l'elaborazione di una concezione moderna della scrittura destinata al pubblico giovanile, essa non sembra in quanto tale aver generato opposizioni culturali tra laici e cattolici quanto, semmai, evidenti differenziazioni nei reciproci percorsi. La produzione letteraria per l'infanzia di area cattolica si attesta attorno a persistenze espressive realistiche e didascaliche che raggiungeranno sintesi estetico-educative aperte anche al fantastico attraverso esperienze moderniste e più tardi traendo alimento anche da suggestioni neoidealistiche cristianamente interpretate. In questo senso, negli anni Venti-Trenta l'esperienza del «Giornalino» della San Paolo prima e del «Vittorioso» poi, rappresentano tappe di arrivo di percorsi sotterraneamente intrapresi all'inizio del secolo principalmente nell'impegno verso l'educazione nazionale, quando erano state previste anche significative esperienze di promozione della lettura. Nell'ambito della pubblicistica per l'infanzia di matrice laica la centralità riconosciuta al fantastico non ha potuto ignorare le radici culturali cattoliche del nostro paese. L'operazione culturale elaborata da Maria Pezzè Pascolato, ad esempio, con la traduzione delle fiabe di Andersen non appare esente dall'influenza che andava esercitando su di lei la frequentazione dei gruppi interconfessionali dell'«Unione per il bene»¹⁰⁶. In essi era presente l'interesse per un riformismo religioso

¹⁰⁶ Si possiedono notizie circa la presenza a Venezia di una vera e propria sede dell'Unione per il bene, fondata a Roma dall'intellettuale cattolico e primo docente di letteratura italiana all'Università Cattolica di Milano Giulio Salvadori (1862-1928) insieme ad Antonietta Giacomelli, parente per parte di madre di Antonio Rosmini. L'Unione, a orientamento filantropico e interconfessionale, allestita a Venezia dal 1894 una biblioteca e trovò appoggio per le sue attività presso l'Ateneo veneziano, presieduto da Alessandro Pezzè, deputato e ministro nonché padre di Maria Pezzè Pascolato. Risulta che la stessa Pezzè Pascolato abbia partecipato a conferenze organizzate in quella sede stringendo amicizia con esponenti di rilievo come Antonietta Giacomelli, Antonio Fogazzaro e Vittoria Aganoor Pompilj. Cfr. R. Fossati, *Dal salotto al cenacolo. Intellettualità femminile e modernismo*, in M.L. Betri, E. Brambilla (a cura di), *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*, Venezia, Marsilio, 2004, pp. 460-461.

capace di riscoprire la morale cristiana sottraendola al dogma e di valorizzare la volontà e l'amore nell'esperienza religiosa.

Dunque, si può sostenere che il terreno del fantastico non si pone solo come luogo di possibile separazione tra laici e cattolici, ma molto più come un orizzonte culturale polisemico, in grado di attivare quantomeno processi di possibile vicinanza.

Un percorso analogo si può individuare sul terreno dell'educazione alla lettura. In esso, accanto ad esperienze di differenziazione culturale, come si è visto a proposito della Federazione delle Biblioteche Cattoliche, non sono mancate le iniziative promosse da Leopoldo Franchetti, l'impegno specifico nel settore giovanile di Maria Bersani, che hanno favorito l'incontro di punti di vista diversi ma protesi ad un comune lavoro etico-educativo nell'alfabetizzazione popolare.

In conclusione si può sostenere che la letteratura per l'infanzia d'inizio Novecento non si è caratterizzata come un terreno di contesa tra laici e cattolici quanto semmai, come opportunamente ha sostenuto Arturo Carlo Jemolo in riferimento alla politica, come un ambito di possibile conciliazione che negli anni considerati, più che realizzarsi tramite il confronto diretto, si è esercitata attraverso una certa attenzione a disinnescare l'esplosività dei rispettivi universi culturali¹⁰⁷.

Si è trattato perciò di conciliazione in una complessa indifferenza e non tanto di conciliazione silenziosa come ha affermato Giovanni Spadolini¹⁰⁸. Ma forse, più in profondità, si può dover prendere in considerazione una sofferta incapacità della cultura ecclesiastica del tempo di evangelizzare ed educare il proprio specifico laicato, necessitato per definizione ad interagire con la complessità moderna nelle sue diverse articolazioni. È logico quindi che, dove si è riscontrato un confronto culturale, esso non sia mai stato a raggio particolarmente ampio. Al contrario, gli elementi di intesa sono stati circoscritti per lo più ad aspetti specifici dei diversi ambiti di indagine o operativi. Come nel caso delle biblioteche circolanti o del *Gruppo d'azione*, l'intesa era centrata sul compito, sull'obiettivo principe di promuovere un progetto di educazione nazionale, mentre le differenze delle rispettive radici rimanevano in ombra seppure non ignorate da ciascuno. La comprensione di una più ampia problematicità e complessità culturale avrebbe richiesto una lenta maturazione che, al di là delle influenze moderniste e in seguito di una diffusa cultura neoidealista, avrebbe potuto essere gradualmente attivata tramite un più consapevole e aperto dibattito non solamente orientato ad evidenziare elementi di vicinanza culturale tra laici e cattolici, ma anche più correttamente rispettoso delle reciproche differenze viste come orizzonte di crescita e non solo di scontro e di allontanamento.

In fondo il panorama sulla letteratura per l'infanzia qui presentato ha posto in evidenza rapporti e interazioni complesse fra la cultura laica e quella catto-

¹⁰⁷ Jemolo, *Chiesa e stato in Italia dalla unificazione a Giovanni XXIII*, cit., p. 91.

¹⁰⁸ G. Spadolini, *Giolitti e i cattolici*, Milano, Mondadori, 1974.

lica e viceversa. Tale rapporto si è espresso nei testi tramite continui rimandi, a volte assunti nella parola realmente autoriale, in altri casi per via implicita, sotterranea, eppure presente. Alle efficaci iniziative pubblicistiche e di promozione della lettura d'inizio secolo, come si è detto, mancava, in nome di un ancor fragile dialogo, la capacità di portare allo scoperto, in termini di pacata riflessione e non di scontro, il diverso orientamento delle rispettive radici culturali. Si è dell'avviso che uno stimolo importante nel processo di esplicitazione teorica e fondativa del pensiero cattolico sia sorto dalla fondazione dell'Università Cattolica del S. Cuore nel 1921¹⁰⁹. L'Ateneo creato da Padre Gemelli si è infatti esplicitamente distinto come centro di sviluppo della ricerca scientifica e della formazione culturale soprattutto dei laici, al fine di promuovere «una rinascita cristiana della società»¹¹⁰. La prospettiva neotomista, della quale Gemelli fu convinto assertore, si proponeva una strada lungo la quale sapere scientifico e teoretico riuscissero ad esprimersi senza negare o rimuovere l'orizzonte religioso. In questa logica si può riconoscere un tentativo di far evolvere il rapporto dei cattolici con la modernità. Gli studi di valore sinora condotti¹¹¹ meritano di ulteriore confronto e di approfondimenti volti ad offrire nello specifico settore una più accurata analisi delle iniziative per ragazzi che entro tale percorso di ricerca si sono accresciute e rinnovate specie nel secondo dopoguerra.

Sabrina Fava
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
sabrina.fava@unicatt.it

¹⁰⁹ Mentre la fondazione dell'Università Cattolica è avvenuta nel 1921, il suo riconoscimento da parte dello Stato avvenne nel 1924.

¹¹⁰ N. Raponi, *L'azione educativa dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, in Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, cit., p. 172.

¹¹¹ A. Cova (a cura di), *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, vol. 1, *Le fonti*, Milano, Vita e Pensiero, 2007; M. Bocci (a cura di), *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, vol. 2, *Le fonti*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.

Portrayal of 20th-century European totalitarian regimes in Spanish secondary education textbooks

Concepción Naval, Julia Pavón

This paper intends to give a first impression of how XX-century European totalitarian regimes have been seen and presented by analysing a selection of Spanish History textbooks used in secondary education (ESO). Nowadays, both in our country and in the rest of Europe, a study of this type of manuals demands a reference to the debates which, in the last few decades, have focused on the didactic rethinking of the teaching of History. And, in the case of Spain, this issue has been the object of the attention of experts, who, in different ways and from different perspectives, have analysed the three main ingredients of education: the official curricula, the books used in schools and the teaching itself¹.

¹ See in particular the fundamental works by: J.M. Ortiz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*, Madrid, Marcial Pons, 1998 (monographic issue of the journal «Ayer», n. 30, 1998; also accessible on line in the website of the journal <<http://www.ahistcon.org/>>); J. Prats, *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española*, «Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales», n. 5, 2000, pp. 73-78; Id., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001; R. Valls Montés, *La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales*, in J.A. Gómez Hernández (ed.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Universidad de Murcia-Servicio de Publicaciones, 2004, pp. 141-154; C. Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia*, paper presented on July 9th, 2007, during the Seminario Internacional Taula d'Història "El valor social i educativo de la història", organized by the

In education there are, therefore, three elements, of which the teachers work is one of the most important, as the study of pedagogical reality and its didactic applications and connections demands field work, in which surveys play a leading role. So, on this first occasion, we will carry out an analysis based on the legislated theoretical paradigms and on the thematic and methodological approaches of the basic proficiencies in the History textbooks. Therefore, we will, on another occasion, tackle the activity carried out in the classroom, including how the subject is approached and dealt with, apart from the general conception of the subject.

This paper is divided into four parts. The first part sketches a historical outline of the legislation on education in the last few decades. In this case, we will not concentrate exclusively on the formal norms of said governmental ordinances, but rather will place them within the context of the transformations that have occurred in our country since the 1960's, so as to explain the contents and concepts which have been and are the foundations of the Spanish curricular system.

Secondly, we give a descriptive synthesis of the Spanish curricular situation, and later, in the third section, we present the political debate in the last few decades on the teaching of Humanities, which was centred on History, its social dimension and the didactic problems in its teaching. Finally, having chosen a certain number of textbooks, we will analyse the presentation and perception of the XX-century totalitarian regimes in Europe for the fourth year of secondary education, specifically the regimes of the German Third Reich and the USSR of Stalin, together with the construction of the political models of the Eastern Bloc during the Cold War.

1. The historical and legislative framework of the current Spanish system of education

In order to understand the current situation of the school curriculum for History, we need to give an introduction to briefly contextualise the history of education in Spain in the second half of the last century. Thus, we will focus on the legal ordinances put forward at government request, which cannot be taken as strictly normative but rather as articles which responded to and reflected the perspective and evolution of Spanish society.

The exceptional circumstances of Spain after the Civil War and the construction of a new political order in Europe after the Second World War defined an

autarkic socio-economic model and a traditional system of education linked to the 1845 *Moyano* Law. The new political liberalisation in the 50's, due to cooperation agreements with the United States (1953), brought about a slow reactivation of the economy. The US aid and the changes in the social patterns triggered the 60's "developmentalism" and the growth of a new urban middle class which demanded new social services, amongst which was education. First, in spite of the intervention of Joaquín Ruiz-Jiménez from the Ministry of Education in the 50's, it was not until 1970 that the *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*: ("General Law on Education and Financing of Educational Reform") was passed (*Law 14/1970, August 4*) with the support of the then Minister of Education José Luis Villar Palasí². Leaving aside the details, the law was decisive for the spread of obligatory free education up to the age of 14 to the whole population, and was adapted to an epoch that needed a system, both in schools and universities, that was more in agreement with social reality, together with content revision and restructuring of the schools³.

After the death of Franco and the establishment of the democratic regime in November 1975, the legislative intervention on the issue of education, as the result of state and social dialogue, was intense and controversial. In fact, Spain has undergone three important educational reforms within the context of profound intellectual and political debate. Thus, in 1990, the Ministry of Education of the Felipe González Socialist Government passed the *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* ("General Organic Law on the System of Education": Law 1/1990), known as the LOGSE. Twelve years later, the government presided by José María Aznar passed the *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* ("Organic Law on the Quality of Education": Law 10/2002) or LOCE, which was virtually never put into practice. And more recently, the law known as the LOE, *Ley Orgánica de Educación* ("Organic Law on Education") (2/2006), was passed by the José Luis Rodríguez Zapatero government.

Over slightly more than 25 years, under the direction of the last three governments, educational reforms have been part of the main government actions. Moreover, the passing of these three laws, far from representing a consensus of the main political forces, was the result of profound, thorny debate in Parliament, with echoes in the Spanish media and society. The general bases and the curricular proposals have been the subject of lively debate, as, in the back-

² The very enlightening foreword of the law begins: «The Spanish system of education at present assumes tasks and responsibilities of an unprecedented magnitude. It must now offer opportunities for education to the whole population in order to make fully effective the right of all human beings to education and it must attend to the specialized preparation of the great number and variety of professionals needed by modern society» (see «Boletín Oficial del Estado» – from now on cited B.O.E. –, n. 187, August 6, p. 12525).

³ C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, pp. 254-257.

ground, there is great political interest in enforcing a series of principles inspired by the concept of education.

Thus, the laws on education passed during this period have assumed the priority of the role of the state as the arbiter and director of the modern system of education. The governments plan and order the principles, characteristics and typology of study, thus becoming the guarantors and even guardians of school education, and this is reflected in one of the paragraphs of the LOE, where it states that the «public service of education considers it to be an essential community service, which must allow education to be accessible to everyone, with no distinctions, in conditions of equal opportunity»⁴.

The LOGSE, the LOCE and the LOE, on the other hand, imply a means and model for the system of education, within the evolution of Western European society. Laws, as normative consensus of human communities, do not merely gather together the objectives and needs of these groups, but are also useful to understand and analyse their idiosyncrasies. In this case, we can say that the different regulations of the system of education may be some of the milestones in Spain's recent history. The end of the Franco dictatorship, the advent of the constitutional parliamentary system, the consolidation of democracy with the alternation of political parties of different tendencies and the opening to Europe are the guiding lines for a country that, in the last 25 years, has undergone transformation at all levels. The increase in the number of immigrants, new technologies, globalisation, the strength of the media and the changes in traditional values, to mention but a few elements, have defined a new type of society and have also affected education⁵. The new technologies, of great effect on the task of educating, have had a significant influence on the schools and their teaching materials, and are now fundamental in accessing the knowledge and contents of the curricula. However, these ostensible advantages have caused complications in the task of teaching, as now the problems lie in the criteria for the selection and interpretation of said materials, mainly of free online access.

2. The shaping of the curriculum

The present Spanish system of education is organised into different levels of teaching, following a classification that attends to different stages and typologies, including the pre-school period, obligatory or basic education (primary

⁴ B.O.E. num. 106, 7899 Organic Law 2/2006, May 3, on Education. Foreword, p. 17159.

⁵ Á. Marchesi, *Presente y futuro de la reforma educativa en España*, «Revista Ibero-Americana de Educação», n. 27, septiembre-diciembre 2001 (monographic issue: *Reformas educativas: mitos y realidades*), pp. 57-76, particularly pp. 61-62 (also available on line: <<http://www.rieoei.org/rie27a03.PDF>>).

and secondary), non-compulsory secondary education, professional training, languages, sport and the arts, together with attention to adult learners. There is a specific stage within basic education on which we will focus: Obligatory Secondary Education (ESO), made up of four academic years for pupils between the ages of 12 and 16 (*Ley Orgánica de Educación*, “Organic Law on Education”) 2/2006, 3 May 2006⁶. This stage, with the objective of «permitting the students to acquire the basic elements of culture, especially in its humanistic, artistic scientific and technological areas» (art. 22)⁷, includes obligatory curricular material for each year which is called «Social Sciences. History and Geography».

On the other hand, it is inconsistent that, despite the fact that the legislative foreword to the 2006 ESO prioritises the humanistic and cultural principles in education (art. 22), it leaves in tenth place the importance of «recognising, valuing and respecting the basic aspects of the culture and history of other peoples, together with the artistic and cultural heritage» (objective “j” of art. 23). This means, in the light of the analysis of the full twelve objectives, that the driving force behind this article was not exclusively the quality of education and the recuperation of humanistic disciplines, but that other factors intervened, for example, community spirit, the social projection of the individual and the needs of the world of labour. In fact, social cohesion and the proper use of democratic citizenship practice underlie the text and are stated conceptually and ideologically throughout.

Within this context, History – once upon a time the backbone of Social Sciences –, was not salvaged as an individual subject, but was reduced to a mere section of the programme of one of the subjects of obligatory education. Likewise, erroneously associated with narrative history, with a political-dynastic approach and a chronological-mnemonic erudition of the past, it has become blurred in a broad area which is without question eclectic.

The historical contents are put in sequence for the four years and taught simultaneously with matters of Physical and Economic Geography and Demography, together with Sociology, Anthropology and Political Science. Royal Decree 1631/2006, December 29, which established the minimum requirements for Obligatory Secondary Education instituted several content blocks for each of the four years of “Social Sciences. History and Geography”, the first of which, and the common denominator for all, is epigraph 1. *Common Contents*, of a methodological and instrumental nature. Thus, for the first year we find 2. *The Earth and natural environments* and 3. *Prehistoric societies, the first civilisations and ancient times*; for the second year 2. *Population and society* and 3. *Preindustrial societies*; for the third 2. *Economic activity and geographical space* and 4. *Transformations and imbalances in the present-day world*. Finally, for the fourth year of the E.S.O. it states 2. *Historical bases for modern society*

⁶ B.O.E., n. 106, p. 7899: Organic Law 2/2006, May 3, on Education.

⁷ Organic Law 2/2006, see *ibid.*, p. 1769.

and 3. *The modern world*⁸. This means that only in the final year of secondary schooling is Contemporary History and, consequently, the totalitarian regimes of the 20th century, studied.

On this matter, we cannot speak on this occasion of the non-obligatory stage, studied between the ages of 16 and 18, although it does include two specific History subjects, the first called “History” which corresponds to the Contemporary History of Spain (obligatory), and the second called “History of the Contemporary World” (optional).

The teaching of History in Spain includes, together with these official curricula, textbooks and the teaching activity. The training, characteristics and perception of the staff on the subject of the teaching and didactics of history is a complicated area to tackle, which demands thorough surveys and support studies. It would be of interest, on some other occasion, to discover what type of methodology is used in classrooms and what perspective of the discipline is offered, as the concept of enunciative reality and that of finished science are frequently prominent⁹.

3. *History, a ceaselessly debated curricular subject*

On 23rd June 2000, the Royal Academy of History published a report on the textbooks and history courses in secondary schools. The document thereby joined the debate on the teaching of this subject in the school curricula¹⁰. The changes occurring at all levels in Spain since 1975, and particularly in the 80's, had drawn up a political map with the increasing importance of the different Autonomous Communities where the political parties took over the ideological debate on education.

The passing of the LOGSE in 1990 had eliminated History from the curriculum and it became part of the above-mentioned subject “Social Sciences. History and Geography”. However, the defects in the system of education, with high drop-out levels and a decline in the average level of knowledge, together with a low rate of reading, inspired the new normative revision, until the LOCE was enacted in 2002, when the title of the subject was again “History and Geography” (art. 23)¹¹. The students' lack of historical knowledge was one of the

⁸ Royal Decree 1631/2006, 29 December, which establishes the minimum educational requirements corresponding to Obligatory Secondary Education (Friday, 5 January 2007, B.O.E., n. 5), pp. 702-709.

⁹ J. Prats, *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*, cit.

¹⁰ Real Academia de la Historia, *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, Madrid, 23 de junio de 2000.

¹¹ B.O.E. n. 307, p. 25037, Organic Law 10/2002, 23 December, on the Quality of Education, p. 45197.

most debated elements in the media and political fora. The controversy began after the speech given by the then Minister of Education, Esperanza Aguirre, at the Royal Academy of History in October 1996, where she underlined «the lack of historical content in the teaching received by schoolchildren, and that a student can go through his/her ten years of obligatory education without ever hearing a lesson on Julius Caesar or Phillip II»¹².

There followed several months of intense political debate which suggested that the deficiencies in Education were not merely based on the social and legislative situation, but were also conceptual¹³. The lack of consensus on the History curricula, given the importance of the Autonomous Communities in their design (55% in the Communities with their own language and 65% in the remainder), showed a panorama where the varied political groups made the most of the opportunity to project their ideological views of History at the service of their identity programmes, and left aside other more important issues when proposing the didactics¹⁴.

According to some specialists, the formative and educational theses on the subject had been left out of the debate, which dealt almost exclusively with which perspective on Spain that should be offered¹⁵. Thus, although for other Science subjects the curricular contents were debated by expert commissions, the subject of History was open to political opinion and intervention. The academic issues were left aside in the news coverage, and the defence of nationalities became one of the main focuses of attention. Years later (2004), the Ministry of Education then headed by M^a Jesús San Segundo opened a new space for discussion on its website, entitled *Quality education for all and by all. Proposals for a debate*, with the intention of following and analysing the earlier stage in depth. So, despite allowing for many contributions, the background to the discourse was again political, and brought about the latest reform, the LOE in 2006.

Now that the first decade of the new century has ended, we can say that the passions enflamed before the passing of the LOCE, towards the end of the 90's, have been reduced in our collective memory to little more than the Minister of Education's speeches. It has certainly been important, then and now, to recover History independently and with renovated methodology, within a general context of the rehabilitation of Humanities¹⁶. However, neither the legal ordinance, nor the exchange of declarations has exhausted the basic truths: the crisis in the

¹² *Discurso de Esperanza Aguirre en la Real Academia de la Historia*, «Comunidad Escolar. Periódico semanal de información educativa», vol. XIV, n. 558, 23 October 1996, p. 3.

¹³ P. Ruiz Torres, *La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades*, in Ortiz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*, cit., pp. 63-100 (<http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_04.pdf>).

¹⁴ J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001, p. 93.

¹⁵ Prats, *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*, cit., pp. 81-82.

¹⁶ Barros, *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia*, cit.

system of education¹⁷, the changes that have come about in historical science¹⁸, and also, and this must be said, the advent of new values.

4. 20th-century dictatorships and totalitarianism in textbooks

In order to carry out an analytical study of the perception and representation of the totalitarian regimes by students, we must firstly make a selection of the textbooks for the 4th academic year of the ESO, the year when they face the historical contents of the Contemporary period. There is no doubt, besides, that behind the shaping of these manuals there is an undercurrent with reservations on the teaching method, while simultaneously mentioning the historiographical changes, but this is not the time or place to analyse the matter. It will do to say that there is a broad sample of publications on the issue of the didactics of History, the epistemological and methodological approaches to this subject and its implications as social knowledge¹⁹.

Nowadays, at the beginning of the 21st century, there is a wide range of Spanish editorial offers for textbooks. While not wishing to be exhaustive, we can mention classical firms, linked to the religious orders, such as the nineteenth-century editorials belonging to the Marist Brothers, Edelvives; the De la Salle Edebé, and Bruño. Some time later, new projects appeared such as the Marianist S.M. in the 1940's, and editorials such as Vicens Vives, Santillana, or Anaya from Salamanca; these latter appeared in the early 1960's and are basically Spanish editors. We can also mention Casals, founded as *Tipografía Católica* in 1870 and re-launched around 1970 for school educational projects. At present, some multinational companies, such as Oxford University Press have also entered the Spanish editorial market.

On the whole, as the year 2000 Royal Academy of History report states, school textbooks are designed by broad-ranging, specialist teams of professionals with teaching experience both in schools and universities²⁰. The books look attractive, with high-quality images and illustrations made up of photographs, chronologies, cartography, graphs, charts and other complementary reproduc-

¹⁷ A. Morales Moya, *La crisis en la enseñanza de la Historia*, in Ortiz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*, cit., pp. 203-220 (<http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_12.pdf>).

¹⁸ Valls Montés, *La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales*, cit.

¹⁹ We must highlight, on the issue of didactics, the above-mentioned bibliography by J. Prats. For the historiographical crisis, methodological re-statement and social projection, the Jaume Aurell's synthesis is very clear: J. Aurell, *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2005, pp. 149-154, ff.

²⁰ Real Academia de la Historia, *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, cit.

tions such as drawings and diagrams. The didactic proposal of the subject-matter is also supplemented with historical documents, dossiers, charts with additional data and some historical glossaries. What is more, we also find a good narrative account of the historical facts, events and processes, and interest in presenting knowledge and the use of some analytical methods to the students. Finally, the activities suggested for the students to carry out are not merely tasks to be memorised or remembered, but also offer issues for reflection, critical work and an introduction to research.

The Spanish education model, which includes the participation of the Autonomous Communities in the proposals for the curricula (55% in those Autonomous Communities with their own language and 65% in the remainder), has given rise to regional variations in the same textbook. This means that each editorial distributes a different textbook in each Autonomous Community, with the same cover and almost identical general contents. In this case, the internal variations of the subject-matter affect the History of Spain, which is the object of political debate due to the interest of the local governments.

Table 1. *Contents of the subject: “Social Sciences. History and Geography” (4th Year Obligatory Secondary Education)*

<p><i>Common contents:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localization in time and space of historical events and processes - Identification of the factors that intervene in historical processes and their components - Research and analysis of original direct sources - Investigation into the historical precedents for current situations - Assessment of human rights - Recognition of the configurative elements of contemporary styles and artists
<p><i>Historical bases for modern society:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - The Ancien Régime and its transformations - The 19th century: the industrial revolution and the bourgeois revolution - The construction of the Spanish Liberal State in the 19th century - Changes and conflicts in the first half of the 20th century. Imperialism, war and social revolution - Spain up to 1975 - Contemporary art and culture
<p><i>The modern world:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Worldwide political and economic order in the second half of the 20th century: power blocs and socio-economic models. The role of international organizations - Spain since 1975 - The construction of the European Union and Spain’s integration into the Union - New social and cultural movements - Globalization and new centres of power - Centres of international tension

When it came to choosing the textbooks to work with, the main criteria were the extensive school tradition, the quality of the texts and the presentation of the didactic approach, together with their availability. The internal organisation of the contents and complementary material, in addition to the pedagogical differences between them, has been the decisive factors in choosing three Spanish editorials: Edelvives, Vicens Vives and Santillana. The methodology, in this case is selective and not exclusive, and is also open at some future point to the inclusion of further bibliography as a means of support and comparison. However, the assessment of these manuals is an important task and is fully representative for the understanding of the scholastic image of contemporary totalitarianism.

The previously mentioned Royal Decree 1631/2006, which establishes the minimum education corresponding to the ESO, divides the contents of the subject for the fourth year into two sections, preceded by another section which indicates the minimum skills and attitudes²¹.

The ministerial proposal, in short, is comprised of two sections explaining the totalitarian regimes, “Changes and conflicts in the first half of the 20th century. Imperialism, war and social revolution”, and “Worldwide political and economic order in the second half of the 20th century: power blocs and socio-economic models. The role of international organisations”. In this way, following the traditional division of the 20th century, firstly, in *block 2*, it formulates the rise of Italian and German Fascism, which became totalitarian dictatorships. Likewise, it deals with the outbreak of the Bolshevik revolution in Russia and the dictatorship of the Communist Party. Secondly, in *block 3*, it includes the political strengthening of the West after World War II, with the formation of the two antagonistic blocs in the context of the Cold War, which ended with the fall of the Berlin Wall in November 1989.

It is unnecessary to detail the important conceptual and intellectual debate that exists in the circles of politology, philosophical and historical thinking on the concept, roots, nature and characteristics of the notion of “totalitarianism”. Nor is it necessary to assess the broad bibliography available on the subject, among which the most prominent are the works of Hannah Arendt, Raymond Aron or Claude Lefort, to mention just a few of the most well-known²². Far from this theoretical and semantic approach, but taking some of its proposals into account, our aim is to analyse 20th-century European totalitarian regimes, as defined by Hannah Arendt: the Third Reich National-Socialism and Stalinism. However, we also believe in the importance of the introduction of the

²¹ Royal Decree 1631/2006, 29 December, which establishes the minimum education corresponding to Obligatory Secondary Education (Friday, 5 January 2007, B.O.E., num. 5), pp. 708-709.

²² H. Arendt, *Los orígenes del totalitarismo*, trans. G. de Solana, prologue S. Giner, Madrid, Alianza, 2006; R. Aron, *Démocratie et totalitarisme*, Paris, Gallimard, 1987 and C. Lefort, *La invención democrática. Los límites de la dominación totalitaria*, Paris, Fayard, 1981.

USSR model into its satellites, which C. Lefort also considers to be a totalitarian system. However, we will not go into details of how Franco's Spain (1939-1975) is presented in the school textbooks, as this regime is thought to be a more complex phenomenon at all levels, and therefore, should be studied on some other occasion.

Each of the textbooks, depending on editorial policy and the intervention of authors with different knowledge and experience, structures its topics by giving greater priority to more general or specific contents. The Edelvives editorial prefers the former tendency, as its text is quite succinct when compared with the other two textbooks. The Santillana text goes to the other extreme, as it explains the topics in a much more complex, in-depth manner and is illustrated with an abundance of additional material for each section and offers numerous complementary activities. The History textbook published by Vicens Vives is similar, although in its didactic approach the illustrative tools are set into the narrative, thus offering a structure which more actively incorporates the maps, documentary texts and photographs into its explanations.

4.1. *The Edelvives textbook*

Edelvives follows the legislative proposals *stricto sensu*, and places the historical issues within broad thematic frameworks. The complementary didactic material, in the margins and at the foot of the pages, comes down to photographs of the protagonists, maps, some explanatory charts and very simple questions. In spite of this condensing, and occasional simplification of the historical factors and processes, at the end of each unit it offers monographic attention to some aspects of the subject matter and the historical methodology. For example, *Unit 9* has two pages on the issue of anti-Semitism, with an in-depth, extensive commentary, including the numbers involved in the genocide of the Jewish people and the cartography of the concentration camps²³. Thus it emphasises the consequences of the Nazi regime as a lesson in history, using language and images, in order to eliminate the delusion of the totalitarian imperialistic construction of Germany between the two world wars. In short, it identifies one of the nine genocides recognised by the United Nations, and makes the students, who are very open to possible erroneous readings of past issues, aware of past facts such as Nazism²⁴.

²³ D. Quesada Nieto (ed.), *Ciencias Sociales. Historia. ESO: year 4*, Project 2.2., Zaragoza, Edelvives, 2003, pp. 152-153.

²⁴ These genocides are: Armenia (1915), the Soviet Gulag (1930), the Nanking Massacre (1931-1935), the Killing Fields in Cambodia (1975), Guatemala (1982-1992), Eastern Timor (1975-1999), Chechnya (1991-1999), the Balkans (1992-1995) and Ruanda (1994).

Table 2. Content definition following the ministerial proposal for fourth ESO and the subject matter of the textbooks*

Content definition (Decree 1631/2006)	History (Edeives, 2003)	Demos. History (Vicens Vives, 2008)	History. La casa del saber (Santillana, 2008)
<p><i>Block 2</i></p> <p>Changes and conflicts in the first half of the 20th century. Imperialism, war and social revolution</p>	<p><i>Unit 9. The interwar period.</i> Russian revolution and the birth of the USSR, Fascisms and international tensions.</p>	<p><i>Unit 8. The interwar period (1919-1939).</i> Russian revolution, Stalin's USSR, Italian Fascism, the establishment of Nazism in Germany.</p>	<p><i>Unit 7. The USSR, a new model State.</i> The fall of czarism in Russia (1905-February 1917), the Bolshevik or October Revolution (1917-1921), the establishment of the Soviet state (1921-1929), the Stalin dictatorship (1929-1953), the building of an economic power.</p> <p><i>Unit 8. Fascism and Nazism.</i> Fascist Italy: general characteristics, Germany in the post-war: the Weimar Republic (1919-1933), Hitler comes to power, Nazi ideology, interior politics: a totalitarian regime, external politics: militarism and expansionism.</p>
	<p><i>Unit 11. World War II.</i> The Cold War.</p>	<p><i>Unit 10. World War II.</i> The formation of the two antagonistic blocs. Cold War and pacific co-existence.</p>	<p><i>Unit 11. The Cold War.</i> The origins of the war, the maximum tension phase (1947-1953), the Western bloc: members and characteristics, the Communist blocs: members and characteristics, Cold War weapons, from Détente to the new Cold War (1953-1989).</p> <p><i>Unit 13. The world of the Cold War.</i> The USSR and popular democracies.</p> <p><i>Unit 15.</i> The world in the early XXI century: the disappearance of the Communist bloc.</p>
<p><i>Block 3</i></p> <p>Political order and world economy in the second half of the 20th century: power blocs and socioeconomic models. The role of international organisms</p>	<p><i>Unit 12. Evolution of two different worlds.</i> The USSR and "popular democracies" from World War II 1989, current transformation in Socialist countries.</p>	<p><i>Unit 11. A bipolar world.</i> The Soviet Union, a great power, the expansion of Communism, crisis and fall of Communism.</p>	

* Details are given only for the epigraphs in each Unit on the subject of Totalitarianism.



Pic. 1 (p. 202: detail).

Unexpectedly, in the following units it only deals briefly, for example, with issues such as the fall of the Communist regimes in Eastern Europe, condensing the focus to the explanation for *Unit 12: Evolution of two different worlds* to a methodological proposal with two photographs of the Berlin Wall in 1961 and 1989 with the title: “Image and photographic technique as means of communication at the service of History” (Pic. 1)²⁵. Its presentation of Communism is reduced to an enunciation of the origins and spread of the regime through Eastern Europe, a shot of John F. Kennedy with Khrushchev, Cardinal Wyszyński and the tanks in the Spring of Prague (Pics. 2, 3 and 4, pp. 192, 198 and 199).

The collapse of Soviet Socialism and its area of influence in Europe are linked to the *perestroika* and *glasnost* begun by the Mikhail Gorbachev government, without any in-depth analysis of the evolution of the countries behind the Iron curtain after 1989 (Pic. 5, p. 200-201). We can then say that the contents are somewhat insufficient on the issue of the Communist dictatorships; that they are watered down in *Unit 12*, which functions as a prelude to a premonitory perspective of the present, in which globalisation, intercommunication and the increasing difference between rich and poor countries define world civilisation.

²⁵ D. Quesada Nieto (ed.), *Ciencias Sociales. Historia. ESO: curso 4*, cit., pp. 202-203.

2 Evolución de dos mundos diferentes

182

1 Estados Unidos y el nuevo orden internacional

1.1. Los Estados Unidos

Como hemos visto en la unidad anterior, Estados Unidos salió fortalecido de la segunda guerra mundial. Desde entonces, con pequeñas crisis, ha continuado en esa tendencia. En la actualidad es la única gran potencia mundial.



John F. Kennedy junto al presidente soviético Krushchev. John F. Kennedy perteneció al partido demócrata y fue presidente de Estados Unidos desde 1960 hasta su asesinato en 1963.

- Evolución en el periodo 1945-2000

En EE UU se han alternado gobiernos de los dos grandes partidos: republicanos y demócratas. Los primeros son más conservadores, cuentan con el apoyo de las grandes empresas y el voto de los ciudadanos con buena posición económica. En política exterior suelen ser más aislacionistas. Los demócratas son más progresistas y los apoyan las personas con menos posibilidades económicas y las minorías raciales. En política exterior se diferencian poco de los republicanos. Entre los presidentes demócratas, destacamos a J. F. Kennedy y, entre los republicanos, a Ronald Reagan.

Pic. 2 (detail: John F. Kennedy with Khrushchev).

2 Evolución de dos mundos diferentes

186


4 La URSS y las «democracias populares» desde la segunda guerra mundial hasta 1989

4.1. La URSS desde la segunda guerra mundial hasta 1989

Una vez derrotado el *totalitarismo* de derechas en la segunda guerra mundial, y estando la URSS en el lado de los países vencedores, el totalitarismo de izquierdas quedó intacto y el sistema comunista se extendió por el Este de Europa y por otros continentes. Las características de dicho sistema comunista son las siguientes:

- Estado totalitario.
- Ausencia de libertades.
- Partido único.
- Colectivización de los medios de producción.
- Economía centralizada y planificada.

En la URSS diversos líderes políticos marcan las distintas épocas en el desarrollo de este país hasta la llegada de Gorbachov en 1985.



El cardenal Wyszyński, arzobispo católico polaco que se opuso al régimen comunista y fue encarcelado desde 1953 a 1956.

Pic. 3 (detail: Cardinal Wyszyński).



Los tanques soviéticos terminaron con los deseos de libertad del pueblo checo en la llamada «Primavera de Praga».

Glosario

totalitarismo: sistema político en el que el Estado asume todos los poderes y limita las libertades individuales.

--- ACTIVIDADES --- ACTIVIDADES --- ACTIVIDADES --- ACTIVIDADES --- ACTI

- 1. ¿Qué reclamaciones sociales y políticas se hicieron en las democracias populares que se levantaron en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo?
- 2. ¿Cuáles son las características del sistema comunista?
- 3. ¿Quién implantó el comunismo en China?

Pic. 4 (detail: the tanks in the Spring of Prague).

Bush y Gorbachov declararon en Malta, en diciembre de 1989, que la guerra fría había terminado.

5.2. - Perestroika y glasnot



En 1985 fue elegido secretario general del PCUS, Mijail Gorbachov, que siguió la línea liberalizadora de Andropov y puso en práctica la *perestroika*, palabra rusa que significa apertura. La novedad consistía en el reconocimiento oficial del fracaso socialista y en la necesidad de elaborar un programa de reformas. Desde el punto de vista económico, se desechó la economía centralizada y planificada y se propuso como objetivo llegar a una economía de mercado, aunque de una manera progresiva.

Junto a la *perestroika*, se puso en práctica la *glasnot*, palabra que significa transparencia informativa, lo que implicaba libertad de prensa e imprenta, dejando así el poder político comunista de tener el monopolio de los medios de comunicación. Se iniciaban reformas políticas que llevarían a la democratización.

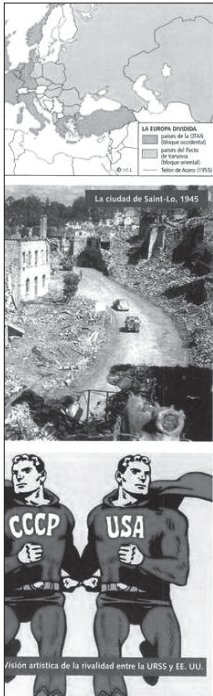
¿Cuáles fueron los fracasos del socialismo soviético? ¿Qué significan las palabras *perestroika* y *glasnot*? ¿Cuál era el objetivo que perseguía Gorbachov con las reformas que implantó?

In this page: Pic. 5 (detail: Gorbachev and Bush at Malta).

From this perspective, the structure of the Edelvives textbook is a response to the historiographical crisis in the 80's, in that it gives more emphasis to the epistemological issues, and leaves aside the possible revision of the techniques for historical work in order to offer keys to the knowledge of the past. Traditional narrative discourse predominates and it lacks innovative, open didactics, preferring a methodology that the students will scarcely find useful. Thus, the presentation of the totalitarian dictatorships barely outlines the concept of a political system, which, in the case of German Fascism and the Genocide, was disastrous; it is also very distant on the subject of the complex Soviet phenomenon. Globalisation and the new world order, in which it discusses the political project of the “Welfare State”, hide, in short, one of the most influential stages in Europe in the last century, that of the Communist political project.

4.2. *The Vicens Vives editorial proposal*

The editorial proposals from Vicens Vives and Santillana are much broader and offer a large amount of pedagogical materials and activities for both inside and outside the classroom. The former, like Edelvives, allots three of its Units to this matter, *Unit 8* to the inter-war period (1919-1939) and the rise of fascism, *Unit 10* to World War II and its consequences, among which it underlines the Cold War, and finally, *Unit 11* deals with the bipolar world, which collapsed swiftly after the disappearance of the Iron Curtain in 1989. Nevertheless, the issues linked to European Totalitarianism are presented in an orderly, quite complete manner.



10

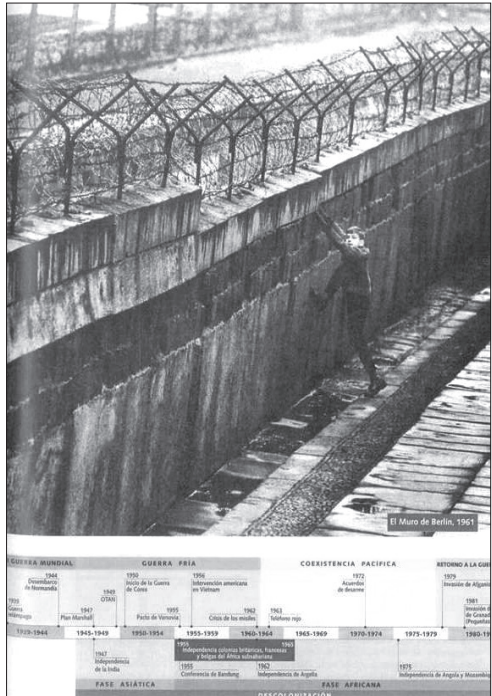
LA II GUERRA MUNDIAL Y SUS CONSECUENCIAS

En 1939 estalló en Europa la **Segunda Guerra Mundial**. Su desencadenante fue el expansionismo nazi y la incapacidad de las democracias occidentales para frenarlo. Como consecuencia del conflicto murieron millones de personas y las pérdidas materiales fueron enormes.

Desde 1945 hasta 1990, el mundo estuvo dividido en dos bloques antagónicos: el socialista, dirigido por la URSS, y el capitalista, liderado por EE. UU. La tensión permanente entre estos dos mundos se tradujo en una situación de constante confrontación, la llamada **Guerra Fría**. En la década de 1960 la tensión disminuyó y se inauguró un nuevo marco de relaciones internacionales: la **coexistencia pacífica**.

También en 1945 se inició la **descolonización** y muchos territorios consiguieron la independencia. Sin embargo, las metrópolis mantuvieron sus intereses económicos y la mayoría de los nuevos países entraron en el neocolonialismo.

- Observa el mapa. ¿Cómo quedó Europa tras la Segunda Guerra Mundial?
- Observa el eje. ¿En qué años transcurrió la guerra? ¿Qué periodos de las relaciones internacionales sucedieron tras el conflicto?



7 El III "Reich" alemán

7.1. LA DICTADURA NAZI

En 1934, y en unos pocos meses, los nazis transformaron Alemania en una **dictadura**. En primer lugar, se disolvieron todos los partidos y sindicatos, se clausuró el Parlamento, se suprimieron las elecciones y las libertades individuales y se inició la persecución sistemática de sus opositores. Sólo quedó autorizada el **partido nazi**, que monopolizaba todo el poder. Los trabajadores fueron llamados a afiliarse al **Frente del Trabajo Nacional-socialista**, el único sindicato permitido.

La **administración pública** fue depurada con una ley que autorizaba el despido por razones políticas y sociales. La **judicatura** desapareció como poder independiente y quedó sometida a la voluntad del partido. Los poderes locales de los diferentes estados (*lander*) fueron suprimidos y transferidos al Reich.

Desde el punto de vista social, el Estado nazi aspiraba a una total cohesión de la sociedad alemana, basada en la **superioridad de la raza aria** y la ideología nacionalsocialista. La universidad, el sistema educativo, la cultura y el arte debían seguir las consignas nazis por lo que muchos artistas e intelectuales fueron perseguidos y huyeron del país. Se censuró toda la producción literaria y artística, se crearon listas de autores prohibidos y se realizaron actos públicos para quemar los libros considerados perniciosos.

El nacimiento otorgaba a la mujer un papel social muy marginal, pose limitaba su actividad a las llamadas tres "K": *Kinder*, *Küche*, *Kirche* (niños, iglesia, cocina). Para asegurar el adiestramiento de las nuevas generaciones de jóvenes arios, se crearon las **Juventudes Hitlerianas**, que se encargaban de orientar el ocio y la educación de los jóvenes.



La sociedad alemana antes de su caída. Nueva Orlean, en 1935.

LAS LEYES DE NUREMBERG

Conociendo de la conciencia de que la fuerza de la sangre alemana es la premisa de la perpetuación del pueblo alemán, e inspirado en la voluntad indomable de asegurar el futuro de la nación alemana, el Reichstag (Parlamento alemán) ha adoptado por unanimidad la siguiente ley, que es proclamada por los presentes:

1. Los matrimonios entre judíos y sujetos de sangre alemana están prohibidos.
2. La relación extramatrimonial entre judíos y sujetos de sangre alemana está prohibida.

Leyes de Nuremberg, 1935.



Un miembro de las SA monta vigilancia ante un comercio judío. En el cartel superior se lee: "Prohibido, defensora exclusiva rromanos contra el ataque por parte de los judíos. ¡Comprad sólo en comercios alemanes!".

7.3. AUTARQUÍA ECONÓMICA Y REARME

Desde un punto de vista económico, el III Reich se propuso promover un **relanzamiento** que hiciese de Alemania una potencia económica mundial, preparada para enfrentarse, en una guerra que se creía inevitable, a Francia y Gran Bretaña. En consecuencia, la política económica nazi respondió fundamentalmente a los **proyectos militaristas** y expansionistas de Hitler.

El Estado nazi ejerció un fuerte dirigismo económico, que tenía como objetivo conseguir la **autarquía** económica y convertir a Alemania en un Estado autosuficiente. Se dio prioridad a la industria pesada, sobre todo la de **armamento**, que alcanzó un gran desarrollo. Para hacer frente al paro, se llevó a cabo un ambicioso programa de obras públicas con la construcción de numerosas autopistas y otras infraestructuras.

Las ambiciones expansionistas necesitaban un ejército poderoso y Hitler inició una **política militarista**: reforzó el ejército con la institución del servicio militar y la creación de un nuevo ejército, la *Wehrmacht*, y de una aviación moderna, la *Luftwaffe*.

Con un ejército poderoso y una economía orientada hacia la guerra, Hitler se sintió preparado para lanzarse a la construcción de un gran imperio y a la conquista de un "espacio vital" al este de Europa. El camino hacia la Segunda Guerra Mundial estaba ya preparado.

LOS APOYOS AL NAZISMO

Al principio votamos por el partido populista (conservador), pero los conservadores no podían gobernar el país: eran demasiado débiles. Teníamos necesidad de ser guiados por una mano vigorosa y firme. La de Hitler lo era. Tras los años transcurridos bajo su mando, nos sentimos mucho más satisfechos. Queríamos un sistema que funcionase bien y que nos proporcionase los medios para trabajar tranquilamente.

Destrucción de A. Rupp en el proceso de Nuremberg, 1948.

■ ¿Por qué los grandes industriales apoyaron a Hitler?



Caricatura que reflejó el apoyo de los grandes industriales alemanes a Hitler.

año	gastos sociales	autopistas	armamento
1928	1023	2.234	827
1933	200	1.238	730
1938	700	3.376	15.500

1. ¿En qué sectores de la economía invirtió más el Estado nazi? Establece la relación entre las inversiones y los objetivos del Estado nazi.



Desfile de estandartes nazis en una concentración en Nuremberg (1935). En los estandartes aparece escrito: "¡Alemania, despierta!".

ANALIZA LA POLÍTICA ANTIJUDÍA

1. ¿Qué prohiben las Leyes de Nuremberg?
2. ¿Qué consecuencias tuvo la defensa de la pureza racial por parte de Hitler?
3. Sitúa la fotografía del comercio judío en su contexto y explica qué se pretendía con este tipo de medidas.

SINTETIZA

4. Indica las principales características del régimen nazi.
5. Deduce por qué la política económica hitleriana aspiraba a la autarquía.
6. Explica en qué consistía la teoría del "espacio vital" y relaciónala con la política militarista del nazismo.

Left page: pictures 6a-b (above) and 7a-b (below).

In this page: pic. 8 (p. 149: detail).

2.2. LA PUÑA POR EL PODER

Lenin, el indiscutible líder de la Revolución, murió en 1924 en un momento en el que se debatía cuál era el mejor camino para consolidar la revolución.

Diferentes propuestas enfrentaron a los dirigentes del partido, en especial a Trotski y Stalin. El primero mantenía que era necesario exportar la revolución, provocándola en otros países. El segundo proponía la "construcción del socialismo en un solo país", mediante la transformación de la URSS en una gran potencia que fuera la cuna de las futuras revoluciones.


Stalin, que se había convertido en Secretario General del PCUS, se hizo dueño de la situación a partir de 1927 y se convirtió en el principal dirigente de la URSS. Trotski, su rival, se exilió y en 1940 fue asesinado por orden del mismo Stalin.

2.3. El ESTALINISMO

La política estalinista impuso una economía y una sociedad colectivistas, con el objetivo de provocar un crecimiento que hiciera de la URSS una gran potencia industrial. Para ello se siguieron estas directrices:

- Se prohibió la propiedad privada y las tierras, fábricas, bancos, transportes... se convirtieron en propiedad estatal.
- Se dio prioridad a la industria pesada con el objetivo de construir las infraestructuras necesarias.
- Se instituyó una economía dirigida por el Estado, que elaboraba planes quinquenales para planificar la producción agrícola e industrial.

El resultado fue una rápida industrialización, pero la agricultura sufrió un retraso considerable como consecuencia de su subordinación a la industria. Además, la prioridad de la industria pesada descuidó la producción de bienes de consumo y buena parte de las necesidades de la población quedaron desatendidas.




Centro de propaganda soviético titulado El campesino, el obrero y el soldado del Ejército Rojo desafían a los imperialistas, 1932.

EL CAMINO A STALIN

Nuestro amor, nuestra fidelidad, nuestra fuerza, nuestro coraje, nuestro heroísmo y nuestra vida te pertenecen, ¡Stalin! ¡oh, gran Stalin! (...) Los seres humanos de todas las épocas y de todas las naciones dicen que tu nombre es el más glorioso, el más fuerte, el más sabio, el mejor de todos. Tu nombre está escrito en cada fábrica, en cada máquina, en cada porción de tierra, en cada corazón humano. Si mi mujer da a luz a un niño, la primera palabra que le enseñaré será tu nombre, Stalin.

Discurso de Stalin en la Gran Casa Roja de Leningrado, 1935.

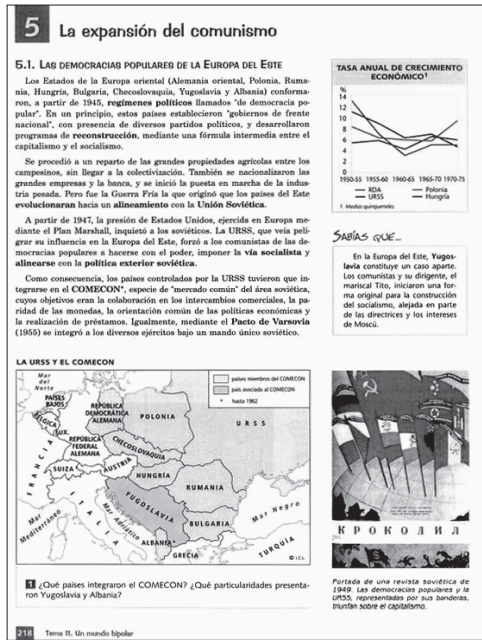


Each of the units has an introduction with a brief synopsis of its content, along with graphic material and/or illustrative cartography. Also, at the foot of the second page is given a chronological table with the main events and data of the period, an example may be seen in the presentation to *Unit 10* (Pics. 6a-b, pp. 188-189). The unit itself is divided into sections and sub-sections, with a clear narrative covering a broad range of aspects, such as its description and characterisation of the German Third Reich, between pages 160 and 161 (Pic. 7a-b). Here it describes and identifies the Hitler regime with a dictatorship and a reign of terror, by explaining in detail the government actions and measures that define it as such. To do so, it uses original sources such as the anti-Semitic Nuremberg Laws, a chart of state expenditure between 1928 and 1938, and the photograph of a member of the SS in front of a Jewish commercial establishment showing a racist propaganda poster. This definition of the Nazi government gives a clear image of a totalitarian regime, as it did in earlier pages for Stalinism. It dedicates a special section to the latter, within the didactic unit intended to explain the construction of the Soviet state, presenting the political and also the ideological keys to a dictatorship, which, as in the German case, strengthened the control of the leaders by means of a «cult of their personality» (Pic. 8, p. 149).

In the same way, to emphasise the ideological construction of the USSR regime, it shows two historical documents. The first is a propaganda poster with the slogan: «The peasant, the worker and the Red Army soldier challenge the



Pic. 9 (p. 194).



Pic. 10 (p. 218).

imperialists», which symbolises the image of the Communist «New Man», and the second is a text praising the image and figure of Stalin. Both are evidence of part of the symbology organised by the totalitarian programme which replaced human rights with manipulative protectionism and state control designed to exalt the values of the political system.

The defence of Human rights, as in the Edelvives textbook, comes between pages 194 and 195, as it includes a dossier on the Holocaust (Pic. 9). In fact, Royal Decree 1613/2006, which regulates the minimum requirements for Obligatory Secondary Education (ESO), includes in its common contents, the evaluation of human rights and the rejection of injustice, discrimination or genocide²⁶. This extermination of the Jews, with detailed images and direct evidence, shows the student the most frightful consequences of the existence of totalitarian regimes: the mass execution of human beings for political pretexts. Using this example, the subject matter offers the opportunity for in-depth study of the proposed historical issue, enriches the pedagogical system and allows

²⁶ Royal Decree 1631/2006, pp. 708-709. The text specifically explains that one of the common contents for 4th year ESO is: «Assessment of human rights and rejection of any type of injustice, discrimination, supremacy or genocide. Statement of a critical perspective on unjust situations and assessment of dialogue and the search for peace in resolving conflicts».

5 Guerra Fría y coexistencia pacífica

5.1. ¿QUÉ ES LA GUERRA FRÍA?

La Guerra Fría consistió un modelo de relaciones internacionales que se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial y que se basaba en un permanente antagonismo entre los bloques liderados por Estados Unidos y la Unión Soviética.

Fue un enfrentamiento muy tenso, sin llegar nunca a una confrontación bélica entre las dos potencias, pero en el que éstas desarrollaron una gran carrera de armamentos y adoptaron una actitud muy beligerante. La tensión entre los bloques comportó también el empleo del juego sucio, de la propaganda hostil contra el enemigo y del espionaje, que se justificaba por la necesidad de defenderse de las amenazas del bloque rival.

5.2. LOS CONFLICTOS DE LA GUERRA FRÍA

La rivalidad entre las superpotencias se manifestó también en conflictos bélicos alejados de su territorio, en los que el enfrentamiento se producía indirectamente a través de aliados periféricos.

La Guerra de Corea

Al finalizar la Guerra Mundial, el Norte de la península coreana fue ocupado por las tropas rusas, y el Sur, por las estadounidenses. Pero, a pesar del acuerdo de constituir un único país, en 1949, tras la retirada de las fuerzas ocupantes, Corea se dividió en dos Estados.

En 1950, Corea del Norte invadió el Sur con el apoyo soviético, y las tropas estadounidenses, apoyadas por la ONU, intervinieron en defensa de Corea del Sur. El conflicto finalizó en 1953 con la Paz de Panmunjón, que consagró la división de las dos Coreas.

La carrera de armamentos en el año 1965.

¿Qué fue la carrera de armamentos? Compara el potencial bélico de las dos potencias y extrae conclusiones.

Pic. 11, p. 200 (detail).

for new approaches that go beyond the traditional explanatory method. The students are therefore invited to accept the complex nature of this science, as, in order to properly assess the historical processes, in this case the extermination of the Jews, they must learn to tackle, appropriately and with perspective, elements such as conceptualisation, location of places, time sequences and overcome what is merely informative.

The anti-Semitic Holocaust has been chosen as the paradigm of XX-century genocides, although the deportations, persecutions and massacres committed for the sake of a Communist ideology which have occurred in other parts of the world could well have been studied. Thus, one of the sections in *Unit 11* shows the expansion of Communism both in Eastern Europe and in the rest of the world (Pic. 10, pp. 218 and 219). The study of this matter is quite significant, as are the maps that illustrate the text, as they show the most recent precedents of current geohistory in Central America, Cuba, Afghanistan or the Far East (Vietnam). So, in other sections of the manual, we find the various conflicts that occurred during the Cold War, with the missile crisis as another chapter of the establishment of the Castro regime in Cuba in 1959 (Pic. 11, pp. 200-201). The map of the October 1962 event could be a teaching tool to explain the political and strategic uniqueness of Cuba, with a revolutionary government set up by Fidel Castro which still exists, and is frequently the focus of the main news in the media.

The Vicens Vives book, which offers a complete glossary at the back, presents a development and structuring of basic skills for students with a dynamic, in-depth system that is also concise and clear. The pedagogical tools, likewise,

are complementary to the text as they do not simply illustrate, but also raise interest based on activities and brief texts that expand on the information. The authors, Margarita García Sebastián and Cristina Gatell Arimont, both heads of departments of History and Geography in public secondary schools, have published many textbooks and therefore have a great deal of experience, and this is very obvious.

4.3. *The Editorial Santillana book*

The final work for analysis is by Editorial Santillana; its organisation and didactic strategy is extremely complete and the text itself is precise. Although seven people have been involved in preparing the book, the editor is Teresa Grence Ruiz, who also has great experience in the area of school History textbooks.

Each of the 16 Units that make up the fourth year ESO book is structured in three parts with a thematic explanation broken down into internal sections (up to 9, depending on the unit), revision activities that include study techniques and finally a critical reflection that proposes reading, research and a question referring to the present.

The *Units*, number 7, for example, begin with a double page spread (Pics. 12a-b) which includes a general presentation giving some key ideas on the matters to be dealt with. This is followed by a chronological chart showing the most important facts and a proposal for a work plan with objectives. In second place comes a photograph from the period and a news item from the press of the time which illustrates what is to be studied. The didactic design is completed with a not insignificant number of activities that assess previous knowledge and the understanding of the subject matter of the introduction. Then come the pages with historical explanation and narrative, which, for each unit, display a complete chart of activities, for example, those linked to the strengthening and broadening of knowledge on the formation of the Soviet state between 1921 and 1929. Towards the end of each unit there are two pages of revision and study techniques (Pics. 13a-b), and finally the unit is closed with different proposals on the workings of critical thinking.

In addition to detailed structuring, this textbook pays more attention to political order and XX-century conflicts. It is for this reason that the issues linked to Totalitarianism appear in five of its units, three of which are monographic (*Units 7, 8 and 11*). Thus we find study of the Russian Revolution and the creation of the USSR (*Unit 7*), the origins and development of the inter-war totalitarian regimes (Fascism and Nazism, *Unit 8*), the portrayal of the Cold War (*Unit 11*); and in *Units 13 and 15* there are two didactic units introducing the world of the Cold War and the fall of the Communist Bloc, respectively.

Saber leer

Carteles de propaganda

Doc. 17 Campaña contra el analfabetismo en la Unión Soviética durante los años veinte.

Doc. 18 Cartel de 1920.

Doc. 19 Cartel de 1926.

Doc. 20 Cartel para el XVII Congreso del Partido Comunista (1934).

134

A la derecha, están Kamenev y Trotsky, dos miembros del Comité Central.

Stalin hizo retocar la fotografía y los dos desaparecieron. El primero fue ejecutado tras los juicios de Moscú, y el segundo asesinado en su exilio en México por un agente de Stalin.

Docs. 19 y 20 Discurso de Lenin en 1920.

7. Valorar la falsificación de documentos.

- Observa las fotos y lee el documento 18.
- a) ¿Por qué Stalin falsificó la foto?
- b) ¿De qué se consideró culpables a Kamenev y Zinoviev?
- c) ¿Qué relación habían tenido con Stalin?
- d) ¿Crees que el juicio a que fueron sometidos Kamenev

Above: pics. 14 and 15 (p. 149: detail). Below: pics. 16a-b (pp. 156-157).

8

Fascismo y nazismo

La época de entreguerras fue un periodo en el que triunfaron distintos sistemas totalitarios. En el tema anterior hemos estudiado uno de ellos, el régimen comunista que se impuso en Rusia tras la revolución de 1917. En este tema vamos a estudiar otros dos casos: la Italia fascista y la Alemania nazi.

En ambos países, el final de la Primera Guerra Mundial provocó una grave crisis política, económica y moral, que fue el caldo de cultivo para que se estrechara la situación política.

Tras la llegada al poder del fascismo en Italia (1922) y del partido nazi en Alemania (1932), se implantaron dos dictaduras que se impusieron a la sociedad a través de la propaganda y el terror, cuyo ejemplo más extremo fue el genocidio de la población judía en Alemania.

Ambos regímenes llevaron también a cabo una política exterior agresiva, que terminó provocando una nueva guerra mundial en 1939.

PLAN DE TRABAJO

Qué vas a aprender

1. Cómo llegaron al poder el partido fascista en Italia y el partido nazi en Alemania.
2. Qué causas explican el apoyo de la población a estos partidos.
3. Cuáles son las características del fascismo y del nazismo; en qué se parecen y en qué se diferencian.
4. Qué tipo de medidas llevaron a cabo en la política interior y cuáles fueron los resultados: la implantación de dictaduras sangrientas.
5. Por qué medios estos partidos lograron controlar a la población.
6. Cuáles eran los objetivos de la política económica.
7. Por qué decimos que la política exterior fascista y nazi era expansionista.

Qué vas a hacer

8. Analizar los métodos y los símbolos del fascismo.
9. Relacionar la evolución de la república alemana con la de la coyuntura política.
10. Analizar los motivos por los que la población alemana apoyó a Hitler.
11. Detallar sobre el papel del racismo en el régimen nazi.
12. Analizar el uso político de la cultura.
13. Interpretar el mapa de la expansión alemana.
14. Explicar la evolución de la economía alemana a través de gráficos.
15. Comparar textos de distintos historiadores.
16. Investigar sobre los españoles que estuvieron en los campos de concentración nazis.
17. Relacionar pasado y presente al caso del Holocausto.

136

Hitler ha formado gobierno en Alemania

BERLÍN.—El nuevo Gobierno celebró su primera reunión esta tarde. El canciller Hitler juró ante el Presidente de la República [...] diciendo que cumpliría la Constitución de la República y gobernaría loalmente el país. [...] Hitler [...] ha entregado ya la lista del gobierno, que es la siguiente: Canciller, Hitler. Vicepresidencia y Comisario del Reich en Prusia, von Papen. Negocios Extranjeros, Neurath. [...] Ministro sin cartera y comisario de armamentos, Goering. [...] A propuesta de los racistas se acordó convocar al Parlamento para el próximo día siete. [...]

Desde las seis de la tarde, las principales calles de Berlín estaban invadidas por enorme gentío para presenciar el desfile de las secciones racistas en honor de Hitler. El desfile de las secciones de Asalto duró varias horas, haciéndolo unos quince mil hitlerianos al paso de parada ante el canciller, que lo presenció desde uno de los balcones del Ministerio. Las secciones fueron revueltas por el Estado Mayor hitleriano, aclamando el genio al diputado Goebbels y los principales racistas. El orden fue completo.

La Prensa, Gijón, martes 31 de enero de 1933

NOTICIAS CON HISTORIA

- ¿Qué cuenta la noticia?
- ¿Cuándo y dónde sucedió?
- ¿Por qué consideramos que ese día es un momento importante para la historia?
- ¿Qué personas se citan? ¿Sabrías decir algo de ellas?
- El adjetivo racista aparece varias veces. ¿A qué personas se refiere? ¿Por qué se les define así?
- ¿Qué refleja la fotografía? ¿Con qué parte de la noticia se relaciona?
- ¿Qué símbolos políticos distinguimos en la imagen? ¿A qué grupo político pertenecen?
- ¿Juró Hitler que iba a mantener el sistema democrático? ¿Sabes si lo hizo? ¿Justifica la respuesta con ejemplos.

137

Unit 7 dedicates five didactic sections to the explanation of the dawn of the USSR, considering the fall of Czarism (1905-February 1917), the Bolshevik or October Revolution (1917-1921), the formation of the Soviet state (1921-1929), the Stalin dictatorship (1929-1953) and the construction of an economic power. Likewise, in the annex, it includes a critical activity focusing on “Propaganda posters in Communist Russia and in history by Andreu Nin i Pérez”. In this case the posters have been chosen in order to go further into the assessment of knowledge on the ideological revolution that brought about the establishment of a Soviet Socialist state. After the different sections in the Unit which explain the events, it dwells on the types of political propaganda used by a totalitarian regime controlled by a dictator (Stalin), who intervened to introduce government control, to strengthen his image by means of a personality cult, and ordered purges and persecutions to silence any type of opposition. Therefore, it is not at all surprising that the same control was practiced on cultural models, which explains the singularity of official Russian posters, characterised by a Realism that praises the Revolution and its rank and file (peasants and workers), and its leaders. However, the pedagogical strategy then changes course and gives more in-depth information on the methods of this Communist Totalitarianism. On the one hand, it presents the case of Andreu Nin i Pérez, a prominent Spanish Communist leader who was close to Trotsky and the purest wing of Marxist ideology. He was assassinated on Stalin’s orders, after the purges decreed against those who opposed his system of government (Pic. 14). And on the other hand, it illustrates the forgery of historical documents, with the



Pic. 17
(p. 167: detail).


Comprender el presente

El Holocausto, 60 años después

En el año 2005 se cumplió el 60 aniversario del final de la Segunda Guerra Mundial. Las tropas vencedoras fueron descubriendo los campos de concentración y de exterminio, y quedaron sobrecogidos cuando vieron las condiciones en que estaban los supervivientes y cuando empezaron a calcular las dimensiones dramáticas de la masacre.

El descubrimiento del Holocausto inició una reflexión sobre el funcionamiento del genocidio y puso de manifiesto que, para que algo así sea posible, tiene que haber mucha gente dispuesta a participar en la masacre, a asesinar a los víctimas o simplemente, que decide mirar hacia otro lado mientras todo esto sucede.


Por todo ello, el Holocausto es un momento crítico en la historia, que se mantiene vivo en nuestra memoria y que nos hace conscientes de los extremos a los que puede llegar la brutalidad humana.



Doc. 39 Mapa de localización de los campos de concentración y de exterminio.

Países	Población judía antes de 1939	Población judía superviviente en 1949 y 1950
Austria y Alemania	200.000	90.000
Polonia	3.250.000	3.000.000
Países Bajos	120.000	100.000
Francia	75.000	50.000
Rusia	300.000	200.000
Transilvania de la Segunda Guerra	4.000.000	1.500.000
Europa Occidental	350.000	90.000


Doc. 40 Población judía exterminada por países.



Doc. 41 El testimonio de un oficial de un campo de concentración

[...] «Hoy [...] respondí que la mayoría de los que eran llevados al campo iban allí para ser exterminados. Nunca más después una declaración jurada en la que afirmé que había supervivido al exterminio por gasamiento y la posterior incineración de al menos dos millones y medio de personas. Dijo que se introdujo el gas Zyklon-B en la cámara a través de una pequeña abertura. Llegaba entre 1 y 15 minutos asesinando a las que estaban en la cámara. Pasada media hora, se retiraban las cuerpos. Los Sonderkommandos o Comandos Especiales les quitaban los anillos y los denteros y empezaba de uno. Hoy describo el proceso que se me enseñó cuando a los que dan a por gasados. Decidí que se trataba de angustiar a los víctimas del crimen que les fue a realizar. Dijo que en las cámaras de gas podían entrar hasta 2.000 personas.

Testimonio de Rudolf Fricke, Kommandant de Auschwitz.



Doc. 37 y 38 Esto fue lo que vieron las tropas aliadas cuando llegaron al campo de exterminio de Auschwitz.

174

Above: pics. 18 and 19.
On the right: pic. 20 (p. 236: detail).

Los orígenes de la Guerra Fría

Periodo de máxima tensión (1947 a 1953)

- 1947 Guerra civil en Grecia
- 1948 Crisis de Berlín
- 1953 Crisis de Corea

Coexistencia pacífica (1953 a 1977)

- 1953 Muerte de Stalin
- 1954 Solicitud al poder de Eisenhower
- 1954 Crisis de los misiles cubanos
- 1960 Guerra de Vietnam
- 1971 Tratado de Helsinki

Reñido (1977 a 1985)

- 1977 Despliegue de los misiles soviéticos
- 1979 Revolución socialista de Afganistán
- 1981 Solicitud al poder de Ronald Reagan

Final (1985 a 1991)

- 1985 Llegada al poder de Gorbachov
- 1989 Revolución de la URSS

Doc. 1 Las fases de la Guerra Fría.

¿Qué fue la Guerra Fría?

Tras la Segunda Guerra Mundial surgió un sistema diplomático internacional en el que la lucha por la hegemonía entre Estados Unidos y la URSS condicionó la historia del mundo durante cuarenta años. Este enfrentamiento se conoció como la «Guerra Fría» y abarcó desde 1945 hasta la desaparición de la URSS en 1991.

¿Qué fue la Guerra Fría?

El fin de la Segunda Guerra Mundial no trajo una paz estable. Nada más terminar la guerra se hizo patente el antagonismo político, ideológico y económico entre las dos superpotencias, Estados Unidos y la URSS, que acabó provocando el conflicto diplomático que se conoce como la Guerra Fría. Durante este periodo, el mundo quedó dividido en dos bloques antagonistas: el bloque occidental, liderado por Estados Unidos y reforzado por sus aliados de Europa occidental, y el bloque comunista, que encabezaba la Unión Soviética, secundada por sus aliados de Europa Oriental (doc. 3). Dentro de cada bloque, los países se organizaban de manera uniforme: así, los países occidentales tenían un sistema económico y político parecido al de Estados Unidos, mientras que el bloque soviético tenía un régimen similar al de la URSS. Cada potencia controlaba su bloque y no dudaba en reprimir durante cualquier intento de un país de cambiar de bando.

La Guerra Fría era un estado de tensión permanente. Los periodos de máximo enfrentamiento fueron los años que duraron entre 1947 y 1953 y los años ochenta del siglo XX (doc. 1). Entre ambas épocas se extendió un periodo, llamado coexistencia pacífica, en el que los países superpotencias establecieron pautas de negociación. Pero esta etapa también estuvo salpicada de conflictos muy graves.

El deterioro de las relaciones entre los aliados

En 1946 Winston Churchill denunció en un famoso discurso que «desde Stettin, en el Báltico, a Trieste, en el Adriático, ha caído sobre el continente [europeo] un telón de acero». Con esta frase describía la creciente influencia soviética sobre los países del centro de Europa y hacia público que el entendimiento entre los aliados se estaba quebrando (doc. 2).

El siguiente paso hacia la Guerra Fría se dio en Grecia, donde comunistas y monárquicos se disputaban el poder en una guerra civil. El presidente estadounidense Truman decidió apoyar a los monárquicos griegos para impedir que los comunistas tomaran el poder. Truman extendió después su apoyo a los anticomunistas en cualquier parte del mundo, estrategia conocida como política de contención o doctrina Truman (doc. 4).

Tas estas primeras desavenencias, Estados Unidos y la URSS reforzaron sus respectivas áreas de influencia. Así, los americanos llevaron a cabo el Plan Marshall en 1947, que era un programa de ayudas para reconstruir la economía europea (docs. 11-14). Este proyecto fue rechazado por la URSS, que obligó a rechazar también el Plan Marshall a los países de Europa oriental. Al tiempo, la URSS creó el Kominform para coordinar el apoyo a su política de los partidos comunistas de todo el mundo.

Saber leer

La «guerra de las galaxias»

A finales de los años sesenta del siglo pasado la Guerra Fría se reavivó. En la década siguiente, el presidente de Estados Unidos Ronald Reagan dio a conocer sus intenciones de aumentar los gastos militares para alcanzar la totalidad del territorio estadounidense ante las armas soviéticas. El documento de esta página es un extracto del discurso televisado en el que Reagan anunció su proyecto de la iniciativa de Defensa Estratégica, la «guerra de las galaxias».



Doc. 34 Ronald Reagan.

Doc. 33

A principios de este año he presentado al Congreso un presupuesto de defensa que refleja mis acerbados criterios, y los mejores planteamientos de los imperios y especialistas que me asesoran [...]

La política defensiva de Estados Unidos está basada en una simple premisa: Estados Unidos no comenzará la lucha [...] Mantendremos nuestras fuerzas con el objeto de disuadir y defendernos contra cualquier agresión para preservar la libertad y la paz [...] La estrategia de la disuasión no ha cambiado [...] Pero lo que hay que hacer para mantener la disuasión sí ha cambiado [...] Durante veinte años, la Unión Soviética ha ido acumulando una enorme fuerza militar [...]

LEER TEXTOS HISTÓRICOS

26. Analizar un discurso.

- ¿Qué ideas se transmiten?
 - a) ¿Qué novedades anunciaba Ronald Reagan en relación con la carrera de armamentos?
 - b) ¿En qué consisten estas novedades?

touched-up photo from one of Lenin's speeches in 1920, in which Stalin deleted the images of two prominent members of the Federal Committee, Kamenev and Trotsky (Pic. 15).

This orchestrated manipulation by the Stalinist dictatorship leads us to reflect on the legitimacy of this political regime and of those that use the same methods at present. The didactical, and in the end, historical presentation could not be more graphic, thus helping the students to become familiar with the tools of the historian, whose basic research technique is to avoid the simplification of the facts and mere informative narrative.

Another of the totalitarian regimes dealt with in the Santillana book is the Fascist and Nazi one in *Unit 8* (Pic. 16), which it analyses in depth, as in the

previous unit. In fact, it again draws on the analysis of the political use of culture by Nazism in one of the activities (Pic. 17). However, like the other two manuals, it emphasises the Holocaust, and offers a monograph on the subject in one of the final activities for critical reflection. In this case, apart from dealing with the German genocide, the issue is viewed from a present-day perspective as it brings up other XX-century mass killings, and draws on a fragment of the declaration by the President of Iran, Mahmud Ahmadineyad, denying the truth of the Holocaust (Pic. 18). In this way, the editorial team enriches the traditional discourse of school textbooks, and shows not merely History and its facts, but also the internal debate of a discipline that is a lot more than a learned store of knowledge of the past. Only with this kind of teaching proposals, and by means of the presentation of these dictatorial regimes, can we see the vulnerability of the past as an ideological weapon in the hands of those who change the rules for use of a scientific discipline such as History.

The Cold War is again dealt with in *Unit 11* (Pic. 19), which details the circumstances which have become milestones in the conflict, such as the division of Germany and Berlin; it also pays special attention to the worldwide spread of the conflict in Asia, Cuba and Afghanistan. One of the issues that is still part of the collective imagery is the arms race and the danger of a nuclear war, given the military potential of the antagonists in the conflict: the USA and the USSR. This fear was one of the fundamental ingredients in Western culture in the second half of the 20th century, thus feeding part of its literature and cinema, for example. Therefore, and not simply for its strictly military implications, the fragment from Ronald Reagan's speech is of interest, as evidence of a period when the fear of an atomic global war left its mark on worldwide diplomatic relations (Pic. 20).

Finally we see how the textbook focuses on the disappearance of the Communist Bloc, with a sequence of pictures that illustrate the final years of the regime and the speed of the events that gave rise to the end of the USSR and the beginning of a new political map of Europe and the Middle East. A new world order had begun.

In conclusion

In accordance with what has been explained in this paper, we can infer that in order to carry out an in-depth study of how the totalitarian regimes are presented in Obligatory Secondary Education textbooks, several elements must be taken into account, as together they give shape to a complex educational reality. Firstly, the legislative framework for Education in Spain, which has shown itself to be particularly interesting as evidence of the concern of the country to build a system to attend to the basic and present needs of a society in flux, which is

receptive to the new values of a globalised and intercultural world. Thus, there has been an evolving overhaul of the three educational reforms carried out since the establishment of the democratic system (1975), the LOGSE, the LOCE and the LOE and of the principles that were the inspiration for them: quality, the society's involvement in the project, the preparation of the public for new challenges and the development of the values of democratic cohesion.

Secondly, based on the educational model proposed by the legislation, we have chosen the time sequence and the curricular material for Obligatory Secondary Education in which History is explained, more specifically Contemporary European Education: "Social Sciences. History and Geography" in fourth year ESO (15-16 year-olds). Nevertheless, the composition and final approval of this official curriculum has meant an intense political and theoretical debate on the content and effectiveness of this branch of learning.

Although this has not occurred with other subjects, History has been completely immersed in the renovation of the Spanish system of education over the past three decades, which point will be analysed in third place. In spite of the general neglect of Humanities in a civilisation that gives precedence to the technical world, the speed of information and the accessibility of knowledge, the interest professed by politicians to be involved in the conception and organisation of the contents of the school curricula has been noteworthy. History, to a certain extent, is no longer exclusive to professional historians²⁷; however, those who are not professionals vainly evaluate the present and the past either scientifically or ethically, thereby allowing for mere social memory games.

The continuing process of reforming Spanish education over the last three decades is evidence that there has been a forum for political debate with the intention of transmitting the importance of the construction of autonomic identities for the country. However, neither the texts of the three laws (LOGSE, LOCE and LOE), nor the media debate is a full reflection of the true fundamental problem marked by the crisis of the system of education and the science of History.

Finally, a selection of textbooks was made, as the Spanish editorial offer is broad and varied, and three works with different pedagogical approaches and content structures were chosen. It is clear that the textbooks by Edelvives, Vicens Vives and Santillana represent three of the possible pedagogical strategy models, as the first is identified with explanatory synthesis and an excessive concern to transmit the methods and techniques of historical research, which causes certain didactic imbalances, because the students cannot learn to think historically without first mastering the subject matter. The Vicens Vives book, with a very different editorial approach from the former, presents very complete and well-structured explanations together with suitable good-quality pedagogical tools, and illustrates the text with images that are eloquent enough to assist

²⁷ L. Adão da Fonseca, *La Ética en el trabajo del historiador*, in *VIII Conversaciones Internacionales de Historia. Historia y Globalización*, Pamplona, 7-9 October 2010, forthcoming title.

in understanding the different issues and problems. There are sufficient but not an overwhelming amount of activities for the students to carry out, moreover, and they well integrated into the explanation in each of the sections.

Editorial Santillana goes a step further than the former, as the integration of the narrative description with the activities implies the revision of not only the topical issues, but of the methodological ones also. This leads to reflective development and, in short, the necessary stimulus for a critical spirit. A significant case is that of the Stalinist manipulation of historical documents, and finally, of reality, by means of the propagandistic display of the state posters.

On the subject of the teaching material concerning Nazi and Soviet totalitarianism in some of the Spanish History textbooks, we must point out the importance of this discipline in shaping public thinking. The subject of History, which Cicero considered *magistra vitae*, continues to be the backbone of the Social Sciences, the font of knowledge and the model for the integration and ordering of the historiographical memory of the past. History is not something that occurred, nor is it an encyclopaedic list of dates and names. Through History, students have the chance to identify, study and assimilate the totalitarian regimes in Europe in the 20th century, in order to learn, in a broader context, the evolution of Western historical processes, but also to analytically understand the past and the present. Only in this way can History be useful as formative knowledge, as it will allow the strengthening of logical reasoning and of humanistic wisdom. Knowing and learning about the Holocaust, a key topic in the Spanish texts, will guarantee more than the formation of good citizens. If the subject is presented with the proper educational guidance, it will help to form individuals with values that go beyond tolerance, respect and justice. And this, in short, will help to bridge the differences between the theoretical approaches, that is, the legislation and editorial proposals, and reality, the classroom activity on which the manner in which the students will know and interpret the historical facts depends.

School manuals

- M. García Sebastián, C. Gatell Arimont, *Demos. Ciencias Sociales, Historia*, Barcelona, Ed. Vicens Vives, 2008
- E. Juan Redal (ed.), *Historia. 4º ESO*, Proyecto La casa del saber, Madrid, Ed. Santillana, 2008
- D. Quesada Nieto (ed.), *Ciencias Sociales. Historia. ESO: curso 4*, Proyecto 2.2., Zaragoza, Edelvives, 2003

Table 3. *Didactic tools in the textbooks.**Materials for the study of the Cold War and the fall of the Berlin Wall (1989)*

	<i>History</i> (<i>Edelvives</i> , 2003)	<i>Demos. History</i> (<i>Vicens Vives</i> , 2008)	<i>History. La casa del saber</i> (<i>Santillana</i> , 2008)
<i>Illustrations/ photographs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Photograph of construction of the Berlin Wall (1961) - View of the Berlin Wall, with graffiti - Kennedy/Khrushchev interview (1961) - Cardinal Wyszyński - Soviet tanks in Prague - Malta Summit (December 1989): Bush and Gorbachev 	<ul style="list-style-type: none"> - The Berlin Wall (1961) - An artistic view of the rivalry between the USSR and the USA - Soviet propaganda poster against American intervention in Europe - Caricature on the USSR/USA confrontation over Germany - Drawing with arms figures for USSR and USA - Map of the Cuban missile crisis - The fall of the Berlin Wall (1989) - USSR economic growth rate - Stalin propaganda poster - Brezhnev in the Red Square, Moscow - Photograph of the Kennedy/ Khrushchev interview (1961) - Cover of a Soviet magazine (1949) - Economic growth rate (1950-1975) in the main Communist countries - Caricature of the Polish Trade Union Solidarity 	<ul style="list-style-type: none"> - Photograph of construction of the Berlin Wall (1961) - Caricature of Marshall and his plan, made in the USSR - Anti-Soviet poster (France) - Graph of military spending by the two powers - Arms data on the two powers - Photograph of the Kennedy/ Khrushchev interview (1961) - Film poster: Dr. Strangelove, or How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb (1963) - Border post in Berlin - Graph of land sharing in the popular democracies - Gulag photograph - The Spring of Prague (1968) - Evolution of the main Soviet economy indicators. - Photograph of the fall of the Berlin Wall - Sequence of images: Chernobyl, Lech Wałęsa, Yugoslavian conflict and Gorbachev
<i>historical maps</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Areas of political influence in the city of Berlin - The break-up of the USSR 	<ul style="list-style-type: none"> - The division of Europe into blocs - Europe from 1945 to 1947 - Countries adhering to the two blocs - The USSR and the COMECON - Soviet expansion - Destruction of the Berlin Wall - Gorbachev - Boris Yeltsin (1991) - The break-up of the USSR 	<ul style="list-style-type: none"> - European blocs - The division of Germany and Berlin after World War II - The world military blocs - Military deployment of the USA in the world - Cuba and the missile crisis - The break-up of the USSR
<i>chronological Charts</i>	—	<ul style="list-style-type: none"> - Chronology (1939-1985) - Comparative chronology of the history of the USSR and the USA, with main milestones 	<ul style="list-style-type: none"> - Main milestones of the Communist bloc (1946-1991) - Chronological chart (1948-1990) - Chronology (1985-2008)

	<i>History</i> (<i>Edelvives</i> , 2003)	<i>Demos. History</i> (<i>Vicens Vives</i> , 2008)	<i>History. La casa del saber</i> (<i>Santillana</i> , 2008)
<i>Historical Documents</i>	—	<ul style="list-style-type: none"> - Soviet report on Americans (1947) - Truman Memoirs(1956) - Khrushchev speech (1960) - Kennedy speech(1961) - Ernesto “Che” Guevara speech - Gorbachev Memoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Winston Churchill “Iron Curtain” speech (1946) - Andrei Zhdanov speech (1947) - Truman speech to Congress (1947) - Kennedy speech at Berlin Wall (1963) - Text describing flights from East Berlin - Description of the nomenclatura (political posts in Russia, 2006) - Chronicle of November 9th 1989 (Diario el País) - Gorbachev resignation speech (1991)
<i>pictures with additional explanations</i>	—	- The formation of Yugoslavia	—
<i>Dossiers</i>	—	— (In this case there are none, however there are for other subjects such as Nazism, with a dossier focusing on the Holocaust)	<ul style="list-style-type: none"> - The arms race or the “War of the Worlds” - The “walls” in our times
<i>Methodological issues</i>	—	- How to make a comparative chronological table	- Research into the Space Race
<i>assessment proposals</i>	- Brief questions at foot explanation	<ul style="list-style-type: none"> - Work plan with different questions - Revision of subjects 	<ul style="list-style-type: none"> - Work plan with different questions - Revision of subjects
<i>Current state of the subject</i>	—	—	- Critical reflections: relationship between historical issues and current affairs
<i>Glossary</i>	- Definitions of: Marshall Plan, Iron Curtain, Totalitarianism	- At the back of the book	<ul style="list-style-type: none"> - Satellite countries - Low intensity conflicts

List of pedagogical material in the textbooks quoted in this paper

4.1. Editorial Edelvives

1. Anti-Semitism (*Unit 9*, pp. 152-153)
2. Image and photographic techniques as a means of communication at the service of History (*Unit 12*, p. 202-203)
3. Photograph of the 1961 John F. Kennedy/Khrushchev interview, part of the explanation of “The United States and the new international order” (*Unit 12*, p. 192)
4. Photograph of Cardinal Wyszynski in the chapter studying “The USSR and popular democracies” from World War II until 1989 (*Unit 12*, p. 198)
5. Photograph of tanks in the spring in Prague, in the previous chapter (*Unit 12*, p. 199)
6. Current transformations of the Socialist countries (*Unit 12*, pp. 200-201)

4.2. Editorial Vicens Vives

7. Presentation of *Unit 10* (pp. 188-189)
8. The German Third Reich (*Unit 8*, pp. 160-161)
9. Stalinism (*Unit 8*, p. 149)
10. Dossier: The Jewish Holocaust (*Unit 10*, pp. 194-195)
11. The spread of Communism (*Unit 11*, pp. 218-219)
12. The Cold War and peaceful co-existence (*Unit 10*, pp. 200-201)

4.3. Editorial Santillana

13. Double-page presentation of *Unit 7*: the USSR, a new model State (pp. 140-141)
14. Activities from *Unit 3* (*Unit 7*, p. 147)
15. Final revision activities from *Unit 7* (pp. 152-153)
16. Critical reflection (*Unit 7*): Understanding what one reads. Russian propaganda posters and assessment of the Russian Revolution (pp. 154-155)
17. Document forgery during the Stalin dictatorship: the doctrine of Lenin (*Unit 7*, p. 149)
18. Double-page presentation of *Unit 8*: Fascism and Nazism (pp. 156-157)
19. Education and the political manipulation of culture under Nazism (*Unit 8*, p. 167)
20. The Holocaust, 60 years later (*Unit 8*, pp. 174-175)
21. The Cold War (*Unit 11*, p. 220)
22. The ideological bases for the constitution of the two political blocks during the Cold War. Map of the division of Berlin and Germany (*Unit 11*, p. 223)

23. The spread of the Cold War conflict: Cuba, Vietnam y Afghanistan (*Unit 11*, pp. 232-233)
24. The “War of the Worlds” (*Unit 11*, p. 236)
25. The disappearance of the Communist bloc (*Unit 15*, pp. 294-295)

Concepción Naval
Department of Education
University of Navarra, Pamplona (Spain)
cnaval@unav.es

Julia Pavón
Department of History
University of Navarra, Pamplona (Spain)
jpavon@unav.es

Scientific, educational and pleasure reading for young Italian soldiers: 1900-1920*

Loretta De Franceschi

Fifty years after the unification of Italy (1861), the country was still burdened with widespread illiteracy, engaged in a marked effort for improvement of its cultural, social and economical conditions. Even with the advent of the new century, public education was still top priority on the national agenda and many initiatives and projects were promoted in a bid to develop the peninsula culturally. The aim ranged from enlarging the numbers of the formally schooled, to cultivating wider knowledge of scientific method and Darwinism¹; from inspiring individuals to have a constructive attitude based on the self-help philosophy², to the creation of specialized types of libraries for specific target readers. In the latter category, and principally in Northern Italy, the so-called

* This contribution represents an anticipation of a larger study about libraries for soldiers and committees for providing reading material to Italian troops during World War One.

¹ For more on this see the two following essays and included bibliography, respectively: R. Sani, *School policy and teacher training in Italy in the Giolitti age*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 239-257; L. De Franceschi, *The role of scientific journals following the unification of Italy*, in H. Walravens (ed.), *Newspapers. Legal deposit and research in the digital era*, Berlin, De Gruyter Saur, 2011 (IFLA Publications; 150), pp. 291-307.

² For details and bibliographical references see L. De Franceschi, *Istruzione, libri e biblioteche nella letteratura del Self-help*, «Memoria e ricerca. Rivista di storia contemporanea», n. 7, 1996, pp. 61-88; Ead., *Aspetti problemi e prospettive del Self-help*, «Ricerche pedagogiche», vol. 32, n. 123, 1997, pp. 39-48; Ead., *La pedagogia selfhelpista e la produzione editoriale milanese di fine Ottocento*, «il Voltaire. Cultura, scuola, società», n. 1, 1999, pp. 79-94.

biblioteche popolari were founded, and school, itinerant, rural and military libraries also began to appear. Initially the *biblioteche popolari* were established thanks to private philanthropic initiatives, and later by the Milanese socialist reform movement under the leadership of Filippo Turati and Ettore Fabietti³.

In this situation of widespread underdevelopment, efforts were focused on providing standardized education to the Italian people, starting with school children, and continuing with adolescents all the way onwards to involving adults. In this context, the military was a perfect example of the largely backward condition of youth; it would become fertile ground for a literacy campaign, fundamental to national growth. The army hierarchy was striving to promote, at the very least, physical and moral education among the young recruits; and certain officers stepped forward as spokesmen for the primary educational needs of the enlisted men. These young men were future Italian citizens, considered to be the embodiment of the country's potential energies. In other words, they were to become the most vibrant catalyst for socio-economic growth for Italy at the beginning of the twentieth century.

1. *The books catalogues for the Navy*

The first voices advocating the establishment of specific libraries for the military began to be heard. Plans materialized based on various types of structures, containing documents that were more or less specialized with a variety of collections types, that varied depending on whether the libraries were intended for use by officers or enlisted men, with a further distinction for land or sea troops⁴.

In terms of the latter, private initiatives emerged for soldiers at sea, where isolation and long courses of duty gave ample opportunity for reading. Towards the end of 1906, the Florentine section of the Italian Naval League started its work on a library project by conducting a survey of ship commanders in order to determine the existence and conditions of any on-board book collections available to sailors. Having discovered that very few books were available to Italian fleet personnel, the Florentine group established a permanent commis-

³ A general framework in M.L. Betri, *Leggere obbedire combattere. Le biblioteche popolari durante il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1991; and the following works of L. De Franceschi, *Biblioteche e politica culturale a Bologna: l'attività di Albano Sorbelli*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 1994, pp. 77-132; Ead., *Giuseppe Prezzolini e le biblioteche popolari di fronte al fascismo*, «Bollettino AIB», vol. 35, n. 3, 1995, pp. 369-376; Ead., *Alle origini delle biblioteche scolastiche: l'iniziativa di Clara Archivolti Cavalieri*, «Ricerche pedagogiche», vol. 28, n. 110, 1994, pp. 31-40.

⁴ For more information and bibliographical references see L. De Franceschi, *Il dibattito sulle biblioteche militari nei primi decenni del Novecento*, «Culture del testo e del documento», vol. 12, n. 36 (sett.-dic.), 2011, pp. 83-121.

sion that, as of February of 1907, began to work for increasing the rarefied collections on Italian ships, and especially, they constituted new libraries not only on navy ships, but also on those of the merchant marine⁵.

In their intention to provide a correct bibliographical paradigm for the creation of these collections – and at the same time respecting the customs of the time – the Naval League tended towards a mainly pedagogical model, while leaving space for lighter literature, in order to attract shipbound youth to reading. A catalogue was published and distributed in 1909 as a guide to the constitution of libraries for marine personnel. It was an official list presented as a tool for functional education. In fact, the Navy Minister in charge at that time, Carlo Mirabello, after examination and positively evaluation of the fundamentally educational model – noting its inspiration by the highest civic and national values – accepted the catalogue as officially approved and adopted by the government for its fleet. The only additional requirement of the Minister was the need of regularly updating the catalogue, including a provision for required periodic revision, so that opportune additions and modifications would keep the list as current as possible⁶.

This systematic and general catalogue was articulated in the following sections, distinguished by topics or by literary genre, for a total of just over 2.860 titles: Military and Naval topics; Travel and Adventure; Novels and Short Stories; Theatre; History and Biography; Various Reading; Philosophy and Ethics; Literature (prose and poetry), Italian Language; Geography; and Sciences. The largest section of the collection was that of Novels and Short Stories, including more than 1,000 works (approximately 1,050), over one-third of the entire catalogue. The second most numerous section, but much smaller as it included just 460 titles, was Travel and Adventure. Ranked lower numerically between 300 and 400 titles there were History/Biographies (approximately 395 titles), and the genre specific to military and naval works.

As for the authors included in the catalogue, they were not limited to the most popular Italian writers – for example the Garibaldi's fellow Cesare Abba, prolific authors like Emilio Salgari and Jack La Bolina, (pseudonym used by Vittorio Augusto Vecchi), then Edmondo De Amicis, Cesare Cantù, Luigi Capuana, Giulio Barrili, Matilde Serao etc. – but highly successful foreign au-

⁵ See the anonymous article *Le librerie per uso dei marinai*, «Rivista delle biblioteche e degli archivi», vol. 18, n. 5-6, 1907, pp. 65-70. The Italian Naval League was founded in the Liguria town of La Spezia in 1897.

⁶ LNI (Lega Navale Italiana. Sezione di Firenze), *Librerie per i marinai. Catalogo*, compilato a c. della Commissione permanente per le librerie dei marinai [...], Firenze, Tip. Galileiana, 1909. The catalogue has ninety-five pages, prefaced by a letter with the provisions written by the Minister Mirabello in Rome, on February 15th 1909. See also P. Leonardi and A. Zeri's lecture, *Le biblioteche per i marinai*, in *Le biblioteche popolari al primo congresso nazionale*, (Roma, 6-8 dicembre 1908), Milano, Federazione Italiana delle biblioteche popolari, 1909, pp. 83-89; further *Enciclopedia militare. Arte, biografia, geografia, storia, tecnica militare*, Milano, Il Popolo d'Italia, 1928, vol. II, p. 249.

thors were also included, as were certain works by authors known for the high educational value of their works. Some examples are Samuel Smiles, inventor of the highly popular self-help genre, as well as Charles Dickens, Alexandre Dumas, Arthur Conan Doyle, Charles Yriarte, Henry Morton Stanley, Henryk Sienkiewicz with his *Quo Vadis?* and Walter Scott with *Ivanhoe* (as well as other stories by the same authors). These two historical novels were part of a special group of works marked with an asterisk as “especially recommended”⁷, chosen by the compilers as texts that were privileged for their content of healthy principles and honest values, patriotic ideals, communicated in a simple and pleasurable form. Among the titles that were so distinguished in the catalogue were the works of most of the Italians mentioned above, also self-help books, celebrative biographies, educational texts, and included among many others, *Moral Writings* by Benjamin Franklin.

From a numeric standpoint the literary offering was much less abundant in the other six sections and formed two groups: the first, categories containing from 120 to 150 works, in decreasing order were Geography, Literature and Language, Theatre; and the second group, less than 100 titles, included the classes of Philosophy and Ethics, Various Reading and Sciences. The group of essays and general information about the sciences was the smallest class of all, listing a mere 65 works, mostly illustrated, which included textbooks authored almost exclusively by Italian scholars. Among these were two works – one about dogs and an atlas of natural history – of the zoologist, physician, naturalist and follower of Darwin Michele Lessona, who was considered the father of the Italian self-help literary current for his *Volere è potere*. The Sciences class mentioned other Italian famous popular science authors and scholars. The sole foreign items were the duly translated works of chemist Henry Roscoe – who also penned a chemistry manual for the very famous and long-lasting Hoepli series “Manuali”⁸ – and of physician and scientist Louis Figuier. He was a talented and prolific author of popular science texts, with 15 titles in this class. Within its small number of titles, the Sciences class attempted to offer a wide variety of subject matter from the major scientific disciplines: from mineralogy to astronomy; from telegraphy to telephony to rail transportation; from electronics to the manufacture and conservation of foodstuffs. Within this wide variety, there was a concentration of books on the uses of vapour and gas power, as well as on natural sciences and the various branches of chemistry.

Considering the bibliographical aspect, it is evident that the catalogue was edited in a rather perfunctory manner, somewhat inaccurately, and by inexperienced compilers. The information provided about the works is sketchy and incom-

⁷ LNI, *Librerie per i marinai*, cit., p. 7: «specialmente raccomandate». This is the first statement in the foreword.

⁸ About this Hoepli series see A. Assirelli, *Un secolo di manuali Hoepli. 1875-1971*, Milano, Ulrico Hoepli, 1992; and C. Di Masi, G.C. Moroni, A. Ajello, *Emmeacca. Catalogo dei manuali Hoepli dal 1875 al 1945*, Milano, Dragan & Bush, 2006.

plete and generally the only data included are: author's surname – sometimes with his/her first initial – title, publisher, price (place and year of print are always omitted). Other data are sporadically included, like the presence of drawings, literary genre, number of volumes, whether the work was part of a series, as well as the specification if the volume was sold out. In the case of foreign works, the entry specifies that the work has been translated into Italian.

With those peculiarities, the next two planned annual integrations to the bulletin were published, precisely on time. Their conceptual framework maintained the same structure as the original edition, divided by classes of topics. Both editions, the *Primo supplemento al catalogo* – in 1911 – and the *Secondo* [...] – distributed in 1913 – published a relatively modest list of new titles in approximately twenty pages. These newer editions differed from the previous one as they no longer highlighted recommended texts with an asterisk – a sort of ideal itinerary – so that all of the works were presented with the same level of importance⁹. Each of the two supplements contained the same ten sections with some works not cited previously; more often works by authors already present in the catalogue, or new editions published in the meantime.

The largest class of the catalogue, Novels and Short Stories, was also beneficiary of the greatest increment in the first supplement of 1911, with 135 titles. In other less numerous sections is evident that efforts were made to supplement the numbers. As a result, History and Biography count about 100 books; followed – but at great distance – by Various Reading (45 titles), and by Travel books along with Sciences, both with 40 volumes each.

Of the 436 entries in the first supplement, more than one-fourth fell into the privileged category of Fiction-Narrative, but the class that underwent the greatest increase was Sciences, which had effectively been overlooked; the smallest increase occurred in Geography, for which only eight texts were proposed¹⁰. Within the Sciences section, for example, four new books by Lessona were mentioned, as were new academic texts of zoology, chemistry, botany, besides various manuals of geometry, physics, electrical engineering, anatomy. The foreign titles listed are translated mostly from French, and in particular many of the titles were originally issued by Flammarion, publisher that had already a quality production of popular science.

The second supplement, printed in 1913, with its 460 total titles, kept the main outline of the previous editions, with an increase in the narrative class – 225 novels and short story – while the next largest section – numerically speaking – is History/Biography, with 60 volumes. Geography was still the least

⁹ See, LNI, *Biblioteche per i marinai. Primo supplemento al catalogo*, Firenze, Tip. Galileiana, 1911; and *Secondo supplemento al catalogo*, 1913.

¹⁰ Exact number of the volumes listed in each of the classes inside the first supplement of 1911: Military and Maritime Literature 18 titles; Travel and Adventure 40; Novels and Fiction 135; Theatre 10; History and Biography 100; Various 45; Philosophy and Ethics 25; Literature, Language 15; Geography 8; Sciences 40 titles.

numerous with only six titles, and the category of Sciences also diminished overall, with just seventeen listed titles¹¹. Within this class the main concentration was particularly on natural sciences, with an evident predominance of marine sciences, marine flora and fauna, as well as electrical engineering which was rapidly on the rise at the time.

So, in consideration of the overall literature offering of the Florentine Naval League in these five years, we can note the success of narrative literature as a potential vehicle to attract sailors to reading: novels and short stories which – through a careful choice of esteemed and popular authors – became transmitters of healthy examples of good behaviour. The supporting skeleton of the catalogue was pleasure reading, with more than 1,400 titles overall. Travel and Adventure works accompanied this category, but at a certain numerical distance, as well as the History and Biography genre (the categories contained approximately 550 works each). The third largest genre, for a total of 360 titles, was that one dedicated to military and naval reading, with reports of ocean crossings, pirate tales, war memoirs, battle accounts and educational pamphlets about soldierly duty and military life. The various science categories combined included just over 120 titles in the editions from 1909 to 1913, the smallest category of all, while the catalogue was definitely oriented and biased towards literature, fiction, the humanities.

2. *The INBS' catalogues*

Around the same time, similar initiatives began to take form for land troops. The *Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati* (INBS) was purposely instituted in Turin at the end of 1909 and presided by Ildegarde Occella Trinche-ro. It published and circulated its own catalogue, with the approval of the War Ministry. The Institute achieved independent status that year, but actually specific work had already been underway for even the smallest libraries for officers and enlisted men, at the hand of the Turin consortium for free libraries. The president herself had reported on the consortium's achievements to the First Congress of the *biblioteche popolari*. On the assumption that the army was «a great school for the people», the group had managed to circulate among the

¹¹ Exact number of the books in the second supplement, 1913: Military and Maritime Literature 27 titles; Travel and Adventure 40 (the same in 1911); Novels and Fiction 225; Theatre 30; History and Biography 60; Various 25; Philosophy and Ethics 13; Literature, Language 17; Geography 6; Sciences 17 titles. In the first pages of this supplement the special instructions for the supply of books at discounted price were highlighted; this was possible thanks also to the collaboration with the INBS (see below). Further, the Permanent Commission for Libraries for Navy crews clearly asserted here that its purpose was to facilitate the constitution of libraries on board of Navy ships and within its institutions (see p. 3).

troops around 60 collections, for a total of some 4,500 publications. Further, the consortium members' visionary outlook compelled them to insure that the books wouldn't stay unused on the shelves, or avoiding that a fear of ruining the volumes would impede the full reading enjoyment, by declaring that «no one shall be held accountable for the library's conservation or damage to the books»¹².

Within a couple of years the circulating collection reached approximately 45,000 volumes, divided into 750 collections which made up the same number of libraries dedicated to the armed forces and *carabinieri* stations. According to the INBS, the 1911 catalogue was intended to celebrate the 50th anniversary of the Italian Risorgimento by listing pamphlets that had been published specifically for the occasion. The catalogue purposely included simple industrial and agricultural training manuals, in order to satisfy «the need for professional literature without formalisms and sophisms so that they would be easy to read for soldiers who barely know how to read». This project was part of a general process of gradual education of Italian youth, to which the institution was giving a real contribution, and the same catalogue stated its hope that soon it would be able to eliminate the «most elementary readings, which for now are an inevitable necessity»¹³.

The catalogue's bibliographical material was organized in three ample sections, starting with History and Geography, 116 titles; followed by Miscellaneous Sciences, 26 titles; and finally Light Reading and Literary Works, which contained a total of 228 volumes. Further, in order to assist in creating personalized reading programmes and as a guide for future acquisitions, some of the 470 works were once again marked with an asterisk: however, in this catalogue edited by INBS the symbol indicated works that were «ideal for readers with an average level of education»¹⁴.

Both in terms of bibliographical information and contents, this bulletin continued in the tracks of the previous edition for sailors. Each entry is succinct and essential (without publisher, city and year of print, but with the Italian authors'

¹² I. Ocella Trinchero, *Le biblioteche di caserma*, in *Le biblioteche popolari*, cit., pp. 75-78, respectively: «una grande scuola popolare»; «nessuno dovrà rispondere della conservazione ed incolumità della biblioteca». See also other lectures: A. Porro, *Sale di ritrovo e biblioteche per i soldati*, *ibid.*, pp. 78-83; and A. Geisser, *Ciò che si fa a Torino*, *ibid.*, pp. 89-90.

¹³ For both the quotations see the Preface to Istituto Nazionale per le Biblioteche dei Soldati. Sotto l'alto patronato di S.M. il Re d'Italia, *Catalogo Ottobre 1911. Approvato dal Ministero della guerra*, Torino, Sella e Guala, 1911, p. VIII: «il bisogno di letture professionali senza formole e senza astruserie, tali da essere capite da tutti i soldati che sanno appena leggere»; «letture troppo elementari, che sono per ora una necessità imprescindibile». At pages V-VI, also see the INBS Statute, approved on November 9th, 1909; the first article stated that its purpose was to contribute to the intellectual and moral elevation of soldiers through the reading of carefully selected books. A first general framework about the INBS, in C. Belli Di Carpena, *L'Istituto Nazionale per le biblioteche dei soldati e la sua fondatrice (con una lettera di S. E. P. Borselli)*, Torino, Giani, 1921.

¹⁴ INBS, *Catalogo Ottobre 1911*, cit., p. 1: «adatte a lettori di media coltura».

full names cited), including the market price and accompanied by comments about the text, description of the topic covered, notes about potential readers. Some examples of these observations or descriptors are the following: simple and entertaining biographies; very easy; folk story; good for land troops and sailors who have had some education; for enlisted men; indispensable thoughts for every modest citizen, worker, farmer; educational and instructive; propaganda novel against tuberculosis; etc.

Many of the authors were the same listed in previous catalogues, that is, vastly popular and successful authors who were well-established in the literary tradition, or authors that had become well-known for their essays and textbooks. Logically, Italian authors are the majority, especially in the first and third sections of the catalogue that listed the most well-known and appreciated authors; for example, besides those already mentioned: Augusto Alfani, Massimo d'Azeglio, Cesare Balbo, Salvatore Muzzi, Silvio Pellico; and in the third section Dante Alighieri, Ludovico Ariosto, Carlo Collodi, Carlo Goldoni, Alessandro Manzoni, Antonio Fogazzaro, Francesco Petrarca etc. The number of foreign authors does not reach even ten in the historical-geographical section, with various texts by the Sorbonne (Paris) University professor Ernest Lavisse. *L'Autobiografia* di Benjamin Franklin was set out as a model to follow because it was «a wealth of precious teachings for people of any age or condition»¹⁵. Fiction by both classic and contemporary authors, was grouped into by far the largest section of the catalogue, Light Reading and Literary Works. Authors included were great names of European literature like De Foe, Goethe, Hoffmann, Molière, Verne, Schiller, Cervantes – with his *Don Chisciotte della Mancha*, both in its complete version and abridged edition. Authors such as Virgil, Homer and Plutarch, represented the Classics.

This section was definitely the most significant, numerically speaking, with almost double the titles of the other two sections combined. As a matter of fact, this contrasted with the INBS directive stating that the books were carefully chosen according to a criterion of correct balance between instruction, training, light and pleasure reading. As for the educational objective, it was mainly concentrated in the second section of the catalogue, which included all of the various scientific fields, treated through simple and elementary texts, in order to facilitate learning of the fundamentals¹⁶. The scientific texts admitted into the catalogue had to be practical and concerning applied knowledge, offering basic information, communicating in popular terms the essential elements of agriculture, medicine, astronomy, physics, mechanics, electricity etc. Often the works' titles were eloquently indicative of the tone and contents, for example: *L'abbicì di chi lavora*; *Fisica popolare*; *Curiosità della scienza*; *Manuale tecnico per materiali di costruzione*; *L'accumulatore elettrico nella pratica*, *Errori e pre-*

¹⁵ *Ibid.*, p. 5: «ricca di insegnamenti preziosi per persone di qualsiasi età e condizione».

¹⁶ *Ibid.*, p. VIII; for the scientific section see pp. 10-18.

giudizi volgari confutati con la scorta della scienza e del raziocinio etc. Further, since Italy was still an agricultural country, there was an ample provision in this subject area, suggesting, among other titles, about twenty pamphlets from the series “Biblioteca minima del coltivatore”, printed by the small publishing house Fratelli Ottavi.

The backward nature of the country was particularly acute in the science area, and as such, it required a greater number of foreign texts, opportunely proposed in translation. For example, the list included a manual of human anatomy by the above-mentioned Figuiet, the volumes of Alois Pokorný about the animal kingdom; of Emanuel Roth about professional diseases; of N.J. Hannover about experimental technology etc. Of note, the catalogue included a guide intended to inaugurate the successful genre about physical education, gymnastics, personal training, written by the American William Blaikie, entitled *How to Get Strong and How to Stay So*, which came out in its first edition in 1883¹⁷. The book was translated into Italian four years later with *Come si diventa forti*, and it showed men how to become stronger through sequences of targeted daily exercises, based on the use of equipment and weights. The volume was usefully pointed out to soldiers, given the importance that physical fitness had for them. However, while this area was dedicated to popular science, the selection of titles was not particularly rigorous, because alongside the simplified technical manuals and the guides to various disciplines, there were texts whose tones were more cultural training than informative, starting with self-help manuals like various titles by Smiles, as well as others by his Italian followers. Further titles included in this section – for example – were a collection of edifying biographies, *Gli Eroi*; stories of ethics, *Il Vangelo della vita*, and the significant volume *Educare poi addestrare* (that is, first educate and then drill), which was expressly intended for officers involved in the training of young recruits not just in combat skills but more generally in duty and norms of living.

INBS upheld its commitment to promoting reading in all ranks of the military, despite the outbreak of the First World War. At six years after the first catalogue, the Institute managed to publish the second edition in the middle of the conflict. Military and patriotic propaganda and various material tied to the war effort was given ample space. The 1917 catalogue was still adhered perfectly to the model set out by the previous edition, because of the topics it contained, and because of the bibliographical information cited for each entry: author, title, market price, sometimes accompanied by a brief descriptive note, commentary, or by the table of contents¹⁸. This list of works was considered fundamental for military personnel, included approximately 740 volumes – old

¹⁷ About the work of Blaikie (New York city, 1843-1904), see D. Bryant, *William Blaikie and physical fitness in late 19th Century America*, «Iron Game History», vol. 2, n. 3, July 1992, pp. 3-6, <<http://www.starkcenter.org>> (last access: February 14th, 2011).

¹⁸ See INBS. Sotto l'alto patronato di S.M. il Re d'Italia, *Catalogo 1917. Approvato dal Ministero della guerra*, Torino, Tip. degli Artigianelli, 1917.

and new titles – with an increase of 270 books. All titles were divided into the same three sections: History and Geography, 196 titles (80 more than the 1911 catalogue); Miscellaneous Sciences, 169 titles (43 more than 1911); Light Reading and Literary Works, 375 titles (147 more than 1911). The main structure of the catalogue was made up of titles that had already been included in the previous edition, many of which were now listed in their newest edition or in the latest reprinting, even though not all of the previous books were brought to the attention of readers; so, the newest volumes found place into the list of 1911, especially those that were made necessary by the urgency of the War. Nevertheless, the proportion of the three sections showed an increment in the literary class, which was increased more than the other two, to the detriment of the Sciences, which as usual was neglected, counting less than 50 titles despite the six years gone by.

This orientation, which gave higher priority to adventure stories, travel, history, and in general, literary works, was probably motivated by the tragic historical period: fiction had the advantage of offering some temporary distraction and comfort for soldiers, not just from the horrors of the battlefield, but also relief from the stagnant atmosphere in the trenches and for the boredom of the bedridden and convalescing wounded. The need to adjust the bibliographic offering in terms of the conflict which had taken on worldwide proportions, was spearheaded by the government, who had discovered the importance of reading, especially its instrumental value as a vehicle for nationalistic propaganda. The 1917 catalogue's preface illustrated clearly and succinctly the premises and objectives of this latest bibliographical bulletin edited by the INBS as solicited by the Ministry of War. Six years after the previous edition, the revision of the catalogue had become necessary because the conflict was still dragging on, in order to «furnish books, magazines and other educational writings to our Army and especially for the soldiers in hospitals»¹⁹. The Institute declared that in the three-year period from 1915 to 1917, besides having sent bibliographical catalogues, it had sent more than a million volumes and magazines to the front, to military camps, to the medical outposts, as well as almost three million and a half of its own propagandistic and patriotic pamphlets.

The sixty or so pages of the catalogue were rife with works that had been inspired by the international situation that was radically upsetting to society; for example texts which examined causes and effects of the war from various points of view. The History-Geography section included two works by Ezio Grey, which were expressly marked by an asterisk, *L'invasione tedesca in Italia* – INBS remarked it was «an interesting book, containing good patriotic values such as to suggest good teachings for officials for their troops»; and *Guerra senza sangue*, which examined the tensions that the military conflict created in

¹⁹ *Ibid.*, pp. 11-12: «provvedere di libri, riviste e altri scritti educativi l'Esercito nostro e particolarmente i soldati degenti negli ospedali».

commerce. Next to these volumes were others, like: *In Cirenaica coi soldati* and *L'invasione respinta*, both by Arnaldo Fraccaroli; *Germania imperiale* by the politician Bernhard Von Bülow; *Proiettili umani*, episodes of the Russian-Japanese struggle narrated by Sakurai Tadayoshi; *In trincea*; and *Dalla Cirenaica all'Egeo*, named «one of the most interesting war accounts». Further, on the topic of phenomena that were ever more intense and unstoppable, the appellation «extremely clear and simple historical exposition» was attached to *Gli Stati Uniti d'America e l'emigrazione italiana*²⁰.

The limited Science section included a growing number of guides about personal hygiene, for the home and also for the work place and free time, alongside small medical encyclopaedias and handbooks meant for quick consultation. There were several science manuals about everyday life and general interest, for example agriculture, horticulture, conservation of foodstuffs, basic chemistry and industrial chemistry, motors, illumination etc. Further, in a clear attempt to prevent one of the most common vices in the country at the time, the small volume entitled *Vino e bevande alcoliche* was included, noting it as a very good reading against the serious evil of alcoholism.

In the Light Reading and Literary Works section, there were many more recent tales, novels, and memoirs – fruit of the contingent war and often set in battlefields, or trenches. Sometimes they were composed in verse that was more or less realistic, rhetorical, like: *Cuore e fucili*; *La conquista della Tripolitania*; *Ricordi di un prete caporale*, *Un anno di vita al reggimento*, *Quando la Patria chiama* etc. The foreign authors included in this genre were often very successful and famous, like Guy de Maupassant with his *Novelle della guerra*, and the prolific writer, journalist and teacher Edward Sylvester Ellis – who signed his essays with different pseudonyms – with his *Il capitano e la sentinella*, and others.

This literature was influenced by the tragic events, sometimes steeped in the direct experience of the authors – who were often at their first war experience. Their texts were included alongside classic and popular works, both Italian and foreign that were destined to stay in books catalogues for many years to come like *La capanna dello zio Tom* by writer Harriet Beecher-Stowe, which had two entries – one of which in a low cost edition; and *David Copperfield* by Charles Dickens, whose comment specified that «perhaps soldiers will not be able to grasp all of the fine points, but it is still interesting reading for everyone». The first work is the famous anti-segregationist novel that sparked the abolition of slavery and the recognition civil rights for African-Americans; the second is composed by Dickens, who is considered the father of the British social novel in an urban setting with philanthropic tendencies. Evidently, both volumes were

²⁰ For all these titles and respective quotations – «libro interessante, di buona cultura patriottica, tale da suggerire agli ufficiali opportuni insegnamenti ai soldati»; «tra le più interessanti corrispondenze di guerra»; «chiarissima e semplice esposizione storica» – see inside the section of *Catalogo 1917*.

included for their educational and exemplar function: in fact, the basis of INBS' catalogues for the formation of libraries for soldiers was made up not strictly of military literature, but even more so of educational, informative and didactic books. Certain genres were particularly favoured: self-help, hygiene, celebrative biographies, basic school textbooks, popular science – which was actually quite neglected – and alongside these categories were historical fiction and some of the best novels by well-known authors.

The official biographies were rooted in a cultural undercurrent that was permeated with political-social-moral conservatism and patriotism. A couple of examples were: first, *Un paese dove non si sciopera*, by Henry Lloyd Demarest, was presented in antisocialist terms as an illustration of «the New Zealand legislation, where there are no union strikes nor shut-downs, and where the relationship between capital and labour are harmonious and concordant». Another praiseworthy volume, which could be appreciated by any averagely schooled military men, was *I doveri degli uomini, discorso ad un giovane* written by Silvio Pellico and warmly recommended because it was «a priceless book, those who read it learn how to become good citizens and good Christians»²¹.

3. *The INBS' series and some other series concerning the War*

Besides these two catalogues, the INBS had undertaken relatively modest publishing activities, promoting «a collection of brief, clear writings, vibrant with patriotic sentiment, penned by eminent National writers and addressed to soldiers and people»²². Because of their specific topics and form, these publications became official texts for National civic education, such that they were approved by the Ministry of War for the commanders of every armed force. As the Institution specifically pointed out, “Per i soldati e per il popolo” was a title that was meant as a declaration of intent, stating the contents – which were to answer to the intellectual needs of the public – and the tone in which the contents were to be presented to readers who had only recently learned to read and who had a low to average education. These pamphlets were designed to be released one after the other at brief intervals. This publishing cadence was pur-

²¹ For the last three quotations – «forse i soldati non possono gustarne tutte le finezze, ma è comunque lettura interessante per tutti»; «la legislazione della Nuova Zelanda dove non avvengono né scioperi, né serrate, e dove i rapporti fra capitale e lavoro sono armonici e concordi»; «aureo libro, leggendo il quale si impara come si diventi buoni cittadini e buoni cristiani» – see the respective titles *ibid*. However some volumes, like for example those of Lloyd Demarest and Pellico, were already listed in the *Catalogo Ottobre 1911*.

²² See the back cover of its pamphlets: «una collezione di scritti brevi, chiari e vibranti di sentimenti patriottici, dovuti alla penna di eminenti scrittori nazionali e rivolti, per gli argomenti scelti e per la forma, ai soldati ed al popolo».

posefully designed to provide answers to the disquieting doubts, worries and perplexity that the war inevitably produced not just among civilians but also in the military population. In 1915 the series already had 18 pamphlets, starting with the inaugural piece, *Per le porte d'Italia*; another 18 titles were published the following year, reaching a total of 34 pamphlets in the collection in 1916²³.

The first small volumes described concepts and principles related to the up-setting historical situation in very simple language: so, numbers 3, 4, and 5 of the series concentrated on *Religione e patria*, *L'esercito*, *La disciplina*. They were followed by others with similar themes, for example: *La guerra giusta* (n. 7), *I nostri avversari* (n. 15), *Il nostro vero confine* (n. 18), (The Need for Our War) (n. 20), ecc. The pamphlets had extremely eloquent titles, which previewed the contents, and by themselves were a source of exhortation and incitement in their attempt to disperse any criticism in the readers' minds, as was clearly explained to civilians in the pamphlet entitled *Italiani, dobbiamo avere fiducia, dobbiamo essere concordi e disciplinati* (that is, Italians, we must be trustful, in agreement and disciplined) (n. 22), as well as in the one addressed to troops *Per la vittoria. Consigli al soldato italiano* (For victory. Advice to the Italian soldier) (n. 31). The collection was directed by the Commission of Patriotic Propaganda. Besides the above mentioned patriotic, nationalistic propaganda – rife with rhetoric and heroic deeds – the series featured essays by politicians and members of the Italian Government: firstly, the *Discorso del primo ministro Salandra* (n. 13), where the Premier illustrated the reasons for Italy's entry into the War, followed by the speech of Minister of Foreign Affairs, Sidney Sonnino (n. 32). Then, by giving an updated view of past experiences in favour of the interventionist position, some thoughts of an important 19th century political figure were republished in *Cavour e l'ora presente* (n. 30).

The series gave ample space to one of the fundamental aspects of military life: military medicine and health for the troops, that is hygienic norms useful both in times of peace and in the current time of war. Various pamphlets were included to promote healthy practice and good habits related specifically to certain common pathologies. A couple of examples can be found in the pages entitled *Consigli ai soldati per difendersi dalle malattie infettive* (n. 6), and *Soldati guardatevi dagli insetti parassiti* (n. 12); next to the more generic, *Soldati attenti alla salute!* (n. 19), *Ai soldati. Parole di un medico loro amico* (n. 23), and *Contro il freddo* (n. 25). Beyond the military, wartime, and political topics, some space was left for highly topical current events, inescapable issues that were for the most part socio-economical, like first of all the National Loan, topic for three pamphlets by almost the same name (n. 27, 28, 33). One essay

²³ The first 18 titles are listed in the back cover of pamphlet number 17, *Pensieri di un fantacino italiano in guerra*, issued in 1915; for the complete list of 34 pamphlets – the last one entitled *O soldati d'Italia!* – see, INBS, *Rendiconto morale e finanziario dell'esercizio 1916*, Torino, Tip. Artigianelli, [1917?].

treated the importance of women's role in supporting the nation and its combatants, speaking directly *Alle donne d'Italia* (n. 26); another was a meditation on the function of *Gli agricoltori per la difesa della patria* (n. 8); finally, not overlooking any category of citizens, those who had abandoned the country in search of better fortune were addressed in the pamphlet called *Gli emigranti e la guerra nazionale* (n. 2).

The War Literature genre became popular, even outside of the institutional settings, in its various types, facets, authors, and many publishing houses produced titles on the topic. On the one hand, they attempted to interpret civilian society's need for pragmatic information on the multiple and surprising outcomes of the conflict; while, on the other hand, they answered the military's need for updates on the innovation and discoveries in the specialised disciplines of their sector. To what extent these books managed to reach their intent is a very complex question but worthy of study.

Just to cite one example, we can take into consideration the booklet put out by the Florentine publisher Roberto Bemporad, and his son Enrico, about their production of the period; its exhaustive title is *L'opera d'Italianità della Casa R. Bemporad e figlio di Firenze per la giusta guerra. Catalogo di pubblicazioni patriottiche della Casa Editrice R. Bemporad e figlio* (that is, Work of Italian spirit by the publisher R. Bemporad and son for the just war: catalogue of patriotic publications). Firstly, the small catalogue (thirty pages) introduced the reasons by which such initiatives were undertaken in that period, that is the founding of several such series, published «with the sole intent of reinforcing [...] the grandeur and righteousness of the cause». Second, in an effort to reach every possible reader, the publisher explained «there's something for everyone: for intellectuals and for the general public; for professionals and for the civilian militia; for families and for soldiers; for children and for youth»²⁴. Bemporad aimed to provide a varied editorial fare in terms of war topics but also socio-

²⁴ The pamphlet was issued in Florence by Bemporad, undated, but between 1915 and 1917. For the quotations see pp. 3-4: «col solo ed unico intento di giovare [...] alla grandiosità e santità della causa»; «ce n'è per tutti: per il pubblico intellettuale e per il grosso pubblico; per i professionisti, e per la milizia civile; per le famiglie e per i soldati; per i giovanetti e per i ragazzi». On the foundation in 1906 of the “Società anonima R. Bemporad e figlio in Firenze” – deriving from the bookshop and publishing house Paggi – and for its development, see: L. Cappelli, *Le edizioni Bemporad. Catalogo 1889-1938*, introduzione di G. Turi, Milano, Franco Angeli, 2008; C.I. Salviati (ed.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Firenze, Giunti, 2007; the entry of F. Bacchetti in *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 65-68; T. Wakefield, *Ascesa e crisi della Bemporad (1918-1938)*, «FdL. La fabbrica del libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia», vol. 8, n. 1, 2002, pp. 14-18. Further, about Enrico Bemporad, who gave his name to the publishing house starting in 1890, see the entry of P. Tentori in *Dizionario biografico degli italiani (DBI)*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 1966, v. 8, pp. 154-156; and, about his partnership in the Zanichelli publishing house, see L. De Franceschi, *La Società Anonima per Azioni 'Nicola Zanichelli': dalla costituzione alla fine della prima guerra mondiale (1906-1918)*, «Bollettino del Museo del Risorgimento», Bologna, n. 51-52, 2006-2007, pp. 29-71.

political current events, as well as literature, through many series featuring both Italian and foreign authors. Each series was launched with a precise objective and a specific target audience.

One of the collections, borne of the dramatic contingency, that met great public favour was called “I libri di oggi”, subtitled “Edizioni popolari di attualità e di coltura”. It was produced rapidly, as required by the subject matter, and it set out to compose «an ideal library about the European War in general and our war specifically»²⁵. The first successful volume came out in 1915, followed by several reprintings, was written by Ezio Maria Gray – journalist, war volunteer, and later deputy and member of the Fascist Party – with the title *Il Belgio sotto la spada tedesca*. It reported the documented history of the invasion of this North European country, including both a colour geographical map and a topographic map. Another star author of the series was the prolific Herbert George Wells, founder of the science fiction genre, but also an active writer of non-fiction and social history. Lieutenant Gian Pietro Ceretti had translated from English to Italian H.G. Wells’ *Che avverrà? Il domani del mondo*; it was a highly appreciated work abroad, that was presented to the Italian public as a «veritable scientific prophesy», fruit of «such genius as to amaze and yet persuade»²⁶.

With a less cultural and more pragmatic tone, Bemporad also distributed the series “Per l’organizzazione civile. Manualetti pratici”. As the title illustrated, these pamphlets were about wartime, medical assistance, rehabilitation for maimed soldiers, healthcare for the wounded, preschools for soldiers children, female skilled labour, how to contain the rising cost of living etc. Other two collections were addressed to a smaller target audience and designed to satisfy the cruel needs imposed by events. One was “Medicina di guerra”, formed by the following three small manuals, *L’igiene del soldato in campagna*, *Il medico di battaglione*, *Le ferite settiche*. The other had the title “Libri di piacevole lettura per i nostri soldati alla fronte o in convalescenza e per la gioventù italiana nell’ora presente”, and it was a composite nucleus that gathered together various types of texts: for example, military, historical, biographical genres and memoirs, but also sketches and anecdotes²⁷. Other Bemporad’s series that were particularly significant for public education were “Libri di propaganda patriottica per le scuole e per le famiglie”, next to “Opere e opuscoli sulla storia del Risorgimento per la gioventù”. Another three collections for children and youth

²⁵ *L’opera d’Italianità della Casa R. Bemporad*, cit., pp. 7-8: «una biblioteca ideale nei riguardi della guerra europea in generale e della nostra guerra in particolare».

²⁶ *Ibid.*, p. 5: «una vera e propria profezia scientifica»; «una genialità tale che stupisce, ma persuade».

²⁷ For the three series mentioned see *ibid.*, respectively: pp. 14-15 (“Per l’organizzazione civile”), p. 28 (“Medicina di guerra”), p. 21 (“Libri di piacevole lettura [...]”).

included short stories, educational tales, war memoirs, histories, and were often opportunely embellished with drawings²⁸.

The most numerous series, bearing 35 titles was the “Bibliotechina illustrata Bemporad. Per la gioventù, per i soldati, per il popolo”, a group of volumes penned by Italian authors on various aspects of the conflict. Several themes were covered in this collection, starting with the reasons for the war and essays about the areas effected by it; new and complex questions to which these pamphlets attempted to respond. They were «little lightweight books, written in a pleasurable, brilliant and especially clear language, so they would be readily accessible to the lesser evolved minds and the lesser educated people, youth and soldiers»²⁹. The often rhetorical titles included in the series ranged from *Disciplina civile: consigli al popolo durante la guerra* – recommendations set out by Gray, that we have already mentioned – to *L'anima dell'Italia nuova*, from *Piccoli eroi della Grande Guerra* to *La flotta da guerra italiana* – an illustrated atlas in two volumes edited by a member of the Naval League – and to *Prigionia austriaca nelle memorie dei martiri italiani*. Further, other pamphlets highlighted the problem of the unredeemed lands (Trento and Trieste) or the verse of their poets, as well as *Poesia di guerra* and *Finanza di guerra*.

4. *The books catalogue of the Soldiers' Home in Bologna*

Many of these books published by Bemporad and publicized in his special booklet, as in the case of the many publications listed in the INBS series and catalogues, as well as those of the Naval League, were actually purchased and became seed collections for small libraries for military personnel. Such is the case, for example, of the library collection that formed inside the Soldiers' Home in Bologna, built from a group of just under 200 titles.

Initially Soldiers' Homes were often opened – with social functions – thanks to private initiative and guided by the Roman Catholic Church, while the State or City intervened only afterward. They were generally established to provide soldiers with recreational activities, with simply services they could need and for the care of them. Reading material were also collected in these local institutions alongside the writing supplies required by soldiers to keep in touch with

²⁸ As regards “Libri di propaganda patriottica [...]” see *ibid.*, p. 26, and “Opere e opuscoli sulla storia del Risorgimento [...]”, p. 32. For the three series addressed to young readers – one of them with the eloquent title “Buone letture” – see pp. 24-25.

²⁹ For the editorial presentation and the titles of “Bibliotechina illustrata Bemporad. Per la gioventù, per i soldati, per il popolo”, see *ibid.*, pp. 11-13: «libriccini di piccola mole, scritti in forma piacevole, brillante e sopra a tutto limpidissima, così da rendersi prontamente accessibili alle menti meno evolute e men pronte del popolo, dei giovani e dei soldati».

their loved ones³⁰. Type and size of collections varied a great deal according to the library's position – whether in the city or at the front – and depending on who the promoters were, and their available resources. When books could not be available due to scarcity of monetary and book donations from private citizens, newspapers and magazines were easier to collect: sometimes they constituted the only form of reading material present inside these structures.

The library that was set up in the Soldiers' Home in Bologna, with its listed 197 volumes, had an interesting make-up in that critical and precarious context. The collection had gradually grown because of the active participation of its members – who paid a monthly membership quota – but especially thanks to the donations from institutions, banks, companies and the direct intervention of the Universal Brotherhood Movement. This organization's practical involvement – borne of negotiations between the American organization and Italian institutions – had in a general sense given impetus to the opening of Soldiers' Homes around Italy. As for the area of Bologna, the specific contribution of the Young Men's Christian Association (YMCA) was manifest in the publication of the *Catalogo dei libri*, printed in that city in 1918, in which works are listed in alphabetical order by author³¹.

This catalogue uses a very abbreviated bibliographical entry (a short title style), that states the author's surname (in just one case first names are specified to clarify two authors with the same surname) and title of the work. Many authors and works already cited in other catalogues and collections are included in this list of some two hundred works, like for example: *L'igiene del soldato in campagna*, *Il medico di battaglione*, *Che avverrà?* by Wells, *Il Belgio sotto la spada tedesca* by Gray, as well as other titles by this author; books by Abba, De Amicis, Salgari, Serao; and further, foreigners listed were Cervantes with his *Don Chisciotte* and Guy de Maupassant, with his *Novelle della guerra* etc.

The largest category – as in the other catalogues – was that of Adventure Stories, Travel and Light Reading as well as the Classics, with a fairly good selection of the most popular Italian and foreign titles, including some poetry anthologies. Among all the names – some of them already mentioned and some new – we can note the famous Gabriele D'Annunzio – who just in August of

³⁰ Regarding the origin of Soldiers' Homes in Italy, see in particular the two volumes written by G. Minozzi – a priest – *Ricordi di Guerra. Le bibliotechine da campo. Le case del soldato alla fronte*, Amatrice, Tip. Orfanotrofio Maschile, 1956.

³¹ The *Catalogo dei libri* of the Soldiers' Home in Bologna was issued by the printer Leonardo Andreoli; it has eleven pages and at the top of the title page the Opera di Fratellanza Universale is mentioned. The name of this institution is printed also at the top of the title page of the pamphlet *L'opera dell'YMCA presso l'Esercito Italiano*, Roma, [Direzione generale dell'YMCA], 1919; about the Young Men's Christian Association and its activity in Italy, see *Che cos'è la YMCA. Ciò che si propone. Che cosa ha fatto la YMCA americana. Cosa farà la YMCA nazionale*, Roma, Ufficio centrale YMCA, [19??]. Among many titles on this association, particularly for YMCA and Soldiers' Homes in Italy, see T.C. Dowling (ed.), *Personal Perspective. World War I*, S. Barbara, ABC-CLIO, 2006.

1918 was the protagonist of the historical flight on Vienna – the poet Giosuè Carducci, Carlo Collodi – novelist and war volunteer – Antonio Fogazzaro, Alessandro Manzoni, Giovanni Verga, founder of *verismo* etc. For the foreign fiction and poetry: Daniel De Foe with *Le avventure di Robinson Crusoe* and Mark Twain's *Huckleberry Finn*, then Dostoyevsky, Hugo, Molière, Poe, but also Jonathan Swift with *I viaggi di Gulliver* and various adventure tales in exotic settings by Charles Henry May; poets like August Heinrich Hoffman (who authored the German national anthem) and Robert Browning were also included. As for classic literature, works by Ariosto, Dante, Homer, Rabelais and Shakespeare were in the list. Obviously, specific military literature was given ample space, with particularly significant and powerful titles like: *Sulla linea del fuoco*, *Dalla Caserma al Campo*, *Lettere di un Caporale*, *A Bordo del San Marco* etc.

The catalogue couldn't overlook the historical-biographical category, and it was specifically focused on the fundamental period leading to the political unity of the country, with titles like *La vita italiana nel Risorgimento*, and *Glorie italiane*, alongside biographies depicted illustrious patriots like Mazzini, Garibaldi, Cavour and Fieramosca. The Geography section listed very few titles, with a couple of atlases or descriptions of Italian landscapes. On the same count as popular science and non-fiction, this genre was definitely neglected: in numerical terms of titles, in the catalogue there were about ten scientific books, barely five per cent of the total. In this miniscule Science section, more than half of the books were medical manuals (six of them) – besides the titles we've already cited examples are *La profilassi anticolerica in guerra*, *Microbi e malattie* etc.; while the other volumes covered the practical aspects and materials of everyday domestic and rural life, addressing topics like *Gelsicoltura*, *Il latte*, *Gli alimenti*, alongside more engaging volumes like *I Caratteri Umani* by the physician, anthropologist, popular scientist Paolo Mantegazza³².

The catalogue of the library material owned by the Soldiers' Home in Bologna included two general consultation works, and a yearly sports almanac, all published by Bemporad. In this case, these works were listed starting with the name of the publisher. There was also an *Enciclopedia Tascabile*, and for simple and up-to-date information, especially about the nation, there was a copy of the *Almanacco Italiano. Piccola Enciclopedia della Vita Pratica e Annuario Diplomatico, Amministrativo e Statistico*, printed starting in 1896. The most sought after and loved publication for both soldiers and officers was probably *Almanacco dello Sport*, which from 1914 onwards recorded *La Vita Sportiva dell'Italia e dell'Estero in tutte le sue manifestazioni*.

³² See, above all, C. Chiarelli, W. Pasini (eds.), *Paolo Mantegazza: medico, antropologo, viaggiatore*, Firenze, Firenze University Press, 2002; and in particular L. De Franceschi, *Paolo Mantegazza e la divulgazione scientifica*, *ibid.*, pp. 173-181.

Further, even though the members and readers of the Soldiers' Home were substantially male, the list contained two women's novels, both composed by well-known female authors of the day: *Piccole donne* by Louisa May Alcott – a story that accompanied the childhood of many girls in both the United States and in Europe; and *L'Indomani*, one of the many works by the prolific and famous Milanese authoress (Anna Zuccari) who went by the pseudonym of Neera. These two volumes intended for that tiny slice of public that was female – but in progressive expansion – could seem somewhat out of place in an institution created for military personnel: their presence probably wasn't due to specific acquisition for the collection, but to citizen book donations on the part of educated families or teachers who wanted to give their own contribution to the national cause through this form of cultural charity.

The Soldiers' Home in Bologna, however, had assembled a heterogeneous collection that offered a respectable choice of readings for its patrons, all the while sticking to the path of genres and categories traced by the catalogues for army personnel that had circulated previously. In these bibliographical repertoires, military and patriotic literature, classics, fiction and light reading, books that were in some way educational – textbooks, celebrative biographies, tales with moralistic and civic teachings – were predominant, while non-fiction and popular science struggled for a place in an offering that was so strongly oriented towards the humanities.

This very tendency contributed to a general lack of the Sciences in Italy, a deficit that persists to this day. But perhaps in that historical moment, in the trenches and in the hospitals – beyond the rhetoric and the war propaganda – it was literature, and especially light pleasure reading, that was the most attractive for readers. Novels, short stories, adventure – and even social current events – according to individual tastes and education level, must have been a momentary distraction from the suffering that the conflict caused. As a matter of fact, in the case of the Soldiers' Home in Bologna, it appears that patronage of this structure was quite high, since its committee estimated «an average of 2,500 per day»³³. Certainly, Bologna's military population favoured this facility not just because its books collection, but also because of the various aggregation opportunities it offered.

However, even though not all military personnel went to the Soldiers' Homes to read, and in the absence of data concerning the actual use of the collections put together for soldiers and sailors, the availability of books and magazines must have been an appreciated attraction even in times of war, considering the efforts of institutions and private organizations to establish these libraries. In the midst of the grave and numerous problems that the World War One caused, the question of reading was taken into account seriously – even more than

³³ Casa del soldato di Bologna, *Rendiconto finanziario dal 20 giugno 1915 al 20 dicembre 1917*, [1918]: «in media di 2.500 al giorno».

before, paradoxically – and it was encouraged through catalogues, committees and institutes for soldiers' libraries; a not escapable prerequisite for any society that hoped to become modern and civilized.

Loretta De Franceschi
Dipartimento di Scienze del testo e del patrimonio culturale
Università degli Studi di Urbino (Italy)
loretta.defranceschi@uniurb.it

Le Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo

Carla Ghizzoni

1. Premessa

Nel giugno del 1914 si insediava a Palazzo Marino l'amministrazione socialista, uscita vittoriosa dalle elezioni svoltesi in quello stesso mese, guidata dall'avvocato Emilio Caldara¹. In sintonia con gli obiettivi programmatici del riformismo socialista che la ispiravano, la nuova amministrazione perseguiva, sul fronte educativo, un progetto di rinnovamento del sistema scolastico cittadino i cui punti focali erano la promozione dell'istruzione primaria e popolare, il potenziamento delle opere integratrici della scuola, la municipalizzazione degli asili, l'avvio di istituti di istruzione con finalità speciali, destinati a soggetti con disabilità psichica e fisica². Lo scoppio del conflitto europeo e soprattutto

¹ Su Caldara, attento studioso, all'interno del Partito, di questioni politico-amministrative e convinto sostenitore del comune, di cui rivendicava l'autonomia contro le autorità tutorie, quale organismo di promozione e di tutela degli interessi dei ceti popolari, si veda la voce redatta da R. Cambria in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1973, vol. XVI, pp. 566-570. Su Milano durante la sua amministrazione cfr. Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista. 3 luglio 1914-3 luglio 1920. Relazione al Consiglio Comunale*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1920; M. Punzo, *La Giunta Caldara. L'amministrazione comunale di Milano negli anni 1914-1920*, Roma-Bari, Cariplo-Laterza, 1986; Id., *La Grande Guerra e il primo dopoguerra*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, tomo I, pp. 573-599.

² Si vedano in merito Comune di Milano, *Sei anni di amministrazione socialista*, cit., pp. 143-

l'ingresso dell'Italia in guerra, di fatto, assorbirono, anche in questo ambito, le energie del Comune di Milano nel tentativo non solo di garantire alla popolazione il normale funzionamento delle scuole elementari, stravolte dalla requisizione degli edifici e dal richiamo dei maestri alle armi, ma anche di potenziare l'assistenza all'infanzia. Vi era alla base di questo sforzo la convinzione che la scuola, quale espressione della società civile, dovesse svolgere una funzione vicaria e di ausilio delle famiglie colpite dal conflitto, soprattutto quelle più povere, in nome della solidarietà che legava tutti gli uomini³.

L'impegno a fronteggiare l'emergenza bellica non impedì comunque alla Giunta Caldara di portare avanti il disegno di modernizzazione pedagogica degli istituti scolastici cittadini stilato in campagna elettorale, al fine di renderli non solo più funzionali ai bisogni dei ceti meno abbienti e dei soggetti più deboli, ma anche più aderenti alle mutate esigenze della città, centro nevralgico della vita produttiva e finanziaria del paese. Di qui l'attenzione riservata a quelle istituzioni scolastiche – Scuole serali e festive superiori e Scuola superiore femminile «A. Manzoni» – che il Comune di Milano aveva voluto creare subito all'indomani dell'Unità, al di là degli obblighi previsti dalla Casati e quasi a arginare i limiti di questa stessa legge, e che nel corso di più di cinquant'anni le diverse amministrazioni municipali avevano curato e accresciuto, assecondando il consenso della cittadinanza⁴. Nel gennaio del 1915 la Giunta, infatti, decideva di creare tre differenti commissioni di inchiesta con lo scopo di verificare l'andamento e promuovere le opportune riforme di queste scuole.

Tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento le Serali e le Festive superiori erano state oggetto di aggiustamenti volti a fare sì che queste due istituzioni, particolarmente apprezzate dalle famiglie milanesi, riuscissero a raggiungere gli scopi perseguiti fin dall'origine, ovvero approfondire la cultura di giovani lavoratori e lavoratrici che non avevano potuto continuare gli studi dopo le elementari, dare loro una preparazione professionale e, nel contempo, fare in modo che ricevessero un'educazione morale.

Alla vigilia del conflitto, in virtù del Regolamento del 1912, le Serali superiori erano divise in due corsi di durata quadriennale, quello industriale e quello commerciale, che, oltre alle materie di cultura generale, prevedevano discipline caratterizzanti con finalità professionali, ovvero merceologia e computisteria

187; M. Punzo, *Riformisti e politica comunale*, in A. Riosa (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milano, Franco Angeli, 1981, pp. 201-274; M. Punzo, *Il socialismo milanese e lo sviluppo dell'istruzione pubblica*, in L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991, pp. 65-70.

³ Sulla scuola nella città ambrosiana durante gli anni del conflitto mi permetto di rinviare a C. Ghizzoni, *La scuola a Milano durante la Grande Guerra*, «Archivio storico lombardo», 2005-2006, pp. 307-358; Ead., *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, «History of Education & Children's Literature», vol. 2, n. 1, 2007, pp. 143-172.

⁴ Si rinvia a C. Ghizzoni, *Il Comune di Milano e l'istruzione dei giovani lavoratori. Le Civiche Scuole Serali e Festive Superiori fra Unità e età giolittiana*, «History of Education & Children's Literature», vol. 4, n. 2, 2009, pp. 197-224 di cui il presente contributo vuole essere la continuazione.

nella sezione commerciale, aritmetica, geometria, disegno e scienze in quella industriale. Nell'anno scolastico 1913-14, vi erano dieci sedi scolastiche (erano due nel 1861) con 3.894 alunni⁵. Le Festive superiori, con un programma di insegnamento meno articolato e corposo delle Serali, erano distinte nel corso triennale di francese e in quello quadriennale di italiano e contabilità, con l'alternativa fra l'insegnamento di calligrafia e quello di disegno; esse si rivolgevano a ragazze che ambivano a occupazioni, di modesto profilo, nel settore commerciale e impiegatizio o in quello del cucito. Nell'anno scolastico 1913-1914 vi erano 10 sedi con 4.442 iscritte⁶. Va rilevato che nel corso degli anni, si era consolidata la tendenza delle famiglie milanesi, evidente per le Serali fin dall'origine e per le Festive dagli inizi del Novecento, a preferire per i propri figli l'indirizzo commerciale, volendo farne degli addetti del settore terziario, in espansione nei primi decenni del ventesimo secolo.

L'educazione morale perseguita da queste scuole, nel caso delle alunne, mirava ad addestrarle ai loro doveri di future mogli e madri e a preservarle dalle lusinghe della modernità e dai modelli negativi molto spesso offerti dal mondo del lavoro, e, nel caso degli studenti, intendeva illuminarli sui loro doveri di cittadini e di lavoratori e orientarli a un corretto uso dei loro diritti, mettendoli in guardia nei confronti degli estremismi di partiti e sindacati. La relazione sulle Festive superiori presentata nel gennaio del 1915 all'assessore agli studi secondari, Virgilio Brocchi, dalla scrittrice Anna Vertua Gentile, nella sua funzione di ispettrice comunale di questi istituti, ben sintetizza, ad esempio, il fine cui esse tendevano:

Le alunne, non chiamate né spinte da nessun obbligo alle scuole festive superiori, – ella scriveva – vi accorrono spontaneamente, per desiderio di continuare gli studi elementari o tecnici, smaniose di sapere e di prepararsi a la vita di onesta occupazione che le spetta, con mente educata a comprendere l'elevata idea del lavoro sotto qualunque forma esso si imponga. [...]. Vi si insegna quindi, ripeto con esito ammirevole, quel poco di italiano che le renda capaci di esprimere con correttezza e chiarezza i loro pensieri e i loro sentimenti, la contabilità indispensabile nell'esercizio di mestieri e professioni, la calligrafia, il disegno applicato all'industria, un po' di francese utile a la corrispondenza ed a la facile conversazione, la stenografia e la dattilografia. [...] le insegnanti di queste scuole [...] non dimenticano mai, in nessuna occasione, di educare nell'animo delle alunne sentimenti buoni e generosi che le illuminino [...] nella non facile vita che dovranno affrontare⁷.

⁵ Cfr. Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario 1913-1914*, Milano, Stucchi, Ceretti, 1914, p. 199.

⁶ Cfr. *ibid.*, p. 225.

⁷ A. Vertua Gentile *all'assessore agli studi secondari e superiori, 11 gennaio 1915*, in Archivio Civico del Comune di Milano [d'ora in poi ACCM], Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 50, f. 13.

2. L'avvio dell'inchiesta sulle Scuole serali e festive superiori nel 1915

Agli inizi del 1915 l'assessore agli studi secondari e superiori, lo scrittore Virgilio Brocchi⁸, avviava i lavori di rinnovamento delle civiche Scuole serali e festive superiori, che si sarebbero conclusi nell'estate di quell'anno. Il primo atto, il 19 gennaio, era la nomina dei membri della commissione di inchiesta e di riforma delle Serali, che risultava composta da noti esponenti del mondo scolastico milanese e nazionale, tutti appartenenti ai circuiti culturali e scolastici dell'area socialista e laica⁹. La presiedeva il consigliere comunale Ugo Guido Mondolfo, docente di storia e geografia al Liceo «Berchet», militante da un ventennio nelle fila del Partito socialista e vicino al riformismo turatiano, nonché fra i promotori con Salvemini e Kirner della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM), di cui era stato anche presidente fra il 1907 e il 1908¹⁰. Pure socialisti e entrambi dirigenti della Società Umanitaria erano i membri Augusto Osimo¹¹, segretario generale dell'istituzione milanese e tra l'altro instancabile organizzatore al suo interno delle scuole professionali, e Fausto Pagliari, attento studioso dei problemi del movimento operaio italiano e internazionale e collaboratore della Confederazione Generale del Lavoro¹².

⁸ Su Brocchi si veda la voce biografica, curata da R. Bertacchini, in *Dizionario biografico degli italiani*, cit., vol. XIV, 1972, pp. 401-404.

⁹ *Nomina della commissione di inchiesta sulla organizzazione e sull'opera delle civiche scuole serali superiori. Delibera della Giunta municipale del Comune di Milano del 19 gennaio 1915*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1; *Una commissione per le scuole superiori*, «La Corrente», 11 febbraio 1915, [p. 3].

¹⁰ Manca una ricostruzione dell'impegno di Mondolfo in ambito educativo. Di seguito si rinvia agli studi che delineano il suo profilo, anche con attenzione a tale dimensione. Cfr. Ugo Guido Mondolfo. *In memoria a tutti quelli che gli hanno voluto bene*, Milano, Officine grafiche Saita, 1958; «Critica Sociale», supplemento al n. 24, 20 dicembre 1958, numero dedicato a U.G. Mondolfo; P. Cabrini, *Mondolfo Ugo Guido*, in F. Andreucci, T. Detti, *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico 1853-1943*, Roma, Editori Riuniti, 1977, vol. III, pp. 533-538; L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; D. Bonetti, R. Bottoni, G. Giargia De Maio, M.G. Zanaboni, *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, Milano, Artigianelli, 1996, pp. 3-8; K. Colombo, *Libro e moschetto. Il caso del Liceo Parini di Milano*, «Annali dell'Istituto milanese per la storia dell'età contemporanea, della resistenza e del movimento operaio», n. 5, 2000, pp. 421-451; G. Angelini *Ugo Guido Mondolfo e il socialismo della volontà*, «Nuova Antologia», luglio-settembre 2002, pp. 125-148; ottobre-dicembre 2002, pp. 316-330.

¹¹ Su di lui si vedano la voce in Andreucci, Detti, *Il movimento operaio italiano*, cit., vol. IV, pp. 18-19; P. Mosetti, D. Tacchinardi, *Società Umanitaria e UPM: i protagonisti*, in *La cultura milanese e l'Università popolare negli anni 1901-1927*, Milano, Franco Angeli, 1983, pp. 235-240; P. Mosetti, D. Tacchinardi, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, «Nuova Rivista Storica», settembre-dicembre 1983, pp. 579-610 e gennaio-aprile 1984, pp. 109-138; E. Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Franco Angeli, 1985; C.G. Lacaita, *Istruzione e lavoro nel socialismo milanese all'inizio del '900*, in Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, cit., pp. 75-98.

¹² Cfr. Andreucci, Detti, *Il movimento operaio italiano*, cit., vol. IV, pp. 26-30.

Brocchi, inoltre, chiamò a far parte della commissione di riforma delle Serali superiori alcuni docenti delle scuole secondarie milanesi scelti per l'esperienza acquisita nell'insegnamento professato e negli studi compiuti. Dall'Istituto tecnico «Carlo Cattaneo» provenivano: Vittorio Nigherzoli, preside dell'Istituto stesso e tra i fondatori della FNISM; Clitofonte Bellini, docente di ragioneria e estensore di manuali di ragioneria generale di grande fortuna, editi soprattutto dalle case editrici milanesi Hoepli e Signorelli¹³; Carlo Lagomaggiore, insegnante di storia, membro della FNSIM e autore di testi di storia della cosiddetta «Collana rossa», edita dalla Federazione italiana delle Biblioteche popolari di Milano¹⁴; Antonio Masetti, docente di ragioneria, pure lui collaboratore della «Collana rossa» e insegnante di contabilità presso le Scuole professionali dell'Umanitaria¹⁵; Giovanni Ortoleva, docente di chimica, autore per la Libreria Editrice Politecnica di libri di chimica per le scuole secondarie, destinati a divenire testi di riferimento nell'ambito dell'istruzione tecnica industriale¹⁶; Alberto Calza, docente di disegno e anche lui fra i collaboratori della «Collana rossa». Nei licei cittadini insegnavano invece i membri: Giacinto Carbonera, docente al «Berchet», attivo esponente della sezione milanese della FNISM, vicino al Partito socialista e consigliere dell'Università popolare e del Circolo filologico¹⁷; Francesco Angiolini, insegnante al «Beccaria», e Pietro Camin, docente di storia al «Parini».

Nella lettera di convocazione, erano precisati gli scopi della commissione di inchiesta: doveva riferire sull'operato di dirigenti e di insegnanti, sulla disciplina, sui locali scolastici e «suggerire eventuali riforme dei programmi e provvedimenti che [valessero] a rendere l'opera delle scuole meglio proficua e più rispondente ai bisogni degli alunni»¹⁸. Essa si mise alacremente al lavoro e, fra gennaio e marzo, si dedicò alla raccolta di notizie e informazioni sul funzionamento delle Serali superiori¹⁹. Dapprima ogni commissario visitò una scuola

¹³ Sulla produzione manualistica di Bellini soprattutto per Signorelli si veda la scheda dedicata a questo editore e curata da L. Lombardi in *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 505-510; da notare che fino agli anni venti il catalogo di Signorelli privilegiò autori legati agli ambienti socialisti e democratici del mondo scolastico ambrosiano.

¹⁴ Sull'attività editoriale della Federazione italiana delle Biblioteche popolari di Milano si rinvia a *Teseo '900*, cit., pp. 183-186.

¹⁵ Masetti collaborò con l'editore milanese Il Monitore dei ragionieri, attivo nei settori della computisteria, dell'istruzione tecnica, della ragioneria: cfr. *Teseo '900*, cit., pp. 368-369.

¹⁶ Sulla casa editrice milanese e sulla produzione di Ortoleva si rinvia a *Teseo '900*, cit., pp. 327-329.

¹⁷ Cfr. Giacinto Carbonera, «La Corrente», 18 settembre 1921, [pp. 1-2]. Carbonera era, in quel periodo, direttore dell'organo di stampa della FNISM milanese, «La Corrente». Anche lui risulta tra i collaboratori della «Collana rossa» come autore di testi di geografia.

¹⁸ *Nomina della commissione di inchiesta sulla organizzazione e sull'opera delle civiche scuole serali superiori*, cit.

¹⁹ Cfr. *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza*, in ACCM, Fon-

a lui assegnata e presentò una relazione sulle visite compiute; in seguito, a seconda delle competenze di ciascuno, ad ogni commissario fu affidato il compito di ispezionare i singoli insegnanti e di stilare un questionario adeguatamente predisposto per verificare le modalità di applicazione del programma di ogni materia nel quadro delle finalità proprie di queste scuole²⁰.

L'avvio della fase istruttoria era destinato a sollevare qualche perplessità nei docenti delle Serali superiori per il loro mancato coinvolgimento. Nel corso di un'assemblea svoltasi alla fine di febbraio, essi deliberavano di chiedere all'amministrazione municipale che la loro esperienza fosse valorizzata e che alcuni insegnanti, da loro nominati, potessero entrare a fare parte della commissione di inchiesta, non appena questa avesse concluso le ispezioni nelle singole scuole²¹. Inoltre si costituivano in un'associazione che doveva rappresentarli e tutelarli nei confronti dell'autorità comunale²². Era questo il primo atto di un più aperto dissenso espresso nei confronti degli esiti del lavoro della commissione e del progetto di riforma stilato.

La commissione municipale aderì alla richiesta di una conduzione democratica dell'inchiesta in corso e, come il presidente Mondolfo precisava all'assessore, decideva di coinvolgere gli insegnanti e i dirigenti in due modi. Innanzi tutto ogni docente era sollecitato a compilare un questionario e il collegio docenti di ogni scuola era invitato a riunirsi per discutere del funzionamento delle Serali superiori e avanzare proposte in ordine alla loro riforma; le risposte ai questionari nonché un verbale delle riunioni con i giudizi e le richieste formulati per ogni singola scuola dovevano essere inviati al Comune insieme a una relazione stesa dal dirigente della scuola stessa. Nel contempo erano indette le elezioni per la designazione dei rappresentanti degli insegnanti e dei direttori da aggregare alla commissione comunale²³. Tutte queste operazioni si sarebbero dovute svolgere entro la fine di aprile²⁴.

Dopo l'avvio dei lavori riguardanti il rinnovamento delle Serali superiori, nel febbraio del 1915 Brocchi procedeva anche alla nomina dei membri della com-

do Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1.

²⁰ Cfr. *Questionario per l'inchiesta sulle Scuole Serali Superiori*, *ibid.*

²¹ Cfr. *Ordine del giorno approvato dagli insegnanti delle Scuole Serali Superiori nell'assemblea tenuta il 28 febbraio 1915*, *ibid.*

²² Cfr. U.G. Mondolfo all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore, Milano 26 marzo 1915, *ibid.*; *Una Associazione di Insegnanti delle Scuole Serali Superiori*, «La Corrente», 20 aprile 1915, Cronaca di Milano, [p. 3].

²³ U.G. Mondolfo all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore, Milano 26 marzo 1915, *cit.*; U.G. Mondolfo all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore, Senigallia 29 marzo 1915, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1; *Circolare dell'Assessore per gli studi secondari e superiori ai direttori delle Scuole Serali Superiori del 7 aprile 1915*, *ibid.*

²⁴ Nelle elezioni dei rappresentanti dei docenti e dei direttori risultarono eletti: V. Invernizzi e D. Guicciardi per i primi, R. Gerra per i secondi: *Esito delle votazioni per il rappresentante dei direttori*, 15 aprile 1915, *ibid.*; *Nomina dei due rappresentanti degli insegnanti delle civiche scuole serali superiori*, *ibid.*

missione d'inchiesta e di riforma delle Festive superiori²⁵. Come già per le Serali, essa era composta da uomini e donne vicini agli ambienti della cultura educativa laica e socialista o comunque impegnati nelle istituzioni cittadine che ne erano l'espressione, quali l'Umanitaria, l'Università popolare, l'Unione Italiana per l'Educazione Popolare. La commissione era presieduta da Pier Francesco Nicoli, insegnante di pedagogia della Scuola Normale «Tenca» e attivo esponente della FNISM²⁶. Alla Federazione apparteneva anche Lavinia Sacerdote, moglie di Ugo Guido Mondolfo, docente della Scuola Normale «Tenca»²⁷. Gli altri membri della commissione erano: la già ricordata Anna Vertua Gentile, ispettrice delle civiche scuole milanesi, esponente del femminismo moderato, ma soprattutto nota per la vasta produzione letteraria destinata alle fanciulle²⁸; Maria Cleofe Pellegrini, ispettrice centrale del Ministero della Pubblica Istruzione e promotrice, fra l'altro, dell'Unione Nazionale delle Educatrici d'Infanzia²⁹; Margherita Sarfatti, intellettuale di spicco della cultura italiana del primo '900 e ai tempi, ma ancora non per molto, attivista del Partito Socialista³⁰; Regina Terruzzi, insegnante secondaria attiva all'interno della sezione milanese della FNISM³¹, esponente del femminismo socialista e membro del consiglio direttivo dell'Università popolare. Anche in questa commissione erano presenti

²⁵ Cfr. *Memoria sui lavori della commissione per la riforma*, *ibid.*, C. 55, f. 3; Commissione d'Inchiesta per le Scuole Festive Superiori, *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'Istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, *ibid.*, C. 54, f. 4. Si veda anche *La riforma delle scuole festive di Milano*, estratto dalla *Corrente* del 5 dicembre 1915, Milano, Tipografia Zerboni, [1915].

²⁶ Di Nicoli va anche ricordata l'opera profusa nello studio e nella divulgazione del metodo Pizzigoni: su di lui si vedano le brevi note in *Pedagogisti ed educatori*, a cura di E. Codignola, Milano, Istituto Editoriale Italiano Carlo Tosi, 1939, p. 310; Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*, cit., *passim*.

²⁷ Si veda la voce biografica in *Dizionario biografico delle donne lombarde 568-1968*, a cura di R. Farina, Milano, Baldini & Castoldi, 1995, pp. 963-964; cfr. altresì Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*, cit., pp. 344-345.

²⁸ Su A. Vertua Gentile si vedano le voci biografiche in *Pedagogisti ed educatori*, cit., p. 432; *Dizionario biografico delle donne lombarde*, cit., pp. 1124-1126. Si veda altresì P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 72-73.

²⁹ Cfr. R. Basso, *Donne in provincia. Percorsi di emancipazione attraverso la scuola nel Salento tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 81-111.

³⁰ Cfr. S. Marzorati, *Margherita Sarfatti. Saggio biografico*, Como, Nodolibri, 1990; Ph.V. Cannistraro, B.R. Sullivan, *Margherita Sarfatti. L'altra donna del duce*, Milano, Mondadori, 1993 (ed. or.: New York 1993); S. Urso, *Margherita Sarfatti. Dal mito del Dux al mito americano*, Venezia, Marsilio, 2003.

³¹ Si veda, ad esempio, l'interesse della Terruzzi in seno alla FNISM per la posizione giuridica delle insegnanti secondarie: R. Terruzzi, *L'agitazione delle insegnanti delle Scuole medie*, «La Corrente», 6 maggio 1910, [p. 3]; Ead., *Le insegnanti delle scuole femminili si difendono*, *ibid.*, 3 giugno 1911. Sul suo operato si rinvia a Mosetti, Tacchinardi, *Società Umanitaria e UPM*, cit., pp. 263-266; D. Pinardi, *L'Università popolare di Milano dal 1901 al 1927*, in *La cultura milanese e l'Università popolare negli anni 1901-1927*, cit., pp. 31-135. Dopo essersi avvicinata, durante la guerra, alle posizioni interventiste, la Terruzzi fu una delle nove donne «sansepolcriste»: per un suo profilo biografico cfr. la scheda a lei dedicata in *Dizionario del fascismo*, Torino, Einaudi, 2003, II vol., pp. 734-735.

docenti delle scuole cittadine competenti per le diverse materie insegnate nelle Scuole festive superiori. Essi erano: Giuseppe Corte Enna e Giovanni Cova per la contabilità; gli architetti Giovanni Rocco e Oreste Silvestri, per il disegno e la calligrafia; Eugenia Charrel per il francese; e, per la classe preparatoria³², Angelo Merlini, direttore didattico, socialista, tra gli organizzatori dell'Unione Italiana per l'Educazione Popolare a Milano di cui fu segretario³³.

Come già per Serali superiori, anche la commissione delle Festive superiori dapprima avviò un lavoro di raccolta di notizie tramite ispezioni alle scuole. A differenza dei loro colleghi uomini, le docenti delle Festive però non protestarono per il mancato coinvolgimento. Il diverso comportamento si comprende se si tiene presente la differente composizione del personale docente dei due tipi di scuole; più omogenea era, infatti, quella delle Serali superiori dove insegnavano in maggioranza insegnanti secondari, più eterogenea quella delle Festive superiori nelle quali, accanto a donne abilitate all'insegnamento secondario, figuravano maestre. Di qui la maggiore facilità per i professori delle Serali, provenienti dagli stessi istituti cittadini e con un'identità professionale condivisa, di unirsi per fare presenti le proprie rivendicazioni nei confronti dell'autorità municipale. Il maggiore attivismo dei docenti uomini trova riscontro nelle dinamiche, già messe in luce dagli studiosi, dell'associazionismo degli insegnanti, in specifico quello magistrale: le maestre, com'è noto, più numerose dei loro colleghi, erano però meno attive e più propense a delegare la tutela dei propri interessi ai maschi, che peraltro, soprattutto a livello nazionale, occupavano i ruoli direttivi dei diversi sodalizi³⁴.

Comunque, al pari delle Serali, anche per le Festive superiori la Giunta municipale provvide a invitare le insegnanti e le direttrici «a prestare in seno alla Commissione di ispezione [...] l'opera loro apprezzata e competente»³⁵. Al fine

³² La classe preparatoria era stata istituita a partire dagli anni Novanta dell'Ottocento e era destinata alle ragazze che non superavano l'esame di ammissione alle scuole Festive superiori o che volevano acquisire la preparazione necessaria per essere ammesse.

³³ Esponente della Sezione maestre e maestri della Camera del Lavoro, fu anche direttore de «La coltura popolare»: si vedano Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare*, cit., pp. 104-105; la scheda dedicata a «La coltura popolare», in G. Chiosso, (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 192-193.

³⁴ Si vedano: S. Wilking, *Le maestre elementari a Milano e l'Associazione Magistrale Milanese dalla fine dell'Ottocento al 1914*, in A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (a cura di), *Donna lombarda 1860-1945*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 200-224; A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005; Ead., *Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana*, in S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 181-212; M. D'Ascenzo, *Momenti e figure femminili dell'associazionismo magistrale bolognese tra Otto e Novecento*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi, *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Sei, 2008, pp. 215-248.

³⁵ *L'assessore per gli studi secondari e superiori alle Direzioni delle civiche Scuole festive superiori*, 23 aprile 1915, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 54, f. 1.

di fare conoscere il loro parere sul funzionamento delle scuole e sulle possibili riforme da apportare, entro la metà di maggio ogni singola scuola doveva inviare una relazione del collegio docenti e una relazione delle dirigenti, stesa tenendo conto dei questionari compilati dalle insegnanti. Entro lo stesso termine si dovevano svolgere elezioni per nominare le rappresentati delle insegnanti e delle direttrici³⁶.

Così impostate le commissioni procedettero nell'attività di studio e di elaborazione e nell'estate del 1915 presentarono alla Giunta municipale gli esiti del loro operato con i progetti di riforma delle civiche Scuole serali e festive superiori.

3. *La riforma delle Scuole serali superiori*

Nel presentare alla Giunta, alla fine di agosto del 1915, le conclusioni della commissione di inchiesta delle Serali superiori da lui presieduta, Ugo Guido Mondolfo lamentava la lentezza che aveva caratterizzato l'ultima fase di lavoro, quella della definizione del futuro assetto delle scuole, in quanto «il dissenso su alcuni punti fondamentali, fra la maggioranza della commissione e i rappresentanti del corpo insegnante e direttivo, [era stato] motivo di discussioni» protrattesi per parecchie sedute³⁷. Né le discussioni erano servite a fare rientrare il dissenso che si materializzò nella presentazione di due differenti relazioni: una della maggioranza, formata dagli uomini nominati dalla Giunta, e una della minoranza, composta dai docenti e dal dirigente eletti dai loro colleghi. La stessa Associazione degli insegnanti delle Serali superiori si fece interprete presso l'amministrazione del dissenso del corpo docente³⁸. L'analisi delle due relazioni e della documentazione prodotta dalla commissione (relazioni del collegio docenti di ogni scuola, relazioni dei dirigenti, questionari compilati dai docenti, verbali delle ispezioni compiute dai diversi commissari)³⁹ evidenzia che vi era disaccordo non tanto sulla individuazione dei problemi che travagliavano queste scuole, quanto sulla formulazione delle soluzioni da apportare ai problemi stessi. Muovevano, infatti, le due parti in causa da una differente valu-

³⁶ Risultavano elette Paola Molinari, come rappresentante delle dirigenti, Maria Tessera e Maria Vecchio, come rappresentanti delle docenti: Commissione d'Inchiesta per le Scuole Festive Superiori, *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, cit.

³⁷ *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza*, cit., p. 2.

³⁸ Cfr. *Ordine del giorno dell'assemblea dell'Associazione Insegnanti delle Scuole Secondarie Superiori del 5 ottobre 1915*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1.

³⁹ I documenti in questione, cui si rinvierà in modo analitico nel prosieguo del contributo, sono conservati in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, CC. 52, 53, 54.

tazione dell'istituzione scolastica comunale. La maggioranza riteneva che non solo «imperfezioni e deficienze di struttura» impedissero alle Serali superiori di raggiungere gli obiettivi stabiliti dai programmi in vigore, ma che questi stessi programmi non fossero funzionali «alle nuove esigenze dell'insegnamento popolare e professionale, e ai bisogni ed ai compiti nuovi che alle classi popolari [creavano e assegnavano] le nuove forme e tendenze della vita sociale»⁴⁰.

La minoranza elettiva, dal canto suo, aveva maturato l'impressione che i colleghi di nomina municipale fossero stati ispirati fin dall'inizio da «una esagerata impressione di pessimismo sui risultati dell'insegnamento impartito nelle Scuole Serali Superiori». Tale pessimismo nasceva da una scarsa conoscenza degli alunni, delle condizioni in cui operavano i docenti e degli scopi delle scuole; scopi, veniva fatto notare, che erano «alquanto più modesti» di quelli cui pensava la maggioranza, la quale peccava di «un vizio di origine», ovvero l'estraneità alla vita reale di queste scuole. La minoranza era convinta della necessità di operare delle riforme, ma non condivideva la volontà di procedere «ad una *instauratio ab imis fundamentis*»⁴¹.

Emblematico del diverso modo di porsi delle due parti rispetto al mandato loro affidato dalla Giunta municipale fu il confronto sulla questione della durata delle lezioni, all'unanimità ritenuta troppo breve per garantire un'efficace istruzione. Esse iniziavano il 1° ottobre e terminavano alla fine di aprile e si svolgevano da lunedì a sabato alla sera per due ore. Nello stesso lasso di tempo erano previste due sessioni di esame. La durata effettiva dell'anno scolastico, considerati i periodi di vacanza, si riduceva quindi a quattro-cinque mesi, nel corso dei quali, come ad esempio accadeva nel primo anno della sezione industriale, erano attivati ben sette insegnamenti tenuti da altrettanti docenti.

La soluzione proposta dalla maggioranza consisteva nel prolungamento dell'anno scolastico fino alla prima metà di giugno. La maggiore durata dell'anno scolastico, oltre a evitare che nei mesi di vacanza venisse dimenticato lo studio fatto, avrebbe consentito di non fare lezione al sabato, come era tradizione, in quanto in tale giorno l'orario di lavoro era più lungo per la distribuzione della paga e per la chiusura del giorno successivo. Grazie a questo provvedimento gli studenti, che peraltro proprio il sabato in genere erano più assenti, avrebbero potuto «apprezzare tutte le varie forme ed espressioni della vita collettiva», «frequentare adunanze, comizi», «assistere a conferenze, a spettacoli teatrali; oppure – se lo [preferivano] – [...] concedersi un po' di riposo»⁴². Si noti come questa valorizzazione del tempo libero dei lavoratori, da impegnare però in attività politiche e culturali, fosse il riflesso dell'appartenenza al Partito sociali-

⁴⁰ Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza, cit., p. 3.

⁴¹ Controrelazione della minoranza, pp. 18-19, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1.

⁴² Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza, cit., p. 7.

sta o della vicinanza ad esso di una buona parte dei commissari. Il modello di operaio che il socialismo insieme a esponenti della borghesia illuminata cittadina volevano formare era rappresentato da un lavoratore competente, istruito, in grado di interloquire con il datore di lavoro in atteggiamento di reciproco rispetto, capace di godere in modo decoroso e fruttuoso delle ore di riposo, lontano dai vizi dell'alcol e del gioco. Era questa una visione ideale del proletariato alla cui formazione contribuivano, nel capoluogo lombardo, alcune delle istituzioni educative già ricordate, volute da uomini del socialismo riformista e della borghesia radicale, ovvero l'Università popolare, l'Umanitaria, la Federazione italiana delle Biblioteche popolari⁴³. Va notato che si trattava di un'immagine che rimandava a una visione della classe lavoratrice più moderna di quella che aveva animato i promotori delle Scuole serali superiori subito dopo l'Unità e che, come si è visto, concepiva l'istruzione come uno strumento di controllo sui giovani dei ceti popolari.

Questa proposta relativa alla durata delle lezioni, accolta dalla Giunta e applicata dall'anno scolastico 1915-16, fu però fermamente avversata dai docenti delle Serali superiori, come emerge dalla relazione della minoranza e dai verbali delle riunioni dei collegi dei docenti. A loro giudizio, la brevità delle lezioni costituiva un vero problema che però, alla luce dell'esperienza, non aveva soluzione: il prolungamento dell'anno scolastico rappresentava uno svantaggio per gli studenti, tutti «operai o modesti impiegati», che con l'allungamento delle giornate, a primavera, si trattenevano più ore al lavoro e che quindi non potevano frequentare, come in alcuni casi avveniva già a iniziare da marzo⁴⁴. La provenienza sociale e professionale dell'utenza sconsigliava l'aumento delle ore giornaliere di lezione: chi frequentava queste scuole era uno studente lavoratore, che alla sera arrivava a scuola stanco per il lavoro e per il quale costituiva già un sacrificio investire quattro anni della propria vita nello studio serale, come era documentato dalla forte dispersione scolastica⁴⁵.

Né aveva senso per i docenti e i dirigenti delle Serali superiori introdurre il «sabato inglese» in quanto la frequenza della scuola rappresentava per questi ragazzi un passatempo sicuramente più edificante di quelli cui solitamente si

⁴³ Nelle note precedenti e in quelle che seguono si fa riferimento agli studi sulle istituzioni educative e culturali menzionate. Riflessioni sulla concezione del tempo libero nel socialismo agli inizi del '900 si trovano anche in S. Pivato, *Politica e tempo libero*, in Istituto milanese per la storia della Resistenza e del movimento operaio, *Tempo libero e società di massa nell'Italia del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 1995, pp. 115-123 (in specie pp. 116-119).

⁴⁴ *Scuola Serale Superiore Foro Bonaparte. Relazione sull'andamento didattico della scuola*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 2: considerazioni analoghe si trovano in *Scuola Serale Superiore in via Ruffini. Relazione, ibid.*; *Scuola Serale Superiore in via Giusti. Relazione, ibid.*

⁴⁵ Cfr. in tale senso le interessanti osservazioni formulate dai docenti della Scuola serale superiore di Foro Bonaparte, dalle quali emerge che solo ¼ degli iscritti al primo anno era presente ancora in quarta: *Scuola Serale Superiore Foro Bonaparte. Relazione sull'andamento didattico della scuola*, cit.

dedicavano: il sabato, infatti, non era da loro usato – come sperava la maggioranza della commissione di inchiesta – per approfittare delle occasioni utili a approfondire la propria cultura, ma per divertirsi e – notava l'Associazione degli insegnanti delle Serali superiori a due anni dall'applicazione della riforma – «per questo pare sufficiente la domenica. Si aggiunga poi che purtroppo il sabato, nel ceto operaio, si usa per lo più celebrarlo in modo tale, che è meglio se i giovani sono impediti dall'assistere a certe... celebrazioni!»⁴⁶.

Il confronto sulla questione della durata delle lezioni – che, giova ricordarlo, era avvertito da tutti come un problema – mette in luce come il personale dirigente e docente delle Serali superiori guardasse ai propositi di riforma della commissione voluta dall'amministrazione Caldara con un atteggiamento consapevole dei limiti e dei difetti di queste scuole, ma sostanzialmente conservatore dell'assetto vigente. Va subito detto che all'origine di questa resistenza al cambiamento – che peraltro è una costante della storia delle istituzioni scolastiche – vi era sicuramente la volontà di tutelare la propria professione, ma vi era anche una conoscenza forse più realistica delle aspettative delle famiglie che iscrivevano i loro figli a queste scuole e meno condizionata da una visione ideale del proletariato, che invece animava i membri della commissione municipale più vicini al Partito socialista.

In effetti mentre la questione dell'orario portava i docenti a sottolineare le difficoltà che eventuali modifiche avrebbero arrecato alle famiglie e agli studenti e a affermare che occorreva lasciare «le cose come [stavano], limitando le innovazioni»⁴⁷, anche perché il profitto ottenuto era «soddisfacentissimo [...] in rapporto all'orario scarsissimo»⁴⁸, la maggioranza riteneva che la soluzione di tale questione dovesse necessariamente rinviare a un più generale ripensamento dell'organizzazione delle Serale superiori. Nello specifico quest'ultima lamentava il «carattere generico dell'indirizzo, che tendeva a riprodurre, peggiorandolo, quello, tanto discusso, delle scuole tecniche governative senza poterne svolgere

⁴⁶ *Memoriale dell'Associazione fra gli insegnanti delle Scuole Serali Superiori all'Assessore per l'Istruzione secondaria e superiore del Comune di Milano*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 46, f. 2.

⁴⁷ *Scuola Serale Superiore in via Giusti. Relazione*, cit.

⁴⁸ *Scuola Serale Superiore in via Ruffini. Relazione*, cit. Sulla ristrettezza del tempo, come caratteristica propria di queste scuole, si soffermava anche il giovane Clemente Reborà, che negli anni precedenti la guerra insegnò nelle Serali superiori. In un articolo pubblicato su «La Voce» del luglio 1913, egli rilevava come la carenza di tempo costituisse sì un limite, ma sollecitasse i docenti a fare opera di sintesi e a mettere a punto una didattica meno pedante e accademica di quella adottata nelle scuole diurne. Reborà notava anche come questi sforzi fossero apprezzati dagli studenti che giungevano a scuola stanchi e che a casa avevano poco tempo a disposizione per lo studio. Pur ritenendo ingiusto istituire un confronto con le scuole tecniche, egli concludeva il proprio articolo affermando che molto spesso i sentimenti che prevalevano in queste scuole erano quelli la costrizione e la paura, mentre nelle Serali superiori molto spesso la noia lasciava spazio alla spontaneità: cfr. C. Reborà, *La vita che va a scuola e viceversa*, «La Voce», a. V, n. 31, 31 luglio 1913, p. 1127, ora in R. Cicala, *Il giovane Reborà tra scuola e poesia. Professoruccio filantropo a Milano e a Novara 1910-1915*, Novara, Associazione di storia della chiesa novarese, 1992, pp. 93-95.

i farruginosi e pesanti programmi»⁴⁹. Così se nel 1861, Tenca aveva sostenuto l'idea di creare un'istituzione serale per fornire ai giovani che già lavoravano una cultura generale e professionalizzante che evitasse l'enciclopedismo tipico delle scuole tecniche, ora le Civiche scuole serali superiori, che proprio da quell'idea erano nate, erano accusate di riprodurre i difetti dell'istruzione tecnica statale.

Tale accusa fu sostenuta in seno alla commissione soprattutto, e non a caso, da Osimo e Pagliari. Forti della loro esperienza in seno alle scuole dell'Umanitaria, delle conoscenze acquisite in merito all'istruzione professionale in Italia e all'estero e alla realtà produttiva milanese, essi non si limitavano a proporre ritocchi, ma formulavano una valutazione molto critica dell'ordinamento di queste scuole a cinquant'anni dalla fondazione.

Le Scuole Superiori Serali – osservavano – sono scuole tecniche a scartamento ridotto. E poiché, a nostro modesto avviso, la Scuola tecnica costituisce il peggiore tipo di scuola italiana, si immaginerà il giudizio che noi formuliamo sull'ordinamento delle Scuole Superiori Serali.

Il duro giudizio non riguardava docenti, direttori e studenti, per i quali essi esprimevano parole di lode, o i programmi, che erano «saggiamente dettati»: essi contestavano piuttosto «la possibilità della attuazione di quei programmi nei limiti di ore assegnate a ciascuna materia, per le condizioni nelle quali si [trovavano] la scuola, gli insegnanti e gli allievi». I due dirigenti dell'Umanitaria riconoscevano l'utilità di una scuola di cultura generale per i lavoratori che avevano interrotto gli studi dopo le elementari, ma ritenevano che dovesse trattarsi di una vera scuola di questo tipo e non «un'istituzione ibrida di coltura generale e di insegnamento professionale quale [risultava] essere la Scuola Superiore Serale»⁵⁰.

Una memoria stesa solo da Osimo, probabilmente come materiale preparatorio ai lavori della commissione, ci consente di comprendere meglio le ragioni di questa posizione, poi di fatto assunta dalla maggioranza della commissione municipale⁵¹. Egli prendeva le mosse dall'analisi del tipo di utenza delle Serali superiori, animata essenzialmente da una delle seguenti motivazioni: consolidare la cultura generale e elementare; acquisire abilità utili per la professione; procurarsi una licenza ritenuta equipollente a quella delle scuole tecniche. La volontà di raggiungere tutti e tre questi scopi rappresentava, a suo giudizio, «la ragione principale dei difetti di tali istituti». Essi erano «brutte copie di un pessimo originale» sia quando cercavano di essere scuole di cultura generale, dispensando di fatto una cultura «superficiale, frammentaria, inconcludente», sia

⁴⁹ *Memoria sui lavori della commissione per la riforma*, pp. 2-3, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 55, f. 3.

⁵⁰ *Relazione delle visite compiute da A. Osimo e F. Pagliari, 1 marzo 1915, ibid.*, C. 52, f. 6.

⁵¹ Si tratta di A. Osimo, *Proposte di riordinamento delle Scuole Serali Superiori*, in Archivio storico della Società Umanitaria [d'ora in poi ASU], Busta 315, Fascicolo 1-5. Il documento non è datato, ma il contenuto ci consente di collocarlo nel periodo di cui stiamo trattando.

quando intendevano essere scuole professionali, non riuscendo, ad eccezione dell'insegnamento di computisteria e di ragioneria nella sezione commerciale, a rispondere alle esigenze delle attività produttive.

Secondo Osimo il riordino delle Serali superiori doveva partire dalle finalità perseguite dagli iscritti. Legittimo, egli osservava, era il desiderio di molti giovani lavoratori, soprattutto manuali, di rendere più solida l'istruzione acquisita alle elementari, tanto più che per molte categorie di operai di fatto era sufficiente una cultura generale, in virtù dell'organizzazione del lavoro in molte industrie, caratterizzato dalla produzione in serie e dalla scomposizione del ciclo produttivo in azioni semplici. L'esponente socialista proponeva quindi di istituire una scuola serale di cultura generale, di durata biennale, in cui fossero insegnati italiano, però non come materia a sé, ma come strumento per lo studio di storia, geografia, morale civile (elementi di scienze giuridiche e economiche); fisica e chimica; disegno inteso come mezzo per rappresentare le cose e senza alcuna finalità decorativa e professionale⁵². La durata delle lezioni, da svolgersi dal lunedì al venerdì, doveva essere prolungata a tutto il mese di giugno. Gli insegnanti dovevano essere solo tre.

A suo giudizio, inoltre, per quanto la scuola tecnica rappresentasse «il peggiore degli istituti di istruzione media di primo grado», era giusto che l'amministrazione municipale ne creasse una serale al fine di fornire un servizio ai lavoratori che avevano desiderio di continuare gli studi la sera senza doversi rivolgere agli istituti privati. Scriveva il segretario generale dell'Umanitaria: «Se non è opportuno facilitare la creazione di spostati, è doveroso agevolare a quanti sono forniti di qualità di assurgere a posizioni più elevate per il bene loro e per utilità sociale, il soddisfacimento delle loro aspirazioni»⁵³.

Per il gruppo di studenti che ora frequentava le Serali superiori mosso dalla volontà di un perfezionamento nelle professioni impiegate occorreva prevedere una vera e propria scuola commerciale, con insegnamenti esclusivamente professionali, aperta a chi aveva già frequentato il corso di cultura generale. Tale scuola doveva essere avviata coordinandosi con le iniziative esistenti, con la Camera di Commercio e con le associazioni degli impiegati. Gli operai che cercavano nelle Serali superiori un approfondimento della loro preparazione dovevano essere avviati, dopo la frequenza del corso di cultura generale, alle scuole professionali già esistenti in città. Per loro, Osimo ipotizzava un percorso formativo che di fatto rifletteva quello che lui, insieme alle donne e agli uomini dell'Umanitaria, stava realizzando o già aveva realizzato presso l'istituzione milanese⁵⁴; un percorso che non si arrestava all'istruzione professionale, ma

⁵² A proposito dell'impostazione didattica da dare all'insegnamento del disegno, secondo gli uomini dell'Umanitaria, si veda anche *Scuole serali superiori del Comune di Milano. Programma per l'insegnamento di disegno*, *ibid.*

⁵³ Osimo, *Proposte di riordinamento delle Scuole Serali Superiori*, cit.

⁵⁴ In merito all'attività di formazione al lavoro dell'istituzione milanese, cfr. Mosetti, Tacchiniardi, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, cit.; Decleva, *Etica del lavoro*, so-

che poteva continuare nell'Università popolare o nel Museo sociale di prossima istituzione.

Ho ampiamente illustrato il pensiero di Osimo innanzi tutto perché egli coglieva con lucidità le caratteristiche assunte dalle Civiche scuole serali superiori di Milano, di cui metteva in luce i limiti ma anche le potenzialità nel quadro del tessuto formativo cittadino; potenzialità che potevano emergere meglio se il Comune di Milano fosse stato disponibile a una revisione della propria offerta formativa. Inoltre mi sono soffermata a presentare le riflessioni del segretario generale dell'Umanitaria in quanto esse furono fatte proprie, sia pure con alcune modifiche, dalla maggioranza della commissione e poi recepite dalla Giunta municipale.

Nella relazione presentata all'assessore agli studi secondari e superiori, la maggioranza rilevava che la sezione commerciale delle Serali superiori, da sempre la più apprezzata dalla cittadinanza e la più frequentata, raggiungeva in modo efficace gli obiettivi perseguiti, ovvero fornire un'istruzione professionale ai giovani che aspiravano a un lavoro di tipo impiegatizio nel settore del commercio e del credito o in quello industriale. Lo stesso non poteva dirsi della sezione industriale, il cui nome non corrispondeva «affatto alla natura della scuola» in quanto, per il tipo di insegnamento offerto, troppo teorico e carente nell'addestramento pratico, non riusciva a preparare i giovani al lavoro nelle fabbriche. La maggioranza della commissione riteneva che non fosse possibile né opportuno innestare il «ramo di scuola di coltura professionale per gli operai [...] sul tronco di queste scuole serali, tanto più che esso sarebbe stato un inutile duplicato di altre scuole già esistenti in Milano» e che per elevare la cultura degli operai era sufficiente una scuola di durata biennale⁵⁵.

Di qui la proposta, come aveva ipotizzato Osimo, di creare un biennio di cultura generale unico per tutti gli studenti che prevedeva però la scelta fra francese, per chi avrebbe optato per l'indirizzo commerciale, e disegno per gli operai. Mentre gli aspiranti a un impiego nel settore terziario completavano gli studi in un secondo biennio di tipo commerciale, i giovani operai, che lo avessero desiderato, potevano iscriversi agli istituti professionali esistenti in città o eventualmente istituiti dal Comune. Nella relazione non era esplicitato quali fossero queste scuole, ma la maggioranza pensava a quelle dell'Umanitaria e a quelle della Società di incoraggiamento arti e mestieri⁵⁶, con le quali, come si vedrà, l'amministrazione municipale avrebbe preso gli accordi opportuni.

cialismo, cultura popolare, cit.

⁵⁵ *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza, cit., p. 8.*

⁵⁶ Su questa istituzione milanese, sorta nel 1838 per volere di alcuni esponenti del mondo imprenditoriale e finanziario con il sostegno della Camera di Commercio, che aveva come scopo lo sviluppo industriale della città tramite la promozione di ricerche e la diffusione delle necessarie conoscenze scientifiche fra tecnici e operai, si vedano: C. Patti, *Strutture associative e formazione professionale*, in G. Fiocca (a cura di), *Borghesi e imprenditori a Milano dall'Unità alla prima*

La riforma delle Serali superiori, applicata dall'anno scolastico 1915-1916, appare animata dalla volontà di superare il carattere ibrido da loro assunto nel corso degli anni, precisando gli intenti di formazione culturale e di preparazione professionale. Tale fine era perseguito razionalizzando e valorizzando l'esistente. Per un verso il Comune conservava e potenziava gli ambiti nei quali queste scuole erano meglio riuscite nel corso del tempo – ovvero la formazione culturale e quella professionale di tipo commerciale – e, per un altro, si coordinava con le iniziative di formazione professionale per gli operai promosse da enti tradizionalmente impegnati in questo settore.

Anche la revisione dei programmi, accusati di essere sovrabbondanti e frammentari, andava nel senso della maggiore specificazione dei *curricula* delle Serali superiori. Era previsto uno sfoltimento e un accorpamento delle materie. Nel primo biennio, oltre a disegno e francese a scelta, erano attivati l'insegnamento di scienze e quello di cultura civile, comprendente italiano, storia e geografia, affidato a un unico docente⁵⁷. Veniva cassato l'insegnamento di aritmetica e geometria che rischiava di ridursi a una ripetizione dei contenuti appresi nelle elementari e nel corso popolare. Si riteneva più consono al tipo di scuola fare in modo che il richiamo delle conoscenze di aritmetica fosse fatto dal docente di fisica e di quelle di geometria dal docente di disegno. Agli stessi criteri era ispirata l'impostazione didattica del biennio commerciale, dove, ad esempio, italiano e francese erano uniti e affidati a un unico insegnante.

Il progetto di riforma prevedeva anche di rendere l'insegnamento di tutte le materie più aderente alla vita reale. Ad esempio, l'insegnamento del disegno doveva mirare non tanto a «suscitare particolari abilità di esecuzione materiale, quanto a destare e affinare lo spirito di osservazione e l'attitudine a riprodurre con segni l'immagine che da tali osservazioni ciascuno riesce a formarsi nella mente». Analoghe considerazioni erano svolte per computisteria, il cui programma veniva rinnovato con la preoccupazione non di trasmettere il maggior numero di nozioni di contabilità, ma di avvicinare gli studenti alla vita economica e sociale; di qui la nuova denominazione dell'insegnamento che era congiunto a istituzioni commerciali⁵⁸.

guerra mondiale, Roma-Bari, Laterza, 1984, pp. 87-140; C.G. Lacaíta, *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'Incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, Milano, Electa, 1990.

⁵⁷ L'insegnamento di cultura civile comprendeva anche le cosiddette «cognizioni utili», ovvero nozioni sull'economia milanese, sullo sviluppo industriale, sulla legislazione sul lavoro, sulle attività assistenziali e previdenziali, sul funzionamento del Comune e dello Stato. I principi ispiratori della riforma, anche per quanto riguarda la didattica, furono apprezzati dalla rivista «La cultura popolare»: *La riforma delle Scuole Serali Superiori*, «La cultura popolare», a. V, 30 novembre 1915, pp. 892-896.

⁵⁸ *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza*, cit., p. 11; ma si veda anche *Programmi delle Scuole Serali Superiori*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1. A ulteriore conferma dell'influsso esercitato da Osimo, è interessante notare che

Completavano il quadro della riforma delle Serali superiori proposta dalla relazione di maggioranza i seguenti punti: istituzione di una Commissione di vigilanza con compiti di coordinamento e di direzione pedagogica di tutte le scuole; introduzione di criteri più precisi per l'assunzione degli insegnanti che doveva avvenire tramite concorso – come in tutte le altre scuole – al fine di elevare la qualità dell'insegnamento; bando di concorsi da parte del Comune per la compilazione di libri di testo predisposti espressamente per le Serali, come richiesto dai docenti.

I rappresentanti dei docenti e dei dirigenti che facevano parte della commissione si dissociarono dalle proposte formulate dalla maggioranza della commissione e presentarono alla Giunta una controrelazione in cui esponevano le loro obiezioni⁵⁹. Oltre a contestare il prolungamento della durata dell'anno scolastico, essi non approvavano il nuovo ordinamento delle Serali superiori, frutto a loro avviso, come si ricorderà, di un giudizio preconcepito. Essi osservavano che la chiusura del corso industriale quadriennale impoveriva l'offerta formativa di questi istituti e comportava la delega della preparazione dei giovani operai a altri enti, in quanto il Comune, vista la guerra in atto, molto difficilmente avrebbe potuto creare scuole professionali peraltro in tempi brevi. Forti perplessità suscitava anche la soppressione di alcune materie, e in specie di matematica e geometria; né appariva perseguibile realisticamente la proposta di un loro recupero nelle esercitazioni di fisica e di disegno, poiché le Serali superiori accoglievano alunni con una preparazione fortemente eterogenea. Non meno esecrabile era giudicata la scomparsa di italiano nel biennio commerciale, inglobato nella disciplina di nuova istituzione denominata «corrispondenza italiana-francese». Tale provvedimento appariva tanto più deleterio se si teneva presente che, nel primo biennio, italiano era incorporato nell'insegnamento di cultura civile. Merita, infine, ricordare che la minoranza deplorava il fatto che non si fosse pervenuti alla decisione di assicurare, sia pure con le dovute garanzie, la stabilità al personale docente anziano meritevole. Tale mancata concessione appariva ancor più grave in quanto, in virtù del nuovo ordinamento, si sarebbero dovuti licenziare molti docenti vista la soppressione di alcune materie.

Nonostante le critiche di docenti e direttori, respinte da Ugo Guido Mondolfo a nome dei colleghi in una memoria inviata all'assessore⁶⁰, la proposta di rinnovamento stilata dalla maggioranza di nomina municipale fu approvata

per indicare il fine dell'insegnamento di disegno, il testo dei programmi stilati dalla commissione di riforma adottava le stesse parole usate dal dirigente dell'Umanitaria nella sua relazione già citata e affermava che esso doveva tendere a dare «agli allievi, col disegno, il mezzo grafico per la rappresentazione delle cose, e non proporsi scopi di immediata applicazione decorativa e professionale»: *Programmi delle Scuole Serali Superiori*, cit., p. 24.

⁵⁹ Cfr. *Controrelazione della minoranza*, cit. In merito alle critiche dei docenti di queste scuole si veda anche *Memoriale dell'Associazione fra gli insegnanti delle Scuole Serali Superiori all'Assessore per l'istruzione secondaria e superiore del Comune di Milano*, cit.

⁶⁰ U.G. Mondolfo, *Osservazioni alla controrelazione della minoranza*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 52, f. 1.

dalla Giunta e applicata a partire dall'autunno del 1915. Le relazioni redatte annualmente dall'appena costituita Commissione di vigilanza, sulla base delle visite svolte in ogni sede, ci consentono di ricostruire la fase di applicazione e di sperimentazione della riforma delle Serali superiori. Il conflitto in corso inevitabilmente condizionò l'andamento anche di queste scuole, che, al pari delle altre istituzioni educative cittadine, dovettero fare i conti con la requisizione di edifici e la partenza dei docenti al fronte. L'effetto più evidente dello stato di guerra sulle Serali superiori fu il drastico calo del numero degli iscritti, passati dai 4.247 del 1914-1915 ai 3.633 del 1915-16. Né la parabola discendente si arrestò nel periodo successivo e toccò il punto più basso di 2.792 allievi nell'anno scolastico 1918-1919⁶¹. Gli obblighi militari cui erano soggetti gli studenti più anziani, l'orario prolungato e il lavoro notturno di molti stabilimenti disincentivarono le iscrizioni e determinarono altresì un andamento molto irregolare della frequenza, come segnalava Giacinto Carbonera, ispettore centrale di queste scuole e estensore delle relazioni della Commissione di vigilanza⁶².

A fronte di queste oggettive difficoltà, l'applicazione dei diversi punti della riforma avvenne in tutte le sedi. In proposito la Commissione di vigilanza riferiva che l'attivazione del nuovo insegnamento di cultura civile – in cui erano accorpati italiano, storia e geografia – aveva dato i risultati sperati, in quanto si era ottenuto un maggiore affiatamento fra studenti e docente e un migliore coordinamento didattico fra le diverse discipline. Decisamente più negativo invece era il giudizio sull'abolizione di aritmetica. Come già i docenti delle Serali in seno alla commissione di inchiesta avevano fatto notare, nell'estate del 1916 Carbonera rilevava che quel primo anno di esperienza aveva dimostrato che gli alunni, anche per la loro eterogenea provenienza, avevano bisogno di un insegnamento di aritmetica vero e proprio, non ridotto cioè, come voleva la riforma, all'esecuzione di esercizi all'interno dell'insegnamento di scienze. Di qui la proposta, accolta dall'assessore Brocchi, di ripristinare aritmetica affidata allo stesso docente di scienze o a altri che ne avessero i titoli⁶³.

Un altro punto della riforma contestato dal personale docente e dirigente era destinato, alla prova dei fatti, a fallire. Intendo riferirmi al coordinamento del biennio di cultura generale con le scuole professionali per operai esistenti in città, nelle quali, come aveva proposto Osimo, avrebbero dovuto perfezionare la loro preparazione i più motivati studenti-lavoratori delle Serali superiori. Era questo uno degli aspetti qualificanti della riforma, in quanto si proponeva di dare maggiore spessore al canale formativo rivolto ai giovani lavoratori delle

⁶¹ Cfr. *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1915-16*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 55, f. 1; *Relazione sull'andamento delle Scuole serali e festive superiori durante l'anno scolastico 1918-1919*, *ibid.*, C. 51, f. 2.

⁶² Oltre ai documenti citati nella nota precedente si veda *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1916-17*, *ibid.*, C. 55, f. 2.

⁶³ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1915-16*, cit., p. 9.

fabbriche, che, rispetto a quello destinato ai futuri impiegati o agli addetti al commercio, aveva sempre avuto più difficoltà nel raccogliere iscrizioni e nel mettere a punto la propria offerta formativa.

In prossimità della fine del primo biennio di cultura generale di nuova attivazione, agli inizi del 1917 Brocchi scriveva alla dirigenza dell'Umanitaria per avere conferma degli accordi verbali intercorsi con Osimo circa il coordinamento delle Serali superiori con le scuole dell'Umanitaria stessa⁶⁴. La presidenza della Società rassicurava l'assessore circa gli accordi presi e esprimeva compiacimento per «l'iniziata azione intesa a coordinare tutti gli sforzi diretti all'elevamento intellettuale e tecnico dei lavoratori»⁶⁵. Analoghi contatti avvenivano fra il Comune e la Società di incoraggiamento di arti e mestieri. Merita notare che l'amministrazione Caldara si rivolgeva dunque a istituzioni, che si erano distinte in città nell'ambito della formazione professionale dei lavoratori delle fabbriche, rigorosamente laiche. La visione ideologica che la animava, portava la Giunta a non prendere in considerazione le scuole professionali avviate da congregazioni religiose, quali gli Artigianelli o i Salesiani, che pure vantavano un'indiscussa tradizione in questo settore⁶⁶.

Nella primavera del 1917, Brocchi inviava ai direttori delle Serali superiori una circolare in cui indicava i corsi professionali per operai ai quali i licenziati del corso di cultura generale potevano iscriversi⁶⁷. Essi erano ammessi senza esami alle scuole-laboratorio di arte applicata all'industria della Società Umanitaria per fabbri di fabbrica e ornatisti; per ebanisti e intagliatori; per orafi, cesellatori e incisori; per decoratori murali, decoratori in vetro, verniciatori e pittori di insegne; nonché alla seconda classe delle scuole di meccanica della Società di incoraggiamento di arti e mestieri. L'assessore non si limitava a trasmettere alle direzioni queste informazioni, ma le sollecitava a illustrare bene agli studenti le potenzialità del corso biennale di cultura generale. Scriveva, infatti, Brocchi:

Vorranno codeste On. Direzioni spiegare nel modo migliore agli alunni del corso biennale di insegnamento generale, che, frequentando detto corso, mentre potranno ottenere, come si è detto sopra, senza esame e senza avere impiegato un maggior numero di anni l'iscrizione alle scuole laboratorio della Società Umanitaria od alle scuole di meccanica della Società d'incoraggiamento di Arti e Mestieri, avranno appreso anche

⁶⁴ V. Brocchi alla Società Umanitaria, 17 febbraio 1917, in ASU, Busta 315, Fascicolo 3-1.

⁶⁵ La presidenza dell'Umanitaria all'Assessorato agli Studi secondari e superiori del Comune di Milano, 5 marzo 1917, *ibid.*

⁶⁶ Per una mappa delle iniziative avviate, anche dai religiosi, nell'ambito della formazione professionale a Milano si veda *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, a cura di C.G. Lacaïta, Lugano, Milano, G. Casagrande, 2009 (in specie pp. 139 ss.).

⁶⁷ Circolare dell'Assessore per gli studi secondari e superiori del Comune di Milano alle direzioni delle Civiche Scuole serali superiori, febbraio 1917, in ASU, Busta 315, Fascicolo 3-1.

tante nozioni di coltura generale che normalmente non sono date nelle scuole delle suddette due Società, nozioni che torneranno loro certamente utili sia per frequentare con maggiore profitto le scuole professionali, sia nell'esercizio stesso della loro professione⁶⁸.

Si intuisce dalle parole dell'assessore la preoccupazione di accreditare un *curriculum* che costituiva una novità nell'ambito dell'offerta formativa delle Serali superiori e che non sembrava, così come era stato impostato, suscitare l'apprezzamento delle famiglie milanesi. Non a caso, oltre a prevedere il coordinamento del biennio di coltura generale con le scuole di arti e mestieri, la Commissione di vigilanza proponeva di elevare la durata di detto corso a tre anni per coloro che non avessero optato per gli istituti professionali⁶⁹. In effetti, nell'anno scolastico 1917-18, furono pochissimi i licenziati del biennio di coltura generale che accolsero l'invito dell'assessorato all'istruzione secondaria: se alcuni, non molti, scelsero le scuole di meccanica della Società di incoraggiamento di arti e mestieri, nessuno andò ai corsi dell'Umanitaria. Gli studenti o sospesero gli studi o si iscrissero alla sezione commerciale, che, anche in virtù degli aggiustamenti dei programmi, consolidava il consenso di cui già godeva.

Diverse le ragioni della mancata iscrizione alle scuole dell'Umanitaria. Innanzi tutto pesò la loro ubicazione in un'unica sede non facilmente raggiungibile da tutti gli alunni; vi era poi da tenere conto delle intenzioni espresse dagli allievi: essi – a loro dire – non miravano a «un perfezionamento nel mestiere», assicurato dalle scuole di piazza San Barnaba, ma a un incremento della coltura generale. Insomma, secondo la Commissione di vigilanza, il nuovo ordinamento dato alla formazione operaia in seno alle Serali superiori rappresentava un vero fallimento, anche perché, si faceva notare, molti dei ragazzi che avevano frequentato le scuole comunali non completavano il loro percorso formativo e «furono perduti per l'istruzione complementare»⁷⁰ di cui, invece, avevano ancora molto bisogno.

La questione fu risolta alla fine della guerra, quando, come più volte suggerito dai docenti delle Serali superiori⁷¹, anche la durata del *curriculum* per gli operai fu elevata a quattro anni. Il Regolamento per le Scuole serali superiori varato dalla Giunta Caldara nel luglio del 1919⁷², a proposito dell'ordinamen-

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Cfr. *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1916-17*, cit., pp. 7-10.

⁷⁰ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1917-18*, p. 6, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 51, f. 10.

⁷¹ Si vedano in proposito *Memoriale dell'Associazione fra gli insegnanti delle Scuole Serali Superiori all'Assessore per l'Istruzione secondaria e superiore del Comune di Milano*, cit.; *Memoriale dell'Associazione Insegnanti Scuole Serali Superiori su riforma del 1915, giugno 1919*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 46, f. 2.

⁷² Cfr. Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole serali Superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1919, in particolare si vedano gli articoli 2 e 3.

to, segnava un parziale ritorno al passato. Le Scuole tornavano a essere articolate in due indirizzi di durata quadriennale, quello commerciale e quello di cultura generale destinato ai giovani operai. Il nuovo testo normativo prevedeva ancora che il primo biennio di cultura generale servisse anche da avviamento alle scuole serali professionali o d'arti e mestieri. Tuttavia l'ipotesi originaria della riforma del 1915 di un coordinamento fra amministrazione comunale e enti privati nell'ambito della formazione degli operai specializzati veniva meno. Il Regolamento del 1919, invece, conservava e valorizzava l'impostazione didattica e metodologica messa a punto nel 1915, volta a una maggiore penetrazione fra istruzione e preparazione professionale e a uno svecchiamento dei metodi di insegnamento⁷³. Le materie caratterizzanti i due profili formativi erano, infatti, quelle già indicate dalla riforma del 1915 con le integrazioni suggerite dalla sua applicazione e individuate dalla Commissione di vigilanza: per la sezione commerciale esse erano calligrafia, francese, computisteria e istituzioni commerciali, merceologia; per la sezione industriale scienze e disegno. Era altresì recepita la necessità, soprattutto per l'indirizzo operaio, di dotare tutte le sedi di laboratori al fine di evitare che l'insegnamento di scienze e di disegno fosse troppo verbalistico, come già suggerito nel 1915. Carbonera proponeva inoltre di introdurre, anche in queste scuole, «semplici apparecchi di proiezioni» e l'uso di diapositive:

la scuola serale – specificava – per l'ora in cui si svolgono le lezioni, per la scolaresca che vi affluisce, per il contenuto dei programmi, per il carattere stesso di tutto l'insegnamento che deve essere alieno da ogni astrattezza ha estremo bisogno di qualche cosa che la ravvivi e che parli un linguaggio anche più immediato di quello della parola⁷⁴.

Nel contempo, si apriva una riflessione sulla didattica del disegno e sul metodo ritenuto più idoneo a questo tipo di scuole. In linea con gli orientamenti maturati in proposito agli inizi del secolo e seguiti nelle scuole di disegno cittadine, in specie quelle dell'Umanitaria⁷⁵, il pittore Giovanni Buffa, membro della Commissione di vigilanza, richiamava l'attenzione sull'opportunità dell'uso di modelli grafici messi al bando dai programmi vigenti⁷⁶. A suo giudizio, poiché

⁷³ Il Regolamento del 1919 recepiva inoltre le innovazioni introdotte dalla riforma del 1915 relative, ad esempio, alla selezione del personale docente, all'ammissione degli studenti, alla durata dell'anno scolastico.

⁷⁴ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1915-16*, cit., p. 18. Sullo sviluppo delle proiezioni luminose in Italia, con specifica attenzione al ruolo svolto da Milano come centro di diffusione di questo ausilio didattico, si veda: L. Lombardi, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, «History of Education & Children's Literature», vol. 5, n. 2, 2010, pp. 149-172.

⁷⁵ Per il dibattito sulla didattica del disegno nelle scuole professionali milanesi agli inizi del '900 si veda: Mosetti, Tacchinardi, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, cit., pp. 587-599.

⁷⁶ Cfr. *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1917-18*, cit., pp. 4-5; *Proposta dell'ispettore Giovanni Buffa per l'insegnamento di disegno*, s.d.

i docenti comunque li adottavano, era necessario migliorarne la qualità coinvolgendo gli insegnanti in una gara che prevedesse premi, anche in denaro, per i migliori. Toccò a Alfonso Du Bois, membro della Commissione di vigilanza, riformulare nell'immediato dopoguerra l'insegnamento di questa materia nel «rinato» corso industriale⁷⁷. Egli riteneva che l'insegnamento del disegno nei corsi inferiori delle Scuole serali superiori dovesse «essere di cultura generale e [...] tendere a dare ai giovanetti il mezzo per la rappresentazione grafica degli oggetti, e non proporsi scopi di immediata applicazione decorativa e professionale». Nei corsi superiori, invece, questo insegnamento perseguiva «scopi più immediati, applicando gli allievi alle loro particolari professioni, unendo opportunamente l'esercitazione tecnica e l'educazione estetica, in maniera che l'insegnamento [fosse] realmente pratico quale [occorreva] alla vita dei futuri operai». Sul piano metodologico egli raccomandava agli insegnanti, per quanto riguardava l'educazione estetica, «la copia dal vero degli elementi naturali, lo schizzo dal vero degli oggetti, vietando assolutamente la copia dei modelli parietali»⁷⁸.

Il progetto auspicato da Osimo e Pagliari e fatto proprio dalla commissione di inchiesta, volto a togliere le Scuole serali superiori dall'ambiguità pedagogica che le caratterizzava, senza una precisa identità o culturale o professionale, soprattutto nella sezione operaia, veniva solo in parte realizzato. L'idea di creare un *continuum* fra le scuole comunali di cultura generale e quelle professionali per operai gestite da altri enti di fatto falliva. Come si è visto, motivi di carattere logistico ne impedirono la concretizzazione. Tali motivi però da soli non bastano a comprendere come mai le famiglie milanesi non inviarono i loro figli ai corsi dell'Umanitaria o solo in poche scelsero quelli della Società di incoraggiamento di arti e mestieri, ma ripresero a iscriverli al *curriculum* operaio non appena fu ripristinato nella sua durata quadriennale. Infatti nell'anno scolastico 1919-1920 gli allievi del corso di cultura generale erano 1.035 su un totale di 2.999 iscritti, nel 1920-21 essi erano 1.089 su 3.088, e nel 1922-23 ammontavano a 1.214 su 3.515⁷⁹. Certo il loro numero era inferiore a quello degli alunni della sezione commerciale, come peraltro era sempre stato, e la crescita si iscriveva nel più generale consolidamento delle Scuole serali superiori, dopo la crisi degli anni del conflitto, tuttavia tale crescita era anche il segnale dell'apprezzamento della città per questo indirizzo.

[ma posteriore alla riforma del 1915], in ASU, Busta 352, Fascicolo 4

⁷⁷ Merita segnalare che, al fine di avere un parere sullo specialista per il disegno da inserire nella Commissione di vigilanza, Brocchi si rivolgeva a Osimo: Cfr. V. Brocchi a A. Osimo, *Milano 29 settembre 1919*, in ASU, Busta 352, Fascicolo 4.

⁷⁸ *Relazione sull'insegnamento del disegno nelle civiche Scuole serali superiori e festive [1919-1920]. Allegato A*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 55, f. 5.

⁷⁹ Per questi dati cfr. Comune di Milano. Riparti Istruzione, *Annuario 1919-1920*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1920, p. 231; Id., *Annuario 1920-1921*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1921, p. 263; Id., *Annuario 1922-1923*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1923, p. 211.

Come già era avvenuto in passato, queste scuole, con l'articolazione nei due *curricula* commerciale e operaio, venivano a rispondere a un bisogno formativo che altri istituti professionali, con fini più specifici, non erano in grado di evadere. Come avevano sostenuto i docenti presenti nella commissione di riforma opponendosi alla maggioranza di nomina comunale, le Serali superiori perseguivano obiettivi più modesti, ovvero meno delineati di quelli cui pensava la stessa maggioranza. Esse sapevano accogliere una domanda di istruzione che veniva dai ceti medio-bassi che ambivano alla crescita sociale tramite l'inserimento, ad esempio, nel settore impiegatizio, e non erano in grado o erano nell'impossibilità di frequentare gli istituti tecnici diurni. Non a caso tutte le componenti della commissione di inchiesta, facendo propria una proposta caldeggiata dal collegio docenti di diverse sedi, avevano chiesto che l'amministrazione municipale, come già era avvenuto in passato, riconoscesse il titolo rilasciato dalle Serali superiori per l'ammissione agli impieghi comunali. Benché la richiesta, come ci teneva a specificare Ugo Guido Mondolfo, volesse essere non un «incitamento a un protezionismo ingiusto e pericoloso», ma un augurio a un miglioramento qualitativo delle stesse scuole⁸⁰, essa era comunque la spia del desiderio di una buona parte delle famiglie milanesi, che sceglieva questo tipo di scuole, di vedere i propri figli inseriti nell'amministrazione cittadina, o in altre realtà lavorative, come impiegati o operai generici e non come operai specializzati.

Insomma sembra di potere dire che il carattere «ibrido» delle Serali superiori, segnalato a ragione da Osimo e da Pagliari come un limite, peraltro decisamente corretto dai nuovi programmi che precisavano meglio i momenti di formazione culturale e di preparazione professionale, sembrava rappresentare, anche nel primo dopoguerra, il punto di forza di queste scuole nel quadro del mercato del lavoro della Milano del periodo; un mercato che vedeva l'affermazione della grande produzione industriale, che aveva bisogno di manodopera specializzata ma anche di operai generici, e che registrava soprattutto la decisa avanzata delle «classi medie» a causa del forte consolidamento del ceto degli impiegati privati e pubblici, che fra il 1911 e il 1921 aumentava del 174,90%⁸¹. La crescita dei ceti medi trovava terreno fertile in alcuni processi innescati o accelerati dal primo conflitto mondiale, quali la crescita e la burocratizzazione delle imprese industriali, commerciali e finanziarie e l'espansione delle attività gestite dal Comune. Senza dubbio si può anche vedere nella lunga durata di

⁸⁰ *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza*, cit., p. 17.

⁸¹ Si veda in merito: E. Borruso, *La società (1915-1945)*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, tomo II, pp. 397-410: si noti che se nel 1911 le «classi medie» rappresentavano il 27,16% della popolazione attiva, dieci anni dopo, il loro peso nella società milanese si affermava in modo deciso, salendo al 37,24%. Considerevole fu soprattutto, in questo arco temporale, l'incremento degli impiegati privati che aumentarono del 208,88%. Sull'avanzata dei «colletti bianchi» tra le due guerre si veda M. Soresina, *Mezzemaniche e signorine. Gli impiegati privati a Milano (1880-1939)*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 115 ss.

queste scuole e nella loro genericità, soprattutto per il percorso operaio, la prova dell'arretratezza dell'economia italiana, e in specie milanese, rispetto a altre realtà europee cui gli uomini dell'Umanitaria e gli ambienti tecnico-industriali della città guardavano come modello per l'impostazione dell'istruzione professionale⁸², ma rimane il fatto che esse andavano incontro a una domanda formativa che la scuola statale italiana, così come era strutturata in quel periodo, non riusciva a accogliere.

Non è casuale, alla luce delle considerazioni svolte, che l'ordinamento di queste scuole, così come era stato impostato dal Regolamento del 1919 varato dalla Giunta socialista di Emilio Caldara, fosse sostanzialmente riconfermato da quello approvato nel settembre del 1925⁸³ dalla Giunta guidata da Luigi Mangiagalli, formata da liberali, nazionalisti, fascisti e popolari e dal novembre dello stesso anno solo da uomini di sicura fede fascista⁸⁴. Il contesto politico era ormai fortemente mutato rispetto a quello del primo dopoguerra e era decisamente ostile nei confronti dei socialisti, allontanati con un atto di forza dal Comune, che amministravano con la Giunta Filippetti, in seguito all'occupazione di Palazzo Marino da parte dei fascisti il 3 agosto del 1922⁸⁵. In questo quadro, nel 1924, Enzo Flori, direttore delle Serali superiori, poteva accusare la commissione di riforma voluta da Caldara e presieduta da Mondolfo di avere causato la crisi delle Serali superiori, in quanto composta da persone estranee alla scuola, e di avere perseguito un «intento proselitistico». Tale intento emergeva sia dal tentativo, poi fallito, di trasformare la sezione industriale in un corso biennale di cultura generale per giovani operai quale avviamento alle Scuole dell'Umanitaria sia dalla introduzione nel programma di italiano delle «Cognizioni utili e pratiche»

⁸² Si veda in merito C.G. Lacaia, *Istruzione e lavoro nel socialismo milanese all'inizio del '900*, cit., pp. 81 ss.

⁸³ Cfr. Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Serali Superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1925.

⁸⁴ Si vedano in merito L. Tinelli, *L'attività degli Organi dell'Amministrazione comunale di Milano dal 1923 al 1961*, in *Storia amministrativa delle Province lombarde: Il Comune di Milano*, Milano, Giuffrè, 1970, pp. 283-332; I. Granata, *L'avvento del fascismo a Milano. Le Giunte Filippetti e Mangiagalli*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, cit., tomo I, pp. 600-623.

⁸⁵ Sull'avvento del fascismo alla guida di Palazzo Marino e, più in generale, sul fascismo milanese, si vedano: L. Ganapini, *Il Partito Nazionale fascista a Milano*, in *Cultura e società negli anni del fascismo*, Milano, Cordani, 1987, pp. 301-322; I. Granata, *Il Partito Nazionale fascista a Milano tra «dissidentismo» e normalizzazione (1923-1933)*, in *Il fascismo in Lombardia. Politica, economia e società*, a cura di M.L. Betri, A. De Bernardi, I. Granata, N. Torcellan, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 11-63; I. Granata, *Il regime fascista: peculiarità milanesi*, in *Milano durante il fascismo 1922-1945*, a cura di G. Rumi, V. Vercelloni, A. Cova, Milano, Cariplo, 1994, pp. 45-72; Granata, *L'avvento del fascismo a Milano. Le Giunte Filippetti e Mangiagalli*, cit.; Id., *PNF: organizzazione del consenso e società milanese negli anni Trenta*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, cit., tomo I, pp. 624-648; D. Bardelli, P. Zuretti, *L'amministrazione comunale nel periodo podestarile*, *ibid.*, pp. 649-666; I. Granata, *Il fascismo e le sue basi sociali*, in *La Lombardia*, a cura di D. Bigazzi e M. Meriggi, Torino, Einaudi, 2001, pp. 945-984.

che – egli affermava – [costituiva] un vero e proprio catechismo socialistico, le vere e proprie nozioni elementari della lotta di classe. L'alunno doveva, infatti, apprendere: *Le condizioni dei lavoratori nel passato e nel presente*, i *Doveri professionali e diritti dei lavoratori*, le *organizzazioni* [...] tutto ciò che [riguardava], anzitutto, gli operai come classe in lotta contro le altre classi sociali⁸⁶.

Tuttavia se l'assessore alla Pubblica Istruzione della Giunta Mangiagalli, Giuseppe Gallavresi, operò un'epurazione dei programmi da ogni contenuto che rinviasse all'ideologia socialista, egli conservò l'assetto dato alle Serali superiori negli anni del governo socialista della città. La sua azione andò nel senso di un consolidamento di quell'ordinamento, prevedendo, ad esempio, che la sezione di coltura generale per operai tornasse a denominarsi industriale e fosse completata da un corso di perfezionamento come già accadeva per il *curriculum* commerciale. Durante la sua permanenza a Palazzo Marino fra il 1922 e il 1926, egli si avvale anche della fattiva collaborazione di uomini che avevano contribuito alla riforma di queste scuole durante la guerra, quali Pier Francesco Nicoli, nominato ispettore, che nel 1915 aveva presieduto la commissione di inchiesta delle Festive superiori.

Gallavresi si prodigò altresì per la difesa delle Serali superiori nei confronti di provvedimenti che minacciavano la loro sopravvivenza. Il varo della riforma Gentile e in specifico del RD 6/5/1923 n. 1054 sull'istruzione media creò profondo allarme in Comune in quanto poneva in discussione la possibilità dei docenti delle scuole secondarie di continuare a insegnare nelle Serali superiori. Nei mesi successivi, l'assessore si rivolse più volte al ministro Gentile chiedendo conferma delle rassicurazioni già avute di persona in merito a questa possibilità e, come richiesto dalla legge in questione, si preoccupava di dimostrare il carattere secondario di queste scuole e la differenza rispetto alle serali elementari esistenti in altre città. Nel fare ciò egli ne ricostruiva le origini, affermando, in un telegramma dell'11 novembre 1923, che derivavano «da provvida iniziativa Carlo Tenca preziosa per addestrare popolazione città industriale in chimica fisica lingue straniere disegno»⁸⁷.

La riforma Gentile, con gli aumenti salariali concessi agli insegnanti, ripropose inoltre il problema del trattamento economico dei docenti delle Scuole serali e festive superiori, già emerso nell'immediato dopoguerra a causa della processo inflattivo in atto. In linea con gli orientamenti delle amministrazioni socialiste Caldara e Filippetti, la Giunta Mangiagalli sostenne con forza la causa dei docenti⁸⁸. L'aumento dei loro stipendi era già stato già deliberato dal

⁸⁶ E. Flori, *Le scuole serali superiori del Comune di Milano*, «La scuola in Lombardia», a. I, n. 8, agosto 1924, p. 341.

⁸⁷ G. Gallavresi a G. Gentile, 11 novembre 1923, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 45, f. 3.

⁸⁸ Per l'azione svolta dalla Giunta Caldara si vedano: V. Invernizzi a V. Brocchi, *Milano 27 giugno 1919*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 46, f. 2; V. Brocchi a L. Cima, s.d., [ma precedente a 11 agosto 1919]; *ibid.*; L. Cima a V. Invernizzi, 11 agosto 1919, *ibid.*; *Rapporto*

Consiglio comunale nel giugno del 1922, ma la Giunta provinciale amministrativa aveva respinto la delibera, come già aveva fatto nei confronti di altri più importanti provvedimenti della Giunta Filippetti a causa del deficit del bilancio e, come gli studiosi hanno messo in luce in riferimento soprattutto al ruolo svolto al suo interno dal prefetto, per mettere in difficoltà i socialisti e costringerli alle dimissioni⁸⁹. Nel novembre del 1923, anche Gallavresi intervenne presso il prefetto per contestare il parere avverso della Giunta provinciale amministrativa all'innalzamento degli stipendi dei docenti deliberato dal Consiglio comunale in data 10 ottobre 1923: tale aumento era coperto dall'incremento delle tasse scolastiche e era necessario per assicurare il funzionamento di un'istituzione che era al servizio delle «classi disagiate», di cui l'organo di controllo sembrava preoccuparsi. «L'aumento della tassa – simpatico o non che esso sia – è proprio stato deliberato a profitto e non carico delle 'classi disagiate' da cui proviene la scolaresca», notava Gallavresi. Senza questo aumento, egli precisava, non sarebbe stato possibile ritoccare gli stipendi del personale e quindi garantire l'apertura di queste scuole, «privando così le 'classi disagiate' di un efficace mezzo di elevazione sociale e condannandole a languire nell'ignoranza»⁹⁰.

L'assessorato di Gallavresi, durante tutta la durata della Giunta Mangiagalli, appare dunque animato dalla volontà di salvaguardare la specificità dell'offerta formativa delle Serali superiori, quale si era venuta delineando fino a quel momento nel corso di una storia di più di sessant'anni, e che l'avvio della fase podestarile con la sempre più decisa fascistizzazione delle istituzioni comunali era destinato inevitabilmente a modificare, senza però mai recidere i fili dei legami con la tradizione.

di L. Cima, 22 settembre 1919, *ibid.* Per le delibere dell'amministrazione Filippetti, cfr. *Aumento delle retribuzioni del personale delle civiche scuole serali e festive e serali di disegno*, in Comune di Milano, *Atti del Consiglio comunale, annata 1923-1924, seduta del 10 ottobre 1923*, I parte, pp. 120-122.

⁸⁹ L'amministrazione socialista di Filippetti, uscita vittoriosa dalle elezioni del 1920, era espressione della maggioranza massimalista che guidava la sezione socialista di Milano in aperta rottura con la corrente riformista, che aveva invece svolto un ruolo egemone durante la Giunta Caldara. Il problema principale della nuova amministrazione fu quello del deficit di bilancio, che peraltro riguardava anche altre grandi città italiane. La Giunta Filippetti dovette però fare i conti con i continui blocchi posti dalla Giunta provinciale amministrativa e in specie, al suo interno, dal prefetto, decisamente avverso ai socialisti e favorevole all'affermazione di una nuova amministrazione a guida liberale e fascista: cfr. Granata, *L'avvento del fascismo a Milano. Le Giunte Filippetti e Mangiagalli*, cit., pp. 600-611.

⁹⁰ G. Gallavresi al Prefetto, 12 novembre 1923, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 46, f. 2; si veda anche *Giunta Provinciale Amministrativa, seduta del 31 ottobre 1923, ibid.*, e più in generale il contenuto di questo fascicolo per la ricostruzione della vicenda dell'aumento salariale dei docenti delle Serali e Festive superiori fra il 1920 e il 1923.

4. *La riforma delle Festive superiori*

La commissione di inchiesta sulle Festive superiori poté procedere con ritmi più celeri di quella delle Serali, in quanto non si registrarono spaccature al suo interno. Come era stato previsto, fra la fine di aprile e la metà di maggio, nelle singole scuole le insegnanti redassero i questionari predisposti, si svolsero riunioni per discutere del funzionamento delle scuole e le dirigenti, sulla base dei materiali raccolti, inviarono al Comune una relazione che di fatto verteva su alcune voci poste dalla commissione di inchiesta alla loro attenzione, ovvero i programmi, i libri di testo, l'orario e l'ordinamento delle Scuole.

La documentazione in questione, al là dei giudizi espressi in ordine alle singole voci, fa emergere un interessante confronto sui fini delle Festive superiori che rinviano al modello educativo perseguito e quindi al profilo di donna, e in specie di donna lavoratrice, che queste scuole intendevano formare. Sollecitate dalla commissione di inchiesta, le diverse sedi si erano infatti confrontate sull'ipotesi di creare nelle Festive superiori due indirizzi distinti per operaie e per impiegate, al posto dell'unico *curriculum* di italiano, contabilità e disegno e calligrafia in alternativa fra di loro. Tale confronto mette in luce che le posizioni in merito erano articolate. Tra le docenti e le dirigenti vi era chi riteneva che le Festive superiori non dovessero abbandonare la formazione della donna al lavoro d'ufficio e nel commercio, in quanto questa era da sempre la scelta più apprezzata dalla cittadinanza. Scriveva la direttrice della scuola di Via Stoppaani, Teresa Porro:

Indubbiamente la scuola attuale – a indirizzo prevalentemente commerciale – risponde tanto bene ai bisogni della popolazione che essa è andata, in questi ultimi anni specialmente, acquistando sempre maggior sviluppo. [...] Sembrami dunque opportuno sostenere che questa Scuola non possa venir soppressa, né sostanzialmente modificata: essa è, e deve rimanere a soddisfare un bisogno determinato dalle condizioni stesse di Milano, che richiede e assorbe, nella sua vita fervida di commerci e di industrie, la merce, mi si passi la parola, *donna – commessa – piccola impiegata*, così che se questa merce non venisse fornita dalla scuola pubblica, la vedremmo uscire – preparata chi sa come! – da istituti privati.

La Porro si augurava che questo «fenomeno», che poteva avere gravi conseguenze morali sulle giovani del popolo, potesse presto cessare, anche se, realisticamente, ella riteneva che fosse improbabile. Ella pensava però che essendo in «discreto numero» le alunne interessate non a acquisire un titolo per accedere agli impieghi commerciali, ma a approfondire la loro cultura, si dovesse dare vita anche a una sezione di cultura generale, senza finalità professionali:

Essa – precisava la Porro – mentre gioverà a rendere le giovani operaie più abili nell'esercizio della loro professione, della loro arte di donne di casa, contribuirà ad elevare il loro spirito, a spingerlo un po' in alto, oltre la cerchia dell'utile immediato⁹¹.

Nella nuova sezione si potevano impartire gli insegnamenti di italiano, contabilità, francese e disegno. Italiano doveva comprendere anche la presentazione di elementi di economia domestica, di puericultura, di legislazione sul lavoro femminile e minorile, di nozioni di geografia e di storia. Per le alunne degli ultimi anni si poteva organizzare anche un corso organico e sistematico di igiene, tenuto da un medico.

L'ipotesi avanzata dalla Porro teneva conto della discussione sorta in seno al collegio docenti della Scuola di via Stoppani: in specie Ida Ines Saracchi, maestra comunale, impegnata nell'Università popolare e nell'Unione Italiana per l'Educazione Popolare, aveva sostenuto che solo alcune sedi dovessero ospitare la sezione commerciale, mentre le altre la sezione popolare da istituire *ex novo*. Alle colleghe che le facevano notare che forse la nuova sezione non sarebbe stata frequentata, ella rispondeva che si sarebbero dovute orientare a questo corso le alunne che non avessero raggiunto la votazione di 7/10 in computisteria al primo anno⁹². Le relazioni di alcune sedi erano ancor più drastiche e auspicavano che le Festive superiori avessero una più chiara connotazione popolare, anzi fossero proprio la continuazione del corso popolare «non inteso a buttare sul mercato altre aspiranti ad impieghi»⁹³.

Il dibattito dimostra che in generale non si metteva in discussione che le Festive superiori continuassero a preparare le future lavoratrici delle imprese commerciali e degli uffici della città, ma che vi era comunque una certa resistenza culturale nei confronti del lavoro delle donne nelle attività del terziario, sempre più diffuso a Milano e che, a causa delle dinamiche economiche provocate dal conflitto, era destinato a conoscere un considerevole sviluppo⁹⁴. Da più parti si

⁹¹ *Scuola Festiva Superiore in via A. Stoppani. Relazione della Direzione, 16 maggio 1915*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 54, f. 2.

⁹² *Scuola superiore festiva in via Stoppani. Relazione della seduta del giorno 4 maggio, ibid.* Sulla Saracchi si veda *Relazione della commissione giudicatrice del concorso per dirigente delle Scuole festive superiori, indetto in data 8 ottobre 1915. Elenco delle concorrenti*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 45, f. 1, da cui risultano i titoli posseduti a quella data; per un profilo complessivo: *Dizionario biografico delle donne lombarde*, cit., pp. 977-978.

⁹³ *Scuola Superiore Festiva Bastioni di P. Nuova, Relazione della Direzione, 17 maggio 1915*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 54, f. 2.

⁹⁴ Cfr. Soresina, *Mezzemaniche e signorine*, cit., p. 59, pp. 119-121: tra il 1901 e il 1911 a Milano la componente femminile del settore impiegatizio passò dal 13,6% al 15,5%. Sull'affermazione di un ceto impiegatizio femminile nel nostro paese tra guerra e primo dopoguerra si veda soprattutto a B. Curli, *Italiane al lavoro. 1914-1920*, Venezia, Marsilio, 1998, pp. 181-293. Più in generale sull'evoluzione della presenza delle donne negli impieghi privati e pubblici fra età liberale e fascismo si rinvia a: G. Melis (a cura di), *Impiegati*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2004, in specie i saggi di G. Tosatti, *I lavoratori dell'impiego privato* e di P. Ferrara, *Le donne negli uffici (1863-2002)*; *L'altra metà dell'impiego. La storia delle donne nell'amministrazione*, a cura di C. Giorgi, G. Melis, A. Varni, Bologna, Bononia University Press, 2005.

pensava, inoltre, che queste scuole dovessero perseguire la formazione di un altro modello femminile, ovvero quello della donna di casa, della madre di famiglia, magari impegnata in lavori extradomestici nell'artigianato e nell'industria.

Sulla base della documentazione raccolta, nonché delle visite compiute presso le scuole, la commissione di inchiesta stilava la relazione conclusiva che, nel luglio del 1915, il presidente Nicoli presentava all'assessore. Innanzi tutto il documento richiamava l'attenzione su alcuni problemi di carattere logistico che affliggevano queste scuole, ovvero il sovraffollamento delle dieci sedi aperte, il numero troppo elevato di alunne per aula, anche in considerazione del carattere pratico che alcuni insegnamenti avevano, l'inadeguatezza degli arredi (banchi e sedie di scuole primarie) per giovani di età compresa tra i 15 e 25 anni. Di qui le richieste di aprire nuove scuole nei quartieri più periferici e abitati dalla «popolazione operaia»⁹⁵, di creare aule con un massimo di 35 allieve e di ospitare le lezioni nei locali delle scuole secondarie, di quelle almeno che appartenevano al Comune, e in quelli del Corso popolare. Sollecitata dalle dirigenti, la commissione proponeva altresì che fosse resa più severa l'ammissione alle Festive superiori, non più condizionata dal superamento di un esame ma dal completamento del corso elementare e popolare, al fine di formare classi più omogenee.

La relazione si soffermava con ampiezza sul dibattito sorto in seno alla commissione sull'ordinamento delle Festive superiori. Come già le docenti e le dirigenti, anch'essa si era confrontata sugli obiettivi educativi da perseguire alla luce del modello di donna che si voleva formare e delle esigenze del mercato del lavoro femminile. Innanzi tutto essa riteneva di conservare e di non modificare il corso di francese, apprezzato dalla cittadinanza e rispondente ai bisogni di chi, per lavoro, era chiamata a possedere gli elementi di questa lingua sia per leggere che per scrivere. Meno specifico nei propri fini formativi, appariva l'indirizzo vigente di italiano, contabilità e calligrafia o disegno a scelta delle alunne. Questo indirizzo era soprattutto frequentato – si legge nella relazione – «da giovani impiegate e da operaie che [aspiravano] a diventar impiegate, alle quali lo studio della contabilità [tornava] molto utile e molto gradito»⁹⁶. Su un totale di 3.047 alunne iscritte a questo *curriculum*, 1.339 erano operaie: di queste ultime solo 359, ovvero poco più di $\frac{1}{4}$, sceglievano disegno, mentre le altre 980 optavano per calligrafia⁹⁷. Esso, però, contava fra le iscritte anche «operaie e [...] casalinghe che non [desideravano] mutare la loro condizione e che non [avevano] quindi nessun bisogno di studiare contabilità». La commissione pensava che fosse necessario offrire a questo tipo di utenza un altro indirizzo che «meglio [rispondesse] ai bisogni particolari [...] e che [servisse] anzi ad attrarre nelle festive superiori, oggi prevalentemente frequentate da giovani

⁹⁵ Commissione d'Inchiesta per le Scuole Festive Superiori, *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, cit., p. 3.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁷ *Sull'insegnamento del disegno e della calligrafia nelle scuole femminili festive*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 54, f. 3, Allegato 14, p. 4.

impiegate e commesse, un più largo contingente di popolazione schiettamente proletaria»⁹⁸.

Quindi mentre per le prime veniva proposto di conservare e consolidare il tradizionale *curriculum* di italiano, contabilità e calligrafia, dal quale era scorporato il disegno, per le donne di casa e le operaie, la commissione prevedeva la creazione di un corso quadriennale di italiano e di esercitazioni di disegno applicato ai lavori femminili nel primo biennio e di lavori donneschi nel secondo biennio. Il programma di italiano comprendeva nozioni di igiene, di economia domestica, di puericultura, nonché notizie sul lavoro femminile, sui servizi pubblici utili al popolo. Disegno doveva però essere potenziato e impostato meglio sul piano metodologico. Nell'organizzazione vigente al disegno era dedicato poco tempo – circa 162 ore di insegnamento in tre anni – in confronto con istituzioni analoghe, quali le scuole professionali femminili dell'Umanitaria, dove a questa materia erano destinate due ore e mezza settimanali, per un totale di 220 ore annuali e 660 in tre anni. Se si voleva che le Festive superiori avessero finalità pratiche, utili al nuovo profilo femminile cui si rivolgevano, occorreva modificare la didattica sino ad allora seguita, che portava a «un risultato astratto [...] di pura arte d'imitazione»⁹⁹. Bisognava invece mirare a un uso immediato delle conoscenze acquisite e all'applicazione di ciò che era appreso. Le forme geometriche, basilari per ogni decorazione, andavano insegnate consentendo il ricorso a vari strumenti, quali la riga, la squadra, il doppio centimetro, il compasso. Così pure erano da introdurre l'uso della carta da lucido e il ricalco di motivi. Al primo anno l'insegnante doveva mostrare alle alunne come con le forme geometriche si potessero eseguire fregi per decorare oggetti di uso comune e sollecitare l'iniziativa personale. Negli anni successivi, lo scopo doveva essere quello di portare le alunne a vivificare le forme geometriche apprese con la diretta osservazione dal vero.

L'idea di creare un corso di italiano, disegno e lavori femminili fu oggetto di dibattito fra i membri della commissione. Esso fu inserito nella relazione finale presentata alla Giunta, però furono discussi anche altri due progetti sempre inerenti alla preparazione delle donne di casa e delle operaie. Il primo di questi progetti richiamava l'attenzione su alcune lavoratrici, quali le sarte o le modiste, «obbligate e studiarci le riviste parigine della moda»¹⁰⁰. Per loro si chiedeva l'avvio di una sezione quadriennale di italiano, francese e disegno. Il secondo progetto, sostenuto soprattutto da Angelo Merlini, sottolineava la «povertà» contenutistica del secondo biennio del *curriculum* di italiano e disegno di nuova istituzione, da cui le giovani sarebbero uscite «con la sola abilità di provvedere al guardaroba familiare». Veniva avanzata l'ipotesi di trasformare il secondo

⁹⁸ Commissione d'Inchiesta per le Scuole Festive Superiori, *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, cit., p. 7.

⁹⁹ *Sull'insegnamento del disegno e della calligrafia nelle scuole femminili festive*, cit., p. 7.

¹⁰⁰ Commissione d'Inchiesta per le Scuole Festive Superiori, *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, cit., p. 9.

biennio in un «corso completo di educazione domestica, ossia in una serie di diversi insegnamenti pratici: taglio e preparazione della biancheria, cucina ed economia domestica, igiene della casa, assistenza ai malati»¹⁰¹. Gli insegnamenti dovevano essere affidati a personale specializzato, ovvero a maestre comunali con la licenza di corsi di economia domestica, medici che già avevano tenuto corsi di puericultura o per infermieri. Le sedi delle lezioni variavano a seconda delle materie: erano di volta in volta le cliniche, le case di cura, gli asili, o scuole attrezzate per gli insegnamenti di cura della casa e di cucina. L'organizzazione didattica era per moduli semestrali così da evitare dispersioni. Anche questi due progetti furono accolti dalla commissione di inchiesta e presentati alla Giunta perché li istituisse in via sperimentale solo in una sede.

Oltre a riformare l'ordinamento delle Festive superiori, la commissione evidenziò la necessità di rivedere i programmi di tutte materie in modo che fossero aderenti alle finalità educative delle scuole e alle esigenze professionali delle alunne. Già si è fatto cenno all'insegnamento di disegno; un'ampia riflessione fu svolta anche per l'unica materia di carattere culturale di tutti i diversi corsi, ovvero italiano. Gli ispettori che avevano visitato le scuole avevano avuto modo di osservare che veniva dato troppo spazio alla grammatica, alle narrazioni storiche, al componimento retorico di invenzione, al commento di poesie tratte dal testo adottato, l'antologia *Primavera* di G. Lipparini, giudicata non adatta in quanto pensata per le scuole secondarie tradizionali. L'insegnamento di italiano invece doveva avere un valore «strumentale» e fornire alle ragazze che volevano accedere al lavoro d'ufficio un più sicuro possesso della lingua, «una più franca attitudine a scrivere rapidamente una lettera commerciale, un'istanza, una breve relazione, a parlar chiaro, a legger senza fraintendimenti e senza difficoltà». Esso aveva altresì un fine educativo:

Affluiscono alle scuole festive superiori – si legge nella relazione della commissione di inchiesta – centinaia di ragazze del popolo, operaie, commesse, dattilografe che vivono tutta la settimana tra le cure materiali del loro lungo lavoro, lontane da ogni forma superiore di vita e prive di quegli utili consigli di cui le scienze applicate e l'intelligente parola di una maestra colta possono confortare e sorreggere nei loro doveri le massaje delle famiglie povere.

Le Festive superiori dovevano quindi non tanto ampliare la cultura delle alunne, quanto piuttosto consolidare l'istruzione ricevuta alle elementari e nel corso popolare, fare in modo cioè che certi apprendimenti non venissero dimenticati e che certi altri – quali quelli di igiene, di economia domestica e di legislazione – venissero assimilati con maggiore consapevolezza. L'italiano aveva infine un «interesse estetico» da coltivare tramite la lettura non di alcune pagine di antologia, ma di qualche opera completa di prosa¹⁰².

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*, pp. 11-13. Nell'elenco tra cui scegliere i libri di lettura, figuravano autori quali M. Pezzé Pascolato, E. De Marchi, S. Pellico, G. Giacosa, G.C. Abba, E. De Amicis, C. Goldoni, G.

In sintesi l'azione della commissione di riforma delle Festive superiori aveva voluto, per un verso, consolidare la loro finalità di preparazione professionale confermando il tradizionale ruolo di addestramento del personale femminile del settore commerciale e impiegatizio e potenziando la formazione delle operarie, non adeguatamente curata in precedenza, e, per un altro, specificare meglio un obiettivo che da sempre queste scuole perseguivano sia pure in modo non così manifesto: l'educazione della donna di casa¹⁰³. La finalità pedagogica perseguita era l'educazione delle donne del popolo a tutti i compiti cui erano chiamate: nel Regolamento varato dalla Giunta Caldara nel 1919, sulla base delle proposte avanzate dalla commissione di inchiesta, a differenza della normativa precedente, la preparazione delle giovani alla loro vita di massaie trovava spazio accanto alla formazione professionale, tradizionalmente prevista¹⁰⁴. Da questa riforma ne avrebbero tratto giovamento morale e economico le famiglie del proletariato urbano che, grazie alle donne, avrebbero prestato maggiore attenzione alle questioni igienico-sanitarie e avrebbero potuto risparmiare sui lavori di cucito. Nello stilare il programma del corso biennale di perfezionamento di economia domestica, Angelo Merlini precisava che la cura della casa e della famiglia rappresentavano competenze fondamentali per la donna moderna in quanto garantivano il benessere della società:

dal modo – egli affermava – come è regolata la vita domestica dipendono in grandissima parte la salute e l'energia, il benessere e la moralità delle famiglie, della collettività. La vita familiare sana esercita una influenza vantaggiosa su tutte le attività, su tutte le manifestazioni e su tutti gli organi della vita sociale; sugli uffici e sulle scuole; sull'onestà del commerciante e sulla produttività dell'operaio¹⁰⁵.

Di qui l'importanza della preparazione della «laboriosa e colta madre di casa, capace di adempiere con sicura abilità di mano, con razionalità di metodo, con piena conoscenza di causa e di effetto le più importanti e frequenti mansioni del suo ufficio»¹⁰⁶.

L'insistente sottolineatura della necessità di preparare le giovani al loro futuro di mogli, madri, donne di casa non rappresentava certamente una novità nel quadro della storia dell'educazione femminile¹⁰⁷. Purtroppo le considerazioni

Ruffini, L. Settembrini, A. Fogazzaro, A. Manzoni.

¹⁰³ Apprezzamento per il lavoro svolto dalla commissione di inchiesta e per i risultati conseguiti fu espresso in *La riforma delle scuole festive di Milano*, Estratto dalla *Corrente* del 5 dicembre 1915; *La Riforma delle Scuole Festive Superiori di Milano*, «Cultura popolare», a. V, 15-31 dicembre 1915, pp. 945-947.

¹⁰⁴ Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Festive Superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1919, p. 3.

¹⁰⁵ A. Merlini, *Corso biennale di perfezionamento per il buon andamento della famiglia*, 12 luglio 1915, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 54, f. 3, allegato 17, p. 1.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 3.

¹⁰⁷ Cfr. S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989; F. Mayeur, *L'educazione delle ragazze: il*

e i progetti della commissione di inchiesta presieduta da Nicoli e della Giunta Caldara che l'aveva voluta rinviavano a influssi culturali più recenti, legati ai processi di industrializzazione e all'affermazione del proletariato. Le motivazioni addotte per creare il nuovo corso di economia domestica nelle Festive superiori di Milano si inscrivono nella riflessione in atto in Italia e in Europa sulla ricaduta del lavoro delle donne sulla famiglia¹⁰⁸. Significativa la Circolare rivolta ai datori di lavoro, emanata nel gennaio del 1911 dal Ministero di agricoltura, industria e commercio, cui, com'è noto, competeva la direzione dell'istruzione professionale¹⁰⁹. Il documento, mentre rilevava che il lavoro femminile extradomestico aveva contribuito al miglioramento del bilancio familiare, segnalava che l'occupazione delle giovani nelle fabbriche e nei laboratori minacciava il benessere della famiglia. A causa dell'impegno professionale, la maggioranza delle operaie, che, notava la Circolare, aveva un'età compresa tra i 12 ai 25 anni, non riusciva, infatti, ad acquisire le necessarie conoscenze in ordine alla gestione e alla cura della casa. La soluzione a questa difficoltà consisteva non nell'allontanamento delle donne dal lavoro – soluzione anacronistica e irrealizzabile – ma nell'organizzazione presso i luoghi di impiego di corsi di economia domestica nei quali si insegnasse alle giovani a gestire la casa, a curare il guardaroba, a cucire, a prendersi cura dei figli e dei familiari, a vigilare sulla loro salute.

L'enfasi posta dalla commissione di inchiesta delle Festive superiori sulla preparazione della donna ai propri doveri in seno alla famiglia, mentre rifletteva il dibattito in atto in quel periodo sulla formazione delle giovani lavoratrici¹¹⁰, assumeva come modello quanto già era stato realizzato in quegli anni

modello laico, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, a cura di G. Fraisse, M. Perrot, Roma-Bari, Laterza, 2000, pp. 227-245; A. Ascenzi, *Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX*, in Ghizzoni, Polenghi, *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 3-31.

¹⁰⁸ Cfr. A. Galbani, *L'istruzione professionale femminile nel Milanese (1880-1914)*, in Gigli Marchetti, Torcellan (a cura di), *Donna lombarda 1860-1945*, cit., pp. 447-463, in particolare pp. 458-459. La riflessione su lavoro femminile e preparazione della donna ai propri doveri nella famiglia si impose, non solo in Italia ma in tutta Europa, all'indomani della Grande guerra, durante la quale l'occupazione delle donne in attività extradomestiche era aumentata considerevolmente: si rinvia a questo proposito a R.-M. Lagrave, *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 484-525 (in specie pp. 484-495).

¹⁰⁹ Cfr. *Circolare n. 2 del 5 gennaio 1911 ai signori proprietari e dirigenti degli opifici industriali e delle aziende agricole, relativa ai Corsi temporanei di economia domestica*, «Bollettino del Ministero di agricoltura, industria e commercio», vol. I, serie A, 7 gennaio 1911, pp. 9-11.

¹¹⁰ Interessante, a tale proposito, il dibattito che si sviluppò in seno al primo Congresso Nazionale delle donne italiane, promosso dal Consiglio Nazionale delle Donne Italiane a Roma dal 24 al 30 aprile 1908, che intendeva raccogliere tutti gli orientamenti del movimento femminista. In quella sede, nella sezione «Educazione e istruzione», fu messo in discussione il tema *Quale sia la coltura necessaria alla donna nella famiglia e come promuoverla*. Le diverse relazioni presentate, benché rinviasero a impostazioni ideologiche diverse, concordavano sulla necessità di proporre alla giovane, fosse ella destinata a proseguire gli studi, a accedere a libere professioni o a trovare un impiego nell'industria, nel commercio o nell'agricoltura, cognizioni inerenti ai propri doveri di

a Milano. Nel predisporre i programmi del nuovo corso di perfezionamento in economia domestica delle Festive superiori, il direttore didattico socialista A. Merlini riteneva che il Comune, che non era pronto a organizzare questo tipo di scuola, dovesse affidarla all'Umanitaria. A partire dal 1905 quest'ultima, infatti, si era preoccupata di istituire non solo una Scuola professionale femminile diurna e festiva per la formazione delle operaie del tessile e del vestiario, ma anche corsi di igiene e di economia domestica¹¹¹. Alla base di tali iniziative vi era la convinzione che l'educazione della donna, ritenuta condizione necessaria alla sua emancipazione, non potesse prescindere dalla preparazione all'assunzione consapevole dei suoi doveri di moglie e di madre al fine di preservare l'unità del nucleo familiare.

A questi stessi principi si ispirava anche l'Asilo Mariuccia, sorto nel 1902 per volontà di un gruppo di dirigenti dell'Unione Femminile, e in particolare di Ersilia Majno Bronzini, che si riconoscevano negli orientamenti politici del socialismo riformista¹¹². L'istituzione si occupava del recupero di minorenni prostitute o che, per le loro condizioni di vita, rischiavano di diventarlo. Nel progetto educativo messo a punto dalla Majno, l'economia domestica rivestiva un ruolo centrale: occorreva innanzi tutto insegnare alle giovani ospiti le conoscenze che non avevano avuto modo di apprendere nel disgregato contesto familiare da cui provenivano al fine di metterle nella condizione di potere creare, una volta uscite dall'istituto, una propria famiglia. Nel contempo si voleva veicolare, anche tramite questo insegnamento, un nuovo modello di famiglia proletaria, molto diverso da quello da loro sperimentato, fondato sui valori del lavoro, del risparmio, della pulizia, del decoro dell'abitazione, della rispettabilità.

Non deve sorprendere se queste iniziative guardavano alla donna come soggetto sia da preparare al proprio futuro lavorativo sia da addestrare ai propri doveri di donna di casa. Secondo la visione del femminismo pratico che le ispirava e che perseguiva l'emancipazione della donna tramite la creazione di concrete opportunità di riscatto culturale, economico e sociale¹¹³, non vi era

donna di casa e di moglie. Di qui la richiesta che per le ragazze fossero tenuti corsi, anche al di fuori della scuola, di economia domestica, di igiene, di psicologia e di pedagogia così che esse potessero affrontare i loro futuri doveri in modo consapevole: cfr. Consiglio Nazionale Delle Donne Italiane, *Atti del I Congresso Nazionale delle donne italiane. Roma 24-30 aprile 1908*, Roma, Stabilimento Tipografico della Società Editrice Laziale, 1912, pp. 37-67. Sul dibattito sulle questioni educative in seno al Congresso cfr. T. Pironi, *L'educazione della «donna nuova» nel primo Congresso nazionale delle donne italiane*, in Ghizzoni, Polenghi, *L'altra metà della scuola*, cit., pp. 249-281.

¹¹¹ In merito si rimanda a Masetti, Tacchinardi, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, cit., pp. 116-125.

¹¹² Cfr. A. Buttafuoco, *Le mariuccine. Storia di un'istituzione laica. L'Asilo Mariuccia (1902-1933)*, Milano, Franco Angeli, 1985, pp. 261 ss.

¹¹³ In merito si rinvia a A. Buttafuoco, *Cronache femminili. Temi e momenti della stampa emancipazionista in Italia dall'Unità al fascismo*, Arezzo, Dipartimento di Studi storico-sociali e filosofici dell'Università di Siena, Facoltà di Magistero, 1988; Ead., *Questioni di cittadinanza. Donne e diritti sociali nell'Italia liberale*, Siena, Protagon, 1997.

contraddizione fra i due saperi: entrambi concorrevano a formare l'ideale di donna nuova, realizzata in un lavoro fuori casa e nel contempo sapiente custode degli affetti e dell'economia della famiglia. Va anche tenuto presente che, come hanno messo in luce gli studi sull'argomento¹¹⁴, per molte donne milanesi il matrimonio e la nascita del primo figlio coincidevano con l'abbandono del lavoro in fabbrica e con il ritorno alla cura della casa, magari congiunto con un impegno di alcune ore nei servizi domestici. Si deve poi ricordare che non vi era uniformità di posizioni in seno agli ambienti della cultura laica e socialista circa la questione del lavoro extradomestico femminile, guardato da alcuni con sospetto sia perché metteva in crisi la famiglia sia perché creava una pericolosa concorrenza al lavoro maschile¹¹⁵.

La riorganizzazione delle Scuole festive superiori, ideata dalla commissione d'inchiesta, fu applicata dal Comune di Milano dall'anno scolastico 1915-16. Le relazioni stese dalla Commissione di vigilanza fra guerra e primo dopoguerra e inoltrate alla Giunta municipale ci informano sulla sua applicazione e sui problemi incontrati. Di fatto l'aspetto su cui esse si soffermano con insistenza e ampiezza è l'avvio stentato del corso di italiano e di disegno (I biennio) e di lavori donneschi (II biennio), denominato «Scuola della massaia». Infatti, mentre le Serali superiori vedevano una diminuzione degli alunni, le Festive superiori registravano un costante incremento: le alunne passarono dalle 4.943 del 1915-16, alle 6.068 del 1916-17 e alle 6.719 del 1917-18¹¹⁶. A fronte di questo aumento, dovuto al consolidarsi dell'apprezzamento della popolazione per la proposta formativa delle Festive superiori, ma anche al nuovo bisogno di manodopera femminile creato dal conflitto, le iscritte alla «Scuola della massaia» erano state circa un quarantina nell'a.s. 1915-16, distribuite nelle due sedi in cui era stata attivata, e l'anno successivo 137, divise in quattro sedi¹¹⁷.

Nel luglio del 1916, Carbonera, ispettore delle Serali e Festive superiori, riferiva all'assessore Brocchi che la «Scuola della massaia» non era stata suffi-

¹¹⁴ Cfr. F. Della Peruta, *Milano. Lavoro e fabbrica. 1814-1915*, Milano, Franco Angeli, 1987, pp. 127-136, che documenta anche il calo di fertilità fra le donne lavoratrici milanesi fra fine Ottocento e inizi Novecento; L.A. Tilly, *Crescita urbana, industrializzazione e occupazione femminile a Milano*, in A. De Clementi (a cura di), *La società inafferrabile. Protoindustria, città e classi sociali nell'Italia liberale*, Roma, Edizioni Lavoro, 1986, pp. 257-272.

¹¹⁵ Sull'atteggiamento del socialismo circa la questione del lavoro femminile e, più in generale, dell'emancipazione della donna la bibliografia è ampia. Si vedano almeno: F. Pieroni Bortolotti, *Socialismo e questione femminile in Italia 1892-1922*, Milano, Mazzotta, 1976; A. Buttafuoco, *Cronache femminili*, cit., pp. 56-71; Ead., *Questioni di cittadinanza*, cit., pp. 91-157.

¹¹⁶ Cfr. *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1915-16*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 55, f. 1, p. 1; *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1916-17*, *ibid.*, C. 55, f. 2, p. 1; *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1917-18*, *ibid.*, C. 51, f. 10, [p. 1].

¹¹⁷ Comune di Milano. Riparti Istruzione, *Annuario 1915-1916*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1916, p. 228; Comune di Milano. Riparti Istruzione, *Annuario 1916-1917*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1917, pp. 238-239.

cientemente apprezzata da «quella classe a cui soprattutto intendeva di giovare». Poiché si trattava di una nuova istituzione che rompeva «in modo assoluto la tradizione delle festive superiori quali [erano] conosciute dalla popolazione milanese che le [chiamavano] comunemente le *tecniche festive*», era necessario accreditarla con l'ausilio delle maestre del Corso popolare e delle associazioni sindacali e politiche e istituirla in un quartiere decentrato a popolazione operaia¹¹⁸. Una tempestiva riflessione sul *curriculum* era comunque ritenuta necessaria, tanto più che doveva essere completato dal biennio di perfezionamento in economia domestica. Di qui l'incontro nell'estate del 1916 tra lo stesso Carbonera, Nicoli, che aveva presieduto la commissione di inchiesta, Osimo, quale membro della commissione e segretario dell'Umanitaria, e Merlini, che era stato il promotore di questo corso in fase di riforma. Mentre Nicoli sottolineava l'opportunità di dare maggiori informazioni sull'indirizzo in quanto non in linea con la tradizione delle Festive superiori, Merlini ne sottolineava, anche in questa sede, l'utilità sociale e ribadiva che il corso di perfezionamento doveva essere organizzato con l'Umanitaria per l'esperienza acquisita in questo settore. Osimo, invece, rilevava che, sulla base delle sue conoscenze del mondo del lavoro milanese, esisteva un buon numero di giovani operaie, occupate negli stabilimenti industriali, che avevano bisogno non di studiare disegno, ma di una cultura generale, ovvero nozioni di previdenza, di legislazione sociale, di igiene elementare, e di apprendere, subito (e non dopo due anni di studio) «i lavori donneschi più semplici e comuni che [ignoravano] completamente con gran danno delle loro famiglie»¹¹⁹. Non a caso il corso festivo dell'Umanitaria contava un buon numero di iscritte, ma non poteva bastare per tutta la città. Egli proponeva che il Comune istituisse in uno o più quartieri un corso biennale con due ore di lavori donneschi e un'ora di italiano (cultura generale). A suo giudizio era utile un'intesa con l'Umanitaria, che avrebbe potuto rinunciare a questo corso per lasciarlo totalmente in mano al Comune. La proposta di Osimo non poté però essere realizzata per la difficoltà, in quel momento di guerra, a reperire aule libere da attrezzare con i necessari arredi didattici e destinate a restare inutilizzate durante tutta la settimana¹²⁰.

Questo confronto tra esponenti del mondo scolastico milanese sulla «Scuola della massaia» nell'estate del 1916 documenta come non fosse facile trovare una soluzione alla mancanza, già denunciata dalle docenti, dalle direttrici e dalla commissione di riforma, di un corso specifico per operaie e donne di casa in seno alle Festive superiori. Certo il Comune, come emerge dalla relazione

¹¹⁸ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1915-16*, cit., pp. 12-13.

¹¹⁹ Commissione di vigilanza delle Scuole serali e festive superiori, *Allegato B. Colloquio coi proff. Osimo, Merlini e Nicoli intorno alla Scuola della massaia*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 55, f. 1, p. 2.

¹²⁰ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1916-17*, cit., p. 10.

della Commissione di vigilanza per l'anno scolastico 1916-17, non era nelle condizioni di trovare gli spazi necessari in cui organizzare i moduli di cucito, di cucina, di puericultura, di nozioni di primo soccorso e allestire veri e propri laboratori per attivare il secondo biennio di perfezionamento in economia domestica. Più in generale, però, al di là delle oggettive difficoltà logistiche, rese ancor più gravi dalla penuria di locali scolastici a causa del conflitto, va rilevato che il problema non stava solo nelle ovvie difficoltà per l'amministrazione municipale ad avviare un indirizzo di studi nuovo e per il quale non era facile trovare competenze adeguate fra i funzionari e le autorità predisposte alla direzione¹²¹. Il vero problema stava nel fatto che il corso di disegno e di lavori donneschi non rispondeva alle aspettative di quella fascia sociale da cui provenivano le studentesse delle Festive superiori e che in queste scuole, notava l'ispettore Carbonera nell'estate del 1917, cercavano un'occasione di miglioramento sociale e la possibilità di acquisire «una specie di licenza o diploma» che desse «l'impressione di avere acquistato un'abilità traducibile in denaro»¹²².

L'anno successivo in modo ancora più esplicito e lucido, Carbonera scriveva all'assessore Brocchi:

La realtà è che questo corso non ha incontrato il favore della popolazione. Le giovinette che vengono alle nostre scuole hanno tutte il miraggio dell'impiego, tanto più in questi anni in cui l'opera femminile è tanto cercata e ben remunerata negli studi commerciali. Non abbiamo tra le nostre scolare la vera operaia dello stabilimento, come non abbiamo la fanciulla di casa che aspira a diventare una brava massaia nella sua futura famiglia. Abbiamo bensì la giovinetta di laboratorio che aspira ad innalzarsi passando nell'ufficio di amministrazione, o la fanciulla della piccolissima borghesia che aborre il nome e la condizione di operaia, ma deve pure provvedere al suo avvenire e vede soltanto nell'impiego l'onesta risoluzione del problema economico. Quanto al governo della casa, queste giovinette non sanno se ne avranno una; in ogni caso pensano che sapranno ben governarla da sé anche senza aver seguito un corso speciale. Ciò che esse vogliono soprattutto è un diploma da presentare e un'attitudine specifica da far valere per guadagnare del denaro. Né vale far loro presente che il saper ben governare la propria casa e la perizia, anche non professionale, nei lavori donneschi, costituiscono per una donna una dote preziosa e si traducano anche in un vero guadagno di denaro. Esse, e con esse le loro madri e i loro padri, rispondono che non a questo scopo esse mirano¹²³.

Di qui la proposta, accolta dalla Giunta, di chiudere la «Scuola della massaia» e di avviare le ragazze che non avevano ancora terminato questo corso all'Umanitaria; nessuna di loro però accettò¹²⁴.

¹²¹ *Ibid.*, p. 11.

¹²² *Ibid.*, p. 14.

¹²³ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1917-18*, cit. [pp. 10-11].

¹²⁴ *Ibid.*, [p. 9]; *Delibera della Giunta municipale del Comune di Milano, 10 settembre 1918*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 44, f. 8.

La proposta di riforma delle Festive superiori del Comune di Milano, formulata dalla commissione di inchiesta del 1915 e maturata negli ambienti della cultura pedagogica laica e socialista, sensibile alle istanze della battaglia emancipazionista, proponeva un modello di donna e di formazione femminile lontano dalle ragazze cui questo istituto si rivolgeva e dalle loro reali ambizioni, in quanto sembrava voler fissare le giovani lavoratrici milanesi nel ruolo o di operaie o di donne di casa. Si voleva fare delle studentesse-lavoratrici che si rivolgevano alle Festive superiori delle brave mogli e madri, senza tener conto che queste ragazze, provenienti dalla piccola borghesia o dal proletariato urbano, investivano il loro tempo non per diventare delle massaie – per questo, esse ritenevano che bastasse ciò che apprendevano in famiglia – ma per assicurarsi un impiego negli uffici e nei negozi della città. Emerge altresì una certa resistenza, già manifestata, come si ricorderà, dalle insegnanti e dalle dirigenti delle scuole, a accettare la «corsa agli uffici» da parte delle donne¹²⁵ e un'idealizzazione del lavoro dell'operaia nelle fabbriche, che riflette gli orientamenti della cultura del tempo, anche di quella socialista¹²⁶. Significative le osservazioni, dense di ironia, formulate a questo proposito, alla metà degli anni venti, da Pier Francesco Nicoli:

questa fatalità, per cui la Scuola Festiva riceve all'atto dell'iscrizione tante giovani operaie e le trasforma in impiegate, ha sempre prodotto un sentimento di vivo disappunto. In questa invincibile tendenza verso gli impieghi si è sempre veduta come una manifestazione di angustia mentale e di vanità, come se alle schiette soddisfazioni dei mestieri e ai solidi guadagni delle maestranze specializzate le nostre giovani concittadine preferissero l'illusorio vantaggio di una distinzione sociale, che costa spesso un estenuante e malsano lavoro d'ufficio e non si unisce quasi mai all'agiatezza. Ma queste lamentele hanno come un sapore d'Arcadia e partono da una visione alquanto retorica della vita delle officine e dei laboratori e delle gioie che ne derivano.

Tale convinzione nasceva da «idee astratte sul valore delle diverse occupazioni», frutto di «osservazioni antiquate e unilaterali». «Lo sviluppo assunto nella nostra città dai commerci – precisava Nicoli – apre molte possibilità di onesti e comodi guadagni anche alle donne, che sanno calcolare meglio che non

¹²⁵ Soresina, *Mezzemaniche e signorine*, cit., p. 89; si veda anche Curli, *Italiane al lavoro*, cit., pp. 285-290, che ricostruisce la polemica coeva, di diverso orientamento ideologico, contro la tendenza, che era ritenuta propria delle "signorine", a assecondare la moda, a eccedere nel lusso, a volere emulare le donne della borghesia.

¹²⁶ Alle origini, all'interno dell'Asilo Mariuccia, ad esempio, il futuro professionale cui erano preparate le ospiti era innanzi tutto quello di operaia e solo in seconda istanza quello di domestica: la prima, infatti, concentrava in sé i valori della «donna nuova», ovvero dignità del proprio lavoro, collaborazione, solidarietà. Solo dopo la guerra, anche in considerazione delle crescenti difficoltà di collocazione delle giovani presso le industrie, oltre a questo obiettivo, la dirigenza valutò il lavoro di impiegata come profilo formativo perseguibile per le ragazze provenienti dai nuclei familiari meno svantaggiati e già con un'istruzione elementare: cfr. Buttafuoco, *Le mariuccine*, cit., pp. 300-315, 347-373.

si creda le loro risoluzioni e riescono a immedesimarsi facilmente nella vita degli affari»¹²⁷. Insomma la preoccupazione di formare la provetta donna di casa e la volontà di cristallizzare la giovane milanese nel lavoro di operaia tradivano una concezione di donna e di educazione femminile non del tutto aderente alla quotidianità; una concezione che non teneva conto dell'evoluzione della città, dei processi di modernizzazione in atto, che rendevano il lavoro di impiegata un ideale reale di emancipazione per le giovani della piccola borghesia o del proletariato urbano, che ambivano a un avanzamento sociale¹²⁸.

Non a caso, mentre veniva chiusa la Scuola della massaia, presso la sede di via Casati era avviato, su richiesta delle studentesse – come prevedeva il Regolamento vigente – un corso di inglese, destinato a dare buoni risultati in termini non tanto quantitativi, ma qualitativi, ovvero di interesse e rendimento delle allieve¹²⁹. La richiesta di avere un altro *curriculum* di lingua straniera, oltre a quello di francese, ancora una volta documenta che il tipo di utenza che si rivolgeva a queste scuole mirava a lavori nel settore del commercio e dell'impiego. Lo stesso Regolamento, varato dalla Giunta Caldara nel 1919, recepiva i risultati raggiunti dalla commissione di riforma, ma anche gli aggiustamenti resisi necessari in fase di applicazione soprattutto sul versante della formazione delle operaie¹³⁰. Caduto definitivamente il corso per le massaie, esso, infatti, prevedeva l'attivazione del tradizionale, fortunato *curriculum* commerciale di contabilità, italiano e calligrafia e dell'indirizzo operaio in cui si insegnava italiano, disegno e contabilità, rivolto alle giovani impegnate nel settore manifatturiero. Il Regolamento confermava altresì il corso triennale di francese, presente fin dalla nascita delle Festive superiori, e prevedeva che, su richiesta delle alunne, potessero essere avviati corsi di stenografia e dattilografia e di inglese, quest'ultimo di fatto già attivato in via sperimentale dal 1918. Con la messa a punto dei due *curricula*, la Giunta Caldara, mentre si poneva in continuità con la tradizione e non tradiva la domanda di istruzione di impiegate e commesse, colmava anche la lacuna presente nell'assetto precedente in merito alla formazione professionale delle lavoratrici dell'industria e dell'artigianato, evitando però l'eccessiva specializzazione, suggerita invece dalla commissione di inchiesta, per la quale il Comune non era attrezzato e alla quale le ragazze che si rivolgevano a queste scuole non erano interessate.

¹²⁷ P.F. Nicoli, *Le scuole festive superiori del Comune di Milano*, «La scuola in Lombardia», a. II, n. 2-3, febbraio-marzo 1925, p. 40.

¹²⁸ Sull'attrattiva esercitata dal lavoro d'ufficio, percepito socialmente come migliore, su una parte sempre più numerosa della popolazione giovanile femminile tra guerra e dopoguerra, si rinvia a Curli, *Italiane al lavoro*, cit., pp. 181 ss.

¹²⁹ Cfr. *Relazione sull'andamento delle Scuole serali e festive superiori durante l'anno scolastico 1918-1919*, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 51, f. 2, p. 1; *Relazione finale sul funzionamento delle scuole serali e festive superiori durante l'anno scolastico 1919-1920*, *ibid.*, C. 51, f. 3, p. 2.

¹³⁰ Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Festive Superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1919.

Come già nel caso delle Serali superiori, l'allontanamento dei socialisti dal Comune da parte delle squadre fasciste nel 1922 e la formazione della Giunta Mangiagalli non significarono la messa in discussione del lavoro di riforma compiuto in questi anni. Anzi il nuovo Regolamento predisposto dall'assessore Gallavresi nel 1925 si poneva sulla scia di quello precedente e riprendeva l'opera di razionalizzazione avviata dall'amministrazione Caldara. Infatti, mentre era confermato l'ordinamento vigente del *curriculum* operaio, prevedendo una classe di perfezionamento di disegno alla fine dei quattro anni, veniva consolidata la sezione commerciale estendendone la durata a cinque anni e accendendo anche l'insegnamento di francese, fatto tacere come corso a sé stante¹³¹. Nello stesso anno Nicoli, in qualità di ispettore di queste scuole, suggeriva a Gallavresi di qualificare ulteriormente l'indirizzo per le giovani impiegate, aggiungendo alle materie già presenti (italiano, calligrafia, contabilità e francese) stenografia. Poiché era «abbastanza diffuso il desiderio di apprendere anche questa materia», utile per chi voleva accedere ai «piccoli impieghi», e sarebbe stato troppo gravoso per le alunne allungare la durata del corso, egli proponeva che le lezioni si tenessero il pomeriggio e che fossero organizzate a condizione che vi fosse un numero sufficiente di iscrizioni¹³². L'assessore accolse volentieri la proposta di Nicoli e ai primi di gennaio del 1926 la Giunta deliberava la creazione di un corso di stenografia nelle Scuole festive superiori¹³³. Di lì a pochi mesi, nell'agosto del 1926, Mangiagalli dava le dimissioni e la guida di Milano passava nelle mani del fascista Ernesto Belloni, nominato commissario prefettizio e poi dal dicembre podestà. Il fascismo avrebbe conservato le Festive superiori, che ormai da sessant'anni formavano le giovani lavoratrici milanesi, rivedendone però l'assetto e l'impostazione programmatica alla luce del proprio progetto di irreggimentazione delle giovani generazioni e dell'ideale di «donna fascista».

Carla Ghizzoni
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Sede di Piacenza (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

¹³¹ Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Festive Superiori*, Milano, Stucchi e Ceretti, 1925.

¹³² P.F. Nicoli all'assessore per gli studi secondari e superiori, 30 novembre 1925, in ACCM, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, C. 48, f. 2.

¹³³ Cfr. *Norme sul funzionamento del corso di stenografia [s.d. ma 1925]*, *ibid.*; *Istituzione di un corso di stenografia nelle scuole festive superiori. Delibera della Giunta municipale del Comune di Milano, 12 gennaio 1926*, *ibid.*

Doing disability history and the notion of «limit-experience»

Pieter Verstraete

I will never forget the violent and marvelous experience / that comes from the will to open one's eyes, / facing what exists, what happens (Georges Bataille).

During the last three decades or so disability increasingly has come to be considered an effective conceptual tool which, just like gender, race and class, enables the professional historian to disentangle some of the political practices and cultural prejudices surrounding “disability” and persons with disabilities. Due to its vast economic, social, political, cultural, religious, legal, philosophical, artistic, moral, and medical import, Kudlick has recently argued that disability «can force historians to reconsider virtually every concept, every event, every ‘given’ we have taken for granted»¹. In this article we would like to contribute to the emerging interest in methodological issues with relation to the burgeoning field of disability history². First of all, the question will be

¹ C. Kudlick, *Disability history. Why we need another ‘other’*, «The American Historical Review», n. 3, 2003, pp. 763-793.

² P. Potts, *What's the use of history? Understanding educational provision for disabled students and those who experience difficulties in learning*, «British Journal of Educational Studies», n. 4, 1995, pp. 398-411; B. Gleeson, *Disability Studies. A historical materialist view*, «Disability & Society», n. 2, 1997, pp. 179-202; E. Bredberg, *Writing disability history. Problems, perspectives and sources*, «Disability & Society», n. 14, 1999, pp. 189-201; F. Armstrong, *The historical development of special education: Humanitarian rationality or ‘wild profusion of entangled events’?*, «History of Education», n. 5, 2002, pp. 437-456; L. Diedrich, *Introduction: Genealogies of disability. Historical emergences and everyday enactments*, «Cultural Studies», n. 6, 2005, pp.

asked which place the notion “experience” occupies in disability history and how this relates to the emancipatory role disability history wants to play in the lives of persons with disabilities. Secondly, inspired by some insights of critical disability studies we will offer the reader a critique of the way experience is currently approached in disability history. Finally, we will show how Foucault’s notion of limit-experience nevertheless enables the disability scholar to place experiences at the heart of his critical scholarship.

Disability history and experience

Disability history lately has undergone some major transformations. First of all, it has changed from a rather dispersed and rare interest in the history of disability to a more or less coherent research program bringing together scholars from different disciplinary backgrounds³. More importantly, it can be argued that there emerged a shift in the focus of disability historians. Until the end of the twentieth century disability history has been represented as predominantly the history of institutional practices⁴. Besides the one-sided and overtly biased overviews of retired clinicians, this institutional focus also encompassed more critical inquiries into the manifold normalizing practices and power/knowledge strategies of existing asylums and boarding schools for persons with disabilities. Despite the value of these critical institutional approaches, they have recently been criticized for not being able to take into account an important resource for disability studies: «the personal narratives and literary expressions of the experiences of disablement»⁵. Taking into account these experiences of persons with disabilities themselves has been identified as one of the greatest challenges for disability historians. This call for an experiential turn in disability history nowadays has been taken up by many scholars.

To be sure, traditional accounts merely based on institutional documents were still to be published, but most of the historical inquiries in the context of disability history gradually crystallized around two innovative and overarching research topics using a broad range of primary sources: voice and visibility⁶. As a reaction to the medical model, which portrayed disabled persons primarily

649-666.

³ E. Simonsen, *Disability history in Scandinavia. Part of an international research field*, «Scandinavian Journal of Disability Research», n. 3-4, 2005, pp. 137-154 and P.K. Longmore, L. Umansky (eds.), *The new disability history. American perspectives*, New York, New York University Press, 2001.

⁴ Bredberg, *Writing disability history. Problems, perspectives and sources*, cit., p. 191.

⁵ *Ibid.*

⁶ A. Van Drenth, *Doctors, philanthropists and teachers as ‘true’ ventriloquists? Introduction to a special issue on the history of special education*, «History of Education», n. 2, 2005, pp. 107-117.

as being passive and lacking any kind of own identity besides the one that was comprised within the framework of the diagnosis, the historical research undertaken aimed especially at revealing suppressed and unheard voices of disabled persons themselves as well as their visible and active attitude towards the shaping of their own selves. By using personal documents written by persons with disabilities – as, for example, correspondences or autobiographical texts – it proved possible to undermine more powerfully the ventriloquist relationship between professionals and persons with disabilities and correspondingly to argue that persons with a disability had a voice of their own.

Books like Borsay's *Disability and social policy in Britain since 1750* and Longmore and Umansky's *New disability history* do show to what extent Hirsch's characterization of disability history can be confirmed⁷: «The central aspect of disability history», she proclaimed in her contribution to the *Oral history reader*, «is the experience – individual and social – of living with a disability»⁸. In their opening essay *Disability history: From the margins to the mainstream* Longmore and Umansky make abundantly clear that this focus on experiences offers the disability historian great possibilities to counter the widespread explanation of disability as individual pathology. Disability, they argue, has never been a monolithic grouping of persons being reduced to a mere state of inactivity. On the contrary, «there has always been a variety of disability experiences»⁹. These, however, have largely been superseded and neglected by a general tendency to put disability on a par with personal tragedy. By failing to take into account this variety of lived experiences, the disability historian runs the risk to «preclude recognition of cultural, social, and political factors in the construction of 'disability' experience»¹⁰. We will come back to this distinction between experiences as lived realities and “disability” experiences as social constructs. For the moment, however, it is important to note that the emancipatory role of disability history consists of visualizing the variety of lived experiences of people with disabilities. In her methodological discussion on disability history Bredberg formulated this as follows:

The emergence of disabled people in disability history in other roles than recipient of institutional practice is potentially emancipating for present day disabled readers. As history has broadened its view to include populations that have been formerly invisible, it has become apparent that a sense of an active and personal presence in history has a contribution to make to a parallel sense of involvement in the present¹¹.

⁷ Longmore, Umansky (eds.), *The new disability history. American perspectives*, cit., and A. Borsay, *Disability and social policy in Britain since 1750. A history of exclusion*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2005.

⁸ K. Hirsch, *Culture and disability. The role of oral history*, in R. Perk, A. Thomson (eds.), *The oral history reader*, London, Routledge, 1998, p. 216.

⁹ Longmore, Umansky (eds.), *The new disability history. American perspectives*, cit., p. 3.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹ Bredberg, *Writing disability history. Problems, perspectives and sources*, cit., p. 191.

In order to illustrate how the revelation of bygone experiences might contribute to the present we can refer both to the life and works of the French Maurice de la Sizeranne (1857-1924)¹². Due to an accident with an arrow in his childhood de la Sizeranne became completely blind. After having studied at the national institute for the blind in Paris, de la Sizeranne would devote his entire life to the advocacy of men and women with visual disabilities. In particular he wanted to adjust the widespread image of the blind as being incapable to work and merely being a burden for society. Moreover, by founding several journals published in Braille, like e.g. «Le Valentin Haüy» and «Louis Braille», and establishing the «Bibliothèque Valentin Haüy» as well as the «Musée Valentin Haüy» de la Sizeranne also wanted to make the blind themselves aware of their capacities to think and act. If the life of de la Sizeranne itself already can reveal that people with visual disabilities took on an active role in their own history his writings on the conditions and education of the blind even clarifies more what is at stake for disability history.

Let us recall, for example, de la Sizeranne's preface to his book *Les aveugles par un aveugle*. Here de la Sizeranne recounts one of his private experiences. The scene described is that of a carriage where de la Sizeranne is going through his correspondence and now and then takes note in Braille. His guide, who knew that de la Sizeranne could perfectly take care of himself in a train, was reading a book of Jules Vernes. At a certain moment another traveller starts to question his guide on de la Sizeranne's condition. «If *he* was blind from birth?», the traveller asked; «If *he* wasn't unhappy?» and «if *he* actually was capable of doing anything?». Very soon de la Sizeranne disrupts the conversation between the traveller and his guide in order to make clear that if he wanted to receive information about him, it wasn't necessary to address a third person like was the case with chimpanzees or little children. After having listened to de la Sizeranne, the traveller took leave of him by saying: «Thank you, if now I'll encounter another blind man I will not anymore say *he*»¹³. Without any doubt the revelation of lived experiences, like the one recounted here, indeed can contribute to the emancipation of people with disabilities. Resistance to a particular way of (not) addressing persons with disabilities, like we encounter here in the foreword to de la Sizeranne's book, can effectively be used to criticize suppressing power relations. It demonstrates that persons with disabilities are not invisible and do have a voice of their own!¹⁴

¹² P. Villey, *Maurice de la Sizeranne. Aveugle, bienfaiteur des aveugles*, Paris, Plon, 1932.

¹³ M. De la Sizeranne, *Les aveugles par un aveugle*, Paris, Librairie Hachette, 1889, p. XV.

¹⁴ Van Drenth, *Doctors, philanthropists and teachers as 'true' ventriloquists?*, cit., p. 109.

Visualizing disability

The importance of the place disability history nowadays attributes to the visualization of past experiences of people with disabilities must not be underestimated. Let's take a closer look on the concept of visualization itself and the different ways by which it can be approached in order to clarify its innovative character. As, of course, an exhaustive and comprehensive overview of the divergent visualization practices and their corresponding objectives lies outside the scope of this article, we will restrict ourselves to the description of a rough and binary distinction between two purposes of visualization which can be related respectively – although not exclusively – to the medical and the social-constructivist model¹⁵. In the medical model, one could say, images are primarily used in order to represent an existing part of reality, thus confirming its truth. From a social-constructivist point of view, on the contrary, images are said to be decisive elements in the construction and creation of reality – as well as in the deconstruction of it.

In current literature the medical model has come to be known as that attitude towards disabled persons which put them on a par with their infirmities and reduces both their physical as emotional life circumstances to a point of extreme dependency. It is beyond doubt that in the past as well as in current times visual images played and are playing an important role within this reductionist model. Contrary to real people, visual images like statistical tables or pictures can easily be manipulated in order to highlight some parts of the human body or stress the difference with what is considered to be normal in a certain time-period. More importantly, due to their stability and invariability visual images gave the corresponding syndromes and diseases a universal and timeless character, thus stressing convincingly the truth-claims of e.g. medical knowledge. This was especially the case with photographic material, the representative power of which did not take long to gain recognition within the medical profession, as Rosemarie Garland Thomson clearly states in her overview of visualization practices: *Modern medicine and photography*, she writes, «arose simultaneously in the nineteenth century, converging in the use of photography's supposed truth value to support the objective view that medicine claimed to capture»¹⁶. The presumed power of a picture to double reality and truthfully mirror human characteristics without any substantial interference made it an important ingredient of medical handbooks. From the second half of the nineteenth century onwards many of them were amply illustrated with pictures with a view to underlining the evidence-based character of the content

¹⁵ R.G. Thomson, *Seeing the disabled: visual rhetorics of disability in popular photography*, in Longmore, Umansky (eds.), *The new disability history. American perspectives*, cit., pp. 335-375 and A. Tervooren, *Bildung im Blick*, «Zeitschrift für Pädagogik», n. 52, 2007, pp. 172-185 [Beiheft: Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis].

¹⁶ Thomson, *Seeing the disabled*, cit., p. 336.

of the book. One of the medical handbooks in France, for example, which for the first time gave an overview of several conduct disorders and disabilities in children was proudly ornamented with the qualification »with 53 figures in the text»¹⁷.

To be sure, disability history has in mind a different idea of visualization when it sets of to visualize past experiences. It's more in line with social constructivist theory. One of the foremost merits of this theory consists precisely in its undermining capacity with regard to the universal truth-claims of disability-related knowledge. Rather than a purely natural phenomenon, here disability is considered to be a social construct generated by the complex interplay of cultural, political and economic assumptions about efficiency, beauty and normality – to mention but a few of them. Images within the social constructivist theories then are no longer seen as mere representations of reality, but primarily as decisive elements within the discourses surrounding disability. They are said to be capable of constructing and deconstructing a specific reality¹⁸. One of these inquiries into the constructive nature of visual images is Martin Elks' article *Believing is seeing* which recently appeared in the «Mental Retardation» journal.

In this article Elks analyses the classification scheme of feeble-mindedness developed at the beginning of the twentieth century by two well-known eugenicists, Barr and Maloney. In their handbook *Types of mental defectives*, published 1920, five major types of mental deficiency were distinguished, namely idiot, idiot-imbecile, imbecile, moral imbecile, and backward. Each of these categories in turn was subdivided into up to four subcategories which were all described into great detail and accompanied by one or more photographs. Despite the fact that Barr and Maloney added these pictures in order to legitimate the validity of their classification, Elks' qualitative analysis led to the conclusion that «feeble-mindedness was not so much an actual neurological entity reflected in a visible difference in appearance (physiognomy) that could be communicated photographically but a social construction». It seemed that the classification of mental defect bore much upon the presence of socially valued characteristics within the pictures «for the bottom of the scale carried images of abnormality, disability and dependence, whereas the upper parts of the scale carried images of independence and achievement»¹⁹. The specific composition of the picture and the presence or absence of certain culturally loaded objects

¹⁷ H. Thulié, *Le dressage des jeunes dégénérés ou orthophrénopédie*, Paris, Félix Alcan, 1900.

¹⁸ R.G. Thomson, *Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature*, New York, Columbia University Press, 1997 and M. Jackson, *Images of deviance. Visual representations of mental defectives in early twentieth-century medical journals*, «British Journal for the History of Science», n. 3, 1995, pp. 319-337.

¹⁹ M.A. Elks, *Believing is seeing. Visual conventions in Barr's classification of the "feeble-minded"*, «Mental Retardation», vol. 42, n. 5, October 2004, pp. 371-382, in partic. p. 380.

press the gaze of the observer into a particular direction. In short: One does not simply recognize feeble-mindedness in photos; one sees what one believes²⁰.

This radical shift in thinking about visualization – from representation to (de)construction – also affected contemporary disability history. Disability historians visualize past experiences of people with disabilities in order to deconstruct the universal truth-claims with regard to disability of e.g. the medical profession. People with disabilities thus are not pinned down like rare butterflies in a detailed taxonomy of nature which have to be stared at over and over again. On the contrary, they are freed from the medical needles which once and for all fixed their identity and paradoxically made them in-visible. However, it seems disability historians are willing to pay a rather high price for this regained freedom. In order to make this point clear we would like to remind the reader of a heated debate within disability studies: that of the distinction between impairment and disability.

Experience, impairment and critical disability studies

It goes without saying that disability scholars differ greatly with relation to the method used or field of study in which they are engaged, but there is one thing that unites them all: the established difference between impairment (the anatomical or biological “fact”) and disability (the cultural construction imposed on to impairment)²¹. Whereas in the terminology of disability studies “impairment” on the one hand refers to the purely anatomical freed from any social connotation whatsoever, “disability”, on the other hand, refers to the position of an impaired body within a certain culture or time period and the corresponding attitudes from contemporaries. «In short, one is born impaired but one is made disabled»²². This distinction originally was formulated in 1976 by the Union of the Physically Impaired against Segregation in their manifest *The fundament principles of disability*:

²⁰ Cf. the French poststructuralist Roland Barthes’ elucidating distinction between *studium* and *punctum* in his book *Camera lucida: Reflections on photography* (New York, Hill and Wang, 1982). Whereas *studium* refers to a culturally saturated gaze which takes into account specific knowledge and is guided by the intentional composition and surrounding text space of the picture, the *punctum* refers to a fascinated look which only concentrates on an isolated detail leaving behind all intended meanings of the image.

²¹ A. Waldschmidt, *Verkörperte Differenzen – Normierende Blicke. Foucault in den Disability Studies*, in C. Kammeler, R. Parr (eds.), *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, Mörlenbach, Strauss, 2007, pp. 177-198.

²² I. Metzler, *Disability in Medieval Europe. Thinking about physical impairment during the high Middle Ages, c. 1100-1400*, London, Routledge, 2006, p. 21.

Impairment: Lacking part or all of a limb, or having a defective limb, organ, or mechanism of the body. Disability: The disadvantage or restriction of activity caused by a contemporary social organization which takes no or little account of people who have physical impairments and thus excludes them from the mainstream of social activities²³.

The importance of this distinction for disability history must not be underestimated, for as long as one thought about disability in terms of impairment, writing disability history was altogether out of the question. Disability simply did not have a history as it was thought always and everywhere to remain the same. But at the time disability gradually got detached from impairment, it also became susceptible to historical interpretation and different meanings. In short, it exchanged its natural stability for cultural contingency. Despite its epoch-making character and consequences for the history of disability, the social-constructivist distinction between disability and impairment has recently been criticized by postmodern-trained scholars. Guided by the critical insights of e.g. Judith Butler it was most and before all feminists who drew resemblances between the sex/gender and impairment/disability distinctions.

Convinced by the fact that there is no reference to a pure body which is not at the same time a further formation of that body, critical disability researchers, such as for example Shelley Tremain and Marian Corker, argue that the strictly conceptual distinction between impairment and disability is a chimera. Although, according to the social-constructivists, there seems to exist no causal relationship between both categories they do not consider intersexuality or racism a kind of disability. So despite the denial of any causal relationship between impairment and disability only people who have or are presumed to have an "impairment" get to be counted as disabled. Moreover, the seemingly neutral and natural character of impairment has been linked with the expansion of (medical) power relations as is explicitly argued by Tremain in her study *On the government of Disability*: «Although the impairment-disability distinction de-medicalizes disability, it renders the impaired body the exclusive jurisdiction of medical interpretation»²⁴. In the end, it is argued, social-constructivist theory extends precisely those practices it was intended to destroy. Its failure to acknowledge the postmodern insight that also impairment is a product of discursive strategies thus endangers the emancipatory role disability theory wants to play in the lives of people with disabilities. Alternatively these critical disability scholars plea for a radical rupture with a kind of dichotomous thinking and, among other

²³ Quoted *ibid.*, pp. 20-21.

²⁴ S. Tremain, *On the government of disability*, «Social Theory and Practice», n. 4, 2001, pp. 617-636; Ead., *Foucault, governmentality, and critical disability theory: an introduction*, in Ead. (ed.), *Foucault and the government of disability*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 2005, pp. 1-24 and B. Hughes, K. Paterson, *The social model of disability and the disappearing body. Towards a sociology of impairment*, «Disability and Society», n. 3, 1997, pp. 325-340.

things, plea for recognition of the fact that «impairment has been disability all along»²⁵.

Without further problematizing the impairment/disability distinction it is remarkable that in the context of disability history one could formulate a similar critique. In this context also the confronted invariability of disability has indeed been effectively moved to become a persistent feature of something else: in this case experience itself. As we already saw, both disability history as disability studies repeatedly have stressed the importance of experiences and its reliable representations for theory and disability activism. Michael Oliver, for example – one of the leading disability theorists – explicitly states in one of his previous publications: «the problem is that most research has tended to privilege methodology above experience and, as a consequence, does not have a very good track record in *faithfully documenting* that experience»²⁶. And in one of his first texts on the history of disability, which was actually a book review on a biography of the American intellectual Randolph Bourne, Paul Longmore wrote «The problem with it, as with all Bourne biographies, is its *fundamental misunderstanding* of his experience and identity as a disabled man in a society that intensively stigmatized him»²⁷. The expressions used in these quotations – «faithfully documenting» and «fundamental misunderstanding» – point towards an ambiguous understanding of experience in disability history – just like in disability theory in general. On the one hand the “global” experience of disability is criticized and presented as being the result of social, cultural and political practices. On the other hand, however, the wide variety of disabled persons’ experiences itself is excavated in its true nature. There are real experiences of real people which are able to indicate those places where the experience of disability is constructed. In other words, experience at the same time is considered a construct and a universal truth. Experience as understood by most disability theorists, seems to be a hybrid term reminding the reader of Corker’s warning for disability theory: «A disability theory that is premised on the social model can be seen as a philosophical and pragmatic inversion of that which embraces the individual model whilst retaining the safety of the modernist tradition»²⁸. In our argument, this safety is symbolized by the truthful revelation of past experiences. With regard to disability history Diedrich has astutely formulated this critique as follows:

²⁵ Tremain (ed.), *Foucault and the government of disability*, cit.

²⁶ Quoted in M. Corker, *Differences, conflations and foundations. The limits to the ‘accurate’ theoretical representation of disabled people’s experience*, «Disability & Society», vol. 14, n. 4, 1999, pp. 627-642, in particular p. 629.

²⁷ P.K. Longmore, *The life of Randolph Bourne and the need for a history of disabled people*, «Reviews in American History», vol. 13, n. 4, 1985, pp. 581-587, in particular p. 581.

²⁸ Corker, *Differences, conflations and foundations...*, cit., p. 632.

Disability studies has for the most part not yet adequately problematized the category of experience. It seems to me that the general current trend in the disability rights movement and disability studies is to make visible past experiences of disability that have been previously hidden from history and not addressed politically. While this approach brings to light alternative modes of being and alternative spaces that more conventional history and politics fails to acknowledge or even see, it does not necessarily reveal the ways that experience itself is a category of representation that emerges and operates within a particular socio-cultural and historical milieu²⁹.

To make ourselves clear, we are not pleading for a return to that period when disability only functioned as a highly effective means within dividing practices of all sorts. On the contrary, indicating those places where disability functioned as main instrument to segregate and exclude persons from society has proved its invaluable importance for disability theory. However, as we are convinced of the insight that all truths are bound to unforeseen political effects and governmental practices, it seems that also social theory itself with its truth-claims powerfully based on subjective experiences can possibly serve as an instrument in the new and varied power techniques of contemporary societies. Could it not become enlisted in the promotion of new culturally valued identities thus restraining the space were other ways of acting and thinking could be(come) possible?

If indeed disability history, when emphasizing the importance of lived experiences for the emancipatory role it wants to play in the lives of people with disabilities, is inclined to re-place universal truth claims – rather than dismissing them completely – should we then consider the notion experience of no use at all for contemporary disability history? Foucault's thoughts on "limit-experience" might show us how disability theory still can make use of experience as an important theoretical tool to realize the quest for political change without retaining that "safety of the modernist tradition".

Foucault, limit-experience and the writing of history

In her seminal essay *The evidence of experience* the feminist historian Joan Scott astutely formulated the problematic relationship between theory and experience which, as demonstrated above, can also be found within the field of disability studies: «*Experience*», she wrote, «is not a word we can do without, although, given its usage to essentialize identity and reify the subject, it is tempting to abandon it altogether». However, she immediately continued: «But *experience* is so much part of everyday language, so imbricated in our narratives that it seems futile to argue for its expulsion [...] Given the ubiquity of the term, it seems to me more useful to work with it, to analyze its operations and to

²⁹ Diedrich, *Introduction. Genealogies of disability*, cit., p. 650.

redefine its meaning»³⁰. Since Scott's publication several scholars belonging to both historical as philosophical circles, have taken up her challenge. One of the most important sources of inspiration for this renewed interest in experience is the work of the French philosopher Michel Foucault³¹.

If Foucault's elaborations of normalization, the disciplined body and the medical gaze already has inspired to a great extent disability studies, it seems also his thoughts on experience might be of interest for disability scholars³². Experience is a recurrent, though not unproblematic term throughout Foucault's historical studies on madness, prison and sexuality, just like it pops up repeatedly in his literary essays from the 1960s and the interviews given shortly before his death at the beginning of the 1980s. In *The history of madness*, for example, Foucault sets out to show how our modern experience of madness has been constructed through a myriad of discursive practices gradually discrediting a now unthinkable conversation between reason and unreason. Also, in *The history of sexuality* Foucault tried to describe sexuality as a historically singular form of experience within Modern Western societies rather than an invariable feature of human subjectivity which recently escaped from the oppressive structures of Christianity³³. However, concluding from these appearances in Foucault's historical and methodological books that for him experience merely constituted a construct, as in the case of criminality, sexuality or madness would imply a fatal reduction of Foucault's complex and uncomfortable understanding of experience. Precisely this uncomfortable understanding can counter disability history's inclination to re-place universal truth claims from the social to the experiential level.

In order to tentatively grasp what the term «experience» meant for Foucault and to understand its corresponding consequences for disability history the extremely revealing 1980 interview with the communist journalist Duccio Trombadori constitutes an indispensable source³⁴. In this interview Foucault clearly pointed towards another conception of experience besides being a social construct: «Many things have been superseded, certainly. I'm perfectly aware of always being on the move in relation both to the things I'm interested in and to what I've already thought. What I think is never quite the same, because for me my books are experiences, in a sense, that I would like to be as full as possible»³⁵. To put his books on a par with experiences for Foucault certainly

³⁰ J. Scott, *The evidence of experience*, «Critical Inquiry», vol. 17, n. 4, Summer 1991, pp. 773-797, in particular p. 797.

³¹ G. Gutting, *Foucault's philosophy of experience*, «Boundary 2», vol. 29, n. 2, Summer 2002, pp. 69-86, in particular p. 72.

³² Waldschmidt, *Verkörperte Differenzen – Normierende Blicke*, cit.

³³ M. Foucault, *History of madness*, London, Routledge, 2006 and Id., *History of sexuality I: An introduction*, New York, Pantheon Books, 1978.

³⁴ M. Foucault, *Interview with Michel Foucault*, in J.D. Faubion (ed.), *Power. Essential works of Foucault 1954-1984*, New York, The New Press, 2000, vol. III, pp. 239-297.

³⁵ *Ibid.*, p. 239.

does not imply that these have to be seen as phenomenological projects in order to grasp the meaning of the everyday in its transitory form. On the contrary, it were precisely people like Georges Bataille, Friedrich Nietzsche, Maurice Blanchot and Pierre Klossowski who helped him to think of experience as something which «is trying to reach a certain point in life that is as close as possible to the ‘unlivable,’ to that which can’t be lived through»³⁶. Alluding to its etymological origins in the Latin *experiri*³⁷, which contains the same root as the word for peril, *periculum*, Foucault continued to tell his interviewer that «experience has the function of wrenching the subject from itself, of seeing to it that the subject is no longer itself, or that it is brought to its annihilation or its dissolution». In short, «This is a project of desubjectivation»³⁸. Writing a book on e.g. the history of madness is something that one comes out of transformed, aimed at pulling the subject free of itself, at preventing it from being the same. Thus rather than being the transcription of an established order of things or knowledge, experience-books have to be seen as leading the author out of himself constituting a transformation in the historical, theoretical, and moral or ethical relationship one has with the subject at issue.

What is at stake in Foucault’s notion of limit-experience then is not so much the identification of reliable truths in the writing of history. On the contrary: «My problem», he explained to Trombadori, «is to construct myself, and to invite others to share an experience of what we are, not only our past but also our present, an experience of modernity in such a way that we might come out of it transformed»³⁹. It is precisely this orientation towards one’s self and one’s present that can beware disability historians for the re-placement of universal truth claims and make them aware that «it is not simply that the past can only be known selectively, dependent on what is recorded and preserved, but that we read it through our own representations, our own beliefs and value systems»⁴⁰.

At this point the question quite rightly pops up whether disability history does not already address the present in such a critical way. To be sure people with disabilities all over the world still encounter daily oppressive attitudes and segregative practices. It goes without saying that the accusation of these suppressive conditions has to remain an important task for disability historians. However, what currently remains out of sight in these histories is precisely the author’s own convictions and the manifold ways these operate within modern

³⁶ *Ibid.*, p. 241.

³⁷ M. Jay, *The limits of limit experience: Bataille and Foucault*, «Constellations», n. 2, 1995, pp. 155-174 [Footnote 3].

³⁸ *Ibid.*, p. 241 and M. Jay, *Songs of experience. Modern American and European variations on a universal theme*, Berkeley, University of California Press, 2005; see also F.R. Ankersmit, *Sublime historical experience*, Stanford, Stanford University Press, 2005.

³⁹ Foucault, *Interview with Michel Foucault*, cit., p. 242.

⁴⁰ M. Shildrick, *The disabled body, genealogy and undecidability*, «Cultural Studies», n. 6, 2005, pp. 755-770.

power-relations. To give just one example, we can refer to the closing sentence of Longmore and Umansky's opening-essay where they display their belief in the inclusive paradigm: «If in the present moment, America is truly engaged in 'the last great inclusion,' then the new disability history must provide that moment with a usable past»⁴¹. As all theories are intimately bound to power and result in particular ways of acting and thinking, disability history also should address the emerging intellectual horizon in disability politics – inclusionary practices – and try to think history as something which «introduces discontinuity in our very being»⁴². If not, disability history runs the risk to sacrifice all of its critical efforts to the establishment of a new discursive order. What then is precisely this other future laid aside for “visualization” and “experience” in this Foucauldian way of writing critical and effective histories?

Experiencing visualizations and the blinded eye

Some of Foucault's early literary essays and an introductory text on a contemporary exposition of photography can help us in critically combining experience and visualization in disability history without retaining the safety of modernist tradition⁴³. Let us start by retaking the 1980 interview for a last time. Looking back to the reactions his book *Madness and civilization* aroused in historical and psychiatric circles, Foucault wonders why it was seen as an attack on present-day psychiatry and refers again to the notion of limit-experience: «The essential thing is not in the series of those true or historically verifiable findings but, rather, in the experience that the book makes possible. Now, the fact is, this experience is neither true nor false. An experience is always a fiction». A fiction, Foucault goes on, is «something that one fabricates oneself, that doesn't exist before and will exist afterwards»⁴⁴.

At first sight, putting experience on a par with fiction might seem very odd and even opposed to the kind of desubjectivation-practices Foucault had in mind for fiction normally tends to be linked with an author who autonomously

⁴¹ P.K. Longmore, L. Umansky, *Introduction. Disability history: from the margins to the mainstream*, in Longmore, Umansky (eds.), *The new disability history. American perspectives*, cit., p. 23.

⁴² M. Foucault, *Nietzsche, genealogy, history*, in D.F. Bouchard (ed.), *Language, counter-memory, practice. Selected essays and interviews*, Ithaca, Cornell University Press, 1977, p. 154.

⁴³ M. Foucault, *Preface to transgression*, in D.F. Bouchard (ed.), *Language, counter-memory, practice. Selected essays and interviews*, Ithaca, Cornell University Press, 1977, pp. 29-52; Id., *The thought from the outside*, in M. Foucault, M. Blanchot (eds.), *Foucault/Blanchot*, New York, Zone Books, 1987, pp. 1-58; Id., *La peinture photogénique*, in D. Defert, F. Ewald, J. Lagrange (eds.), *Michel Foucault. Dits et Ecrits 1954-1988*, vol. I: 1954-1975 [1575-1583], Paris, Gallimard, 2001, pp. 1575-1583.

⁴⁴ Foucault, *Interview with Michel Foucault*, cit., p. 243.

and «tirelessly produces images and make them shine». Foucault however, who himself admitted to having written nothing but fictions, gives another interpretation of fiction in his essay devoted to Maurice Blanchot *The thought from outside*: «Fiction consists not in showing the invisible, but in showing the extent to which the invisibility of the visible is invisible»⁴⁵. Experiences thus, as being fictions first and for all, do not consist in making the invisible visible, but actually seem to visualize what is too visible to be seen and therefore becomes invisible. Applied to history, one could say, that experiences do not so much reveal what is hidden, but precisely enlighten our present – the way our identity and subjectivity is bound to contemporary techniques and practices which structure our possible field of action⁴⁶.

Masschelein points towards the same direction when he describes the effect of Foucault's writings: «What this writing makes visible», he argues, «is not something beyond the visible, something hidden behind the visible. This writing does not offer us a liberating or emancipating gaze, but liberates our gaze (eye)»⁴⁷. In order to fully understand the difference between a liberating gaze – a gaze which liberates an exterior object once and for all – and a liberated gaze – a gaze which is itself in a sense liberated – and its consequences for doing disability history it can be helpful to remind the reader of Foucault's remarks on Bataille's use of the blinded eye⁴⁸. For Foucault the numerous images of eyes of which Bataille makes use from his first novel up to *The tears of Eros*, suggest that the gaze breaks away from the subject – the torn eye – or even better: sees the night that it hides – the turned eye. In both situations, one could say, the gaze sees something which, up till then, constituted itself. Shortly before perishing the eye from a distance sees the subject which enabled it to see. Turned in its own eye-socket it sees the games of truth and power from which it emerged in the first place. If the images of the turned and torn eye indeed suggest that the gaze of the subject is liberated from its corresponding games of truth and power, they however do not suggest that the experience ends up in an eternal vision of truth: «What we need to see does not involve any interior secret or the discovery of a more nocturnal world»⁴⁹. Rather, after having seen the gaze, the corresponding subject dissolves in a darkness:

⁴⁵ Foucault, *The thought from the outside*, cit., pp. 23-24.

⁴⁶ M. Foucault, *The subject and power*, in H.L. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, pp. 208-226.

⁴⁷ J. Masschelein, *Experience and the limits of governmentality*, «Educational Philosophy and Theory», n. 4, 2006, p. 569.

⁴⁸ M. Surya, *Georges Bataille. La mort à l'œuvre*, Paris, Séguier, 1987 and G. Bonnet, «L'œil» de Georges Bataille. *Effets du regard d'un père aveugle sur le destin d'un écrivain*, «Voir (barré). Périodique du Centre de Recherche sur les Aspects Culturels de la Vision», n. 9, 1994, pp. 36-45.

⁴⁹ Foucault, *Preface to transgression*, cit, p. 46.

Perhaps it is like a flash of lightning in the night which, from the beginning of time, gives a dense and black intensity to the night it denies, which lights up the night from the inside, from top to bottom, and yet owes to the dark the stark clarity of its manifestation, its harrowing and poised singularity; the flash loses itself in this space it marks with its sovereignty and becomes silent now it has given a name to obscurity⁵⁰.

The very moment the night is enlightened and named by the lightning flash, the flash itself dissolves and makes places for innumerable visions. Bataille's use of the blinded eye clearly does not belong to the realm of what Schillmeier has recently called modern epistemological politics which reduce blindness to an undesirable state of ignorance⁵¹. On the contrary, Bataille's metaphor makes clear that "disability" itself – like in this case blindness – can very well be used to outline the research program of critical scholarship like e.g. disability history⁵².

Rather than being relegated to the backwaters of intellectual thinking, Foucault's notion of limit-experience and his interpretation of Bataille's use of the blinded eye enable the disability scholar to place disability at the heart of the intellectual project itself. Moreover Foucault's notion of experience and the corresponding act of visualization prevents the disability scholar – like the disability historian – to make any claims on a universal truth. Following Foucault once more in an essay devoted to the French artist Gérard Fromanger, we could say, visualizations do not need to end up in an image of an object – or, in our case, representations of experiences – but have to set the image going. Fromanger's remarkable procedure, by which he made paintings out of the projection of a picture on a wall was by no means an attempt to fix the image. The painting did not try to discover an unknown secret in the depth of photography. On the contrary, it tried to open up the photograph and to make it into a transit-zone of unlimited images. «The paintings of Fromanger do not lead images; they do not fix them; they make them pass. They take them away, attract them, open up passages and reveal shortcuts, they allow them to run without ever stopping and launch them in all directions»⁵³.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 35.

⁵¹ M. Schillmeier, *Othring blindness – on modern epistemological politics*, «Disability & Society», n. 5, 2006, pp. 471-484.

⁵² P. Verstraete, *Towards a disabled past. Some preliminary thoughts about the history of disability, governmentality and experience*, «Educational Philosophy and Theory», n. 1, 2007, pp. 56-63.

⁵³ Foucault, *La peinture photogénique*, cit., p. 1581.

Conclusions

The foregoing leads us to the following conclusions. If disability history wants to continue its critical agenda by combining the words «visualization» and «experience» it will have to combine the visualization of past experiences of disabled persons with, so to say, the experience of visualizations. From the above mentioned quotes can be deduced that to experience visualizations first of all should consist in making visible what is too visible to be seen in such a way: our contemporary games of truth and power. This stresses disability studies' and disability history's task to take into account new evolutions in contemporary society, for as Corker recently argued: «A social theory which takes little account of changing relations of macro-and micro-contexts will have particular implications for the relevance of that theory to disabled people's experience»⁵⁴. Secondly experiencing visualizations will enable disability studies to escape from the sterile debate of opposed identities and stress the fact that every identity – whether it is seen as social constructed or naturalistic – is caught within certain political, economical and cultural frameworks. Finally, experiencing visualizations would open up a space wherein an unlimited number of experiences could exist unboundedly. Substituting the word «disability» for the word «sexuality» in Foucault's essay on Bataille we could say that we «did not liberated disability, but made it reach a limit». A limit where the past does not become fixed, but leads on to a space in which other ways of being shyly announce themselves as were they enlightened by a frail and shivering match⁵⁵.

Pieter Verstraete
Center for the History of Education
Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
pieter.verstraete@ppw.kuleuven.be

⁵⁴ Corker, *Differences, conflations and foundations...*, cit., p. 631.

⁵⁵ Foucault, *Preface to transgression*, cit., p. 28.

*Sources
and Documents*



Fonti e
Documenti

“Ricordi fotografici giornalineschi”: Vamba e la promozione della fotografia ne «Il Giornalino della Domenica» *

Andrea Greco

Il 24 giugno 1906 usciva a Firenze il primo numero de «Il Giornalino della Domenica»; ideato e diretto da Luigi Bertelli (Vamba) esso si rivelò subito come il migliore periodico per l'infanzia dei molti prodotti sino ad allora in Italia. Per questa sua qualità è stato ampiamente studiato nel corso degli anni¹.

* L'intervento di seguito pubblicato è stato presentato 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.*

¹ «Citato a più riprese da Gramsci [...] il *Giornalino* fu una irripetibile avventura culturale ed umana che coinvolse dal 1906 al 1927, con una sospensione dal 1911 al 1918, quei figli della borghesia illuminata italiana che il carisma di Vamba legò indissolubilmente a sé e fra di loro, attraverso le famose pagine rosa della posta e delle rubriche» (P. Pallottino, *Storia dell'Illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1988, p. 207). Per ulteriori approfondimenti sulle vicende del *Giornalino della Domenica* si veda anche: A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972; Id., *Un bellissimo vestito per Giannino Stoppani*, Catalogo della mostra “Il Giornalino della Domenica”, Roma, Emporio Floreale, 1976; P. Pallottino, *Il Giornalino della Domenica*, in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Zanichelli, 1986; C. Gallo (a cura di), *Agli albori della letteratura italiana per ragazzi: Il Giornalino della Domenica, 1906-1911*, Catalogo della mostra, Biblioteca Comunale di Verona, 1999. La presente ricerca è nata dal rinvenimento, nel corso del lavoro di schedatura del fondo fotografico di Anna Müller, di una serie di negative riferentisi a momenti di vita del *Giornalino* stesso. Un paziente lavoro di consultazione delle annate

I contributi degli studiosi hanno approfondito sotto vari aspetti quel particolare tipo di rapporto pedagogico che si era andato instaurando tra la Redazione del «Giornalino» e gli abbonati, chiamati direttamente alla costruzione del periodico stesso. Non c'è dubbio alcuno che il «Giornalino» di Vamba rappresentò tanto per la forma che per il contenuto, un notevole passo avanti rispetto ai modelli precedenti tipicamente didascalici: esso infatti combatteva in ogni nodo la pedanteria dell'insegnamento, in nome del rispetto dei bisogni tipici della fanciullezza, rifiutando *a priori* il consueto modello morale del ragazzo ubbidiente, passivo, pronto ad accogliere con sottomissione ed ipocrisia una concezione del mondo già costruita da altri per lui. Anche la veste grafica del «Giornalino» ha avuto ed ha tuttora, attenti studiosi che hanno sottolineato in modo sempre più chiaro e circostanziato la portata rivoluzionaria di tale novità: le sue copertine e le sue illustrazioni, dovute ad autentici artisti e non più ad anonimi mestieranti mal pagati e peggio motivati, contribuiscono a promuovere in Italia l'arte della decorazione del libro per l'infanzia e dell'illustrazione più in generale.

La presente ricerca si pone come preciso scopo mettere in evidenza un lato del periodico che, nel contesto degli studi esaminati non sembra aver avuto un'attenzione adeguata: quello dell'educazione all'immagine, non solo nel senso più generale del termine, ma in quello più specifico di *immagine fotografica*. Uno degli scopi del «Giornalino» sin dai primi numeri fu infatti avviare i ragazzi alla conoscenza delle potenzialità espressive e alla pratica quotidiana della fotografia come strumento di comunicazione e di conoscenza.

Lo stretto legame tra «Giornalino» e fotografia si era delineato chiaramente già prima della sua nascita ufficiale.

Da qualche mese infatti in tutta Italia era comparso un grande manifesto affisso nelle strade che preannunciava e preparava l'uscita del periodico. Non si trattava però di un manifesto consueto, di tipo cioè litografico, come generalmente si usava per i grandi formati, bensì della riproduzione fotomeccanica di una fotografia realizzata appositamente: «I manifesti sono stati stampati con un enorme cliché e rappresentano un vero colmo della Fotoincisione, che dieci anni fa sarebbe parso impossibile»².

Così lo stesso Vamba spiegava ai lettori in un suo articolo. Un'apparente contraddizione quindi: il «Giornalino», che divenne poi giustamente famoso per l'alta qualità delle sue illustrazioni a colori dovute ai migliori artisti dell'epoca, fu annunciato non tanto da una icona anticipatrice della futura veste grafica, ma più semplicemente da una «illustrazione fotografica».

La scelta proveniva da Vamba ed era motivata da una consolidata pratica con tale tecnica espressiva. I suoi primi contatti con la fotografia si possono

del periodico ci ha condotto a dei primi risultati che si propongono in questa sede.

² *Come si fa un cliché* (Seconda parte), «Il Giornalino della Domenica», n. II, 2 settembre 1906, p. 4.

senz'altro far risalire a quando nel 1883, poco più che ventenne fu chiamato a Roma dal giornalista Luigi Arnaldo Vasallo (Gandolin) come collaboratore stabile di cronache e «pupazzetti» al «Capitan Fracassa», giornale satirico di opposizione. Da qui poi passò al «Fanfulla», al «Don Chisciotte», al «Pupaz-zetto» e a numerosi periodici simili. Fu nelle sedi di questi giornali, ma soprattutto in quella del Fracassa in via del Corso, nei famosi saloni gialli «sopra la birreria Morteo», che Vamba ebbe modo di frequentare quel variopinto mondo di artisti, politici, poeti, attori che a tutte le ore del giorno e della notte entravano ed uscivano dai modesti locali della redazione, che fu comunque per anni uno dei ritrovi alla moda della capitale³. In questo ambiente, dove in continuazione nascevano e morivano interminabili questioni sull'arte e sui suoi fini (o sulla sua fine), in mezzo a tanti artisti che apertamente o velatamente, facevano *comunque* uso della fotografia, Vamba ebbe senz'altro ampie possibilità di affinare la conoscenza delle varie tecniche, praticarle e confrontarle.

La sua familiarità con la fotografia e le sue varie applicazioni è già ampiamente testimoniata dal 1887 nel suo reportage sulla Prima Esposizione Italiana di Fotografia che si tenne a Firenze, alla cui inaugurazione fu presente nel maggio di quell'anno come corrispondente del «Fracassa». Fu in quella circostanza che ebbe modo di conoscere le principali personalità fiorentine del mondo della fotografia, le quali poco dopo avrebbero dato vita alla Società Fotografica Italiana, che sarà poi una presenza discreta ma costante nelle future pagine del «Giornalino della Domenica». La mostra fiorentina comprendeva anche una sezione internazionale nella quale erano esposti i più recenti ritrovati ed i migliori risultati delle industrie europee nel campo della istantaneità. Gran parte dell'articolo di Vamba è dedicato significativamente a questi settori e in particolare al grande padiglione di Felix Nadar, presente a Firenze per l'occasione⁴. Poco spazio viene dedicato invece agli espositori italiani. Unica e significativa eccezione, il settore delle nuove tecniche di riproduzione tipografica, alle quali è particolarmente interessato:

³ Il «Capitan Fracassa» fu fondato a Roma da Luigi Arnaldo Vasallo (Gandolin) nel 1880 e visse poco più di quattro anni. Vi scrissero D'Annunzio, De Amicis, Scarfoglio, Fleres; Cesare Pascarella vi pubblicò i suoi primi sonetti: «quella salettaccia indimenticabile ha spesso raccolto le più note celebrità contemporanee; quei divani bassi foderati d'una stoffa orrendamente tigrata, riunivano certe volte un 'parterre de rois'. Giovanni Prati, Pietro Cossa, Giosué Carducci, Olindo Guerrini, Enrico Panzacchi, Ferdinando Martini, Mario Rapisardi, Matilde Serao, Gabriele D'Annunzio ed una schiera infinita di artisti dal Barabino allo Ximenes... tutti passarono per i saloni gialli», G. Squarciaripino, *Roma Bizantina*, Torino, Einaudi, 1950, p. 51.

⁴ Per maggiori notizie si veda: A. Greco, *Italie 1887. Notes et Souvenirs. Il viaggio In Italia di Felix Nadar*, «AFT semestrale dell'Archivio Fotografico Toscano», Prato, n. 20, 1994.

C'è poi la casa Treves di Milano che ha inviato dei pregevoli esperimenti in Fotozincotopia, dei saggi stupendi di Fototopia e delle incisioni in legno con l'applicazione della fotografia, le quali dimostrano tutto il sistema col quale l'editore milanese giunge a dare delle vignette meravigliose⁵.

Quando poi dal 1906, dopo una lunga esperienza giornalistica, Vamba scelse di dedicarsi interamente alla letteratura ed ai giornali per l'infanzia, non a caso nel Decalogo/Programma apparso nel primo numero del «Giornalino», tenne a dichiarare apertamente la propria volontà, come direttore di «voler adornare gli scritti con riproduzioni e illustrazioni che non offendano, come spesso purtroppo accade, il gusto estetico con figure mal disegnate e peggio colorate»⁶. Proseguiva poi meglio precisando il suo nuovo approccio alla divulgazione delle conoscenze:

Occorre che il *Giornalino*... sappia contentare ed interessare il pubblico di lettori e di lettrici dai sette ai quindici anni, e contenga perciò il raccontino, la fiaba, la poesia [...] l'articolino di attualità, la divagazione scientifica per i giovinetti e le giovinette: ma occorre anche dall'altra parte altrettanta buona volontà. Cioè che ciascuno di voi... non storca la bocca a quel tanto che vi si troverà al di sotto o al di sopra del proprio comprendonio e si accontenti di quel che vi sarà di adatto al suo rispettabilissimo cervello... Del resto se volete un mio modesto consiglio, leggete tutti tutto; perché i più piccini, leggendo quel che è destinato ai più grandi, sentiranno più acuto lo stimolo di andare innanzi negli studi, e domandando in casa, ai loro maggiori la spiegazione di parole e di cose un po' difficili, aumenteranno intanto il tesoro delle loro cognizioni⁷.

È in questa logica educativa che già dal numero 8 del primo anno comparve il primo di una serie di tre articoli dedicati alle principali tecniche di riproduzione dell'immagine: la fotografia, la riproduzione fotomeccanica, la tricromia. Nel primo di questi, *Come si fa un cliché*, egli esordisce così:

Vamba dice che per i suoi piccoli lettori non ci devono essere segreti e che un po' alla volta vuole aprire tutti i santuari dove si compone si mette insieme e si stampa *Il Giornalino della Domenica*. Di misteri ve ne sono soltanto per coloro i quali si accontentano di vedere superficialmente le cose senza domandare: Come è stato fatto? Con quali mezzi? Come sono riusciti a tale risultato? Ma sono certo che voi lettori intelligenti, sfogliando il *Giornalino* così ben stampato... colle sue illustrazioni e coi suoi pupazzetti sarete riandati colla memoria a quanto avrete appreso sulle prime scoperte della stampa, sulle prime incisioni... e vi sarà venuta voglia di saperne di più⁸.

⁵ Vamba, *Fra una fotografia e l'altra*, «Capitan Fracassa», 18 giugno 1887.

⁶ Vamba, *Programma*, «Il Giornalino della Domenica» [d'ora in poi: G.d.D.], n. 1, 24 giugno 1906, pp. 1 ss.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Come si fa un cliché* (Prima parte), di Payador, G.d.D, n. 8, 12 agosto 1906. Gli altri due comparvero rispettivamente nel n. 11 del 1 settembre (pp. 4-7) e nel n. 24 del 2 dicembre, che fu dedicato interamente alla Tricromia.

L'articolo contiene una vera e propria storia della fotografia, nella quale, oltre alle consuete notizie di ottica e di chimica, si parla con proprietà, completezza e chiarezza di Nièpce (di cui si riproduce il ritratto) di Talbot, di Maddox, Monkhoven. Un ottimo e chiaro esempio di prosa di divulgazione scientifica semplice, ma nel suo insieme compiuta che sarà una costante nelle pagine del «Giornalino». L'articolo ebbe un discreto successo, tanto da indurre Vamba a far precedere la pubblicazione della seconda puntata da una serie di notizie sul manifesto fotografico da lui voluto per pubblicizzare l'uscita del periodico:

Abbiamo ricevuto un monte di lettere di ragazzi (e non mancava qualche biglietto dei babbì) di congratulazione per l'interessante articolo *Come si fa un cliché* e di eccitamento a pubblicare la seconda parte... E tutti ci ricordavano la promessa fatta ai nostri lettori di rispondere a quella famosa domanda: Come si fa a stampare una fotografia? Come si fa a ricavare dalla fotografia un manifesto grande come quello del *Giornalino* che abbiamo visto nelle cantonate? Chi è quel bambino con le brache sciolte che scrive? Chi è quella bambina seria seria che legge? Vi posso rispondere... che quel piccino così spregiudicato in materia di brache è il bambino di Vamba; la sua piccola compagna si chiama Marinella... E questa fotografia fu fatta a Civitavecchia dove Vamba andò apposta a far ritrarre i due bambini e questa fotografia fu riprodotta su tutti i manifesti che, da un capo all'altro d'Italia hanno annunciato la nascita del *Giornalino*⁹.

Non perde inoltre l'occasione di ricordare ancora il suo credo pedagogico:

Noi vogliamo che tutti o quasi i numeri del *Giornalino* contengano un articolo che spieghi come si fa una di quelle cose che siamo sempre avvezzi a vedere bell'e fatte e paiono le più facili e semplici al mondo, mentre rappresentano il risultato di sforzi mirabili e di indagini pazienti. E per spiegare come si fa una tal cosa, ci rivolgeremo via via alle persone più competenti, quelli che per ragioni professionali si occupano continuamente di quel dato soggetto...¹⁰.

Nel corso del mese di agosto 1906 viene bandito il primo concorso fotografico per gli abbonati e compare la prima pubblicità in tema: uno Stereoscopio con una serie di vedute a scelta¹¹. Il concorso, il primo di una lunga serie, prevede la pubblicazione sul «Giornalino» di tutte quelle foto che diano garanzia di nitidezza e riproducibilità. È richiesto anche un piccolo commento alle immagini inviate. I risultati non sono però all'altezza dei requisiti.

Vamba è esplicito: delle circa ottocento immagini pervenute ben poche sono riproducibili:

Di belle fotografie ne abbiamo ricevute pochine pochine; lo so, non è facile avere una buona macchina, e quando c'è manca il macchinista. Dilettanti di fotografia ce ne sono anche

⁹ In G.d.D, n. 2, 1 settembre 1906, p. 4.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Si tratta dello Stereoscopio Alterocca, prodotto dalla omonima casa editrice di cartoline con sede a Terni. Venne dato in «omaggio semigratuito» agli abbonati per il 1907.

troppi, come ce ne sono di pittura, di letteratura, di musica... Ma la vera arte fotografica non riesce che a pochissimi. Non basta avere molti denari da spendere... ma ci vuole molto buon gusto, molta attenzione, molta pazienza: e quanti di voi piccoli lettori posseggono tutte queste qualità insieme?¹²

Elenca quindi i difetti più vistosi, come monito ad evitarli in futuro. Primo fra tutti la mancanza di un'inquadratura, il mosso, la lontananza del soggetto:

Noi volevamo fotografie di bambini nel bagno, non di puntolini nel bagno... Alcune erano appannate, altre non erano nel fuoco... e noi naturalmente ce le abbiamo messe subito¹³.

Le iniziative si susseguono comunque senza interruzione: tra settembre ed ottobre il «Giornalino» si fa promotore di due concorsi di primaria importanza. Il 30 settembre viene bandito il Primo Concorso Nazionale per le copertine, aperto a tutti gli artisti italiani. Soggetto: «l'Infanzia nei suoi vari aspetti»; il 21 ottobre il Primo Concorso Fotografico per Professionisti e Dilettanti con il tema: «Un bambino/a che ride o che piange»¹⁴.

Quello delle copertine è particolarmente importante da più punti di vista: esso costituiva innanzitutto una novità assoluta nel suo genere e di ciò Vamba e la redazione erano perfettamente consapevoli:

La nostra Esposizione è tutta di copertine del *Giornalino della Domenica*... essa è la prima di questo genere: è la prima volta nel mondo che si fa una mostra di copertine per un *Giornalino* destinato all'infanzia. E questo, vedete, è qualche cosa che dimostra se non altro da parte nostra la buona volontà di elevare questa pubblicazione destinata a voi ragazzi, ad una forma d'arte che si approssimi almeno ai nostri ideali, i quali sono addirittura ad un'altezza vertiginosa¹⁵.

Gli artisti italiani risposero in gran numero; ad essi però si unirono anche degli *outsider*, dei bambini, che risposero all'appello inviando dei loro bozzetti:

E non tutti i concorrenti sono artisti: vi sono anche dei ragazzi che hanno concorso e che han voluto inviare al *Giornalino* il documento pittorico del loro affetto e noi ringraziamo anch'essi e li esponiamo con tutti gli altri, com'è giusto che si faccia¹⁶.

Per favorire la partecipazione dei ragazzi alla costruzione del "loro" «Giornalino» venne inoltre organizzato all'interno della mostra un referendum tra gli abbonati, per valorizzare la loro opinione. Ad esso parteciparono 1.438 votanti. Nel commentare questo voto Vamba scriveva:

¹² *Il nostro concorso fotografico*, di Pinocchio, G.d.D., n. 11, 1 settembre 1906, p. 12.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Si veda il Bando sul n° 18 del 21 ottobre 1906. I premi in palio non furono assegnati poiché la maggior parte delle immagini inviate non rispondevano ai requisiti.

¹⁵ *La nostra Esposizione*, G.d.D., n. 22, 18 novembre 1906, p. 3.

¹⁶ *Ibid.*

Non ho la minima intenzione di prendervi in burletta... Anzi avete fatto bene a dare seriamente il vostro voto per il Referendum, perché l'eleggere, fra tanti lavori di artisti che avevan dedicato a voi il loro ingegno, quello che vi pareva il migliore, era l'esercizio di un diritto e di un dovere che richiedeva tutta la vostra coscienza. Dovete avvezzarvi sin da ora a dare liberamente, indipendentemente, coscienziosamente, i vostri voti sulle cose adattate alla vostra età e ai vostri gusti, che siete chiamati a giudicare; e così più tardi, sarete dei bravi cittadini e saprete dare la giusta importanza alla scelta di un amministratore della vostra città, o di un legislatore della vostra patria e l'Italia avrà, speriamo, meno mascalzoni che nelle elezioni tradiranno il proprio dovere e il proprio diritto vendendo il voto, e meno imbecilli che vi rinunzieranno¹⁷.

L'Esposizione delle copertine fu la prima occasione ufficiale in cui il «Giornalino» e la Società Fotografica Italiana comparvero unite in un legame di collaborazione. La mostra si tenne infatti nei locali della Società, in via degli Alfani, nel salone solitamente adibito alle esposizioni fotografiche societarie. A questa prima occasione di incontro ne seguì una seconda nello stesso mese: il primo Concorso Fotografico per Professionisti e Dilettanti citato in precedenza.

Se nel primo caso la S.F.I. si limitò ad offrire i propri locali, ora invece troviamo lo staff direzionale al completo nella Commissione Giudicatrice, della quale faceva parte anche Bertelli in qualità di direttore del periodico:

Il Giurì è composto dai signori: Colonnello Giuseppe Pizzighelli, Presidente della Società Fotografica Italiana, Conte Carlo Piscicelli, Cav. Mario Nunes Vais, Prof. Luigi Castellani, Luigi Bertelli, Direttore del *Giornalino della Domenica*¹⁸.

Risulta evidente che Vamba era riuscito a coinvolgere nel suo progetto di educazione visiva il fior fiore degli addetti ai lavori. Questo era stato possibile anche per un'evidente comunanza di fini: la promozione e la diffusione dell'educazione fotografica. La S.F.I. si batteva infatti da anni, praticamente dall'epoca della sua fondazione¹⁹, per dare alla fotografia dignità didattica e per l'istituzione in Firenze di una scuola professionale che soddisfacesse la sempre crescente richiesta del settore nelle principali specializzazioni. Il *Bullettino* mensile della Società ospitava regolarmente nelle proprie pagine specifici interventi mirati a propagandare ed a diffondere questo progetto; furono fatte anche serie proposte, che non giunsero però a buon fine per difficoltà politiche²⁰.

¹⁷ *La nostra Esposizione*, G.d.D., n. 23, 25 novembre 1906.

¹⁸ *Concorso fotografico con 175 lire di premi*, G.d.D., n. 18, 21 ottobre 1906.

¹⁹ Avvenuta in Firenze nel 1887 come epilogo della «Prima Esposizione Italiana di Fotografia con annessa Sezione Internazionale», ma ufficializzata nel 1889, con la nascita del «*Bullettino della Società Fotografica Italiana*».

²⁰ «S'insegnano in ogni scuola d'Italia tante cose inutili. Dove s'insegna la fotografia? In nessuna scuola. Il Congresso degli scienziati che siede in questi giorni a Firenze, su proposta del Prof. Castellani, che vi rappresenta la Società Fotografica Italiana, ha chiesto solennemente al governo la fondazione di una scuola fotografica e fotomeccanica. Anzi, la Società Fotografica Italiana ha fatto di più: ha offerto subito un primo aiuto di diecimila lire alla scuola che sorgerà» (*Una scuola di Fotografia. La Fotografia è un'arte*, «*Bullettino della Società Fotografica Italiana*», n. 11-12,

Scorrendo le pagine del «Giornalino» e verificando i cognomi degli abbonati che scrivevano alla redazione e ai conduttori delle varie rubriche, abbiamo notato anche un secondo livello di “concordanze”, meno evidente, ma non per questo meno interessante. Tra gli abbonati i “nomi” di ascendenza fotografica sono infatti numerosi, con una spiccata tendenza ad aumentare nel corso degli anni²¹. Anche le crescenti inserzioni pubblicitarie di prodotti fotografici segnalano il posto che il «Giornalino» è riuscito a costruirsi grazie all'accorta gestione promozionale del suo direttore che, valorizzando l'uso della fotografia, ha anche contribuito (cosa non disprezzabile) allo sviluppo del commercio del settore:

Siamo convinti che fra i cultori di fotografia non ve ne sia neppure uno il quale non reputi utile ed opportuno che la fotografia venga imparata in gioventù. Essa, oltre a costituire un sano e magnifico divertimento sprona i giovani allo studio della fisica e della chimica... tiene in esercizio il loro spirito di osservazione ed educa il gusto del bello, essendo il mezzo più semplice ed efficace per coltivare il senso dell'arte. Date le estesissime applicazioni della fotografia ad ogni ramo dell'umana attività è frequentissimo il caso in cui le cognizioni di fotografia vengono messe a profitto nella vita. È dunque desiderabile che essa, anziché venire considerata come un passatempo inutile... sia riguardata come indispensabile alla cultura moderna²².

Questo brano, così connotato da intenti didattici, largamente condivisibili anche oggi, non è tratto dal *Bullettino della S.F.I.* né tantomeno dal «Giornalino della Domenica», ma dal Catalogo della ditta di articoli fotografici Ganzini di Milano. Esso accompagna e commenta la pagina dove viene illustrato l'apparecchio «Taurus», il box più pubblicizzato e (sembra) diffuso tra gli abbonati della rivista di Vamba. Aveva una grossa qualità: era il più economico apparecchio esistente sul mercato. Costava infatti, corredato, meno di tre lire:

Meno di tre lire?... Ma non può esser buono! Sarà un balocco per bambini! Io lo so; sarà di quelli che si pigia un bottone e viene fuori una testa d'asino! – Niente affatto amici miei,

Novembre-Dicembre 1908, p. 364). Per maggiori approfondimenti si veda anche: A.M. Caputo Calloud, *Profilo per una storia istituzionale della Società Fotografica Italiana*, «A.F.T. Semestrale dell'Archivio Fotografico Toscano», n. 16, Dicembre 1992.

²¹ Ne citiamo solo alcuni, figli, nipoti o parenti di altrettante personalità della S.F.I. o comunque gravitanti in ambito fotografico, sia fiorentino che nazionale. Rita, Renata e Franca Roster, nipoti di Giorgio, a lungo presidente della S.F.I.; Nella Guastalla, nipote di Mario Nunes Vais; Massimo Piscicelli, figlio di Carlo anch'esso Presidente della S.F.I.; Pussy Mantegazza, figlia del noto scienziato Paolo; Gino e Bruna Barsotti figli del fotografo fiorentino Ferdinando Barsotti; Adelina e Ada Cappelli, figlie di Michele Cappelli, titolare della più importante industria italiana di pellicole e lastre fotografiche: Lida Torriani, figlia dell'omonimo produttore milanese di apparecchi fotografici; i “ragazzi Salvini” figli di Renato Salvini fotografo a Firenze; Vincenzo Balocchi, poi fotografo e direttore degli Stabilimenti Alinari negli anni 1925/30; ma l'elenco potrebbe certamente allungarsi con una schedatura sistematica dei nominativi e riserbare ulteriori sorprese.

²² Ganzini, «Catalogo semestrale», n. 58, 15 maggio 1908, p. 74.

è una macchinetta bella e buona, con sei lastre grandi quanto il palmo della vostra manina e che costa solo due lire e settantacinque. – Ce la faccia vedere... O bellina bellina e questa come si chiama? – “Taurus”... È la fabbrica Torrani di Milano che ne lancia ogni anno parecchie decine di migliaia...²³.

Anche questo brano non sta esattamente al suo posto: sembra estratto da una brochure pubblicitaria ed è invece proveniente dal «Giornalino».

Ma torniamo un attimo indietro per dare al nostro discorso un ordine cronologico più lineare. In questa prospettiva possiamo senz'altro notare come, dopo il primo anno la fotografia vada assumendo all'interno del «Giornalino» una sua precisa collocazione, senza peraltro vi siano ancora rubriche specifiche. Gli abbonati cominciano ad inviare foto di propria iniziativa un po' a tutta la redazione, senza un criterio preciso, chiedendo però pareri e consigli tecnici.

Il 18 agosto 1907 comparve la prima copertina a colori a soggetto fotografico: «Il piccolo fotografo» del pittore Ugo Finozzi. Essa faceva parte della serie di copertine che potevano essere suggerite agli artisti dai lettori, ed è estremamente efficace nella sua comicità²⁴. Nel numero del primo settembre compare infine un lungo servizio: *Nel paese dei ragazzi. Fotografie viareggine*. Il testo è di Vamba ed è illustrato da quattro fotografie di Mario Nunes Vais «eseguite in esclusiva per il *Giornalino*». L'articolo è il resoconto di una giornata ai bagni di Viareggio, organizzata nell'agosto precedente dalla redazione insieme al Vais e al pittore Umberto Brunelleschi.

È la prima collaborazione ufficiale del fotografo fiorentino al periodico di Vamba. Sul finire del 1907 nacque ufficialmente una rubrica fotografica dedicata esclusivamente alle immagini di/e degli abbonati, destinata ad avere una lunga vita: «Dal nostro Album di fotografie». Il curatore si firma *Pellicola*, pseudonimo dietro il quale si cela l'illustratore Ugo Finozzi²⁵. La rubrica ospita in que-



«Il Giornalino della Domenica», a. II, n. 33, 1907.

²³ *Corrierino fotografico. La scelta dell'apparecchio*, di Idrochinone, G.d.D., n. 28, 12 luglio 1908, p. XI.

²⁴ Nel caso specifico è stata suggerita dalla bambina Elisa Pagliano di Porto Maurizio, come indicato nello stesso numero.

²⁵ Ugo Finozzi (Firenze, 1874 – Roma, 1932), illustratore e fotografo. Di professione funzionario della Banca d'Italia, esordì ne «L'Asino» e ne «Il Travaso delle idee». La sua collaborazione più duratura fu però riservata al *Giornalino* di cui caratterizzò la grafica con una grande produzione di copertine, testate e progetti di giochi da costruire o ritagliare. Fu anche fotografo molto creativo ed

sto primo numero due sole immagini, ma in seguito ve ne saranno molte di più, anche per smaltire l'eccesso di foto giacenti in redazione²⁶.

Una di queste due è opera del Vais; nel rivelarlo Pellicola comunica anche l'altra grande novità: «Nunes Vais, il grande e disputato mago dell'arte fotografica del quale tutti e specialmente tutte ambirebbero di avere un ritratto, sarà uno dei più fecondi collaboratori di questa Rubrica»²⁷.

L'anno 1908 è certamente il più ricco di iniziative in campo fotografico, quello più organico e metodico tra quelli esaminati sino ad ora.

La rubrica «Dal nostro Album di fotografie» ha avuto un tale successo che Pellicola non riesce a stare al passo con le immagini da pubblicare, anche perché nel frattempo la loro qualità è discretamente salita, riducendo il margine di scarto. Spesso i lettori protestano per gli eccessivi ritardi, costringendo la redazione a risposte meno cortesi del solito:

Tu dici: – Una volta io t'inviavo delle fotografie... – Va bene: ma sai caro Tonino quante ne riceviamo tutti i giorni da tutte le parti? Quando mandasti le fotografie? E che foto erano?²⁸

Il 12 aprile la tradizionale copertina a colori del «Giornalino» cede il posto per la prima volta ad una fotografia: «Un bimbo che gioca» di Ugo Finozzi (*Pellicola*), novità accolta in modo positivo dai lettori che cominciano evidentemente ad apprezzare il nuovo linguaggio visivo. Tra le «fotografie» in particolare si nota Pussy Mantegazza, figlia dello scienziato Paolo, che (evidentemente influenzata dal padre) preferisce dedicarsi alla fotografia «scientifica»²⁹. Nel maggio il «Giornalino» ripropone a Firenze la tradizionale Festa del Grillo, caduta da molti anni in disuso, e la trasforma in una grande riunione di abbonati (che da allora si chiameranno «Grilli»). Il reportage fotografico della festa, interamente composto da foto fatte dai bambini, comparirà nei numeri 22 e 23 del settimanale, col nome e cognome dell'autore sotto ogni immagine; sull'onda di questo ulteriore successo nasce l'idea di scegliere le migliori istantanee per

esperto, anticipando di molto tecnica del “camuffamento di oggetti” resa poi famosa negli anni '30 dal futurista Tato. Con lo pseudonimo di *Pellicola* tenne a lungo la rubrica «Dal nostro album di fotografie». Sempre per il *Giornalino* curò le illustrazioni di un elegantissimo Album che la rivista regalò agli abbonati nel 1908.

²⁶ La qualità delle istantanee era andata progressivamente aumentando così come la loro qualità. Nel solo mese di settembre 1907 erano giunte in Redazione più di mille fotografie, quasi tutti ritratti di abbonati.

²⁷ «Dal nostro Album di fotografie», G.d.D., n. 51, 22 dicembre 1907.

²⁸ «Corrispondenza», G.d.D., n. 6, 9 febbraio 1908, p. II, risposta al bambino Antonio Filistrucchi di Firenze.

²⁹ Preferisce infatti scene di animali in movimento (topi) oppure immagini non convenzionali. Nel settembre 1908 infatti invia al *Giornalino* una foto di un bimbo che Vamba commenta: «Quest'altra è una scenetta molto complicata... ed è naturale: me la manda dalla sua villa Iris di Greve nel Chianti la nostra cara Pussy Mantegazza che una ne fa e una ne pensa e questa volta ha pensato di far montare su di una forca il quinquenne rampollo del suo contadino e me lo manda così per aria, con questa magnifica argomentazione: “Una volta che si chiama Angiolino...”», G.d.D., n. 39, 27 settembre 1908, «Rivista dei Ragazzi in vacanza».

farne delle serie di cartoline illustrate, da mettere in vendita per promuovere l'azione del «Giornalino» e stuzzicare l'orgoglio degli stessi autori, resi così più consapevoli delle molteplici possibilità linguistiche della fotografia. La produzione di cartoline "a tema" divenne poi una pratica consueta nel corso del tempo, incentivata anche da appositi concorsi. Nel mese di luglio, in preparazione delle vacanze e per soddisfare le richieste dei nuovi abbonati digiuni di tecnica, vengono riproposti alcuni elementari articoli di fotografia e Vamba stesso si fa promotore nelle pagine rosa di una nuova rubrica: «La Cronaca Fotografica Estiva».

Ecco una rubrica che noi affidiamo interamente al nostro pubblico e che è ben definita e determinata nel suo titolo. Noi vogliamo riprodurre in essa tutte le migliori fotografie che i nostri lettori, abbonati e no, ci invieranno intorno alla vita estiva che si svolge in ogni luogo, nelle città e nei borghi, al mare e sui monti, tra il popolo e nei signorili ritrovi, purché si tratti sempre di vita infantile. Chiunque abbia una qualunque macchina fotografica può dovunque eseguire fotografie di *scene infantili estive* per questa rubrica. Tenete a mente: Chiunque... qualunque... dovunque...³⁰.

Erano previsti naturalmente dei premi finali in materiale fotografico fornito, previo accordo, dalla ditta Torrani di Milano (apparecchi fotografici), dalla Bayer (carte sensibili) e dalla Michele Cappelli di Milano (lastre fotografiche). La rubrica iniziò con il numero del 30 luglio ed ebbe termine, dopo varie proroghe, con quello del 25 ottobre. Così lo stesso Vamba racconta come gli venne l'idea di organizzare la rubrica:

Ho trovato il modo di viaggiare stando fermo... Io dalle alture di Pratolino passerò in rivista i ragazzi che si divertono da un capo all'altro d'Italia... Sicuro! Poiché noi possiamo contare su un certo numero di ottimi fotografi, io rivolgerò loro un appello perché mandino al *Giornalino* le istantanee prese nei centri più popolati dai nostri amici, e avremo così una Cronaca fotografica estiva della Confederazione. Detto fatto. E le fotografie cominciarono a venirmi da ogni parte. Ma fa l'invio delle istantanee divenne una pioggia; poi la pioggia si fece diluvio...³¹.

Fu a questo punto che pensò di integrare l'idea originaria della Cronaca Fotografica (che rischiava di fagocitare l'intero settimanale per lungo tempo) con un numero monografico che viene già annunciato dal nove agosto:

L'ultimo numero di agosto sarà un numero veramente straordinario, stampato su carta speciale, splendidamente illustrato e tutto dedicato al mare. Perciò io prego fin d'ora chi è fotografo o figlio di fotografo o fratello di fotografo o zio di fotografo o anche soltanto cugi-

³⁰ In G.d.D., n. 28, 12 luglio 1908, p. 9.

³¹ *Ibid.*, n. 35, 30 agosto 1908, p. I.

no di fotografo, di inviarmi o farmi mandare il maggior numero di scene e gruppi di ragazzi e mezze signorine coi relativi nomi da tutte le spiagge d'Italia, per modo che quel numero del nostro *Giornalino* riesca per tutti un caro, gradito e bel ricordo della vita balneare di quest'anno. Forza dunque alla macchina ragazzi...³².

Il numero speciale uscì puntualmente il 30 agosto con tutti i requisiti promessi. Aveva 48 pagine contro le 16 normali, conteneva 200 fotografie legate in un'unica narrazione dallo stesso Vamba, era su carta speciale. Per la copertina, anch'essa fotografica, lo stesso Nunes Vais aveva concesso un'ariosa immagine di bambini al bagno³³. Il numero è veramente interessante, non solo per l'originalità della concezione, ma per la stessa impaginazione che lo rende quasi un testo "visivo". Per legare insieme lungo le 48 pagine le 200 immagini prescelte, Vamba ha infatti costruito un lunghissimo racconto perfettamente coerente, utilizzando anche i brevi testi (descrizioni, poesie, resoconti) che i ragazzi avevano allegato alle immagini, che non sempre erano spensierate. Alcune infatti documentavano condizioni infantili precarie, ai margini:

L'amico Scrivanich nella sua lettera mi scrive:

«Sono arrivato ieri dalla Dalmazia... erano cinque anni che non ci andavo. Quante belle cose ho visto... e anche quante cose brutte! Che miseria, che nera miseria, Vamba! Ti mando alcune fotografie quella col somaro rappresenta tre figli di borghesani (abitanti dei sobborghi) a Traù presso Spalato... mentre ritornano dal campo, alla sera dopo aver lavorato il giorno intero, allegri e contenti. Quest'altra rappresenta un bel punto della marina di Spalato. Anche quei tre bambini che vedi nell'acqua lavorano: essi cercano nella sabbia i vermicciattoli che servono ai loro babbi pescatori per pigliare i cefali...»³⁴.

Il numero speciale non riuscì però ad assorbire che una minima parte del "diluvio" di immagini inviate: si dovette infatti prolungare la Cronaca fotografica estiva sino al n. 43 del 25 ottobre. In complesso tra il numero speciale e questa rubrica furono pubblicate più di 300 fotografie, una minima parte di quelle complessivamente ricevute (più di seimila nell'arco di tre mesi).

Con questo non si vuole affermare che una simile quantità di istantanee sia di per sé indicativa di un impegno fotografico serio e di un uso più creativo che

³² *Ibid.*, n. 32, 9 agosto 1908, p. I.

³³ Così lo stesso Vamba racconta quanto venne a costare il numero: «Sor Enrico, ho chiesto a tutti i nostri abbonati sparsi per le spiagge e sulle montagne d'Italia le loro fotografie... – Va bene – Così le riuniamo in un grande numero estivo... – Benissimo... – E il numero fu fatto e riuscì splendido... e ricordo costò più di mille lire di sole incisioni», Vamba, *Commiato*, G.d.D., n. 30, 24 luglio 1911, pp. 16-19. Enrico è Enrico Bemporad, all'epoca editore del *Giornalino*.

³⁴ In G.d.D., n. 35, 30 agosto 1908, p. 12. Il *Giornalino* aveva cercato di sensibilizzare i lettori sin dal primo numero, sulla loro condizione di privilegio sociale, sia con interventi redazionali, sia con articoli di collaboratori. Erano così apparsi nel tempo servizi sulle Scuole dell'Agro Pontino organizzate da Giovanni Cena, sulle condizioni dei bimbi di Messina al tempo del terremoto e sui vari mestieri di strada come strillon, lustrascarpe, spazzacamini, cenciaioli, esercitati prevalentemente da bambini. Dalmazio Scrivanich fu poi il vincitore del Concorso della Cronaca Fotografica Estiva, certamente non solo per motivi tecnici.

convenzionale dello strumento. È probabile anzi che la maggior parte dei fotografi in erba appartenesse alla categoria del «dilettante ameno e terribile insieme, spaccone in fatto di negative... disperazione della sua famiglia» così efficacemente descritto all'epoca dal critico Mario Vuglieno³⁵. Ciò che ci interessa maggiormente sottolineare è che *comunque* Vamba e la Redazione del «Giornalino» riuscirono a trasmettere a più generazioni di ragazzi (e di ragazze!) dagli otto anni in su, non solamente la curiosità per un nuovo gioco, bensì la consapevolezza che quel gioco poteva preludere a modalità conoscitive inedite ed inesplorate.

Il Concorso annesso alla Cronaca ebbe quattro vincitori, due bambini e due bambine. Questa equa ripartizione sarà certo stata decisa in Redazione, ma resta comunque il fatto che la maggior parte degli abbonati e dei lettori del «Giornalino» era costituita da bambine che, nella partecipazione alla vita del periodico, riuscivano così ad accedere a spazi ed aperture altrimenti loro negati da un'educazione rigidamente costrittiva. Basta scorrere una qualunque delle pagine rosa della Corrispondenza per rendersi conto del fervore e dell'attivismo che caratterizzava la loro partecipazione. Questo è vero anche in settori più tipicamente “maschili” come la tecnica fotografica. Ecco alcuni brani della lettera di una bambina che non si è accontentata di vedere un fotografia “bell'e fatta” ma ha voluto provare a vedere “come si fa”:

Anna Caracappa così mi parla della sua “carriera fotografica”:

«Ma sai che sono, o meglio siamo diventate tre fotografe terribili? Idrochinone ci ha incoraggiato tanto col suo articolo del numero 40 che noi abbiamo già comprata la macchina, una macchinetta piccolissima e tutto l'occorrente ed abbiamo cominciate le nostre fotografie. Appena fatte le prime sei, naturalmente ci affrettammo a svilupparle. Ci immaginavamo di non aver fatto niente di buono, ma la realtà vinse l'aspettativa... la lastra rimase completamente bianca. Il giorno seguente il babbo, notando il tubetto dell'Idrochinone, trovò che conteneva due polveri... dovevano sciogliersi insieme ma noi ne avevamo sciolta una sola e le fotografie non ci erano riuscite per questo. Ci rimettemmo all'opera: altre fotografie, altra preparazione di bagno. [...] La prima fotografia sviluppata, tanto per variare, diventò tutta nera (Era un compenso a quelle bianche, ma ne avremmo fatto a meno). Le altre riuscirono. Così abbiamo iniziata la nostra carriera fotografica...»³⁶.

La Società Fotografica Giornalinesca e le Squadre Fotografiche

Nel dicembre 1908, come logico coronamento di tutti questi successi venne fondata la Società Fotografica Giornalinesca su base nazionale. Essa era strutturata in Squadre locali ed era coordinata da un Presidente che risiedeva a Ve-

³⁵ M. Vuglieno, *Quelli d'una volta. Quelli d'adesso*, «La Fotografia Artistica», Torino, marzo 1906, p. 58.

³⁶ In G.d.D., «Corrispondenza», n. 44, 11 novembre 1908.

nezia, il *Bibliofilo Marciano*, uno pseudonimo che al momento non ci è riuscito sciogliere³⁷.

Compito delle Squadre era documentare le attività «giornalinesche» del territorio di competenza e inviare il reportage con foto e testi al settimanale. Organo della Società era un Bollettino mensile che trovava posto nelle pagine rosa del «Giornalino»: il primo comparve nel numero 52 del 27 dicembre, con la prima Relazione Societaria e il primo concorso a tema. Proseguì regolarmente sino al luglio 1911, mese in cui il settimanale di Vamba cessò le pubblicazioni per gravi problemi finanziari. Il Bollettino documenta chiaramente come nel «Giornalino» l'uso della fotografia fosse diventato un modo consueto di espressione, spesso coordinato ad altri in modo sinergico. Diventano frequenti ad esempio i Concorsi di Componimento assegnati in base non ad un «titolo» ma ad una fotografia, spesso proposta dagli stessi lettori³⁸. Può anche succedere che gruppi di abbonati dediti ad attività affini collaborino tra di loro per dar vita a nuove rubriche, come nel 1910, quando la Lega Artistica, la Lega della Bella Italia e le Squadre Fotografiche si unirono nel progetto «Visioni Italiane», un repertorio mensile storico/fotografico che ebbe una vita breve ma promettente³⁹. Nel febbraio 1911 nacque inoltre la Lega Fotografica Giornalinesca dai progetti ancor più ambiziosi (con Logo e distintivo disegnati da Ugo Finozzi/*Pellicola*) ma la prematura fine del periodico bloccò anche in questo caso ogni ulteriore sviluppo.

Nelle intenzioni di Vamba e della redazione c'era però anche un altro ambizioso progetto al quale le Squadre Fotografiche avrebbero dovuto contribuire in modo sostanziale e di cui si dava notizia nell'estate del 1909:

Per conoscersi.

[...] Un'altra sorpresa noi stiam preparando, volta anch'essa allo scopo di conoscere l'un l'altro i piccoli concittadini della Confederazione Giornalinesca... Per questo contiamo di pubblicare possibilmente entro il mese di agosto "L'Album di Pellicola" cioè la raccolta di tutti i ritratti dei nostri abbonati che ci pervennero dal giorno in cui nacque il *Giornalino*, con tutte le necessarie indicazioni e con un indice alfabetico dei nomi per facilitare le ricerche. Questo che stiamo per pubblicare sarà il primo volume... poiché naturalmente i ritratti degli abbonati aumentano di anno in anno...⁴⁰.

³⁷ Dalla qualità dei suoi interventi sul periodico si intuisce però la sua notevole competenza che lo colloca senz'altro in ambito fotografico professionale.

³⁸ Si veda ad esempio il concorso bandito nel n. 40 del primo ottobre 1909, ove il titolo è sostituito dalla fotografia di un cantastorie.

³⁹ Si veda ad esempio in G.d.D., n. 38, 18 ottobre 1910, p. 12. Qualche mese prima il Presidente della Società Fotografica Giornalinesca aveva bandito un concorso per i soli abbonati siciliani con il tema: «Le feste per il 50° della Spedizione dei Mille». Compito particolare delle Squadre fotografiche era inoltre contribuire all'allestimento della grande Mostra Fotografica dell'Infanzia prevista nel contesto delle celebrazioni romane per il cinquantenario dell'Unità d'Italia.

⁴⁰ In G.d.D., n. 51, 22 dicembre 1910, p. 8.

Allo stato attuale della ricerca sembra però che questa idea sia stata realizzata solo in parte. Un anticipo dell'Album fu effettivamente pubblicato verso la metà di agosto come seconda edizione della Rivista Fotografica dei ragazzi in vacanza; versione aggiornata di quella dell'anno precedente, era composta da 56 pagine con 1.600 ritratti e repertorio alfabetico dei nomi. L'edizione, che richiese un notevole costo fu stampata in poche migliaia di copie che si esaurirono rapidamente, lasciando scontenti vari abbonati che continuarono invano a richiederlo⁴¹.

L'idea però rimase e veniva ricordata periodicamente sulle pagine del «Giornalino»; sul finire del 1910 infatti Vamba informa i lettori che gli Album vanno avanti⁴² e sono ordinati in annate. Probabilmente essi esistevano veramente, solo però allo stato di raccolta redazionale la cui pubblicazione fu impedita dalla crisi finanziaria che travolse poco dopo il periodico. Quando, dopo la prima guerra mondiale il «Giornalino» riprese per qualche tempo le pubblicazioni, anche l'Album tornò alla luce. Lo troviamo citato infatti in una cronaca fotografica relativa ad un concorso:

La Giuria stessa su proposta di Vamba ha deciso un Concorso Fotografico permanente aperto a tutti i fotografi giornalineschi... Le migliori saranno pubblicate... le altre saranno conservate nello Album di Redazione che, con le fotografie inviate per il Concorso di agosto e con quelle degli altri convegni è stato in questi giorni inaugurato: l'Album del *Giornalino*, album che minaccia di diventare una raccolta di libri, quasi una parte dell'infinita biblioteca di Vamba⁴³.

Se, come sembra di capire, la raccolta fotografica faceva parte della biblioteca di Vamba, allora è molto probabile sia andata dispersa, come buona parte del suo archivio personale e quello del «Giornalino». Questi album «con tutte le necessarie indicazioni e con un indice alfabetico per facilitare le ricerche» costituivano un repertorio iconografico unico nel suo genere, una documentazione visiva diversificata e nello stesso tempo organica e compatta, dell'infanzia medio-borghese italiana all'inizio del novecento⁴⁴.

⁴¹ «Questo fascicolo che ebbe un successo così clamoroso da richiedere una seconda edizione in una settimana, è la più interessante lettura per i nostri vecchi abbonati che ritrovano in esso gli amici dell'anno scorso e per gli abbonati nuovi i quali fanno così conoscenza con quelli vecchi; ed è il miglior ricordo che i fotografati possono inviare agli amici lontani ed anche il miglior mezzo di réclame per il nostro *Giornalino*», in G.d.D., n. 31, 8 agosto 1909, ultima pagina di copertina.

⁴² In G.d.D., n. 51, 22 dicembre 1910 p. 8.

⁴³ In G.d.D., n. 40, 21 settembre 1919, «Cronaca giornalinesca», p. 20.

⁴⁴ A voler scandagliare in quel crogiuolo di pensieri e di sentimenti che furono le pagine rosa del *Giornalino*, non finirebbero mai le sorprese in tal senso. Vamba non ebbe mai alcun dubbio che gli abbonati del suo periodico fossero dei privilegiati e che in essi fosse già prefigurata l'Italia del futuro: ne ebbe più volte prova anche in vita. Si sarebbe però stupito nel vedere quanto ciò sarebbe stato vero, ben al di là delle previsioni, nel bene e nel male. Proponiamo in questa nota un piccolo campione dei personaggi «giornalineschi» che si sarebbero poi messi in luce, precisando che questo campione è puramente incidentale, non derivante pertanto da un inventario scientifico, che darebbe ben altri risultati. *Fascismo e Antifascismo*: i fratelli Carlo e Nello Rosselli (la madre Amelia, scrit-

La loro probabile dispersione equivale quindi alla perdita di un vero e proprio “incunabolo” di antropologia visiva che va ad aumentare il già pesante deficit di memoria che pesa sul nostro più recente passato.

La collaborazione di Mario Nunes Vais al «Giornalino della Domenica»

Tra il 1907 e il 1911 vengono pubblicate sul «Giornalino» quattordici fotografie del Vais. Di queste, dieci rappresentano dei bambini e sono lo “specifico” richiesto da Vamba, quattro sono ritratti di personalità del tempo. Il primo servizio comparve nel settembre 1907 con il titolo: *Nel Paese dei Ragazzi. Fotografie viareggine*⁴⁵ ed è il resoconto di una gita fatta sulla spiaggia versiliese

trice per l'infanzia, era anche collaboratrice del periodico di Vamba); Amerigo Dumini e sua madre Jessie (Amerigo fu poi l'esecutore materiale del delitto Matteotti. Per un primo approfondimento dei rapporti tra il “grillo” Amerigo Dumini, Vamba ed altri interessanti personalità tra fascismo e antifascismo si veda: A. Greco, *Amerigo Dumini. Fotografie dal confino*, «AFT. Semestrale dell'Archivio Fotografico Toscano», n. 47, giugno 2008); Dino Grandi (gerarca fascista, ministro degli Esteri per vari anni, fu il relatore dell'ordine del giorno del 25 luglio 1943 che provocò la caduta di Mussolini); Piero Calamandrei (professore universitario di Diritto, antifascista aderente al gruppo Giustizia e Libertà, membro del C.L.N. toscano e fondatore nel 1945 della rivista «Il Ponte» tuttora esistente). *Letteratura*: Piero Bargellini (scrittore, critico d'arte poi sindaco di Firenze); Mario Praz (professore universitario di storia e letteratura inglese, fu il più importante studioso italiano di cultura anglosassone); Corrado Pavolini (poeta futurista, critico d'arte e regista, fondò con Primo Conti nel 1919 la rivista «Il Centone»); Alberto Viviani (scrittore e critico, aderì dal 1909 al futurismo, divenendone poi storico e critico; collaborò alla rivista «Lacerba» e a numerose altre). Tutti costoro parteciparono in vario modo alle attività del *Giornalino*. Alcuni come Praz erano abilissimi nel risolvere quiz, enigmi e rebus, altri più “discoli”, come Bargellini, che era un membro attivo della «Ragazzaglia di San Piero a Sieve», una banda specializzata in burle e scherzi. Dumini e sua madre Jessie erano attivisti/propagandisti del *Giornalino* ad Ivrea, mentre Pavolini già dal 1909 era Ministro dell'Istruzione pubblica nonché «fotografo/cronacaio» della Confederazione. Alberto Viviani infine, membro della Lega dei Golosi e di quella dei Franchi Pedalatori, sembrava voler così temperare i vizi con le virtù. Scrisse in seguito: «Quando noi tutti superstiti (perché anch'io fui uno dei primi Giornalineschi della Confederazione) ripensiamo alle iniziative del nostro Vamba [...] abbiamo tutta via la certezza (enormemente ingenua però!) di salvarci dallo scetticismo [...] Mi pare quasi che il ricordo ci protegga come una formidabile corazza di purezza, salvandoci dal pericolo di cadere nel ridicolo» (A. Viviani, *Ombre del mio tempo. Memorie di vita letteraria*, Milano, Bietti, 1960, p. 123).

⁴⁵ In G.d.D., n. 35, 1 settembre 1907, pp. 5-11. Per maggiori notizie sul fotografo Nunes Vais si veda, in questo stesso testo, la nota n. 50. L'amicizia tra Vamba e Mario Nunes Vais risaliva all'epoca della Prima Esposizione Italiana di Fotografia che si tenne a Firenze nel 1887 e fu in seguito consolidata dalle comuni conoscenze romane in ambito artistico-letterario. Nel maggio 1894 i due organizzarono insieme una clamorosa burla ai danni della Società del Casino di Firenze, nella quale ebbero parte anche gli Alinari. Invitato a tenere un discorso per celebrare il 50° della fondazione della Società, Vamba accettò di buon grado, ma pensò di organizzare la cosa a modo suo: dopo essersi travestito e truccato «si fece fare dai Fratelli Alinari una fotografia che comparve nelle vetrine di vari negozi di Firenze, come ritratto del capitano Marco Lussa. Intanto La Nazione ed Il Fieramosca avevano annunciato che era giunto a Firenze un ardito esploratore italiano [...] che avrebbe letto in pubblico una relazione». La sera della celebrazione Vamba mandò al Casino un biglietto dove,



«Il Giornalino della Domenica», a. III, 1908, n. 35.

da tutta la redazione del settimanale nell'agosto precedente. Erano presenti anche il pittore Umberto Brunelleschi (che decorò l'articolo con schizzi dal vero) e il fotografo dell'editore Bemporad, allora proprietario della testata. Quattro delle istantanee riprodotte sono opera del Vais, una quinta sarà poi riprodotta nella copertina della *Rivista fotografica dei ragazzi in vacanza* nell'agosto del 1908. Sul finire del 1907 compare un'altra immagine, scelta per inaugurare la rubrica «Dal nostro Album di fotografie» già citata in precedenza⁴⁶. Il 1908 è l'anno di maggior collaborazione: compaiono infatti in varie rubriche otto fotografie, quattro di personalità della letteratura e quattro ritratti infantili⁴⁷. Nel 1909 non compare alcuna immagine, lo stesso nel 1910. Un breve annuncio nell'aprile di quell'anno ci ricorda però che il legame con il «Giornalino», anche se allentato non è sospeso:

“Fotografie Artistiche”.

Possiamo dare una buona notizia ai nostri lettori. Il cav. Nunes Vais diventa professionista per pochi giorni a scopo di beneficenza. Il suo magnifico studio è impiantato in un bel villino, via Benedetto Varchi 14, e chi poserà dinanzi all'obbiettivo del cav. Nunes Vais, avrà la soddisfazione di avere una fotografia di raro pregio artistico, quale non gli capiterà e di compire al tempo stesso un'opera buona. L'invito è particolarmente diretto ai nostri abbonati che già hanno potuto apprezzare i lavori del cav. Nunes Vais riprodotti nel *Giornalino* e alle loro cortesi mamme⁴⁸.

scusandosi, comunicava che non poteva intervenire a causa di una febbre: «Fu allora che Mario Nunes Vais ed Eugenio Grossi, membri del Consiglio di Direzione, complici e coadiutori di Vamba, proposero subito di cercare il capitano Lussa per sostituirsi al conferenziere ammalato» (C. Paladini, *Vamba*, «Il Nuovo Giornale», Firenze, 28 novembre 1920). La burla riuscì e Vamba vestito e truccato da esploratore, tenne una conferenza (completamente inventata) dal titolo: «Intorno al centro della Flora», che fu poi anche stampata.

⁴⁶ In G.d.D., n. 51, 22 dicembre 1907. Si tratta del ritratto del bambino Claudio Ciccolini, figlio del marchese Giulio.

⁴⁷ Le personalità sono nell'ordine: Edmondo De Amicis, Giacinta Pezzana, Gabriele D'Annunzio, Filiberto Scarpelli, comparse rispettivamente nei numeri 12, 15, 23, 52 del *Giornalino*. I bambini sono: «Cristiano Masi ed il suo cane», «Laura Nunes Vais a quattordici anni», «I fratelli Gori di Pratovecchio», la copertina della *Rivista Fotografica dei ragazzi in vacanza*, rispettivamente nei numeri 27, 31, 34, 35.

⁴⁸ In G.d.D., n. 16, 17 aprile 1910, «Corrispondenza».

L'ultima fotografia compare nel gennaio 1911 ed è quella che meglio simboleggia il succedersi delle generazioni all'interno del «Giornalino».

Così ce ne parla lo stesso Pellicola:

Dal nostro Album di fotografie.

L'amico Scarpelli mi porge questa magnifica fotografia insieme ad un foglio staccato del suo noto dizionario di abbonati e lettori ed altri bamberottoli illustri... e non illustri del *Giornalino*... Osservate bene la scena che la fotografia riproduce.

Un bambino... tiene aperto un giornale dinanzi a sé e... sorride tutto soddisfatto. In piedi dietro a lui una signorina... si china per guardare o leggere ciò che guarda o legge il bambino e sorride con la medesima aria soddisfatta di costui. Sappi o critico beffardo che quel giornale è *Il Giornalino della Domenica!* Ho detto tutto. Il gruppo allora assume un alto valore simbolico per noi: esso segna i due estremi di età tra le quali il *Giornalino* allarga le sue pagine e fra quei due estremi... corre il filo elettrico della stessa letizia.

Il Giornalino?... dubiterà il critico maligno e noioso... Dici tu che lo sia! Lo dico io ora e lo possono testimoniare sempre l'ottimo amico Cav. Mario Nunes Vais che eseguiva il gruppo, il sig. Renato Alvino e il sig. Paolo Chini, altri due artisti della fotografia che erano presenti...⁴⁹.



Filiberto Scarpelli. Caricatura di Mario Nunes Vais, in «Giornalino della Domenica», 27 dicembre 1908, a. III, n. 52, p. 21.

Ma al di là delle immagini pubblicate nel «Giornalino», Vais ed i ragazzi di Vamba si trovarono fianco a fianco come “colleghi” (e non parrà strano...) in situazioni fiorentine di stretta attualità ed interesse come nel 1910, in occasione della Prima Settimana Aviatoria al Campo di Marte, della quale esiste una buona documentazione sia nelle Rubriche del «Giornalino» sia nel fondo Vais a Roma.

Ancora: a pagina 48 del libro che Marcello Vannucci dedicò al Vais nel 1975⁵⁰ è riprodotta una riuscita caricatura del fotografo fiorentino firmata da Filiberto Scarpelli; sappiamo ora che essa fu pubblicata per la prima volta nel 1908 sul «Giornalino» nella consueta rubrica «Dal nostro Album di fotografie» insieme al ritratto di Scarpelli, ed ha una curiosa storia che è interessante conoscere.

Scrivre *Pellicola*:

Oggi apro il mio Album ad una pagina che potrebbe intitolarsi con il vecchio adagio: “Quel che è fatto è reso”... Qualche giorno fa Scarpelli andò con Vamba a fare una visita al cav. Mario Nunes Vais; ma non era una visita del tutto disinteressata. Scarpelli ci andava col desiderio di vedere molte bellissime fotografie... e anche per farsi fare una fotografia. Non

⁴⁹ *Ibid.*, n. 2, 8 gennaio 1911, p. 12, «Dal nostro Album di fotografie».

⁵⁰ M. Vannucci, *Mario Nunes Vais Fotografo*, Firenze, Bonechi, 1975.

è una fortuna che capita a tutti. Siccome attualmente il cav. Mario Nunes Vais sta raccogliendo una serie di artisti, letterati e altri personaggi illustri, che andranno ad arricchire le collezioni della Biblioteca Laurenziana, Scarpelli in quel giorno memorabile, forse pensava che era giunto il momento di lasciare ai posteri le sue sembianze, ritratte nel miglior modo possibile... Ma mentre il cav. Nunes Vais studiava la posa, andava avanti ed indietro con la macchina... e arrivava finalmente al faticoso “Così! Per carità non si muova!”, Scarpelli non restava inoperoso... non ostante l'apparente immobilità prendeva dei rapidi appunti mentali per una caricatura. Tornato in Redazione bastò che lavorasse cinque minuti con un lapis e un pezzo di carta per gridare trionfante: “Ecco! Quello che è fatto è reso! Ho fotografato... il fotografo!” E i nostri lettori potranno giudicare che in questa gara fotografica i concorrenti... sono giudicabili tutt'e due come primi!⁵¹

Rodolfo Paoli: fotoreporter e “deputato” della Confederazione Giornalinesca (1919-1920)

Nel corso del lavoro di schedatura dell'archivio fotografico di Anna Müller⁵² è emerso un piccolo nucleo di negative su pellicola nel formato 6/9 apparentemente estranee, soprattutto nella minor qualità tecnica al rimanente del fondo. Il riconoscimento in una prova a contatto della inconfondibile fisionomia di Vamba, ci ha consentito di formulare alcune ipotesi, una delle quali ha dato origine alla presente ricerca. È stato quindi possibile sciogliere il nodo dell'apparente “estraneità”: dietro le immagini in questione c'erano infatti l'allora tredicenne Rodolfo Paoli⁵³, figlio di Anna Müller, e la sua Kodak box 6/9.

Rodolfo Paoli con la sua “box” insieme al fratellino Alessandro (Archivio Müller).



⁵¹ In G.d.D, n. 52, 27 dicembre 1908, p. 21.

⁵² Il fondo fotografico Anna Müller (1880-1955) è conservato presso l'Archivio Fotografico Toscano di Prato, l'intera raccolta è costituita da oltre 3.000 negativi di vari formati. Una vasta selezione fu esposta nella primavera 2003 a Prato a cura dello stesso Archivio. Successivamente un'ampia scelta fu pubblicata in *L'Italia del Novecento. Le fotografie e la storia*, vol. III, *Gli album di famiglia*, Torino, Einaudi, 2006, pp. 4-86.

⁵³ Rodolfo Paoli (Firenze, 1905 – ivi, 1982) fu un'altra di quelle personalità formatesi nell'esperienza del Giornalino, divenute in seguito figure di primo piano del '900 letterario, italiano e fiorentino. Pubblicò sul «Giornalino» della direzione Fanciulli con lo pseudonimo Domenico De Paoli i suoi primi articoli di critica musicale (*Debussy*, n. VI, 31 marzo 1924; *Busoni*, n. XVI, 31 agosto 1924) settore nel quale divenne poi un'autorità indiscussa. Con Piero Bargellini fu tra i fondatori della rivista «Il Frontespizio», inoltre apprezzato traduttore: a lui si deve la prima traduzione italiana de *La Metamorfosi* di Kafka presso Vallecchi.

Quando nel luglio del 1911 Vamba annunciò ai lettori che il «Giornalino» doveva necessariamente cessare le pubblicazioni, spiegò senza inutili finzioni, i veri motivi che erano alla base della chiusura poiché:

il *Giornalino* fu un'ottima impresa morale, ma una pessima impresa industriale: e questo poiché chi lo mise al mondo pensò più alla prima che alla seconda, o credette ingenuamente che la riuscita della prima dovesse recare con sé necessariamente la seconda... Venga a voi un civile ammonimento. Molti di voi lo aiutarono con assidua opera di diffusione. [...] Ora è bene comprendano tutti come sia conveniente promuovere con fervore la diffusione del giornale che rappresenta i proprii ideali. Solo in tal modo cari ragazzi, potrete avere da grandi, invece dei giornali mantenuti da cricche industriali o politiche o dai Governi dei quali rappresentano gli interessi, dei veri giornali indipendenti nei quali le correnti dell'opinione pubblica sieno liberamente e onestamente accolte e dibattute⁵⁴.

Ma la chiusura non fu definitiva: nel settembre 1918, poco prima della fine della guerra, Vamba poteva annunciare sulla stampa che la rinascita del settimanale era prossima. Grazie infatti ai finanziamenti di un mecenate fiorentino, il «Giornalino» poteva riprendere le pubblicazioni. Il 22 dicembre infatti apparve il primo numero della nuova serie. Il successo fu immediato e la risposta dei vecchi abbonati non si fece attendere: molti, scrivendo a Vamba si lamentavano di non potere riprendere subito l'attività a causa della febbre spagnola che li teneva a letto. Altri ancora, divenuti nel frattempo padri e madri si abbonavano con i figli, di modo che la Confederazione Giornalinesca nel 1919 poteva estendersi su di una serie di generazioni ben più vasta che in precedenza. È il caso della figlia di Paolo Mantegazza, Pussy che abbiamo lasciato bambina nel 1908 alle prese con le fotografie «scientifiche»:

Si ricorda Vamba di Pussy Mantegazza? Essa non ha dimenticato né Vamba né il Giornalino della Domenica e vorrebbe continuare ad essere amica dell'uno e dell'altro. Va bene? Soltanto nell'attesa ho preparato un cambiamento. Mi chiamo anche Taddei: e ho trovato un lettore in più, il mio bimbo Paolo di quattro anni. Un piccolo amico nuovo, vero?⁵⁵

Oppure ancora di Piero Calamandrei, antico abbonato nonché collaboratore che, divenuto ormai docente di Diritto a Modena e padre di un bimbo di cinque anni, sottoscrisse un nuovo abbonamento per sé, il figlio Franco e la moglie. Non mancarono all'appello però anche nuovi abbonati, come Rodolfo, il figlio di Anna Müller e di Galileo Paoli. La sua attività all'interno dei vari settori nei quali erano organizzati i lettori del «Giornalino», è documentata già nei primi mesi del 1919. Certamente il periodico di Vamba non doveva essere ignoto alla famiglia di Rodolfo: la madre Anna infatti e sua sorella Kate erano da lungo tempo in buona amicizia con la famiglia Simi ed in particolar modo con Nera, figlia del pittore Filadelfo⁵⁶ e sorella di Renzo Simi, uno dei più an-

⁵⁴ In G.d.D., n. 30, 24 luglio 1911, Vamba, *Commiato*, pp. 16-19.

⁵⁵ In G.d.D., n. 4, 12 gennaio 1919, «Corrispondenza», p. II.

⁵⁶ Filadelfo Simi (Stazzema, Lucca, 11/2/1849 – Firenze, 5/1/1923). Studiò dapprima all'Ac-

tichi abbonati e poi collaboratori fiorentini. Renzo e la moglie Vittoria erano infatti presenti nelle pagine del «Giornalino» sino dal 1906; Vittoria teneva una delle rubriche più seguite⁵⁷ e il marito pubblicava articoli d'arte e di storia sulla Versilia. Ben presto la redazione del «Giornalino» fu in grado di ripristinare le attività consuete, comprese quelle fotografiche. Risulta chiaro a questo punto che Rodolfo non poteva esimersi dal cimentarsi nel settore con una madre così esperta. La sua produzione fotografica si svolse soprattutto all'interno del «Giornalino», in occasione di gite e particolarmente nell'annuale Festa del Grillo alle Cascine; questo per lo meno è quanto possiamo ipotizzare oggi in base ai ricordi di famiglia ed ai negativi rimasti, la cui qualità non è eccelsa come già notato, ma proporzionata ad apparecchi fotografici semplicissimi come erano i box. Quello che, se mai risulta interessante in certe immagini è la ricerca di una particolare luce, è la precisa intenzione di fare dei reportage di cronaca, così come si era sempre suggerito di fare nelle pagine del «Giornalino» ai «Fotografai/Cronacai», come venivano chiamati in gergo. Questo ha prodotto delle istantanee la cui freschezza è apprezzabile ancor oggi.

La prima occasione di incontro tra gli abbonati fiorentini si svolse allo Stibbert il 4 maggio 1919, nel parco del Museo, concesso dal direttore Alfredo Lensi. Erano presenti Vamba e tutti i componenti storici della Redazione; la riunione, alla quale presero parte moltissimi rappresentanti «giornalineschi» di altre città, fu seguita anche dalla stampa cittadina⁵⁸ e segnò la rinascita ufficiale della rivista. Nell'occasione fu steso un calendario degli incontri e delle gite domenicali, si divisero i compiti organizzativi in vista della prossima Festa del Grillo (la prima dopo otto anni e soprattutto dopo la fine della guerra) e fu anche inviato un telegramma a D'Annunzio⁵⁹.

La giornata si concluse nel pomeriggio al Teatro del Mondo Piccino, in Corso Regina Elena con un grande spettacolo di burattini.

Il primo degli incontri domenicali in programma consisteva in una gita al Teatro romano di Fiesole con la guida del padre Ermenegildo Pistelli (in arte *Omero Redi*) che avrebbe tenuto una conferenza sulla storia di Fiesole etrusca e romana.

cademia di Belle Arti di Firenze poi per 4 anni a Parigi. Dal 1906 si stabilì nella città toscana dove divenne titolare di Disegno nella locale Accademia, incarico che mantenne fino al 1922. Renzo Simi (Firenze, 11/2/1889 – ivi, 6/3/1943) Fu insegnante di Lettere al Cicognini di Prato e al Liceo Michelangelo di Firenze. È noto soprattutto come critico d'arte ma fu anche un buon pittore. Nel 1933 curò l'edizione a stampa del «Libro dell'Arte» di Cennino Cennini. Fu la guida artistica del giovane Annigoni e poi uno dei pochi critici stimati ed accettati dal pittore. Si sposò nel 1914 con Vittoria Pasquinucci che aveva conosciuto al *Giornalino*.

⁵⁷ *Vittoria la Merciaina*. In essa commentava fatti di attualità filtrati attraverso la semplicità popolare delle clienti di una ipotetica bottega di merceria in via Ghibellina a Firenze.

⁵⁸ Dedicarono ampi servizi in particolare «La Nazione» e «Il Nuovo Giornale».

⁵⁹ Nel telegramma si esprimeva la solidarietà del *Giornalino* alle tesi sostenute dal D'Annunzio nel suo discorso all'Augusteo di Roma in merito alla rivendicazione di Fiume e della Dalmazia.



Fiesole, Festa del Grillo al Teatro Romano, 11 maggio 1919. In senso orario: l'arrivo dei «Ciompi»; Padre Pistelli e la sua conferenza sulla storia di Fiesole; i «Ciompi» al Teatro Romano; Padre Pistelli al centro del gruppo (foto di Rodolfo Paoli, Archivio Müller).



Fiesole, 11 maggio 1919.

I «Ciompi» al Teatro Romano: foto di gruppo prima del rientro.



«I Ciompi» (così si battezzarono collettivamente gli abbonati fiorentini) vi parteciparono in buon numero, come possiamo vedere dal preciso reportage fattone da Rodolfo Paoli. Di questo reportage ci restano cinque immagini in tutto, più che sufficienti però per capire la buona conoscenza del lessico fotografico già in atto nel figlio della Müller. Fare un servizio fotografico significa anche riuscire a cogliere i momenti salienti di un avvenimento al fine di proporre a chi non può esser presente, un itinerario plausibile del fatto. Questo è tanto più difficile, quanto meno pellicola si ha a disposizione: una box come quella del nostro reporter aveva un'autonomia di dodici scatti. Non prendendo in considerazione altri fotogrammi smarriti (qualunque ne sia il numero), risulta senz'altro evidente che noi, oggi, possiamo seguire l'avvenimento documentato *anche* con i soli cinque fotogrammi superstiti che definiscono i momenti fondamentali dello incontro: l'arrivo della comitiva al Teatro di Fiesole, padre Pistelli mentre tiene la conferenza, il pubblico di bambini e adulti che lo ascolta, la rituale foto di gruppo con le «personalità», infine il rientro⁶⁰. Alla padronanza del lessico fotografico si accompagna un buon gusto compositivo, evidente nella precisa ricerca del giusto angolo di ripresa: questo è tanto più importante quando si deve operare con una camera box dal microscopico mirino a riflessione in cui il controllo dell'inquadratura è puramente teorico. Osservazioni queste che riteniamo valide non solo per le riprese di Fiesole, ma per l'intero «corpus» fotografico di Rodolfo.

⁶⁰ Nella circostanza erano presenti anche altri piccoli reporter. Nel *Giornalino* dell'otto giugno successivo sono riportate due foto della gita ad opera di G. Bignami e di Ugo Novelli, un bambino quest'ultimo, che sarà segnalato altre volte insieme a Rodolfo Paoli per la sua attività fotografica nelle gite dei Ciompi.

L'altra occasione d'incontro, la più attesa, era prevista per il 25 maggio: la Festa del Grillo alle Cascine. I programmi particolareggiati della giornata erano già stati preparati e diffusi da tempo attraverso i mezzi più disparati: la stampa cittadina, i manifesti, il passaparola. Nel n. 23 del «Giornalino» fu inserito inoltre un inserto staccabile nel quale era riportato il programma preciso della Festa:

Il Giornalino della Domenica.

Prefettura di Firenze.

Cittadini! Giovedì 29 maggio vi aspettiamo tutti alle Cascine per celebrare solennemente la grande Festa della Confederazione che deve riuscir degna delle antiche gloriose tradizioni di Firenze giornalinesca. Siamo lieti di dirvi che avremo con noi il signor Somigli, nostro generoso patrono, e gli altri cari amici qui residenti: Omero Redi, Frà Bombarda, Don Radice, che presiederanno alla nostra festa gioconda, fatta di tanti ricordi, di tante speranze, di tante promesse Intanto, o cittadini, leggete ed esultate: eccovi il Programma⁶¹.

L'inizio della Festa era fissato alle otto del mattino nei prati del Giardino della Catena e prevedeva la: «Rivista delle forze giornalinesche [...] che sflerà, lo prevediamo, nel più garbato disordine»⁶², concerti di bande (anche di bambini) e soprattutto numerosissimi giochi, alcuni dei quali veramente singolari, come la: «Corsa a tre gambe (età massima diciotto anni) coppia, gamba sinistra legata. oppure ancora la Corsa di lentezza in bicicletta, metri 60 di percorso. Premi: ultimo arrivato, medaglia d'argento media, penultimo, medaglia d'argento piccola»⁶³. Il «Nuovo Giornale» commentava con giusto spirito quest'ultima gara:

La gara è riuscita piena di interesse da parte di tutti i presenti che hanno festeggiato i minuscoli ciclisti che erano costretti a fare miracoli di equilibrio per vincere giungendo... ultimi. È classificato primo Agorucci che è riuscito a rimanere in coda e passare il traguardo... buon ultimo⁶⁴.

Nella grande Kermesse delle Cascine ai «fotografai» del «Giornalino», «una vera legione» non mancarono certo le occasioni per far lavorare le loro macchine ed i «cronacai» annotarono nei loro taccuini un quantità di scene e scenette. Ambedue inviarono poi i loro lavori al settimanale che già dall'otto giugno cominciò a pubblicare sulle pagine della Corrispondenza i primi resoconti, che non erano solo fiorentini, ma provenivano da tutta Italia poiché la Festa del Grillo era divenuta dal 1908 la festa ufficiale della Confederazione e veniva quindi celebrata ovunque:

⁶¹ In G.d.D., n. 23, 25 maggio 1919, *Programma* (inserto staccabile).

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *La Festa del Giornalino alle Cascine*, «Il Nuovo Giornale», Firenze, 30 maggio 1919. L'anonimo cronista valutò in circa diecimila il numero delle persone intervenute alla festa.



Firenze, Festa del Grillo alle Cascine, 29 maggio 1919. A sinistra: il corteo; a destra: i cartelli di *evviva* (foto di Rodolfo Paoli, Archivio Müller).

Le prime cronache arrivateci dalle diverse città dove la Festa del Grillo fu celebrata, trovaron posto nelle pagine rosa del passato numero; in questo debbon trovare posto... i resoconti illustrati e quelli arrivati all'ultima ora. E del resto questi rapporti dei vari Cronacai formano nel loro insieme una lettura educativa ed istruttiva, originale ed efficace: ciascuna infatti reca in brevi tocchi... il carattere speciale d'un paesaggio italiano⁶⁵.

Del «fotografaio» Rodolfo restano nel fondo Müller sette immagini sicuramente riferibili alla circostanza, ed in esse ritroviamo (nella casualità del campione) la consueta capacità di fissare in un testo visivo i tratti pertinenti dell'evento, quegli stessi che un buon cronista non mancherebbe di inserire in un testo scritto. Questo ci è parso ancor più evidente dopo la lettura di un articolo di un anonimo cronista del tempo:

Al Giardino della Catena.

Nel vasto giardino della Catena, presso lo chalet Scarselli alle Cascine ha avuto luogo la Grande Festa del Grillo organizzata dalla Confederazione Giornalinesca... In breve tempo fu formato un corteo al quale parteciparono i componenti dell'Aidai e di altre associazioni del piccolo mondo intervenute con i loro stendardi. Numerosissimi cartelli recavano scritto a grandi caratteri *evviva a Vamba*, ai singoli collaboratori del *Giornalino*. Mentre si stava-

⁶⁵ *La Festa del Grillo. Documenti storici, fotografici, pupazzettistici*, G.d.D., n. 26, 15 giugno 1919, p. 5.



Firenze, Festa del Grillo alle Cascine, 29 maggio 1919.

In alto, a sinistra: il dirigibile (da «Il Giornalino»). A destra: la folla osserva dal basso il dirigibile, eassente dall'inquadratura (immagine scattata da Rodolfo Paoli, Fondo Müller).

In basso, a sinistra: Frà Bombarda (segretario della Lega degli Enigmisti) mentre legge il telegramma di augurio inviato da Vamba (foto di Rodolfo Paoli, Fondo Müller).



no iniziando le gare sportive il corteo con in testa le musiche percorse i viali del Parco [...] Il corteo [...] sostò davanti alla Grotta del Cappuccino, per salutare alcuni collaboratori del *Giornalino*. Parlò brevemente Frà Bombarda il quale dette lettura di un telegramma di augurio inviato da Vamba. Durante lo svolgimento della bellissima festa furono innalzati numerosi Palloni. Un Dirigibile più volte volò sopra il Giardino a bassa quota⁶⁶.

Sono “connotate” in questo testo ben cinque foto di Rodolfo: il corteo, i cartelli di evviva, i componenti di una squadra di Basket prima dell’incontro⁶⁷, Frà Bombarda (segretario della Lega degli Enigmisti) mentre legge il telegramma, ed anche il Dirigibile che, assente dall’inquadratura fotografica, è presente negli sguardi di varie persone che, confuse tra la folla guardano con curiosità verso il bordo superiore della fotografia. Nella cronaca pubblicata sul «Giornalino» del 15 giugno sono riprodotte molte belle istantanee dei vari eventi citati (compresa un’ardita ripresa in verticale del Dirigibile), alcune delle quali “coordinate” in qualità e stile a quelle di Rodolfo; contrariamente alle abitudini però non è riportata alcuna referenza fotografica. Ogni attribuzione sarebbe quindi puramente teorica data la «vera legione di fotografi che hanno fatto continuamente scattare le loro macchine»⁶⁸.

Con l’estate riprendono ufficialmente tutte le attività fotografiche del «Giornalino»: il 17 luglio viene bandito il 1° Concorso Fotografico Estivo, il 10 agosto rinascono la Società Fotografica Giornalinesca e le Squadre Fotografiche. La rubrica *Dal nostro Album di fotografie* per il momento è ancora sospesa, ma ci sono vecchi abbonati reduci di guerra che avanzano proposte sostitutive di un certo interesse:

Enzo Acquaviva, fratello di Vittoria, mi scrive da Napoli:

«Vorrei suggerirti un’idea; perché non fai sapere agli abbonati del Giornalino, e per loro mezzo ai loro fratelli, parenti ed amici di inviarti fotografie interessanti prese al fronte? Come si faceva una volta per l’Album di fotografie di Pellicola, così si potrebbe fare anche ora, e così gli abbonati ed i lettori potrebbero avere una serie interessantissima di fotografie dei luoghi della guerra, ed in tanto più completa in quanto fra tutti gli abbonati sono stati percorsi parecchi fronti ed in svariate e ripetute epoche»⁶⁹.

L’idea però non ebbe seguito, ma è importante ricordarla: essa testimonia della crescita e della maturazione di una consuetudine espressiva che il «Giornalino» era riuscito a promuovere nei lettori, quella “educazione all’immagine”

⁶⁶ In «Il Nuovo Giornale», Firenze, 30 maggio 1919. Vamba in quel periodo risiedeva a Roma e non era potuto intervenire per motivi di salute.

⁶⁷ Sia «Il Nuovo Giornale» che «La Nazione» sottolinearono la novità rappresentata da questo gioco: «il Basset [sic] Ball, che da molto tempo non veniva praticato in Firenze» (*Le gare sportive di stamani al Prato della Catena*, «La Nazione», 29 maggio 1919).

⁶⁸ In G.d.D., n. 26, 15 giugno 1919, p. 29. Il Dirigibile era adibito a «gite di piacere» con sorvoli turistici su Firenze nei giorni festivi. Il servizio era stato inaugurato il 27 maggio, il giorno prima della Festa. La base di partenza era Pontedera, con scalo a Campi Bisenzio. Per maggiori notizie si veda: G. Cartoni, *Sul cielo di Firenze a bordo dell’M 9*, «La Nazione», Firenze, 27 maggio 1919.

⁶⁹ *I Ciompi alla Certosa*, G.d.D., n. 30, 13 luglio 1919, p. 22.

che sino dal primo numero aveva caratterizzato le pagine del settimanale di Vamba.

«Il Giornalino della Domenica», risorto in coincidenza con la fine della prima guerra mondiale, non poteva non risentire del particolare clima dell'Italia di quegli anni; l'impegno politico del resto aveva sempre caratterizzato le sue pagine e, se negli anni fino al 1911 si era espresso principalmente nella campagna irredentista per Trento e Trieste, adesso nel clima della «vittoria mutilata» la questione Fiumana diviene una presenza costante nelle sue pagine, sia in quelle rosa della corrispondenza che in quelle bianche. L'antica amicizia tra Vamba e D'Annunzio aveva contribuito a rinsaldare il legame che si concretizzò in una costante presenza di Corrispondenze fiumane e nel viaggio che Vamba fece a Fiume e nella Dalmazia su esplicito invito del «Comandante» nell'ottobre-novembre del 1919⁷⁰.

La presenza in quei territori di un nutrito gruppo di abbonati fece da ulteriore cassa di risonanza, tanto che le allusioni «dalmate» si inserirono un po' dappertutto nelle pagine del «Giornalino»⁷¹. In questo clima, si giunse alle elezioni del Parlamento della Confederazione Giornalinesca, l'organo di autogoverno degli abbonati: «che aveva membri in quasi tutte le città italiane, ed in esse aveva sedi curate da 'prefetti' e 'prefette'. Ogni sede aveva poi il suo 'cronaciao' che spediva al giornale il resoconto dell'attività svolta durante l'anno... »⁷². Nelle elezioni del novembre 1919, in armonia con la questione fiumana, furono inseriti molti collegi dell'Istria e della Dalmazia, dove il «Giornalino» era conosciuto e diffuso. I deputati da eleggere non dovevano essere però del luogo (regola valida in quasi tutti i collegi della penisola), ma di altre città per facilitare un maggior scambio di idee e di esperienze per «il bene della Confederazione e del nostro amato *Giornalino*»⁷³.

Questo può parere contraddittorio, ma non lo è se si considera che la maggior parte dei contatti fra gli abbonati delle varie parti d'Italia avveniva per via epistolare, *privatamente*. Nelle pagine rosa comparivano solo le comunicazioni ufficiali e le lettere a Vamba. Gli abbonati dell'Istria, ad esempio si sarebbero sentiti maggiormente rappresentati da un deputato di un'altra città italiana, quanto più lo avessero sentito affine come pensieri e sentimenti nel vivere la comune condizione infantile. Il futuro deputato faceva la sua campagna elettorale

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ In G.d.D., n. 19, 27 aprile 1919, «Corrispondenza».

⁷² «Mio caro Vamba, parlo di te con Sante Ceccherini che soffia nella nostra fucina e arroventa tutti i miei soldati. Non puoi immaginare questa vita di ardore di purità, di allegrezza. Vieni e ti sentirai beato. Vedrai veramente in atto quel che era una parola ed un sogno: l'Italia Nuova. / Fiume d'Italia 12/1919 / Ti attendiamo e ti abbracciamo / il tuo Gabriele D'Annunzio» (riprodotto in facsimile in G.d.D., n. 44, 19 ottobre 1919, «Corrispondenza»).

⁷³ Si vedano particolarmente le rubriche: «Cronache fiumane» e le «Corrispondenze» di Vamba da Trieste, Fiume, Zara, nei mesi di Ottobre-Dicembre 1919. Sul «Giornalino» venne anche aperta una sottoscrizione Pro Fiume.

scrivendo una lettera dove esponeva le proprie esperienze, le proprie gioie (e dolori), magari inviando anche una fotografia.

Il Parlamento, le elezioni, l'esser deputato quindi, non erano altro che semplici stimoli per favorire incontri, promuovere la socialità e la solidarietà tra ragazzi, al di là dei confini cittadini o regionali. Così fece anche Rodolfo Paoli che, evidentemente coinvolto nel generale clima di entusiasmo patriottico per la questione fiumana, si presentò candidato in ben tre collegi: due istriani, Spalato e Sebenico e uno da poco "redento", Gorizia. Risultò vincitore in quest'ultimo, diventando così Onorevole.

Nell'archivio della famiglia Paoli sono rimasti alcuni documenti di questo periodo: sono appunto quattro lettere provenienti da Gorizia, viva e preziosa testimonianza del forte spirito di gruppo che animava i ragazzi del «Giornalino». Chi scrive è Livia Parmeggiani, la dodicenne segretaria della Prefetta di Gorizia:

Gorizia 4 febbraio 1920

Caro Paoli

A rappresentante di Gorizia sei stato eletto tu, ce lo raccontò la nostra cara prefetta e me ne congratulo con te. Sono proprio contenta così, perché la tua cartolina t'ha fatto conquistare tutta la simpatia di noi grilli Goriziani. Ti raccomando quando mi scriverai di non essere più un leista, poiché sono grilla e ciò vuol dire sorella tua e poi sono una bambina della seconda ginnasio (e te lo dico in un orecchio che studia poco però). Per essere così piccola ho una carica molto onorevole, come saprai sono la segretaria. Ho scritto già quest'estate passata al nostro amato Vamba, egli mai ancora m'ha risposto; tu che spesso vedrai digli che sono impaziente che non mi trascuri così a lungo.

Addio caro Paoli, viva Vamba! viva il *Giornalino*! Ti saluto cordialmente

Livia Parmeggiani

W il Chiasso!!

Ind. Via Cornig 8 e sono arrabbiatissima che la via dove abito porta un nome sì barbaro⁷⁴.

Anche Livia deve avere domestichezza con la fotografia che viene citata in quasi tutte le lettere rimaste:

Ultimamente siamo stati, la mamma, una mia cugina e noi tre (sorelle) a visitare il nostro bel e battuto castello ove abbiamo fatto delle istantanee, te ne mando una per farti conoscere la grilleria Parmeggiani⁷⁵.

Domenica scorsa abbiamo fatto la Prima Festa del Grillo di Gorizia che riuscì proprio bene [...] Sul *Giornalino* leggerai la Cronaca e vedrai qualche fotografia se sarà riuscita⁷⁶.

Vorrei pregarti di mandarmi una tua fotografia, mi contraccambierò al più presto, quando il fotografo mi manderà le copie che mamma ha già ordinate⁷⁷.

⁷⁴ In G.d.D., n. 50, 31 novembre 1919, *Programma del Governo*.

⁷⁵ Archivio privato, Firenze. Le elezioni si erano tenute a Gorizia il 25 gennaio precedente.

⁷⁶ *Ibid.* Lettera del 21 aprile 1920.

⁷⁷ *Ibid.* Lettera del 25 giugno 1920.

Ci viene descritto anche uno di quei famosi Convegni di Grilli le cui istantanee formavano nello studio di Vamba a Firenze la sola decorazione alle pareti:

L'ultimo convegno l'abbiamo fatto in un bel prato nei dintorni di Gorizia tutto coperto di tenera erbetta e tutto fiorito a primavera, mentre avanti ai nostri occhi si presentavano le splendide colline che serbano ancora tracce della guerra. Là abbiám saltato, giocato e gridato a squarcia gola da far rompere i timpani ai passanti⁷⁸.

Non poteva mancare ancora la nota patriottica, condivisa con Rodolfo che non dimentichiamo è il deputato "giornalinesco" di Gorizia:

[...] la mia mamma mi porterà nel Trentino ch'è la sua patria, e sono ben felice di conoscere quei luoghi incantevoli, dove tanto si soffrì sotto la tirannia austriaca. Visiterò le tombe dei martiri Battisti e Filzi e tante altre cose belle e sacre. Ti scriverò poi da quei luoghi. Sei contento?⁷⁹

Il 19 aprile un aereo passa sopra Gorizia e Livia scrive con entusiasmo:

Una sorpresa assai bella ci fece ier l'altro un aereoplano mandato dal grande D'Annunzio da Fiume, che lanciò saprà la città dei manifesti. Evviva Fiume Italiana! Evviva l'Italia!⁸⁰

Rodolfo, evidentemente infervorato dal suo ruolo e forse anche un po' geloso della fortuna toccata a Livia, deve averle espresso il desiderio di avere almeno uno di quei manifestini storici, mandando in cambio alcune sue fotografie, ma non ebbe buon esito:

A me poi rincresce tanto di non poter adempiere il tuo desiderio; quei pochi manifesti che caddero sulla nostra cittadina (perché gli altri sono stati portati dal vento non si sa dove) furono raccolti da poche persone le quali son gelose d'averli, e noi purtroppo siamo rimasti senza, che m'avrei privata volentieri per farti un piacere⁸¹.

Sul finire del 1919, con il rientro di Ugo Finozzi riprende la rubrica *Dal nostro Album di fotografie* che ha cambiato nome (ora si chiama *Il Girotondo*) ma non funziona. Pellicola cerca di mettere a frutto il grande archivio fotografico che il «Giornalino» ha accumulato nel tempo, pubblicando serie retrospettive, collazionando più immagini degli stessi abbonati scaglionate nel tempo, oppure ancora di momenti importanti nella storia del periodico (Incontri, Convegni, Feste) nella stessa ottica del famoso Album del «Giornalino» di cui si parlava già dal 1909, ma che non aveva mai visto la luce.

Il 18 gennaio del 1920 il settimanale esce con una copertina fotografica su carta patinata; è un curioso fotocollage di volti dal titolo: «Gli abbonati del

⁷⁸ *Ibid.* Lettera del 1° gennaio 1921.

⁷⁹ *Ibid.* Lettera del 21 aprile 1920.

⁸⁰ *Ibid.* Lettera del 25 giugno 1920.

⁸¹ *Ibid.* Lettera del 21 aprile 1920.



Il «Giornalino della Domenica», n. 3, gennaio 1919. Gli abbonati del 1919.



«Il Passerotto» n. 6, giugno 1920. In copertina: Bibi Mazzetti, cugino di Rodolfo Paoli.

1919», dal gusto vagamente “fotodinamico”. Anche questo è opera di Pellicola che ha trovato un modo molto artistico di creare una copertina originale e nello stesso tempo di accontentare quasi un’ottantina di abbonati in un colpo solo (ché tanti sono più o meno i volti riprodotti).

Anche Vamba si fa vivo e nel numero successivo fa pubblicare questo annuncio nelle pagine rosa della Corrispondenza:

A tutte le Mammine Giornalinesche rivolgo una preghiera che sicuramente sarà accolta a braccia aperte: quella di inviarmi una bella nitida fotografia dei loro bambini nati dopo la rinascita del *Giornalino della Domenica*, accompagnata con una breve biografia dell’illustre neonato. Omero Redi intende inaugurare una magnifica galleria artistica sulla copertina del *Passerotto*⁸².

Tra le «Mammine Giornalinesche» che risponderanno all’invito ci sarà anche una persona che già conosciamo come fotografa e mamma, Anna Müller madre di Rodolfo Paoli e, in questo caso, zia di Bibi Mazzetti, il bimbo che compare sulla copertina de «Il Passerotto» nel giugno 1920, con alcune note

⁸² *Ibid.* Lettera del 25 giugno 1920.

biografiche incentrate su di un aneddoto di famiglia che riportiamo nei passi più significativi:

Il bimbo della Copertina.

Maurizio Mazzetti detto Bibi, è cugino di Rodolfo Paoli, deputato di Gorizia al Trillamento Nazionale. Il suo babbo Enrico e la sua mamma Ella vivono attualmente in Francia.

Si narra del nostro eroe che, invitato a pranzo coi suoi genitori dalla zia Anna, mamma di Rodolfo, gli fu votata nella scodella una minestra per la quale ha un'invincibile antipatia. Quella minestra era per Bibi come un'imposizione e un'offesa. Il piccolo uomo si alza da tavola, lascia la stanza e se ne va in un salotto, dove la zia lo trova accovacciato in un angolo, con la faccia voltata verso il muro, intento e versare lacrime silenziose.

— Perché piangi Bibi? Non ti piace la minestra? — (Fiero ed energico) — No! — Torna a tavola, via! Ti daremo altre cose... — No! — E smetti di piangere... — No! Voglio piangere io!

Non so se l'aneddoto passerà alla storia, ma una volontà di due anni e mezzo che arriva ad affermarsi anche nelle lacrime dell'amor proprio offeso, fa sperare di Bibi che diventerà un uomo⁸³.

L'attività del gruppo dei Ciompi nei primi mesi del 1920 fu assai intensa, soprattutto per quanto riguarda le gite nei dintorni di Firenze e gli incontri. Di essi non è però conservato alcun ricordo tra le restanti foto di Rodolfo, che documentano esclusivamente la Festa del Grillo del 13 maggio 1920 che si svolse al Velodromo delle Cascine. Se possibile, essa fu ancor più densa di iniziative e di intrattenimenti di quella precedente: era divenuta infatti una festa a carattere nazionale arricchita dalle numerose rappresentanze di tutti i centri giornalineschi della penisola. Di qui il cambio di sede, essendo il Giardino della Catena insufficiente a contenere tutti i convenuti. C'era però, rispetto all'anno precedente un motivo che attraversava tutte le iniziative, non scritto in nessuna parte del Programma, ma evidentissimo in tutte le pagine del «Giornalino» in cui era andato in costante crescendo: la questione di Fiume, della quale abbiamo già accennato in precedenza. Dopo il ritorno di Vamba dall'«Inesausta Olocausta» come l'aveva ribattezzata il Comandante, i toni del settimanale si erano sempre più accesi di note patriottiche, alimentate anche dalla costante presenza di «Corrispondenze fiumane» da parte del capitano Bobi Ceccherini e di suo padre il generale di divisione Santi Ceccherini, responsabile militare della Reggenza dannunziana della città, il quale nelle recenti elezioni della Confederazione del Giornalino, era stato eletto deputato degli abbonati di Fiume (divenendo così «collega» di Rodolfo Paoli eletto a Gorizia...). Momento fondamentale di questo crescendo era stata «La giornata di Fiume» organizzata il 25 marzo a Firenze grazie anche alla mobilitazione generale degli abbonati fiorentini. Essa si svolse al Teatro Niccolini con la partecipazione dell'attrice Emma Gramatica che recitò «La Beffa di Buccari» di D'Annunzio: «[...] e la disse non solo con

⁸³ In G.d.D., n. 4, 25 gennaio 1920, «Corrispondenza», p. II.

somma arte, ma con impareggiabile amore, tanto che, commossa ella stessa, commosse gli spettatori, molti dei quali vedemmo con le lacrime agli occhi»⁸⁴.

Furono messe in vendita in edizione speciale per il «Giornalino», anche delle cartoline con la riproduzione dell'autografo dannunziano: «Il nome giusto della città non è Fiume, ma Olocausta, perfettamente consumata dal fuoco tutta».

Seguì un'asta di cimeli fiumani e di autografi del Comandante che unitamente all'incasso dei biglietti del teatro e la vendita delle cartoline, fruttò la somma di 6.662 lire che furono indirizzate a D'Annunzio tramite il generale Ceccherini⁸⁵.

Varie città italiane cominciarono ad ospitare i «fiumanini», i ragazzi provenienti dalla Dalmazia: Milano, Bologna, Verona, e in Toscana Pisa, Firenze, Livorno. Cominciarono pure a sentirsi certi «saluti» che risuoneranno poi a lungo nel ventennio fascista: «Ci fu un fiumantino tanto tanto gentile che, dopo il saluto rivolto al Comitato che ne ha ottenuto l'invio a Livorno, volle esternare un complimento cortese, rivolgendolo un'alalà alle signorine di Livorno. E le presenti... sì ringalluzzirono alquanto»⁸⁶.

Lo stesso generale Ceccherini, in concomitanza con la Festa del Grillo, inviò all'editore del «Giornalino» come ringraziamento una propria foto con la seguente dedica: «Ad Enrico Somigli che dando vita al «Giornalino» fece forte tonare la voce del diritto di Fiume Italiana»⁸⁷. Insieme al ritratto fu anche riprodotta in facsimile sulle pagine della rivista una lettera di D'Annunzio, nella quale il Comandante parlava in termini grati dell'opera dei ragazzi di Vamba.

L'elemento politico assunse quindi nella Festa del Grillo del 1920 un certo suo rilievo poco percepibile nella precedente, ma che si era però andato conso-



Firenze, Le Cascine, 13 maggio 1920. Il «fiumanino» con la mamma.

⁸⁴ In «Il Passerotto. Organo della maturità passata presente e futura», giugno 1920, n. 6, p. 3. *Il Passerotto* si affiancò sin dalle origini al *Giornalino* con lo scopo di rivolgersi alle fasce minime dell'infanzia, quella che nel gergo veniva chiamata «La Marmocchieria». Ne era direttore Ermenegildo Pistelli (Omero Redi).

⁸⁵ *La giornata di Fiume al Teatro Niccolini di Firenze*, G.d.D., n. 14, 4 aprile 1920, «Corrispondenza», p. VIII.

⁸⁶ *La giornata di Fiume a Firenze*, G.d.D., n. 16, 18 aprile 1920, «Corrispondenza», p. VI.

⁸⁷ *Cronaca Livornese. L'arrivo dei bimbi di Fiume*, G.d.D., n. 15, 11 aprile 1920, «Corrispondenza».

lidando, soprattutto dopo la spedizione dannunziana del settembre 1919. Ecco quindi «irrompere nel Velodromo l'esercito dei Grilli sventolanti le bandiere di tutti i giovanili diritti nell'avvenire, coi bei colori di Fiume nostra, coi bei tre leopardi d'oro della Dalmazia nostra»⁸⁸.

La bandiera coi colori di Fiume era portata da un «fumanino» non ancora adolescente di nome Elio: «piccolo amico di Federico Pinna, legionario fiumano / straordinario pé colpi di mano / che non tintinna / ma va dritto come una spada / checché accada»⁸⁹. Lo possiamo vedere in una foto di Rodolfo, che non



Firenze, Le Cascine, 13 maggio 1920. Vamba, Fra Bombarda e i «Grilli della Marmocchieria».

poteva farsi sfuggire, anche per il suo ruolo «politico», questo elemento di novità e di attualità. Elio indossa una montura di foggia militare con tanto di cappello, scarponcelli e fasce-mollettieri regolamentari ai polpacci. Si appoggia con la destra all'asta della bandiera; la madre, alla sua sinistra tiene in evidenza una piccola bandiera con un grillo e la scritta W FIUME. Anche sul «Giornalino» (nel n. 32 dell'otto agosto) comparve una foto di Elio, senza indicazione di autore: il «fumanino» vi compare però senza la mamma (che sminuisce...) ed in posa decisamente più marziale.

Delle altre foto scattate da Rodolfo in quel giorno ne vogliamo segnalare ancora una, quella da cui è nata la presente ricerca. Siamo sempre alle Cascine, ma in un luogo diverso del Parco, come pure diversa è l'ora. Ci troviamo all'inizio del viale del Pegaséo, verso l'Arno, ad una certa distanza dal Velodromo ove si era svolta la festa. La luce è quella del tramonto: alla base della colonna un folto gruppo di abbonati del Giornalino delle più

varie età riempie il fotogramma in una composizione che in gergo si sarebbe chiamata «la piramide grillesca». Al centro dell'immagine Vamba, alla sua sinistra Frà Bombarda, davanti a loro i bambini più piccoli, «i Grilli della Marmocchieria». Vamba, solitamente molto disinvolto in fotografia, è un po' rigido, con una mano in tasca e il cappello stretto sotto il braccio: sta proprio in posa, quasi volesse facilitare il lavoro ai numerosi «fotografai» certamente presenti.

Come deputato di Gorizia Rodolfo si affrettò a spedire la «sua» foto alla Segretaria della locale Prefettura, la sua amica Livia che lo ringraziava dicendo:

⁸⁸ *L'Autorità dell'avvenire*, di Vamba, G.d.D., n. 20, 16 maggio 1920.

⁸⁹ *Girotondo intorno al mondo*, di Pellicola, G.d.D., n. 32, 8 agosto 1920, p. 18.

Gorizia 25 giugno 1920

Caro Rodolfo!

Scusa se ho tardato tanto a rispondere alla tua cara lettera del maggio, ma verso la fine dell'anno scolastico ho dovuto mettermi sul serio a studiare perché fui un po' negligente nel passato. Ti ringrazio infinitamente della graziosa fotografia con Vamba, Frà Bombarda ed i tuoi amici, che mi ha fatto molto piacere... I grilli Goriziani contraccambiano i vostri saluti. Tu ricevi un saluto affettuoso e una stretta di mano dalla tua amica Livia⁹⁰.

Quella del 1920 fu l'ultima Festa del Grillo organizzata dal «Giornalino della Domenica»: il 27 novembre di quell'anno moriva nella sua casa di Firenze Luigi Bertelli, in arte Vamba, e dopo appena un mese lo stesso «Giornalino» cessava le pubblicazioni. Contemporaneamente si chiudeva a Fiume l'avventura dannunziana, mentre in Italia lo scontro sociale stava per avere svolte decisive. Il timore per il futuro si faceva sempre più tangibile anche per chi come Livia e tanti altri come lei, si trovavano allora al confine tra fanciullezza ed adolescenza. Nell'ultima delle sue lettere che pubblichiamo, che è anche l'ultima delle conservate, chi scrive non è più la fiera segretaria della Prefetta di Gorizia, ma un'amica che confida con sincerità i propri pensieri:

1° Gennaio 1921

Caro Rodolfo

è un bel pezzo che non ti scrivo, non credere però ch'io ti abbia dimenticato (ad onor del vero), sono solo un po' pigra nello scrivere ed è perciò che faccio talvolta un lungo silenzio. I tuoi auguri mi giunsero graditissimi, ma che vuoi oggi mi sento triste che mai, e ne ho molte delle ragioni. Il nostro sogno per Fiume è svanito, sparì Vamba ed il *Giornalino*, che cosa vuoi di più e che auguri debbo farti. Auguro che ti scenda un po' di tranquillità e rassegnazione nell'anima tua italiana e gridiamo insieme: Evviva l'Italia bella come il Sole e grande come il mare. Sarò sempre contenta d'essere la tua amica e leggerò sempre volentieri i tuoi scritti e stà certo ch'io non mancherò mai di risponderti, però devi essere un po' paziente or che conosci il mio peccato. I nostri professori hanno fatto sciopero per quasi tutto il mese ma a me dispiace assai di non poter andare a scuola, perché a casa spesse volte mi annoio: domani spero che ricomincino le lezioni. Come hai passato tu le feste? I miei genitori mi fecero l'albero che fu una grande gioia per grandi e piccini, anche dei doni sono rimasta soddisfattissima... Per oggi addio, scrivimi presto e ricevi un saluto cordiale da Livia Parmeggiani⁹¹.

Andrea Greco

c/o Archivio Fotografico Toscano, Comune di Prato

Prato (Italy)

info@aft.it

⁹⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁹¹ Archivio privato, Firenze. La fotografia del maggio 1920 è una delle ultime immagini di Vamba che morì pochi mesi dopo. Fu ripubblicata sul «Giornalino» nel numero speciale dedicato al primo anniversario della morte (G.d.D. n. XXI, 27 novembre 1921, p. 4).

Un balcone sulla storia dell'Italia Unita. L'archivio storico dell'Istituto Tecnico Pitagora di Taranto (1895-2010)

Francesco Terzulli

L'Istituto Tecnico Economico, fino a ieri Commerciale, *Pitagora* di Taranto nasce ufficialmente il primo ottobre 1910 e, pertanto, nell'anno scolastico 2010-2011 celebra il primo centenario di vita. Ha avuto avvio ufficiale prima del 1910 e di esso si è iniziato a discutere alla fine dell'Ottocento. Il *Pitagora* è il primo *Istituto Tecnico* nato nella provincia di Taranto ed è anche il più longevo, dopo il Liceo classico *Archita*. Oggi questa scuola è coinvolta nel generale processo di riordino dell'istruzione secondaria superiore, e in particolare di quella tecnica¹, a seguito dell'avvio del processo di riforma proprio a partire dall'anno scolastico 2010-2011. Questa scuola si trova, pertanto, a cavallo di due sollecitazioni importanti: da una parte ripensare, grazie all'archivio storico d'istituto, il proprio lunghissimo passato in occasione del centenario e, dall'altra, riprogettare il proprio futuro, in vista del raggiungimento dei *risultati di apprendimento* richiesti dal processo riformatore in atto, in particolare dal D.P.R. 15 marzo

¹ Per inquadrare il processo riformatore in atto nell'istruzione tecnica, si rinvia a: L. Ribolzi, R. Vanetti, A. Mascariello, C. Gioria, L. Sala, *La riforma degli Istituti Tecnici. Manuale di progettazione*, Roma-Bari, Laterza, 2010. Per conoscere lo stato attuale della scuola in Italia, si rimanda, invece, a: Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*. Pensiamo che le due spinte possano e debbano integrarsi reciprocamente.

Storia della scuola dal basso e dalla periferia: gli archivi scolastici

L'attenzione alla *storia della scuola*² ha comportato, negli ultimi trent'anni, una complessiva rivalutazione degli *archivi scolastici*, nei quali sono custodite le fonti più preziose per ricostruire, appunto, questa storia. Si è verificata un'inversione di tendenza rispetto a quella sottovalutazione degli archivi scolastici che, da sempre, ha caratterizzato il mondo della scuola italiana, come ha lamentato Maria Teresa Segà: «Credo si possa affermare che la nostra è una scuola smemorata, che non conserva la memoria del proprio percorso, non ha cura di ciò che produce. La conservazione di documenti e materiali è spesso casuale, non intenzionale, così come la perdita e la distruzione. Paradossalmente documenti e oggetti si salvano per dimenticanza. L'archivio oggi è un ingombro, la stanza-archivio spesso un deposito caotico e polveroso di oggetti inutilizzati, realtà e metafora della memoria scolastica. Si può forse leggere, in questa trascuratezza della memoria, un senso di precarietà del nostro lavoro, la difficoltà di stabilire intrecci tra presente e futuro, tra esperienza singolare e dimensione storica più generale. La scuola è smemorata anche nel senso che raramente i soggetti della scena scolastica elaborano, attraverso la scrittura, l'esperienza, spesso affannosa, lacerata, pressata da incombenze. Rimangono scritte "oggettive", atti dovuti scritti con linguaggio gergale, programmazioni, piani, valutazioni: la vita burocratico-istituzionale, non il pulsare della vita di classe; raramente riemergono le tracce degli individui, della loro soggettività. Per fare un esempio: si conservano le "gazzette ufficiali" e si buttano i temi svolti in classe»³.

² A riprova di questo interesse basti pensare alla diffusione di un'ormai vastissima bibliografia di studi sulla storia della scuola in Italia dall'Unità ad oggi. Si citano, a solo titolo di esempio, alcuni repertori bibliografici di storia della scuola: N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 739-746; la vasta bibliografia curata dal professor Angelo Gaudio in <<http://xoomer.virgilio.it/hrcfga/stscitbib.htm>> e l'altra sitografia molto articolata sulla storia della scuola: <http://www.bibliolab.it/sitografie/sitografie_scuola.htm>. Si rinvia, inoltre, alle vaste bibliografie contenute in due studi: G. Cives, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 4ª ed., 2007. Utile l'inquadramento generale di: A. Gaudio, *Legislazione e organizzazione della scuola, lotta contro l'analfabetismo*, in C. Pavone (a cura di), *Storia d'Italia nel secolo ventesimo. Strumenti e fonti*, I. *Elementi strutturali*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Saggi 86, pp. 355-374.

³ M.T. Segà, *La scuola che cambia fa la storia. Un progetto per il 2000*, sintesi pubblicata nella sito *Storie contemporanee. Didattica in cantiere*, <<http://www.italia-liberazione.it/novecento/Relazione.htm>>. Aggiunge la studiosa: «non esiste l'archivio didattico, la documentazione del processo di istruzione, il materiale prodotto dalle pratiche e dalle fatiche quotidiane di insegnanti e allievi» (*ibid.*).

L'attenzione alle fonti provenienti dal mondo della scuola è intervenuta anche per il convergente assetto epistemologico che si è dato la *nuova storia*, grazie alla quale si sono individuate *nuove fonti per nuovi bisogni*: «uno storico che seleziona come proprio oggetto di studio non i singoli eventi eccezionali, ma il quotidiano, il normale, ciò che riguarda le masse anonime nella sua continuità, si vede praticamente costretto a “creare” i propri dati a partire proprio da quella documentazione semplicemente ignorata dalla storia idiografica, o valorizzando, con le sue domande, quelle già note ma interrogate da altri versanti»⁴. A partire dagli anni Ottanta del Novecento la storia della scuola si emancipa dalla storia della pedagogia ed entra nell'orbita degli storici: questi «dietro l'influenza francese, hanno privilegiato l'impostazione antropologica e sociologica, rispetto a quella precedente ideologico-culturale ed hanno spostato l'attenzione verso le fonti d'archivio, compresi gli archivi scolastici, in sostituzione delle fonti tradizionali, rappresentate essenzialmente dai trattati pedagogici, dibattiti parlamentari, statistiche ufficiali, che si rivelavano inadeguate a dare risposte alle nuove domande storiografiche. Si è cominciato cioè a guardare al mondo della scuola “oltre che dall'alto e dal centro anche dal basso e dalla periferia”»⁵.

Protagonisti di questa rinnovata attenzione per gli archivi scolastici sono stati, in Italia, tre attori. L'Amministrazione archivistica, innanzitutto, con il Ministero dei Beni Culturali, le Sovrintendenze archivistiche e gli Archivi di Stato provinciali. Poi il mondo accademico, con i dipartimenti universitari di scienze pedagogiche e didattiche, gli istituti storici regionali della Resistenza afferenti all'INSMLI (Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia) e, all'interno di questi, in particolare i laboratori del LANDIS (Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia), storici dell'età contemporanea, storici della scuola e dell'educazione, pedagogisti. Infine, con un po' di ritardo, il mondo della scuola, con alcuni Uffici Scolastici regionali e provinciali, molte scuole, soprattutto da quando dotate di autonomia, ed alcuni Enti Locali. Questa attenzione si è concretizzata nella realizzazione di studi e di convegni storici e di

⁴ G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 115.

⁵ P. Angelucci, *Gli archivi scolastici: dall'interesse storiografico all'uso didattico*, in M. Locci, S. Maroni (a cura di), *Tutti in classe! La scuola in Umbria dall'Unità ad oggi nei documenti degli archivi scolastici*, catalogo della mostra documentaria del Progetto *Hermes* per la valorizzazione degli archivi scolastici, Perugia, Sovrintendenza Archivistica per l'Umbria, 2010, p. 46.

didattica della storia, sul tema degli archivi scolastici⁶; con la realizzazione di mostre⁷ documentarie basate su materiali provenienti da archivi scolastici; con

⁶ C. Torrì (a cura di), *Didattica della storia e archivi*, Caltanissetta-Roma, Sciascia 1987; M.C. Giuntella, S. Dominici, D. Nardelli, *La ricerca nella scuola: gli archivi scolastici e la didattica della storia*, in *Ricerca storica e uso delle fonti*, Foligno, Editoriale Umbra, 1988, pp. 3-16; Associazione nazionale archivistica italiana, *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell'istruzione nel Friuli-Venezia Giulia, atti del convegno Trieste-Udine, 24/25 novembre 1995*, a cura di G. Tatò, Trieste 1996; Associazione nazionale archivistica, Sezione Toscana, *Sui consumati banchi... Generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine. Atti del convegno, Firenze, Archivio di Stato, 28 marzo 1996*, a cura di F. Klein, «Archivi per la Storia», Rivista dell'Associazione Nazionale Archivistica Italiana, vol. X, n. 2, 1997; F. Cavazzana Romanelli, D. Martino (a cura di), *Gli archivi delle scuole. Atti del corso di aggiornamento Treviso 7-15 giugno 1995*, Archivio di Stato di Treviso, 1997; S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e Presente», vol. XV, n. 42, 1997, pp. 137-150; G. Fioravanti, *Gli archivi delle scuole: aspetti istituzionali. Normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, pp. 337-344, 1999; A. Galbani, *Gli archivi scolastici e la ricerca didattica*, «Italia contemporanea», n. 214, Roma, Carocci; F. Klein, *La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 5, 1998, Brescia, La Scuola, 1999; E. Ficarelli, G. Zacchè (a cura di), *La didattica negli archivi*, Archilab, San Miniato, 2000; *Relazioni presentate al seminario L'officina della storia. Archivi e scuola*, Carpi, 2 maggio 2000, «Archivi & computer. Automazione e beni culturali», vol. X, n. 2, 2000; F. Klein, *Gli archivi della scuola*, «Popolazione e storia», n. 2, 2001, pp. 115-126; M.T. Sega (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Provincia di Venezia, Istituto Veneziano per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea, Nuova Dimensione-Ediciclo editore, Portogruaro, 2002; G. Bertacchi (a cura di), *Vita di scuola. La scuola a Bergamo tra la fine dell'Ottocento e gli anni Cinquanta*, Istituto bergamasco per la storia della resistenza e dell'età contemporanea, Il filo di Arianna, Bergamo, 2003; Id., *Archivio e memoria della scuola*, in Id., L. Lajolo, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, edizioni Gruppo Abele, Torino, 2003; M. Squadroni, *Gli archivi delle Istituzioni scolastiche: un bene culturale da tutelare e valorizzare*, «Rivista amministrativa eugubina», n. 2, 2003, pp. 34-47; D. Picciau, L.M. Plaisant (a cura di), *L'archivio scolastico. Storia e didattica*, ISSRA, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliariitana, Cagliari, 2005; *Scuola e società. Archivi scolastici e ricerca didattica*, Centro Servizi Amministrativi, Asti, 2005; A. Brusa, *Didattica con gli archivi scolastici: riflessioni ed esperienze*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008, volume monografico *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*.

⁷ A solo titolo di esempio, si cita: V. Cinquini, M. Minelli (a cura di), *Con la massima sollecitudine. A scuola nell'anno delle leggi razziali*, Bologna, Clueb, 2000, 152 p. (catalogo di una mostra realizzata sull'applicazione delle leggi razziali nel 1938 realizzata con documenti tratti dall'archivio dell'Istituto Tecnico Commerciale Pier Crescenzi di Bologna). Lo stesso istituto scolastico ha pubblicato altri cataloghi: *Una scuola nel tempo. Documenti e collezioni dell'Istituto Tecnico "Pier Crescenzi"*, Provincia di Bologna e I.T.C. "Pier Crescenzi", Bologna, Grafis, 1995; *Una scuola in posa. Dall'archivio fotografico dell'Istituto "Crescenzi-Pacinotti"*, catalogo della mostra "Le fotografie dell'archivio storico del Crescenzi-Pacinotti", IIS "Crescenzi-Pacinotti" e Provincia di Bologna, 2003. Una recente mostra a Roma ha dimostrato l'importanza degli archivi scolastici della capitale, i quali sono «in grado di offrire un ampio campo di ricerca che può spaziare, dalla popolazione scolastica, ai modelli di studio che si sono succeduti negli anni, dall'evoluzione del tenore di vita degli italiani, all'inurbamento, dalle risorse economiche delle famiglie al valore dei titoli di studio, per un arco di tempo che va dall'Unità d'Italia ai nostri giorni» (L. Principe, *Dagli archivi delle scuole romane. Storia, memoria, identità*, Roma, Gangemi editore, 2006, p. 12). Si veda anche il nuovissimo catalogo della mostra documentaria di Perugia: Locci, Maroni (a cura di), *Tutti in classe!*, cit.

la pubblicazione di censimenti e repertori⁸ di fonti archivistiche scolastiche; con la narrazione di *biografie di istituto*⁹, fondate sugli archivi delle scuole.

Grazie alle discussioni sulla conservazione dei patrimoni documentari presenti nelle scuole, da qualche tempo si è cominciato a progettare uno spazio apposito nelle scuole: il “museo della scuola”, l’“archivio della memoria scolastica”, il “centro di documentazione”¹⁰.

Quando pensiamo agli archivi scolastici, notiamo che alcune fonti più di altre riescono a restituirci uno spaccato particolarmente interessante della storia

⁸ Q. Antonelli, *Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, Rovereto, Longo, 1997; Id., *Censimento degli archivi scolastici delle scuole elementari di Trento*, in Id. (a cura di), *Per una storia della scuola elementare trentina. Alfabetizzazione ed istruzione dal Concilio di Trento ai giorni nostri*, Comune di Trento, 1998; *Archivi e fonti per la storia delle istituzioni educative giuliane*, «Quale storia», vol. XXIX, n. 1, giugno 2001, Istituto Regionale per la storia del movimento di liberazione nel Friuli-Venezia Giulia; R.C. Arcaini (a cura di), *Gli archivi delle scuole elementari trentine: censimento descrittivo*, Trento, 2003; J. Meda, *Tra le sudate carte... Guida ragionata ai fondi di quaderni ed elaborati didattici in Italia*, «Biblioteche oggi. Mensile di informazione aggiornamento didattico», vol. XXII, n. 8, 2004, pp. 51-56; Soprintendenza archivistica per l'Umbria-Liceo classico statale *Jacopone da Todi* di Todi, *L'archivio storico del Liceo classico statale "Jacopone da Todi" di Todi. Inventario*, a cura di M. Severi, Perugia 2006 (Quaderni della Soprintendenza archivistica per l'Umbria, 25); Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, *Memorie di scuola. Indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e del Lazio*, Milano, Franco Angeli, 2007. Si aggiunga, inoltre, la meritoria pubblicazione, ad opera dell'Archivio Centrale dello Stato, di una serie di *Fonti per la storia della scuola*: Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola, I. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, a cura di C. Covato e A.M. Sorge, 1994; *II. Il consiglio superiore della pubblica istruzione, 1847-1928*, a cura di G. Ciampi e C. Santangeli, 1994; *III. L'istruzione classica, 1860-1910*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, 1995; *IV. L'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, a cura di L. Montevecchi e M. Raicich, 1995; *V. L'istruzione universitaria (1859-1915)*, a cura di G. Fioravanti, M. Moretti e I. Porciani, 2000; *VI. L'istruzione agraria (1861-1928)*, a cura di A.P. Bidolfi e S. Soldani, 2001; *VII. Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, a cura di S. Franchini e P. Puzzuoli, 2005. La pubblicazione delle fonti conservate presso l'Archivio centrale dello Stato, relative al periodo tra la legge Casati (1859) e la riforma Gentile (1923), offre finalmente agli studiosi fonti documentarie relative alla storia dell'istruzione e, in più, riesce a «promuovere lo studio della storia delle istituzioni scolastiche alla quale, per molti anni, gli studiosi avevano preferito il dibattito pedagogico e la storia della pedagogia» (S. Maroni, *Gli archivi degli istituti scolastici umbri: conoscere per tutelare e valorizzare*, in Locci, Maroni (a cura di), *Tutti in classe!*, cit., p. 25).

⁹ ITC “Pier Crescenzi”-Provincia di Bologna, *Una scuola nel tempo*, cit.; R. Curti, M. Grandi, *Imparare la macchina. Industria e scuola tecnica a Bologna*, Editrice Compositori, Bologna 1998 (sull'Istituto Tecnico Industriale *Aldini Valeriani* di Bologna); F. Mazzonis (a cura di), *Un liceo per la Capitale. Storia del liceo Tasso (1887-2000)*, Roma, Viella libreria editrice, 2001; Istituto Tecnico Industriale “Vito Volterra” Ancona, *Il “Volterra”. 40 anni di storia*, Ancona, 2001; M.L. Perna (a cura di), *Tra vecchie carte... Esperienze didattiche negli archivi di scuole torinesi*, quaderno didattico realizzato da Consorzio per gli archivi scolastici, Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea, ITC *Quintino Sella*, Torino, 2002; L. Lopriore, *L'ITC “P. Giannone” di Foggia dalle origini ad oggi*, in G. Cristino, L. Lopriore, V. Marchesiello, *L'ITC “P. Giannone” di Foggia e la sua Galleria d'Arte*, a cura di A.M. Palomba, Foggia, 2002.

¹⁰ Questi nuovi “contenitori” didattici si inseriscono all'interno della didattica laboratoriale della storia: cfr. P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet, 2006.

di una scuola: i registri dei verbali del collegio dei docenti, per la storia generale dell'istituzione scolastica ed i registri personali dei docenti, per la storia della concreta attività didattica seguita e dell'evoluzione formativa degli adolescenti; gli elaborati degli studenti o i verbali delle sanzioni disciplinari inflitte agli alunni con tutto il corredo documentario processuale, per ricostruire la storia dei giovani; le relazioni annuali trasmesse dai presidi al Ministero fino alla metà degli anni Settanta, o i fascicoli personali dei docenti da affiancare al registro dello stato matricolare, o i carteggi riservati spesso ricchi di relazioni di accompagnamento. Ma in una scuola si depositano migliaia e migliaia di altre fonti seriali, come i registri generali dei voti o dei diplomi o delle tasse o gli inventari dei beni che, opportunamente interrogate, possono fornire indicazioni importanti sullo spaccato demografico, sociale, culturale, economico e amministrativo dell'intero contesto territoriale, in cui insiste l'istituto scolastico: «ciò che, invece, non riusciamo a ricostruire a tutto tondo è la pratica educativa quotidiana, i processi di trasmissione e di apprendimento... tutto quello, cioè, che avrebbe potuto rivelarci l'enorme materiale didattico, che purtroppo non esiste quasi più negli archivi scolastici»¹¹.

Nel dettaglio, una scuola racconta anche la storia della propria offerta formativa, dei rapporti con la città e con il suo sviluppo economico, dei propri *riti* scolastici, dei propri ambienti e delle migrazioni o accorpamenti o gemmazioni delle sedi, dei laboratori, delle proprie attrezzature scientifiche, tecniche e professionali e della loro evoluzione nel tempo, dei suoi vari apparati iconografici e fotografici, dei suoi musei di tecnica, di scienze, di arte e didattici. Come pure, la storia delle proprie biblioteche, sia quelle *magistrali* che quelle per gli alunni, come pure le vicende dei propri archivi.

Qui, al *Pitagora*, per un insolito intreccio di circostanze, si sono succeduti soltanto tre presidi nell'arco lunghissimo di tempo che caratterizza *il secolo breve*, cioè tra la Prima Guerra Mondiale e la caduta del Muro di Berlino nel 1989. Grazie a loro, molto materiale interessante è stato conservato con provvisoria e originale archiviazione, forse proprio in vista di una narrazione storica. Ma queste longevità di servizio e permanenze di consuetudini hanno, altresì, consentito la creazione di filigrane di comportamenti *istituzionali* di *lunga durata*, che hanno contribuito a strutturare in un secolo l'identità di questa scuola, con tutte le sue ricorrenze, anche a distanza di tempo.

In occasione del centenario dell'istituto, abbiamo pensato di consegnare ad una pubblicazione celebrativa l'esito della ricognizione fatta, nel corso di cinque anni, sulle carte dell'archivio storico scolastico. Qui si presentano alcune linee di sintesi di tale quadro.

¹¹ Angelucci, *Gli archivi scolastici: dall'interesse storiografico all'uso didattico*, cit., p. 49.

Storia di una scuola, storia di una città

Il primo nucleo sperimentale di Istituto Tecnico nasce a Taranto nel 1906, nello stesso anno nel quale vi arriva il Re Vittorio Emanuele III per assistere alle esercitazioni navali, che sanciscono il tramonto dell'asse strategico-militare del Tirreno e lo sviluppo di quello adriatico, basato sulla dorsale Venezia-Taranto. Proprio il sovrano definisce Taranto *città dell'avvenire* e questo *slogan* caratterizza tutta l'epoca giolittiana e diventa il motivo conduttore della vita politica, economica e scolastica della città in questi anni. Nella stessa occasione è coniata una medaglia celebrativa inneggiante *tè nautiké dunamei*, alla potenza navale.

Secondo l'assessore alla pubblica istruzione del Comune di Taranto Castellano, in una seduta consiliare del 1907, l'istituto tecnico è il completamento naturale della Scuola tecnica, con 600 alunni iscritti:

gli studi tecnici, come i più rispondenti all'indirizzo cui si avvia la società moderna, per il costante progresso delle arti e delle industrie, per lo sviluppo sempre crescente dei commerci, incontrano il generale favore, e sono certamente quelli prediletti, per la loro finalità, dalle classi meno agiate, val quanto dire dalle più numerose. Si comprende perciò di leggieri la simpatia colla quale venne accolto nella cittadinanza e nel consiglio comunale, l'impianto di un Istituto, complemento indispensabile della Scuola Tecnica, che, senza di esso, non avrebbe forse ragione di esistere. Ed il repentino ed il continuo popolarsi di questa è anche un coefficiente dimostrativo dell'interessamento e delle aspirazioni dei cittadini¹².

La fondazione dell'Istituto tecnico è, però, fortemente contrastata dall'opposizione socialista, che chiede invece di fondare una scuola di arti e mestieri, come denuncia Odoardo Voccoli:

da esso sorgeranno ragionieri ed ingegneri. Gli uni non troveranno occupazione se non quando il commercio locale non avrà raggiunto quel grado di intensità e di sviluppo ch'egli augura a Taranto, gli altri guarderanno il sole come fanno già i pochi che attualmente vi sono. Il commercio e l'edilizia languono, dunque nuovi disoccupati porterà l'istituto tecnico. Gli operai oggi, accenna agli intelligenti ed ai valorosi, guadagnano molto di più, o almeno quanto la classe generale dei professionisti, e non avendo di questi le esigenze, concorrono al progresso dell'economia cittadina. Essi hanno indiscusso diritto di preferenza, essi vogliono vedere i loro bimbi incamminarsi per la carriera del lavoro, del lavoro cosciente, intelligente e remunerativo. A raggiungere queste aspirazioni legittime, gli operai sanno che un solo mezzo esiste: la scuola di arti e mestieri, che faccia sorgere bravi meccanici, elettricisti etc. Queste branche soprattutto, perché della meccanica e dell'elettricità è l'avvenire. Costretti oggi gli operai, privi di mezzo, a fare dei propri figliuoli dei muratori, dei terrazzieri etc. li mandano bambini al lavoro faticoso; crescono su snervati e rachitici, vecchi a metà della vita, per cui non c'è da meravigliarsi dell'alta percentuale di inabili al servizio militare che offrono le nostre, di fronte ad altre provincie d'Italia¹³.

¹² Archivio Storico del Comune di Taranto (in seguito ASCTa), *Deliberazioni del Consiglio Comunale di Taranto*, registro 6, dall'8.8.1907 al 17.5.1909, deliberazione n. 209 del 6 novembre 1907.

¹³ *Ibid.*

Nella seduta del 5 ottobre 1910 il Sindaco di Taranto, Francesco Troilo, delibera di dare il nome *Pitagora* all'appena fondato Istituto Tecnico comunale, definendolo «bene augurante per le sorti della scuola»¹⁴. Il consigliere Portacci propone di intitolare la scuola a Francisco Ferrer, infischandosene della prescrizione governativa di dare il nome di *illustri nazionali*. Già un anno prima, all'indomani dell'esecuzione del pedagogista catalano, che ha mobilitato molta gente anche a Taranto, c'è stata una proposta, in un consiglio comunale particolarmente turbolento, di intitolare una delle due scuole tecniche a Ferrer. Francisco Ferrer y Guardia, anarchico e massone, ha fondato la famosa *Escuela moderna*, «ispirata a principi solidaristici, antistatalisti, pacifisti ed anticlericali»¹⁵. L'assessore De Gennaro replica che non si può buttare via così il nome di Pitagora, gloria *fulgidissima* che così bene si adatta ad un istituto *di indole tecnica* e che il nome di Ferrer può andar bene, al massimo, per una sezione di scuole elementari. Si fa come vuole l'Amministrazione Comunale: il nome di Pitagora vince per 23 a 7. Il 25 settembre 1911 il settimanale locale «Voce del Popolo» fa entrare nel dibattito cittadino l'incipiente questione libica. Nell'editoriale *Tripoli e Taranto* si legge: «Si va a Tripoli? Lo straordinario movimento di navi, di ufficiali e di marinai che anche a Taranto, in questi giorni, si va accentuando, lo induce a ritenere fermamente. E ne siamo lieti come italiani e come tarantini: anche come tarantini, ché indubbiamente il nostro Dipartimento marittimo, sia per una eventuale azione militare che per penetrazione pacifica, avrebbe azione preminente e crescerebbe d'importanza, vicino com'è alla nuova terra promessa»¹⁶. Il 14 ottobre 1911 il deputato tarantino Federico Di Palma dichiara: «Taranto è oggi parte principalissima nell'azione militare-navale che l'Italia ha impegnato contro la Turchia»¹⁷.

A febbraio del 1912 un gruppo di giovani, al grido *Viva Tripoli italiana!*, manifesta grande apprezzamento per un articolo esposto nelle vetrine dei magazzini D'Ammacco in via D'Aquino. Si tratta di un fazzoletto-banderuola di seta bianca, con il tricolore in tutti i lati estremi e con una bandiera nazionale con lo stemma dei Savoia in ogni angolo. Si vende a 25 soldi e va subito a ruba. Nello stesso mese si inaugura a Taranto la Sala da Caffè *Tripoli*, annessa al popolarissimo *Bar Re dei Ras* di via Archita. Tripoli diventa la nuova meta dei sogni degli emigranti: «mi debbo preparare per portarvi qualcosa di moneta e se ce ne andiamo a Tripoli bella, allora sarà l'America bella là e non più qua, tutti quelli che stanno qua si stanno preparando per andare a Tripoli»¹⁸.

¹⁴ Archivio Storico Istituto Pitagora Taranto (in seguito ASIPTa), *Carte Varie*, b. 1, f. *alcuni documenti qua e là rinvenuti per la storia dell'Istituto Tecnico Pitagora dal 1910 al 1915-1916*, sindaco di Taranto a preside dell'Istituto Tecnico Comunale di Taranto, 14 ottobre 1910.

¹⁵ D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, cit., p. 178.

¹⁶ *Tripoli e Taranto*, «Voce del Popolo», 25 settembre 1911.

¹⁷ *La piazza forte di Taranto giudicata dal comandante Di Saint-Pierre*, «Voce del Popolo», 14 ottobre 1911.

¹⁸ Lettera citata da Salvemini, in R. Nistri, L. Sardi, *Cafoni, arsenalotti e galantuomini. Taranto*

Nel secondo anno di vita del *Pitagora*, pochi mesi dopo la dichiarazione di guerra dell'Italia alla Turchia e l'occupazione della Libia, è impartito dal professor Lacalendola un corso di insegnamento della lingua araba, sovvenzionato dalla Camera di Commercio e Industria della Provincia di Terra d'Otranto. Nel primo anno del corso, frequentato fino al luglio 1912 da quindici studenti, tra cui vari docenti delle scuole joniche, si segue per la lingua scritta il manuale del professor Buonazia, ordinario nella regia università di Napoli, gli esercizi di applicazione del padre Gabriele Maria d'Aleppo e il testo del professor Trombetti, ordinario nell'università di Bologna, per la lingua orale. Nel corso «alcuni raggiunsero una facilità nell'esprimersi correttamente e con sveltezza su tutto ciò che è necessario»¹⁹. Qualche anno dopo, ad aprile del 1915, la Deputazione Provinciale di Lecce discute di bilancio: il consigliere D'Ammacco propone di concedere un sussidio al *Pitagora* aggiungendo 3.000 lire al sussidio di 1.000 lire assegnato per l'insegnamento dell'arabo. Il consigliere Lemarangi «insistette perché non fosse tolto il sussidio per l'insegnamento dell'arabo, la cui cattedra è più che necessaria per la nuova conquista libica»²⁰.

Si elabora subito a Taranto, nei primissimi anni del Novecento, il *topos* di un orgoglio navalista e militare, che coinvolge anche il nascente primo Istituto Tecnico. Tale orgoglio è condito, nelle grandi occasioni, con la salsa di una retorica tardo magnogreca²¹ goffa e anacronistica. Tale orgoglio darà le migliori prove di attivismo ad ogni chiamata di guerra, sin dai prodromi dell'impresa libica: in tutte queste occasioni Taranto si sentirà chiamata in causa, come roccaforte sedicente *inespugnabile* o come presidio logistico di importanza strategica. Gabriele D'Annunzio darà un contributo fondamentale, con la sua *Canzone dei Dardanelli*, a evocare il mito tutto letterario della sicurezza militare della città. Taranto sarà viva in tempo di guerra e resterà, invece, moribonda in tempo di pace, senza le commesse militari che la alimentano²².

dalla prima industrializzazione all'avvento del fascismo, Bari, Edizioni dal Sud, 1980.

¹⁹ ASIPTa, *Carte Varie*, b. 1, f. *alcuni documenti qua e là rinvenuti per la storia dell'Istituto Tecnico Pitagora dal 1910 al 1915-1916*, certificato per il corso d'arabo tenuto nel 1911-12, professor Lacalendola a sindaco di Taranto, 16 dicembre 1912.

²⁰ *Un sussidio di lire 5000 all'Istituto Tecnico di Taranto. L'adunanza del Consiglio Provinciale*, «Voce del Popolo», 17 aprile 1915.

²¹ Sull'orgoglio magno greco di Taranto, è imprescindibile il riferimento al dibattito acceso da Roberto Nistri sul conflitto tra le due anime del DNA jonico: l'eredità di Filonide e quella di Archita (R. Nistri, *Taranto a vita bassa. Polveri e debiti di fine Novecento*, Taranto, Scorpione, 2010, pp. 160-206).

²² Un'acuta analisi, ancorché rapida, delle caratteristiche *strutturali* della storia postunitaria di Taranto è in P. Massafra, *L'oltraggio sofferto. Sintesi della sintesi degli ultimi centocinquanta anni*, in E. Cecere, S. Mellea (a cura di), *Frammenti di mare. Taranto e l'antica molluschicoltura*, Taranto, Fondazione Michelagnoli, CNR, IAMC, 2009, pp. 18-35. Un altro approccio, di tipo storico-antropologico, altrettanto acuto, ai *topoi* della *tarentinità* è in R. Nistri, *L'ideologia cataldiana ovvero cent'anni di nostalgia*, in Id., *Scritture joniche di fine secolo. Esodi e approdi*, Quaderni del Liceo "Archita", Taranto, Scorpione, 2005, pp. 5-15.

La retorica magnogreca sarà spazzata via dalla nuova epopea creata dalla Prima Guerra Mondiale, quando il sangue versato dai caduti tarantini per il compimento dell'Unità nazionale farà collocare sullo sfondo gli *elleni ricordi*.

Le lezioni al *Pitagora* terminano in anticipo, a fine maggio del 1915, a causa dello stato di guerra: i ragazzi inscenano manifestazioni patriottiche. Per esigenze militari tutti i locali scolastici sono requisiti.

Nel corso della Prima Guerra Mondiale il Palazzo degli Uffici è requisito dalle autorità ed adibito ad ospedale militare: «la patria imponeva alle scuole la loro parte di sacrificio e le scuole degnamente risposero all'appello della patria. Il disagio in locali poco adatti e angusti, poveri di materiale didattico, privi di gabinetti scientifici, era poco sentito al pensiero dei disagi, delle privazioni, dei sacrifici, cui andava incontro la balda giovinezza per le nuove fortune italiane»²³. Numerose sono le attestazioni di gratitudine per l'opera svolta dal *Pitagora* durante la guerra: provengono dal Duca d'Aosta, dal Ministero della Pubblica Istruzione e da quello della Marina. All'Istituto sono assegnati diplomi di benemerenzza ed una medaglia d'argento.

A marzo del 1917 il preside Ursoleo è nominato presidente del comitato esecutivo per le onoranze da tributare al preside dell'Archita, De Vincentiis, in occasione del quarantesimo del suo *apostolato educativo*. Per Ursoleo la grande scommessa vinta da De Vincentiis è stata quella di far rinascere le antiche glorie di questa *superba città laconica* e di renderla degna del *fulgido avvenire* additate dalla Patria, grazie alla promozione e allo sviluppo degli istituti educativi di Taranto, risultato più importante di qualunque altra affermazione di vita civile: «tu attore principale nella storia del miracoloso progresso delle nostre scuole, illuminasti di luce ideale l'avvenire industriale, commerciale e marittimo della tua città risorta per la gloria di una Italia più grande, cui solo la scuola potrà rafforzare la coscienza della sua missione nova nel mondo, quando la pace che noi auspichiamo vittoriosa per la causa del diritto e della civiltà, avrà spiegate le sue bianche ali sulla terra sconvolta e insanguinata»²⁴.

Il 5 novembre 1923 l'intera seduta del collegio dei professori del *Pitagora* è dedicata alla discussione della *Riforma Gentile* e alla lettura del Regio Decreto del 14 ottobre 1923. Il preside Ursoleo spiega ai propri docenti che la Riforma è necessaria per risolvere il disordine preesistente e ne canta le lodi spassionate:

unanime era la persuasione che molto si doveva mutare, migliorare, rifare per dare alla scuola un nuovo contenuto più corrispondente ai nuovi valori ideali, che, col raffinamento

²³ E. Ursoleo, *Note esplicative. L'Istituto Tecnico Pareggiato "Pitagora" di Taranto alla mostra didattica nazionale di Firenze marzo-aprile 1925*, Taranto, La Modernissima, 1925, pp. 10.

²⁴ *Ibid.* È stato lo stesso De Vincentiis ad esaltare il ruolo delle scuole durante la Grande Guerra: «era necessario che al lavoro sonoro delle officine e degli arsenali rispondesse l'opera silenziosa e paziente dei maestri, e che ad ogni sibilo di sirena, ad ogni rombo di cannone risuonante sul mare, rispondesse nella scuola la parola alta, serena, di sapienza e di fede» (E. De Vincentiis, *Le scuole di Taranto dal 1901 al 1915. Appendice all'opera pubblicata nel 1901*, Taranto, Tipografia del Commercio, 1915, p. 7).

della cultura, sono venuti in pregio. Ma il nobile e salutare anelito era soffocato, almeno quando si tentava di tradurlo in atto. Il rimedio si faceva consistere nell'aumentare al massimo possibile il numero delle scuole governative o pareggiate e nel facilitare l'accesso alla massa amorfa dei discenti la quale, sospinta da falsi miraggi, diventava sempre più gonfia e limacciata, donde la progressione geometrica dell'aumento delle classi ordinarie e aggiunte e, quindi, dei professori di ruolo o supplenti o incaricati, e la necessità di contentarsi anche dei mediocri o dei non buoni; donde la necessità di rendere facili gli esami, l'enorme ascesa delle spese di bilancio, il crescere del numero dei diplomi. Quindi la cultura si abbassava, e falliva il fine stesso, interpretato soltanto nel senso utilitario. Ben pochi degli scolari usciti dalle scuole medie, posti di fronte ai problemi pratici della vita, così complessi vari e mutevoli se la sarebbero cavata alla men peggio, non avendo né le nozioni pratiche, che la scuola non poteva dare a sufficienza, né le attitudini spirituali che essa dava ancor meno. La Riforma Gentile dunque porta la vera vita alla scuola e, ben applicata e interpretata, darà frutti meravigliosi all'umanità²⁵.

Le Riforme raramente riescono a conquistare gli animi turbolenti dei giovani e così avviene con Gentile. Un gruppo numeroso di ragazzi *sconsigliati* del *Pitagora* si lascia andare ad episodi, che vengono immediatamente puniti dalla scuola. Il 10 giugno del 1924, infatti, gli alunni di cinque classi, dopo le lezioni di ginnastica, esprimono il desiderio di farsi un *gruppo fotografico* in Villa Peripato e poi sono lasciati in libertà. A quel punto cominciano a beffeggiarsi reciprocamente, con vari *viva!* e *abbasso!* Ed un alunno ha la trovata di gridare *viva Gentile!* per sentirsi inesorabilmente rispondere da un compagno *abbasso Gentile!* La comitiva si scioglie, ma cinquanta ragazzi percorrono tutta via D'Aquino al grido di *abbasso Gentile!* Il preside Ursileo rimane molto addolorato per questo incidente, «non potendosi spiegare come i nostri giovani che hanno dato sempre prova di rispetto alle leggi e di ardore patriottico e che neppure in tempi di *mania scioperaiuola* si lasciarono deviare dal sentiero del dovere, ieri si siano lasciati in un momento d'inconsideratezza trasportare a commettere un fatto così grave che lede il loro decoro e la dignità dell'Istituto»²⁶. La sorpresa del preside e dei professori è acuita dal fatto che gli studenti sono sempre stati disciplinati e, soprattutto, «in quanto molti alunni sono fascisti e quindi sono come palladio delle nuove leggi del governo fascista»²⁷.

Negli anni successivi alla riforma Gentile, l'istruzione tecnica e professionale diventa cartina al tornasole fondamentale per capire la forza dell'interventismo pubblico di Mussolini in economia, attraverso l'organizzazione dei ceti medi. Tra il 1923 e il 1929 ricevono riconoscimento giuridico ingegneri, architetti, chimici, geometri, periti industriali, agronomi, periti agrari, dottori commercialisti:

²⁵ ASIPTA, *Collegio dei Docenti*, registro n. 2, *Registro dei verbali del Consiglio dei Professori dal 5 novembre 1923 al 30 aprile 1931*, verbale dell'adunanza del 5 novembre 1923.

²⁶ *Ibid.*, verbale dell'adunanza dell'11 giugno 1924.

²⁷ *Ibid.*

il fascismo intercetta un'esigenza di regolazione e di tutela che a partire dal dopoguerra proviene con insistenza crescente da settori professionali esposti alla minaccia incombente della disoccupazione e alla concorrenza sempre più forte sul mercato del lavoro. Al tempo stesso la sottomette ad un rigido principio di controllo politico, attraverso l'integrazione di quegli stessi settori all'apparato burocratico-sindacale dello Stato corporativo. Stato giuridico e svuotamento dell'autonomia delle associazioni di categoria sono i due poli della professionalizzazione degli anni Venti e Trenta²⁸.

L'orgoglio navalista e militare, già diffuso a Taranto, è ulteriormente potenziato in epoca fascista. Presidi e professori devono abbandonare l'affiliazione massonica, per sopraggiunta incompatibilità. Taranto diventa il luogo deputato ad ammonire tutti gli italiani che vivere *non è necessario, è necessario navigare*. Questo monito è già familiare da queste parti dal 1911, in occasione dell'impresa libica. Il Duce è stato sicuramente informato di ciò e rilancia lo stesso grido nel discorso che tiene sul Lungomare della città nel settembre del 1934, in occasione dell'inaugurazione del mastodontico Palazzo del Governo, ispirato all'architettura del *castrum* romano. Questo orgoglio, però, non avrà più bisogno di essere condito da retoriche inneggianti alla lontana Magna Grecia, perché del passato ora si esalta solo la stagione imperiale romana e perché, soprattutto, ci sono nuovi vanti presenti, a cui il fascismo di casa nostra tiene particolarmente. L'orgoglio demografico, innanzitutto, che fa additare Taranto a mirabile fenomeno di ipernatalità urbana, in controtendenza rispetto al resto d'Italia e agli stessi postulati del ruralismo fascista. O, ancora, l'orgoglio di aver elevato nel 1923 la città alla dignità di provincia, per cui si parlerà per un ventennio di Taranto come di una *creatura mussoliniana*.

La formazione dell'uomo nuovo nella scuola e nel partito fascista

Nell'anno scolastico 1932-33, decennale della Marcia su Roma, tutta l'attività didattica del *Pitagora* è particolarmente improntata alla celebrazione della rivoluzione fascista:

ormai non v'è insegnante in questo Istituto che non sia profondamente convinto che la semplice azione didattica poco vale se non considerata in funzione di interessi etici e nazionali, se non rivolta a plasmare il carattere dell'uomo nuovo di domani destinato ad operare, con senso chiaro di responsabilità, nel clima storico che il Fascismo va formando per il raggiungimento del primato d'Italia sulla terra, nel cielo, sul mare. Tutti infatti gli insegnanti di lettere, di lingue straniere e di materie giuridiche ed economiche, compresi quelli di religione e di cultura militare quest'anno, in seguito a una mia semplice raccomandazione, hanno richiamato l'attenzione degli alunni sulle opere grandiose del Fascismo, sulla diffu-

²⁸ A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 176.

sione della dottrina e della prassi fascista nel mondo, leggendo e commentando articoli di riviste e di giornali – italiani e stranieri –, nei quali si esalta la figura del nostro Duce come di colui che, simboleggiando la potenza e la saggezza dell'antica Roma, dall'alto del Campidoglio parla ai popoli della Terra assetati di giustizia e di pace²⁹.

In occasione della partenza delle truppe italiane per l'impresa etiopica, il 4 maggio 1935 gli alunni del corso inferiore svolgono in classe il tema: «leggendo e rileggendo l'ode del Carducci “Nell'annuale della fondazione di Roma”, soffermatevi a considerare come il voto augurale del Poeta sia stato esaudito dal rinnovato fervore di opere e di spiriti dell'Italia nuova»; i ragazzi del corso superiore, invece, si esercitano nella stessa data sul tema: «mentre partono le nostre truppe per l'Africa orientale. Rimembranze e prospettive per l'avvenire»³⁰. L'impresa militare italiana in Africa è accompagnata il 29 maggio da una solenne celebrazione eucaristica, officiata dall'arcivescovo di Taranto, monsignor Bernardi, nella palestra dell'*Archita*, alla presenza di tutte le autorità civili, militari e politiche locali, di tutti gli insegnanti e degli alunni in divisa delle varie formazioni giovanili. Il presule pronunzia parole esaltatrici della fede cattolica «che è anche fede nazionale e universale»³¹. La vicinanza dei ragazzi alla Patria, in occasione dell'impresa africana, è data anche dall'adesione massiccia alla raccolta di metalli, chiesta per sopperire alle sanzioni emanate dalla *Società delle Nazioni*: nel 1935 gli studenti mettono insieme 346 grammi di oro, 5 chili e 160 grammi di argento e 42 quintali tra ferro, bronzo e ottone.

Si sviluppa al *Pitagora* la *pratica commerciale*, nelle quarte classi superiori, d'intesa con l'Unione Fascista dei Commercianti di Taranto: ci sono *visite* aziendali collettive, come quelle al Gazometro, all'Amministrazione delle Case Popolari, alle Ditte Caramia, D'Addario e De Pace, all'Azienda Agricola Motolese, al Consiglio Provinciale delle Corporazioni, all'Unione Fascista dei Commercianti ed esercitazioni individuali presso Case Commerciali. Tali visite «hanno lo scopo di mettere gli alunni – futuri ragionieri – a contatto vivo con le operazioni commerciali e contabili delle aziende e fornir loro visioni reali di ciò che essi conoscono solo teoricamente attraverso lo studio che ne fanno a scuola»³². Ben presto il Pitagora chiederà al Ministero la possibilità di integrare le *visite aziendali* con un periodo di *pratica aziendale* dai sette ai dieci giorni, per realizzare un contatto quotidiano e pratico degli studenti con i fenomeni vivi dell'azienda e cementare, così, le cognizioni teoriche apprese. L'obbligo per i docenti di concorrere a formare l'*uomo nuovo* ha, per il preside Ursoleo, una ricaduta pedagogica nella scelta del *metodo attivo*, che esalta il

²⁹ ASIPTA, *Relazioni annuali del Capo d'Istituto*, relazione finale del preside Ursoleo dell'anno scolastico 1932-33.

³⁰ ASIPTA, *Relazioni annuale del preside*, relazione annuale del preside Emiddio Ursoleo dell'anno 1934-35.

³¹ *Ibid.*

³² ASIPTA, *Relazioni annuale del preside*, relazione annuale del preside Emiddio Ursoleo dell'anno 1935-36.

contatto con la vita e che rende più adeguata la dimostrazione scientifica. Questo metodo si declina in vari modi al *Pitagora* soprattutto per rendere meno arida l'esposizione dei *fatti* economici: nelle Scienze Giuridiche con la lettura di un articolo vivace di un giornalista di grido, in Lettere con frequenti richiami all'arte, alla poesia e al sentimento, «consci che sui giovani italiani aleggia lo spirito di Roma e di Venezia, ove la feconda attività dei traffici fu sempre illuminata da un raffinato senso di arte e di poesia»³³. Ancora il metodo attivo, per quanto riguarda le materie tecniche come la computisteria e la ragioneria, vuol dire fare esercitazioni accostate alla vita pulsante delle aziende, seguendo tutti i gradi dell'attività commerciale, in modo da diventare «ragioni di vita per i giovani vivamente interessati a tutta la vita produttiva vibrante intorno a loro in un regime corporativo saldamente affermatosi nel nostro paese per la volontà ferrea di un Genio incomparabile e per la virtù latina di un popolo giovane»³⁴.

Il 26 maggio del 1938 è inaugurata a Taranto, in alcune aule del *Pitagora* a Palazzo degli Uffici sul lato di piazza della Vittoria, la *Prima Mostra della Scuola di Terra Jonica*. I discorsi ufficiali sono tenuti dal provveditore Vito Perroni e dal Fiduciario Provinciale dell'Associazione Fascista Scuola Media, Luca Claudio: «la Mostra che oggi inauguriamo non è solamente una *esposizione* di lavori. Essa è, e vuole essere, anzitutto un orgoglioso *atto di fede*. Fede nella Scuola Fascista di terra Jonica, fede nei mille insegnanti e dirigenti di ogni ordine e grado che in questa Scuola da anni lavorano in silenzio, prodigando quotidianamente tesori di sapienza didattica, d'intelligenza, di patriottismo, di fervore fascista»³⁵.

La Mostra è la vetrina principale, durante tutto il Ventennio, delle benemerite fasciste acquisite dai vari protagonisti della scuola jonica. La Mostra è, poi, la grande occasione, per il provveditore Vito Perroni, per esaltare la *campagna autarchica dell'anno XVI*: questa, unica in Italia, coinvolge a Taranto, 1.000 insegnanti con 8.000 lezioni *autarchiche* di vario livello e complessità e 42.000 studenti, i quali elaborano duecentomila compiti scritti sull'autarchia e inviano contestualmente oltre 40.000 cartoline al Duce il 24 maggio. Anche il preside del *Pitagora* Ursoleo ha disposto fin dal dicembre 1937 che tutti gli insegnanti gli presentino alla fine di ogni mese una relazione sull'attività da essi svolta in materia autarchica: in aggiunta i professori di lettere hanno dovuto far scrivere ogni mese agli studenti un tema sulle attività autarchiche eseguite³⁶.

Gli studenti del *Pitagora* partecipano a tutte le tappe delle competizioni fasciste culturali e sportive nel 1938: il 5 marzo ai *pre-agonali della cultura*, nei

³³ ASIPTA, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale del preside Emiddio Ursoleo dell'anno 1936-37.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ ASTa, Prefettura, Atti di Gabinetto, b. 182, Provveditorato agli Studi, discorso inaugurale del provveditore Vito Perroni alla Prima Mostra della Scuola di Terra Jonica, 26 maggio 1938.

³⁶ ASIPTA, *Collegio dei Docenti*, registro n. 4, *Registri dei verbali delle adunanze dei professori dal 1933 al 1942*, verbale dell'adunanza generale dei professori del 6 dicembre 1937.

locali dell'*Archita* e della *Galilei*; il 19 marzo ai *pre-agonali dell'arte*; il 26 marzo agli *agonali provinciali della cultura*, ai quali sono ammessi due *Balilla* e un *Avanguardista* della scuola.

Nel *Pitagora* c'è molta presenza della musica: oltre alle lezioni-concerto trasmesse dall'E.I.A.R., si tengono vari concerti nel salone del Regio Istituto Magistrale con musiche del Seicento, del Settecento e dell'Ottocento: Cherubini, Clementi, Bellini, Paganini, Verdi, Rossini.

Il 22 ottobre 1938 si tiene un'adunanza generale straordinaria dei professori del *Pitagora*, «per decidere sulla sostituzione dei libri di testo di autori ebraici e per l'esame delle domande di classifica»³⁷. Si procede alla nuova adozione dei libri di testo di Diritto e di Scienza delle Finanze «in sostituzione di quelli già adottati che, essendo di autori di razza ebraica, devono essere soppressi»³⁸: sono eliminati il corso di Cesare Vivante, *Elementi di diritto commerciale* a cura del professor Paoletti, delle edizioni Hoepli di Milano, adottato nel 1936-37 e il testo di Marco Fanno, *Scienza delle Finanze*, delle edizioni Lattes di Torino, adottato in quarta soltanto a partire dall'anno precedente³⁹.

Nel 1939 il preside Schembari annota che *La difesa della Razza e Scuola e Cultura* «hanno offerto ai giovani lettori insieme con le altre opere di cui la biblioteca dispone, nutrimento spirituale vario, copioso e sano»⁴⁰. A proposito dei volumi acquistati, il preside scrive: «È superfluo aggiungere che nell'acquisto dei nuovi libri si è tenuto conto non solo della loro destinazione, ma anche delle varie disposizioni emesse dal Regime in materia di bonifica razziale; e perciò tutti i volumi introdotti rispondono perfettamente ai postulati di tale politica»⁴¹. E, sempre a proposito di libri, il preside così si esprime l'anno successivo: «è appena necessario dire che la scelta dei nuovi volumi è stata fatta con la massima oculatezza possibile, evitando l'acquisto di opere agnostiche o comunque tiepide rispetto ai canoni fondamentali del Regime e in conseguenza della Scuola Fascista, fra i quali cardinale quello che si riferisce alla questione razziale»⁴². Nell'istituto tecnico commerciale la *bonifica razziale* si dirige anche

³⁷ ASIPTa, *Collegio dei Docenti*, registro n. 4, *Registri dei verbali delle adunanze dei professori dal 1933 al 1942*, adunanza generale dei professori del 22 ottobre 1938.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Marco Fanno e Cesare Vivante figurano nell'elenco degli autori scolastici vietati, datato 30 settembre 1938 (G. Fabre, *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*, Torino, Silvio Zamorani editore, 1998, p. 444). Vi risultava anche Roberto Almagià, le cui carte geografiche furono espulse dal *Pitagora*. Sui testi scolastici di epoca fascista si veda: R. Coarelli (a cura di), *Dalla scuola all'Impero. I libri scolastici del Fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano, Vienneperie edizioni, 2001. Altro interessante studio su un aspetto minore della scuola fascista è: L. Marrella, *I diari della gioventù italianissima*, Manduria, Barbieri, 2006. Interessante, in particolare, il calendario scolastico delle date storiche e delle date della Rivoluzione Fascista (pp. 115-144).

⁴⁰ ASIPTa, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale del preside Giuseppe Schembari dell'anno 1938-39.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² ASIPTa, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale del preside Giuseppe Schembari dell'anno 1939-40.

contro le carte geografiche: «quanto al gabinetto di geografia, è necessario sostituire tutte le carte esistenti, non solo perché esse sono di autore ebraico, ma anche perché la maggior parte di esse non corrisponde al nuovo assetto politico sia dell'Europa che di altri paesi del mondo»⁴³. Le carte sono opera dell'illustre geografo e storico della cartografia, Roberto Almagià, nato a Firenze nel 1884, docente ordinario di Geografia all'Università di Roma dal 1911, espulso a seguito delle leggi antiebraiche nel 1938⁴⁴, morto a Roma nel 1962.

A fine marzo del 1939, il Ministero dell'Educazione Nazionale plaude allo stesso preside del Pitagora per aver fatto visitare l'anno precedente a Roma ai migliori alunni dell'Istituto la Mostra Autarchica del Minerale Italiano e quella delle Bonifiche⁴⁵. La Mostra del Minerale ha vari padiglioni: Alluminio, Piriti, Marmi e Pietre, Zolfi, Combustibili liquidi e gassosi, Africa Italiana, Difesa della Razza nel settore minerario. La Mostra delle Bonifiche, invece, è l'occasione del regime per dare visibilità all'opera di bonifica e colonizzazione, in particolare compiuta nell'Agro Pontino. Qui sono state fondate cinque città nuove: Littoria (1932), Sabaudia (1933), Pontinia (1934), Aprilia (1936) e Pomezia (1938) e dodici borghi rurali intitolati alle principali battaglie della grande guerra⁴⁶. Il preside, al ritorno dalla capitale, sottolinea «l'impressione indelebile fatta sull'animo dei giovani non solo dalla diretta osservazione delle realizzazioni compiute in Italia nel campo autarchico, ma anche delle grandiose suggestive visioni di Roma, vecchia e nuova, nella cui immensa cornice s'inquadra una civiltà millenaria, non logorata ma potenziata dai secoli»⁴⁷.

La *Carta della Scuola* del ministro Bottai, del 16 febbraio 1939, rende compiuto, con le sue 29 *Dichiarazioni*, il processo di fascistizzazione della Scuola. Più che un documento normativo, è un manifesto-catechismo della scuola in camicia nera: «culto e cultura del fascismo da somministrarsi agli italiani dai 3 ai 21 anni, con annessi cultura militare, alternanza scuola-lavoro, antifemminismo, razionalizzazione, rinverdimento aggiornato dello spiritualismo gentiliano, razzismo, integrazione tra scuola e organizzazioni giovanili fasciste»⁴⁸.

⁴³ ASIPTa, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale dell'anno 1938-39.

⁴⁴ Insieme ad Almagià furono espulsi dalla *Sapienza*: Gino Arias e Riccardo Bachi, titolari di Economia politica corporativa; Umberto Cassuto di Ebraico e Lingue Semitiche comparate; Alessandro Della Seta di Etruscologia e archeologia italyca; Giorgio Del Vecchio preside della Facoltà di Giurisprudenza e ordinario di Filosofia del Diritto; Federigo Enriques di Geometria Superiore; Tullio Levi-Civita di Meccanica Razionale (cfr. G. Israel, P. Nastasi, *Scienza e razza nell'Italia fascista*, Bologna, Il Mulino, 1998, p. 255).

⁴⁵ ASIPTa, *Fascicoli personali*, f. *Giuseppe Schembari*, Ministero dell'Educazione Nazionale, Direzione Generale per l'istruzione Media Tecnica a preside del Pitagora, 31 marzo 1939.

⁴⁶ O. Gaspari, *Bonifiche, migrazioni interne, colonizzazioni (1920-1940)*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana, I. Partenze*, Roma, Donzelli, 2009, p. 329.

⁴⁷ ASIPTa, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale dell'anno 1938-39 del preside Giuseppe Schembari.

⁴⁸ D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, cit., p. 371.

La *seconda dichiarazione di Bottai* recita, infatti: «nell'ordine fascista, età scolastica e età politica coincidono. Scuola, G.I.L., G.U.F. formano, insieme, uno strumento unitario di educazione fascista. L'obbligo di frequentarli costituisce il servizio scolastico, che impegna i cittadini dalla prima età ai 21 anni. Tale servizio consiste nella frequenza, dal quarto al quattordicesimo anno, della scuola e della G.I.L., e continua in questa fino ai 21 anni anche per chi non seguita gli studi»⁴⁹.

Il preside del *Pitagora* Schembari analizza con entusiasmo le innovazioni apportate dalla *Carta della Scuola* all'istruzione tecnica commerciale. Per il preside, alla luce della *Carta della Scuola* di Bottai, i programmi scolastici devono adeguarsi, da un lato, alle esigenze delle amministrazioni pubbliche e private, e, dall'altro, «alla nuova struttura di tutta la vita sociale ed economica della nazione, che obbedisce, oggi, ai precetti dell'ordinamento corporativo, potenziatore della cellula "uomo", non staccata ma parte integrante del tessuto nazionale»⁵⁰. Per Schembari, la preparazione agli impieghi si ottiene predisponendo contatti degli studenti degli ultimi tre anni con tutte le amministrazioni presenti a Taranto, attraverso «turni di prestazione d'opera, sia individuali che collettivi» da organizzare durante le vacanze estive. Nello spirito fascista – dice il preside – bisogna andare oltre le semplici ed episodiche *visite aziendali*:

la dottrina illumina l'esperienza, ha affermato il Duce, *e l'esperienza collauda la dottrina*. Le visite aziendali, che da qualche anno si attuano, dando al discente una veduta solo panoramica dell'azienda e quindi superficiale, per il tempo brevissimo ad esse dedicato e per le cose numerose che in questo tempo vengono affrettatamente esaminate, non possono avere che un'efficacia molto limitata. Il contatto quotidiano e pratico del discente, invece, coi fenomeni vivi delle aziende e degli uffici, attuato secondo un criterio d'intelligente rotazione, in modo da dargli una visione intima e multipla insieme della poliedrica attività amministrativa, cementando le sue cognizioni tecniche gli assicurerebbe quella spigliatezza di contegno che oggi deve avere chi si affaccia alla vita, troppo rapidamente e intensamente vissuta per ammettere tirocini ingombranti e infruttiferi⁵¹.

La pratica proposta – suggerisce il preside – fa iniziare in anticipo il lavoro professionale per il quale la scuola prepara i giovani e permette agli studenti di ambientarsi meglio negli uffici amministrativi pubblici e privati, agendo

⁴⁹ L. Claudio, *Panorama di pedagogia fascista. Inaugurazione dell'anno degli studi*, a. XVIII, Taranto, Tipografia Arcivescovile, 1940, p. 20. il ministro Bottai torna spesso sul tema dell'identificazione della scuola con il Partito Fascista: «il Partito è il garante di quell'unità di spiriti su cui poggia la Scuola; e tal garanzia ha ricercato e trovato proprio nei giovani, che sono pure i protagonisti della Scuola. La separazione della Scuola dalla politica, necessaria difesa un tempo, sarebbe oggi offesa al carattere attivo del suo magistero. In una politica unitaria, nazionale, fondata sulla vita del popolo integralmente espressa nello Stato e ordinativi per funzioni giuridicamente riconosciute, la Scuola ha il terreno più fecondo che le si possa dare» (G. Bottai, *Prefazione* a M. Sterpa, *La scuola in linea*, Firenze, Le Monnier, 1940, p. XI).

⁵⁰ ASIPTa, *Carte Varie*, b. 1, f. *documenti e notizie sulla storia dell'Istituto*, relazione del preside Giuseppe Schembari, 13 marzo 1939.

⁵¹ *Ibid.*

positivamente come fattore di orientamento alla scelta dell'attività futura da intraprendere.

La violenza della guerra a Taranto fa vacillare la tenuta del fronte interno, che le scuole superiori si fanno carico di rinsaldare. Al *Pitagora*, a partire dal novembre 1941, il preside dispone che ogni lunedì nei primi quindici minuti di lezione «l'insegnante illustri agli alunni i compiti della presente ora storica e faccia pure un esauriente commento dei principali avvenimenti militari»⁵².

A settembre del 1940 il preside legge le superiori disposizioni sulla mobilitazione civile, sui periodi di oscuramento e sugli allarmi aerei durante i periodi di lezione, avvisando che le classi faranno esercitazioni nei rifugi. Proprio tra l'11 e il 13 novembre 1940 ci sono a Taranto incursioni aeree inglesi: la popolazione sgomenta si rifugia nelle campagne e nei paesi vicini. A causa della mancanza di rifugi antiaerei nelle scuole, è prima ordinata dal Ministero la sospensione delle lezioni a Taranto fino alla prima decade di dicembre e, poi, è disposta la riduzione di ciascuna ora di lezione a 45 minuti.

Negli anni di guerra i ragazzi del *Pitagora* si applicano anche ad esercitazioni di lavoro, in falegnameria e in rilegatoria per i ragazzi, e in *lavori femminili* per le ragazze. Gli aspiranti falegnami costruiscono attaccapanni, reggilibri, portacarte e, soprattutto, riparano la suppellettile scolastica. I rilegatori si applicano ai libri della biblioteca, mentre le ragazze dovrebbero creare indumenti di lana per i combattenti ma, poiché manca la materia prima, confezionano capi di biancheria e di maglieria. Le esercitazioni di lavoro sono dirette a far percepire agli studenti «l'alta finalità educativa del lavoro manuale nel quale, al pari di quello intellettuale, l'ordine, la intelligente utilizzazione delle energie, la padronanza del metodo sono condizioni indispensabili per l'ottenimento del successo nella diuturna gara che gli uomini sostengono per assicurarsi l'esistenza»⁵³.

La scuola e gli Alleati a Taranto

Dopo l'8 settembre 1943 a Taranto il 50% delle case private e l'80% degli edifici pubblici viene requisito dalle truppe alleate che si alternano dall'11 settembre 1943 alla fine del 1946: a causa della requisizione degli edifici scolastici 22 mila studenti e i relativi 400 insegnanti non possono fare scuola⁵⁴. I soldati inglesi occupano le scuole in modo molto sbrigativo, con scassi, danneggiamenti degli edifici e della suppellettile, asportandone i beni e bruciando banchi, tavoli e cattedre.

⁵² *Ibid.*, adunanza generale del 17 novembre 1941.

⁵³ ASIPTa, *Relazioni annuali del preside*, relazione annuale del preside Giuseppe Schembari dell'anno 1941-42.

⁵⁴ Cfr. G. Acquaviva, *Il 900 a Taranto*, Taranto, Fumarola editore, 1998, pp. 144-146.

Il preside del *Pitagora* scrive: «ieri 20 settembre entrando nei locali dell'Istituto, li trovai occupati da forze armate anglo-americane penetratevi senza preavviso. Declino pertanto ogni e qualsiasi responsabilità per ciò che riguarda la manutenzione dei locali e la conservazione dell'arredamento e di tutto il materiale scientifico, didattico, amministrativo e contabile»⁵⁵. Schembari lamenta di essere impossibilitato a controllare se e quale materiale in dotazione alla scuola sia stato cambiato di posto, deteriorato, smarrito o asportato, poiché gli è interdetto l'ingresso nelle aule occupate dalle Forze Alleate.

Subito dopo lo sbarco in Sicilia, il Governo Militare Alleato affida l'incarico di defascistizzare la scuola italiana ad una *Sottocommissione per l'istruzione*, di cui fa parte il pedagogista Carleton Wolsey Washburne, allievo di Dewey⁵⁶ e noto per le innovazioni nei programmi scolastici note come *Piano di Winnetka*⁵⁷. Egli tenta di abolire la scuola media unica di Bottai, per tornare ai vecchi corsi inferiori, tuttavia

la mancanza di personale e di risorse consigliò di abbandonare il progetto e di limitarsi a interventi che togliessero dalla scuola italiana i segni più visibili e insopportabili del fascismo... si provò ad intervenire anche sull'insegnamento religioso, ritenendo decaduto il Concordato, ma le accese proteste del Vaticano, in un momento in cui vescovi e parroci stavano recuperando consenso e immagine nell'opera di accoglienza dei profughi e di protezione agli sfollati e ai perseguitati, consigliarono di lasciar cadere la proposta. Tutto sommato l'azione degli Alleati non riuscì a scalfire le fondamenta che avevano sorretto la scuola del regime e anche il tentativo di introdurre nella rinata scuola italiana l'educazione alla democrazia trovò più resistenze che appoggi⁵⁸.

Ecco quello che è attuato dalla *Sottocommissione per l'istruzione*. Viene soppresso l'insegnamento di "cultura militare", è abolito il libro di Stato per le scuole elementari e sono confiscate le copie del diario scolastico, anch'esso di Stato. È abolita ogni distinzione tra scuola urbana e rurale, è ripristinata l'organizzazione dei *Boys Scout* abolita dal fascismo, i programmi di storia sono fatti arrestare alla guerra 1915-1918, credendo di far dimenticare il regime fascista. I libri di testo sono ripuliti dai segni più vistosi del passato regime.

In tutte le grandi occasioni storiche della prima metà del Novecento, la scuola *Pitagora* si è presentata come uno degli amplificatori più sensibili del linguag-

⁵⁵ ASTa, Prefettura, Gabinetto, b. 179, f. *Istituto Tecnico Commerciale*, commissario prefettizio della Provincia di Taranto a prefetto, 9 ottobre 1943.

⁵⁶ Per l'analisi dell'opera di Dewey rinviamo a: F. Pesci, *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Milano, Mondadori Università, 2010, pp. 185-211.

⁵⁷ Così Nicola D'Amico descrive le esperienze di *scuola attiva* di Washburne: «le sue esperienze erano cominciate nel 1919 e fino al 1931 avevano inseguito l'obiettivo dell'"individualizzazione" dell'insegnamento, per passare poi alla seconda fase, l'insistenza sulla funzione di "socializzazione" dell'apprendimento, dalla creatività individuale alla creatività nel gruppo e per la comunità. La sua scuola di Winnetka era una sorta di scuola montessoriana, ferrèriana e deweyana insieme» (D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, cit., p. 407).

⁵⁸ M. Tosti, *La scuola italiana dall'Unità alla Repubblica (1861-1946)*, in Locci, Maroni (a cura di), *Tutti in classe!*, cit., pp. 23-24.

gio pubblico usato dalle autorità locali, di volta in volta, per fare sfoggio della retorica dominante, quasi a sottolinearne la primaria valenza pedagogica.

All'indomani della seconda guerra mondiale, nessuna epopea resistenziale, però, filtra tra le aule scolastiche. Si resta francamente un po' delusi rispetto a quanto ci si aspetterebbe di trovare in una scuola uscita dal lungo buco nero del fascismo. Si può arguire, guardando dall'osservatorio della vita quotidiana di una scuola del Sud, che la liberazione dal fascismo sia stata, dopo la guerra, un'opera sostanzialmente incompiuta, diremmo *mutilata*. L'epurazione è, infatti, un fenomeno puramente retorico e inconcludente: spesso gli epuratori dell'oggi sono stati i più convinti e colti fascisti di ieri, gli agguerriti *guffini* o i sodali dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista. Il *nicodemismo* viene considerato la panacea giustificativa di vecchie militanze, spacciate impudentemente come originali forme di cripto-antifascismo. Per scrollarsi di dosso l'indottrinamento fascista, sono necessari gli ordini militari della Commissione Alleata di rimuovere i testi scolastici di *intonazione fascista* e di ispirarsi alle *nuove idealità*. Ma non c'è molto tempo per riscrivere tutti i libri e, all'indomani dell'Armistizio, nella scuola di Taranto, ci si limita a *strappare* le pagine più compromettenti dei testi usati fino al giorno prima. La reintegrazione dei testi e degli autori proibiti dal fascismo avviene con lentezza e difficoltà. Gli Alleati non sono percepiti come *liberatori* ma come *truppe di occupazione*: un problema più che una risorsa. In realtà fanno di tutto, soprattutto gli inglesi, per risvegliare a Taranto il pregiudizio fascista sulla *perfida Albione*: devastano le scuole durante la loro occupazione militare; trattano con disprezzo le autorità locali; sono protagonisti di risse, stupri e violenze varie; danno disposizioni anche sui programmi scolastici e impongono la legge militare su tutto. Per ripartire, dopo la guerra, bisognerà ricominciare da zero, pur non avendo avuto i tedeschi in casa.

Subito dopo l'Armistizio, viene rimossa in fretta la macchina pedagogica fascista, tutta centrata sull'*unità* dell'insegnamento e sulla formazione dell'*uomo nuovo*, macchina che ha innervato per venti anni la vita della scuola, ma non è stata sostituita da una nuova pedagogia organica. Gli influssi dell'attivismo pedagogico di stampo deweyano, sbarcati con le truppe alleate, non sono penetrati nella carne viva della scuola secondaria. E poi la scuola è troppo presa a sanare le tante ferite che si ritrova: quelle fisiche per le devastazioni materiali provocate dagli stessi Alleati⁵⁹ e quelle morali per la piaga della corruzione e del degrado morale che hanno trasformato la scuola in un grande *mercato nero* delle promozioni e dei titoli di studio, mercato che, invano, solerti ispettori ministeriali provano a debellare. Non si legge più l'afflato pedagogico entusiastico dell'epoca in camicia nera: prevale l'ansia di ricominciare, di rimboccarsi le maniche, di riorganizzare il funzionamento ordinario di *routine* della macchina

⁵⁹ Una visione d'insieme della presenza degli Alleati a Taranto è in F. Terzulli, *Occupanti alleati e profughi a Taranto. 1943-1965*, in R. Nistri (a cura di), *Taranto dagli ulivi agli altiforni*, vol. I, *Economia e società, politica e cultura*, Taranto, Mandese, 2007, pp. 89-202.

scolastica, sottoposta in pochi anni ad uno stravolgimento senza precedenti. Il passaggio tra le due forme di autorappresentazione simbolica della scuola italiana si ha in modo evidente, a Taranto, nello scarto tra le due *Mostre della Scuola Jonica*, cioè tra la *Prima*, del 1938, quella della *scuola dell'orgoglio* e la *Seconda*, del 1949, quella della scuola della ricostruzione. In entrambe le Mostre, l'Istituto *Pitagora* gioca un ruolo di protagonista.

Il *Pitagora* avrà, dopo la Mostra del 1949, la lusinghiera pubblicità della *Rassegna Nazionale della Ricostruzione 1949-50*: «l'Istituto Tecnico Commerciale di Taranto, fondato nel 1910, come Scuola Comunale Commerciale, è considerato tra i migliori e più attrezzati della Regione. L'ordinamento interno dell'Istituto funziona ottimamente bene sia dal lato della disciplina che da quello degli studi, perpetuando così le sue tradizioni non mai smentite»⁶⁰.

Non si trova, nei dibattiti dei docenti del *Pitagora* dopo il 1943, il riferimento alla Resistenza né alla Costituzione come nuovo fulcro pedagogico dell'azione didattica. La scuola della Repubblica non ha più l'apparato retorico-celebrativo magno-greco, né quello risorgimentale né quello fascista delle epoche precedenti, ma non ne inventa uno nuovo e non sembra provocare nuove emozioni nei docenti né negli alunni. Bisognerà attendere le celebrazioni del Centenario dell'Unità, nel 1961, per vedere rispolverato l'armamentario concettuale risorgimentale, messo in soffitta dopo la guerra, e per onorare i militari caduti nella seconda guerra mondiale. Ma solo con il Sessantotto e con le culture *antagoniste* degli anni Settanta comparirà in primo piano il tema della lotta antifascista, fondativa della nostra Repubblica.

Il protagonismo degli studenti

E i ragazzi? Manifestano una voglia di protagonismo, dopo venti anni di indottrinamento totalitario? Nel 1946 nascono le prime testate scolastiche composte da studenti, i quali cominciano a manifestare pubblicamente le proprie idee, fuori dalle aule, superando le precedenti forme di sciopero. A gennaio del 1946 compare un ciclostilato settimanale, *Il Ficcanaso*, organo dell'Istituto Tecnico Commerciale *Pitagora* ed un altro settimanale studentesco jonico, *L'Oli-fante*. I primissimi giornali studenteschi di Taranto, all'alba del 1946, sembrano impegnati a chiedere alla scuola di avviare un processo di ascolto e di democratizzazione. *Il Ficcanaso*, nel suo secondo numero, afferma: «Dal torpore e dall'apatia precedente, dallo stadio di crisi morale, dalla più completa inazione e catalessi mentale, questa nostra gioventù studiosa è passata ad una fase di risveglio di tutte le attività di applicazione delle forze intellettive. La demo-

⁶⁰ *Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri Statale "Pitagora"*, «Italia. Rassegna Nazionale della Ricostruzione 1949-50», sotto gli auspici del «Nuovo Risorgimento Italiano», 1949, p. 347.

cratizzazione della scuola è in marcia! [...] Dobbiamo far sì che dal *Ficcanaso* traspaja quanto di meglio vi è in noi!»⁶¹.

La matrice comune che orienta le manifestazioni degli studenti del *Pitagora* nella seconda metà degli anni Quaranta e negli anni Cinquanta, nelle prime forme di politicizzazione che ci è dato rilevare ben prima del Sessantotto, è sempre quella anticomunista, favorita da attivisti ex e neofascisti molto battaglieri in una città, pur *rossa* e operaia: sia quando rivendicano l'*italianità* di Trieste, sia quando protestano contro i fatti di Polonia e di Ungheria del 1956 o, genericamente, contro l'Unione Sovietica o il Patto di Varsavia o contro la condanna del maresciallo Graziani. È talmente frequente il numero di astensioni dalle lezioni per la causa di Trieste nel decennio che parte dal 1945, che molti studenti del *Pitagora* proveranno un moto di disappunto quando la città giuliana tornerà all'Italia nel 1954: verrà a mancare il miglior motivo di protesta disponibile nel contesto storico! E scioperare per Trieste non provoca le sanzioni disciplinari prevedibili in una scuola notoriamente severa: l'attenuante *patriottica* riuscirà a far rimediare inattese indulgenze.

La stagione più interessante dei dibattiti studenteschi si colloca nella prima metà degli anni Sessanta⁶², con le riviste interscolastiche ad alta tiratura e con il fenomeno dei *cenacoli* studenteschi, dei veri incubatori di idee, ma pur sempre frequentati da pochi *illuminati* per reazione all'apatia diffusa di molti. Nell'aprile del 1966 il periodico «Club Otto», diretto da ragazzi del *Pitagora*, fa riferimento al caso de «La Zanzara», il giornale studentesco del *Parini* di Milano che ha suscitato un putiferio nazionale per una «'spregiudicata' inchiesta sul sesso, intervistando ragazze che, evidentemente per apparire più 'donne' di quanto non lo fossero in realtà, hanno dato risposte da far restare a bocca aperta»⁶³. A seguito dell'inchiesta milanese, qualcuno ha ravvisato l'esigenza di abolire o perlomeno di controllare i giornali studenteschi: questo non deve avvenire per la redazione di «Club Otto» perché i giornali studenteschi assolvono la fondamentale funzione di offrire ai docenti una lente attraverso la quale possono conoscere meglio i propri allievi, e come giovani, e come studenti. Né, d'altronde, per i Nostri sarebbe tollerabile il controllo, cioè la limitazione della libertà di stampa visto che finora i ragazzi di tutt'Italia alle prese coi loro giornalotti hanno saputo ben utilizzare la fiducia in loro riposta.

Poi viene il Sessantotto: i ragazzi capiscono, con il succedersi degli anni, che si deve passare dall'apatia che immobilizza all'azione. Essi si rendono conto

⁶¹ *Note studentesche*, «Forze Socialiste. Settimanale Socialista della Provincia Jonica», Taranto, 22 gennaio 1946.

⁶² Per una panoramica complessiva sulla scuola a Taranto negli anni Sessanta, rinvio a: F. Terzulli, *La scuola a Taranto tra ricostruzione e accesso di massa (1944-1965)*, in R. Nistri (a cura di), *Taranto dagli ulivi agli altiforni*, vol. II, *Scuola, sanità e urbanizzazione. I luoghi della memoria e della mutazione*, Taranto, Mandese, 2009, pp. 29-162.

⁶³ Club Otto, A proposito del «caso Zanzara», «Club Otto. Giornale studentesco interscolastico di Taranto», Taranto, vol. III, n. 3, aprile 1966, p. 1.

che la voglia di protagonismo sentita da ognuno di loro si colloca all'interno di un moto planetario, che individua i giovani come nuova soggettività forte. La miscela esplosiva c'era già prima: ora si è trovata la miccia d'innesco. Cambia anche l'atteggiamento dei genitori: ora, rispetto ai primi anni Sessanta, sembrano disposti a schierarsi con le ragioni dei figli. La scuola, però, non è pronta a dialogare con questo protagonismo: si arrocca su di sé, derubrica le proteste a fenomeno *d'importazione*, non riesce a modificare le proprie pratiche, se non con il ricorso a esperienze di democrazia scolastica, piuttosto paludate e inconcludenti, che gli studenti più politicizzati mirano a boicottare. Essa non riesce a leggere il disagio di studenti e docenti davanti a norme e programmi elitari in una scuola e in una società divenuti inesorabilmente di massa. Il Pitagora si *inorgoglisce* del primato di scuola meno *scioperaiuola*, come si sarebbe detto in epoche precedenti, della provincia.

La stagione degli anni Settanta sarà caotica: la turbolenta vigilia elettorale dei primi organi collegiali voluti dai *Decreti Delegati* è preceduta da lunghi anni di incubazione, decisamente improduttiva. Si diffonde tra gli studenti una stampa *alternativa*, fatta di ciclostilati prodotti da collettivi, che introducono per la prima volta nella scena pubblica della scuola, come abbiamo già detto, il tema nuovissimo della *lotta antifascista*. Questa volta, però, non ci saranno più le attenuanti *patriottiche* a giustificare le proteste studentesche, orientate da questa seconda politicizzazione, di altro segno, ma più complessa, frantumata tra tante sigle politiche, rabbiosa e problematica di quella successiva alla guerra. Ora il collante di tutte le iniziative politiche del movimento studentesco sembra essere passato dall'*anticomunismo* all'*antifascismo*, come risposta alle derive fasciste paventate intorno. Ma non si tratta di un pericolo *nato* negli anni Settanta, come abbiamo visto: adesso è soltanto chiaramente *percepito*.

Docenti e discontinuità didattica

Il *Pitagora*, l'istituto tecnico che si occupa da sempre di economia e di rapporti con il territorio e con le imprese, partecipa alla ricerca cittadina di costruire una propria identità economica e culturale a partire dagli ultimi anni Cinquanta, dagli entusiasmi del *boom* all'avvento della monocultura siderurgica, fino alla ricerca problematica di una diversificazione del tessuto produttivo.

La classe docente sarà sottoposta ad un alternarsi frenetico di processi riformatori, tra gli anni Settanta e Ottanta, che non riuscirà a metabolizzare adeguatamente. In un clima di ricorrenti conflittualità, verrà fuori sempre lo scollamento con il segmento scolastico precedente, coinvolto da processi riformatori asincroni con quelli della secondaria superiore: ad ogni innovazione nella scuola media (legge del 1962, programmi del 1979) i docenti del *Pitagora* lamenteranno un peggioramento sensibile, a volte intollerabile, dei livelli di in-

gresso degli alunni. Questa *discontinuità* genererà fenomeni di diffusa insicurezza dei docenti circa la propria capacità di riuscire a realizzare efficacemente l'uguaglianza sostanziale promessa dal secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione e circa il potere di trasformare la scuola nell'*ascensore sociale* auspicato dalla Repubblica.

A partire dal 1971 dal Ministero cominciano ad arrivare circolari con suggerimenti innovativi: lavori di gruppo, ascolto delle lezioni televisive, lavori di ricerca individuale, interdisciplinarietà. Al *Pitagora*, dall'inizio del 1972-73, si ripetono riunioni di docenti di materie affini: ad esempio il gruppo linguistico (italiano, francese, inglese), il gruppo scientifico e quello giuridico-economico. Lo scopo è quello di iniziare a declinare forme didattiche concrete di programmazione *interdisciplinare*, ma la rigidità e l'asincronia dei programmi ministeriali rappresenta un limite: «l'interdisciplinarietà non è qualcosa che si possa promuovere in astratto; non ci sono modi *standard* per farla, ma essa nasce da esigenze reali in quanto la scienza stessa richiede una differenziazione di competenze e, quindi, in campo scolastico, essa non nega la *disciplinità*. Tuttavia bisogna liberalizzare al massimo l'insegnamento se si vuole superare lo schematicismo e la strumentalizzazione del sapere. Il discorso interdisciplinare pertanto può iniziare solo quando si è superata la fossilizzazione programmatica che limita e condiziona il valore dell'insegnamento»⁶⁴.

Nel 1989 i professori deliberano di aderire al *Progetto Giovani 92*, che innova profondamente la didattica per avvicinarsi in modo più costruttivo ai problemi della condizione giovanile. Su ispirazione del pedagogista Luciano Corradini viene proposto alle scuole un curriculum all'incrocio tra cultura e comunità, saperi e società: alla base del progetto non ci sono programmi ma educazioni e la finalità ultima dell'azione è lo *star bene dei ragazzi*. Al *Pitagora* il nuovissimo progetto fa discutere. C'è la docente che sente ritornare l'atmosfera del 1973 «quando, con l'introduzione dei Decreti Delegati, molti si illusero di poter agire con un orientamento diverso; mette inoltre in evidenza il fatto che l'ultima Riforma *funzionante* è stata la Riforma Gentile. Lo Stato – aggiunge – non ha mai voluto una riforma democratica e deplora che i ragazzi non sappiano gestire l'Assemblea»⁶⁵. C'è, ancora, chi vede nel nuovo progetto un *mea culpa* ministeriale per i precedenti Progetti del 1982 e del 1985, definiti *vaghi* nella forma e nei contenuti, con i quali si pensava di *far entrare l'esterno nella scuola*. C'è, infine, chi nota che l'accento si è ormai spostato più avanti della semplice prevenzione delle tossicodipendenze e che la scuola è chiamata a rivedere le proprie strategie educative, perché lo *stare bene a scuola e con le istituzioni* è la migliore premessa dello *stare bene con se stessi* in un mondo che

⁶⁴ *Ibid.*, Verbale della riunione interdisciplinare dei docenti di lingue di terza e di quarta classe, 23 novembre 1972.

⁶⁵ ASIPTa, Collegio dei Docenti, registro n. 14, Registro dei verbali del collegio dei docenti 12.10.1987-12.5.1994, verbale n. 151, collegio dei docenti 20 dicembre 1989.

sta bene. A partire dal 1° settembre 1996 entrano in vigore i nuovi *Programmi di insegnamento* ed orari del *Progetto I.G.E.A.* (indirizzo giuridico-economico aziendale), stabiliti con il decreto ministeriale n. 122 del 31 gennaio precedente:

si è strutturato un curriculum che, in linea con le indicazioni espresse dalle istituzioni scolastiche, dal mondo scientifico e dal sistema produttivo, ha il fine di formare una persona capace di inserirsi in contesti aziendali diversi, tutti caratterizzati dalla presenza di fenomeni complessi, dalla sempre più diffusa automazione, dai frequenti mutamenti tecnologici ed organizzati. *Ibid.* [...] Il piano di lavoro annuale di ogni corso definirà gli obiettivi intermedi, le forme oggettive di valutazione, i contenuti da privilegiare, possibilmente con il contributo e la collaborazione di operatori esterni in grado di fornire indicazioni utili per correlare l'attività didattica alle esigenze del mondo produttivo locale e nazionale. Tale cooperazione sarà resa particolarmente efficace col ricorso ad iniziative che, sia pure sotto diverse forme (interventi di esperti, visite guidate in aziende, *stage*, ecc.), agevolino il passaggio dalla scuola all'ambiente di lavoro⁶⁶.

A febbraio del 2000 i docenti prendono aperta posizione contro il *quizzone* ideato dal ministro Luigi Berlinguer, pubblicando una lettera aperta molto polemica.

Viene fuori, nei cento anni di vita del *Pitagora*, che l'originalità e il punto di forza maggiore di questo tipo di scuola, sin dall'epoca fascista, è stato il rapporto privilegiato con le imprese e con il mondo del lavoro. Molto prima che il tema dell'*alternanza scuola-lavoro* entrasse nell'agenda pedagogica dei progetti riformatori, al *Pitagora* si sono attuate forme diversificate di interazione con il territorio e con le aziende, attraverso visite, *stages*, tirocini, corsi di specializzazione, l'alleanza formativa *ante litteram* costante con la Camera di Commercio, con le banche, con le associazioni degli Industriali.

Francesco Terzulli
Istituto Tecnico Economico Pitagora
Taranto (Italy)
pitagora.presidenza@libero.it

⁶⁶ Decreto Ministeriale 31 gennaio 1996, n. 122.

*Critical Reviews
and Bibliography*



Rassegne critiche
e Bibliografia

Critical Reviews / Rassegne critiche

The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives

Anna Ascenzi

Preface

The many detailed studies carried out over the past fifteen years or so in France, Spain, Italy and other countries on school manuals and textbooks has, rather than exhaust such a vast and relevant theme, supplied indispensable grounds – as far as both refining methodologies and research tools and retrieving and evaluating archival sources and printing – for a project that for the most part still remains to be undertaken¹.

From this point of view, it seems it can be said that not only are we far from defining all the potential heuristics of an extremely complex and varied resource which we define as school manuals and textbooks, but also that we have anything but exhausted an analysis of the role played by a similar resource in the evolution of practical didactics and the formative school processes, and in the complex cultural and civic growth of academic societies².

The construction of appropriate tools like the indices and *databases* of the manuals and textbooks in use in schools of different types and levels along the

¹ Cfr. observations in G. Chiosso, *Tra artigianato e imprenditorialità. L'editoria per la scuola nel secondo Ottocento*, «Contemporanea», vol. III, n. 2, 2000, pp. 333-355.

² See the broad analysis by P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, «Contemporanea», vol. III, n. 1, 2000, 1, pp. 175-182.

chronological arc of the last two centuries³; the increasingly thorough study of the norms and legislation which over time have regulated the sector, especially from the point of view of control over the texts to be used⁴; the many surveys done on the genesis and evolution over time of published matter for schools and teachers and the construction of a true «scholastic market» with its own singular characteristics and substantial size⁵; the many studies on readers used in the elementary schools and the subject manuals used in primary and secondary education (on grammar and national language, history, geography, foreign languages, religion etc.)⁶; the recognition in catalogues and national series of some of the scholastic publishing houses of the 19th and 20th centuries⁷, likewise

³ Cfr. F. Targhetta, *Verso una banca dati on line in Italia: Edisco*, in G. Bandini, P. Bianchini (eds.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007, pp. 79-90; and M. Brunelli, *The «Centre for Documentation and Research in History of Textbook & Children's Literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 441-452.

⁴ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; A. Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 vols., Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008; A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009; A. Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 377-415; vol. V, n. 2, 2010, pp. 301-338; A. Ascenzi, «Per impedire l'intrusione nell'istruzione nazionale del seme di mala scienza e di mali costumi». *La relazione di Luigi Gabriele Pessina sull'esame dei libri di testo (1881)*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 339-381.

⁵ See the indispensable studies by G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 499-527; Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; Id. (ed.), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁶ See, especially, M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi Editore, 1999; 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; M. D'Alessio, *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005; M.C. Morandini, *Fascismo e libro di Stato. Il caso dei sussidiari*, in Chiosso (ed.), *Teseo '900*, cit., pp. LV-LXXIV; P. Morelli, *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei Ginnasi-Licei postunitari attraverso l'Inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1875)*, Macerata, eum, 2009; M.C. Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 139-165; D. Montino, *La storia nei libri scolastici elementari del dopoguerra*, *ibid.*, pp. 217-246.

⁷ As one example, see: M. Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento*, in I. Porciani (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983, pp.

the extensive work done during these years, also confirm as authentic the statistics relating to the many studies and research projects carried out to date and also attest to how these have contributed to the retrieval and appreciation of a resource too long overlooked or largely neglected by traditional historiography of the school as an institution and its didactic and educational practices⁸.

This worthy preliminary endeavor, aimed at furnishing the indispensable premises and tools for research to exploit to the fullest the heuristic potential of a resource like that of school manuals and textbooks requires today, in my opinion, a true qualitative leap in directions that I will attempt to describe below.

First, simply from a methodological point of view the research aims at crossing a source like the manuals and textbooks with investigation of other sources and research threads that have proved especially pregnant and meaningful, yet still seem to have been largely overlooked to date. Suffice it to refer, here, in the first place, to didactic programs which, in various phases of the history of the school, have delineated the basic inspirations for teaching⁹. On another plane, the importance to our discussion of student notebooks, a traditional tool for mediation between the transmission of knowledge codified by the manuals and the levels of students' reception and learning, should be emphasized¹⁰. The dis-

297-340; P. Casana Testore, *La casa editrice Paravia. Due secoli di attività: 1802-1984*, Torino, Paravia, 1984; I. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (ed.), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 59-65; C. Ceccuti, *La Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica. Centocinquant'anni per la cultura e per la scuola*, Firenze, Le Monnier, 1987; R. Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 4, 1997, pp. 55-56; R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 225-275; C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004; A. Barausse, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia Meridionale del primo Novecento: il caso del Molise (1900-1943)*, in *Tipografia e editoria in Abruzzo e Molise. Il XX secolo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 211-261; 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.

⁸ For one useful critical review, see M. Galfré, *L'editoria scolastica dell'Italia unita nella storiografia. Bibliografia*, «La Fabbrica del Libro. Bollettino di storia dell'editoria in Italia», vol. 7, n. 2, 2001, pp. 43-57.

⁹ Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit.; P. Morelli, *Contro la «pedanteria grammaticale». La relazione di Giovanni Pascoli sull'insegnamento del latino nei ginnasi-licei al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (1893)*, «History of education and Children literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 315-372.

¹⁰ Cfr. D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene, 2005; Id., *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 193-216; J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 vols., Firenze, Edizioni Polistampa, 2010; and the recent and important work by M. D'Alessio, *Vita tra*

discussion could be further developed through study of the complex relationship between the selection and the adoption of determinant textbooks and from one point of view, of the models and the characteristics of teacher formation¹¹, and from another the evolution of curricula¹², factors which are unfortunately and wrongly rarely considered in studies of manuals and textbooks which are available to us. Finally, to reach an understanding of what has historically been the effect of actual didactic practices and the effective numbers of manuals and textbooks in the academic formation of students, it seems logically most opportune to relate that source to the information and data furnished by ministerial inquiries on the schools and on teaching¹³, from the reports of the school inspectors who operate at a local level¹⁴ as well as – on a different level – of the specialized teaching and teachers' magazines and other sources which can supply us with the teachers' point of view of the material¹⁵.

i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise tra Otto e Novecento, Campobasso, Palladino Editore, 2011.

¹¹ For interesting points on this issue see A. Barausse, *I maestri all'Università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004 and, in particular, C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

¹² On this point, see the recent work by P. Bianchini, *Per una storia culturale e quantitativa delle discipline scolastiche*, in Id. (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 3-11.

¹³ Cfr. *Sulle condizioni della Pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia Reale, 1865; *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Parte prima*, Firenze, Eredi Botta, 1868; *Parte seconda, ibid.*, 1870; *Parte terza, ibid.*, 1872; *Appendice alla parte terza*, Roma, Eredi Botta, 1873; M. Torraca, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1895-96*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», vol. XXIV, 29 novembre 1897, suppl. al n. 47, 2 vols.; V. Ravà, *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione Pubblica, sull'istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898*, «Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale», vol. XXVII, 1900, suppl. al n. 42, 2 vols.; Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con particolare riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'Istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*, 4 vols., Roma, Tipografia Operaia Romana, 1910. On government inquiries as a source of fundamental importance for the history of the Italian school, see T. Tomasi, *Da Matteucci a Corradini. Le inchieste sulla scuola popolare nell'età liberale*, in *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione. Atti del I Convegno Nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa (Parma, 23-24 ottobre 1981)*, Pisa, ETS, 1982, pp. 117-143.

¹⁴ Dated, but nevertheless most useful especially from a methodological point of view is the pioneering work by G. Cives, *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice*, Roma, Armando, 1960.

¹⁵ Cfr. G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989; Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; Id. (ed.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997. On the relationship between academic publishing and the periodical press for education and teaching see also G. Chiosso, *Editoria e stampa scolastica tra Otto e Novecento*, in L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 499-527.

1. *Manuals and textbooks: a resource for the history of teaching practices and scholastic formation*

The role played by manuals and textbooks in practical teaching and in the more complex evolution of national school systems has already been the object, over the past fifteen years, of several noteworthy studies which, if we take the Italian example as a reference point, were concentrated mostly on the phase regarding the origins and first developments in the unitarian scholastic order (from the passage of the Casati law to the end of the 19th century), as well as, concerning the 20th century, the delicate and controversial period that coincided with the school reform initiated in 1923 by Giovanni Gentile and, more thoroughly, with the twenty year Fascist period.

It might be said, in this regard, that school manuals and textbook publishing belong to the historical-scholastic research which – at least in Italy – has recently undergone the most keen and fertile development. At the same time, it might be added with reference to the results obtained that this type of study and research has allowed for

the redefinition, and at times the complete upheaval, of a series of generalizations and clichés inherited from preceding scholastic historiography often the fruit of a lack of systematic and thorough research, of a missing or only partial use of archive and printed material; and finally, in some cases, of an approach that at times tended to perpetuate – even with reference to scholastic events – a view of history of the ideas and pedagogical doctrine and, at other times, limited itself to assuming acritically and to filling the reconstructions of history of the teaching and school policies with general interpretations drawn from political history and from the history of cultural processes, not always alien, these latter, from ideological prejudices¹⁶.

A significant contribution to the studies of the manuals and textbooks was made in recent years by investigations into the history of publishing, an approach centered on publishing production and the publishing market in Italy between the 1800s and the 1900s, and also on the strategies of large and small publishers, many of these engaged in some way in the scholastic sector. One investigative prospective, that of the history of publishing, different from but complementary to the historical-scholastic research which, though not neglecting the contextual and ideological dimension of textbooks, emphasized above all the aspects and motives of publishing policies, the characteristics and changes in the “scholastic” production and market, the role and strategy of publishing, the complex web of relationships between the publishing enterprises. A similar approach has made it possible to arrive at a full appreciation of the multiplicity and complexity of the variables at play and the scenarios within

¹⁶ R. Sani, *La «bonifica fascista» dei testi scolastici dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola di Bottai*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 409-410.

which the content itself and the cultural and ideological fruition of textbooks and school manuals flourished.

As has been rightly emphasized, with reference to traditional historiography, often the scarce comprehension of the political-editorial and economic mechanisms that determine the choices and ministerial strategies in matters of school texts, in fact, risks producing partial, if not indeed misleading, interpretations and readings. With reference to the two decades of Fascism, for example, the risk is that of assuming, in a historiographical context, a kind of *idealistic* reading of the complex and multifaceted situation of textbook publishing, that is, an interpretation that tends to bring the entire episode down to an ideal contra-position, to an encounter played out entirely on the edge of cultural and pedagogical proposals, to a question in which the school and the dynamics which develop within it appear almost suspended in an abstract and self-referential dimension¹⁷.

The studies and contributions referred to thus far have allowed us to illuminate in a more detailed and less vague fashion than before the characteristics, the relevant passages, the underlying sources and the complex outcomes of the development, during the post-unification 1800s and the first decades of the 1900s, of school publishing and of the production apparatus, circulation and control of manuals and textbooks in Italian schools as well as, with reference to the period between the two wars and the advent of the totalitarian state of Mussolini, the genesis and evolutionary characteristics which, by an adept turn of phrase has been defined as the «Fascist cleanup» of textbooks, «a fundamental aspect of the more complex project, pursued with notable clarity and determination by the Fascist regime, to achieve a more organic and incisive ideological and political control over the school apparatus and, through these, over the formation of the new generations»¹⁸.

It might be added that the Gentile reform and the measures adapted from 1923 regarding school publishing and textbooks represent, in many ways, an attempt to provide a solution to a series of tight knots and problems that had plagued the post-Unification season. Suffice it to recall, for example, the question of the introduction of forms of control over the production of school texts and the measures taken in the interests of limiting the «tropical richness of books' flora» denounced by the central Commission for textbooks of 1883¹⁹. Not to

¹⁷ R. Sani, C. Covato, *Percorsi dell'editoria scolastica nel ventennio fascista*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 370-371.

¹⁸ Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, cit., pp. 31-32. On this strategy see G. Turi, *Lo stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002; and G. Belardelli, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹⁹ Ministero della Pubblica Istruzione – Commission on textbooks for elementary and public schools, for technical and normal schools, for technical institutes and for gymnasiums and high schools, *Relazione generale a S.E. il Ministro Presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, Roma, Tip. Ippolito Sciolla, 1883. On the Commission's work on textbooks of 1883, see F. Cristiano, «*Tropicale ricchezza della flora libraria*»: *l'editoria scolastica nell'Italia unita*, «Ac-

mention, then, the knotty questions regarding overcoming the local dimension and the fragmentation of the library market, and those matters connected to outdated production methods and distribution networks for published materials for schools. All these problems had severely marked, and continued to mark, the school system and those very processes of literacy and scholarship²⁰. In this regard, the analysis of the strategies employed by Giovanni Gentile and later by the Fascist regime having to do with the production and reorganization of the library market and the ideological control of scholarly manuals and textbooks not only informed several problematic knots and several basic characteristics of scholastic policy enacted in the course of the two decades of Fascism, but also reinforced the dynamics of a long period which, in this sense, characterized the school history of a united Italy²¹.

Faced with such significant results, concisely summarized here, there is no doubt that studies of the history of scholastic publishing and textbooks are still notably incomplete and, above all, that the lack of systemic research on several issues and particularly on significant environments has not allowed for the full development, as mentioned above, of the heuristic potential of a similar source.

In the first place, organic investigations on a broad scale and depth are lacking. These could plumb the relationship which developed, in different historical phases, between the teaching programs of the single school disciplines, or the ministerial prescriptions about which subjects should be taught in the single classes, and the manualistic discipline adopted to satisfy such prescriptions. This is a study path which is both meaningful and fertile, as demonstrated by the few surveys undertaken in those years, with specific reference to disciplines like grammar and the Italian language, history and geography, Latin and foreign languages, and religious instruction²².

ademie e Biblioteche d'Italia», vol. LXV, n. 3, 1997, pp. 23-36.

²⁰ Cfr. M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 3-29.

²¹ With particular reference to the 1923 educational reform bill of Giovanni Gentile and the successive choices made in that regard by the Fascist regime, in addition to the texts previously cited in previous footnotes see also: M. Galfré, *La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola fascista*, «Italia Contemporanea», n. 228, 2002, pp. 407-438; G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», vol. 7, n. 3, 2004, pp. 411-434; Id., *La riforma Gentile e i contraccolpi sull'editoria scolastica*, in C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini Editore, 2004, pp. 175-195; Id., *Il rinvio del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani»*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 127-139.

²² Purely as an example, and with reference to the primary and secondary schools, I will simply mention here: M. Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edito dal 1860 al 1918*, Firenze, presso l'Accademia della Crusca, 1991; M.C. Morandini, *I testi di lingua italiana prima e dopo l'Unità*, in Chiosso (ed.), *Teseo*, cit., pp. XLIX-LXII; L. Cantatore, *La letteratura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antimodelli nelle antologie dell'età liberale*, *ibid.*, pp. LXIII-LXXX; L. Giacardi, *I manuali per l'insegnamento della geometria elementare in Italia tra Otto e Novecento*, *ibid.*, pp. XCVII-CXXIV; Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*.

In particular, from such surveys a meaningful *by-product* has emerged from the regulations issued by the ministerial programs, at times extremely succinct and generalized, at other times analytical and rigidly prescribed, and the reception-interpretation that can be gleaned from the manuals adapted for teaching of the respective disciplines.

The analysis itself, within the different historical phases, of the entity and characteristics of a similar *by-product* shines some light on the multiple facets of the peculiar and complex function of cultural and didactic mediation exerted by the manuals and textbooks. Simply as an example, it might be worthwhile noting here the incidence of certain types of manuals and textbooks – especially those for subjects like history, national literature, rights and duties, and civics – from the point of view of an advancement of an ideology and/or political concept, more or less in synch or in line with the system of principles and ideological references of the “ruling” class and leading political groups.

The analysis of ideology as a subliminal message in the transmission of school knowledge and learning presents itself – and not simply in totalitarian regimes – as a subject that has not been fully or properly investigated, and one which in any case is capable of projecting a source like school manuals onto a wider and more fertile horizon than an exclusively didactic one, turning the textbook into a kind of litmus test, a special and effective observation point for evaluating in all its complexity the influence upon schools and the academic formation of younger generations of the ideologies and political cultures present in a given society in its different historic phases

By the same token, we still have no research carried out over a long period of time and dedicated to an analysis of the ethic-civic and cultural models of the particular type of school texts which are the *readers* for the elementary and public schools and for literacy courses for adults. This too is a research thread which, as available studies²³ have shown, seems likewise most fertile, especially where it permits evaluation – in a far more precise and articulated manner than what emerges from the concise prescriptions about it contained in the teaching programs – of the forms and characteristics of transmission to the lower classes (rural populations on par with the artisans and workers and petit bourgeoisie of the urban centers) of the value system and behavioral models of the political *élites* and the ruling classes²⁴.

L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento, cit.; N. Minerva, *Insegnamento e manualistica delle lingue straniere. Il francese tra i due secoli*, in Chiosso (ed.), *Teseo '900*, cit., pp. XCVII-CXII; P. Bianchini, *La nascita delle discipline scolastiche nel Piemonte della Restaurazione*, in Id. (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 12-46; P. Morelli, *L'insegnamento del latino nell'Italia post-unitaria (1860-1900)*, *ibid.*, pp. 47-66.

²³ See, especially, V. Vergani, M.L. Meacci, *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini Editore, 1984; and the already mentioned Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit.

²⁴ Attention was focused on this problem some years ago by R. Sani, *L'educazione dell'Infanzia*

On the other hand, what is almost completely missing are studies to systematically verify, for the different historical phases, the difference, at times extremely striking, that is evident between the contents of scientific and technical material in the teaching programs and those carried by the contemporary manuals of the respective disciplines. I refer, in particular, to the fact that the teaching programs for scientific and technological subjects – especially for the secondary technical and professional schools – rarely seem to keep step with the extremely accelerated evolution of the scientific debate and with technological innovation. A case in point are the teaching programs for the technological disciplines (mechanics, electrotechnics, electronics etc.) from the existing industrial technical Institutes in post-World War II Italy for more than fifteen years. The growing inadequacies and obsolescence of these institutes with respect to the technical knowledge and skills required by the job market and the industrial sector were in great part compensated by the using constantly updated manuals which could match teaching requirements with the rapid evolution of knowledge and technology in the sector²⁵.

More generally, the broad field of research for historians of the school and education, which is far from being thoroughly explored, consists of the *by-products* between the knowledge codified within the teaching programs and manuals and textbooks on the one hand, and the knowledge solidly acquired by transmission from one teacher to another. In this case the real challenge for the historian lies in integrating one source, like the scholarly manuals and textbooks which can shed light on the contents codified by teaching, with sources of different types which can restore to us the true characteristics and quantitative and qualitative dimensions of learning achieved by students. The treasure trove of studies and research carried out in recent years, in France above all, on written examinations and on student exercises in colleges and primary and secondary schools beyond the Alps in different historical epochs offers extremely interesting information on this matter²⁶. Likewise, matching the contents of textbooks adopted with the notebooks of student exercises and classroom or homework assignments on single aspects of the teaching program has made it

nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56.

²⁵ See references to this in A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964; and in E. Decleva, C.G. Lacaita, A. Ventura (eds.), *Innovazione e modernizzazione in Italia fra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 1995. With reference to the WWII years, see also: Ministero della Pubblica Istruzione – Ufficio Studi e Programmazione, *Note sull'istruzione tecnica*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1976; *L'istruzione tecnica sulla soglia degli anni Ottanta*, Firenze, Le Monnier, 1980.

²⁶ Cfr. various contributions collected in the monograph: *Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIXe-XXe siècles*, «Histoire de l'Éducation», n. 54 (numéro special), 1992. On the previous historical phase see also *Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, «Histoire de l'Éducation», n. 46 (numéro special), 1990.

possible to focus on several interesting aspects of the teaching methods adopted by educators²⁷.

In any case, these are complex and demanding avenues of research, given the extreme difficulty of locating organic collections and series of “school workbooks” and given, as well, the fragmentary and hardly orderly nature of most of the available collections of “school notebooks” actually available to historians. Nonetheless, there is no doubt that the themes outlined above represent one of the new frontiers of historiography within the sector.

2. *School manuals, the transmission of knowledge, and ideological and political controls*

As previously mentioned, a multi-layered analysis of a source like the manuals and textbooks can offer a significant contribution to the in-depth study of the role of the political *élites* and managerial groups in the different historical phases and in the transmission and control of knowledge and know how²⁸. On this issue recent studies conducted in Italy on the legislation governing school texts and, more generally, on the different forms of selection and control exerted by the Education Ministry with reference of the adoption of textbooks by teachers have been particularly fruitful²⁹.

In actual fact, this aspect and the work done by historians, while far from exhausting the richness and variety of the emerging issues, has contributed to detailing some fundamental premises of an investigation yet to be carried out. If we look once more at the Italian issue as a reference point, it seems worthwhile to wonder what, for example, were the ideological/pedagogical principles that inspired and nurtured the work of the ministerial commissions assigned during the 19th and 20th centuries to choosing, from the broad sea of varied and multifarious production of manuals and books destined for the classrooms, the texts that teachers could adopt.

²⁷ See scattered references collected in Meda, Montino, Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, cit.; and in the recent work by D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise tra Otto e Novecento*, cit.

²⁸ Cfr. I. Porciani, *L'industria dello scolastico*, in Ead. (ed.), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Firenze, Olschki, 1983, pp. 473-491; Ead., *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (ed.), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 59-65.

²⁹ See, as previously noted, Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, cit.; Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, cit.; and Barausse, *Dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia. Continuità e discontinuità nelle politiche del libro scolastico*, cit.

In another vein, the general lack of basic research on the criteria adopted by different actors involved in the selection/adoption of textbooks (central commissions of the Education Ministry, the local and provincial school boards, school inspectors, teachers' colleges and individual teachers) makes it even more difficult today to evaluate, with reference to the different seasons of the history of education and of school institutions, the principles and models – both ideological-political and pedagogical-didactic – that inspired and directed the adoption of certain textbooks in the different school levels and grades.

It should also be added that, given the lack of consistent and systematic studies of school advertising and *in primis* of readers for students in the primary and public schools, we have for the most part no knowledge of the characteristics of *pedagogical mediation* by means of which the ideologies and cultural models of the *élites* were able to inspire and nurture the structures and contents of such texts – undoubtedly among the most widespread because linked to the early levels of literacy and scholarship – thus turning into an efficient teaching tool in the forms of short stories, tales of historical events, in geographic descriptions, in the pages of fictitious childhood diaries, in poetry, in nursery rhymes and even in texts of lyrics for choir singing. Finally, on another level, still to be explored is the question of how the complex and controversial relationship between purely didactic and pedagogical needs and instances of a logical-epistemological character linked to the structure of the discipline itself declined – for example, in the selection for use in the classroom of teaching aids using manuals in algebra or trigonometry or even physics, chemistry or natural sciences.

It is of basic importance to mention, speaking of research on the manuals and textbooks, how important a comparative study carried out by groups of scholars working within different national contexts could be. A similar study, for example, might shed some light on the methods and special characteristics of the totalitarian regimes of the twentieth century (Fascism in Italy, Nazism in German, Communism in the USSR etc.) adopted to define the forms of control and the censorship of textbooks. Such a study could pinpoint the affinities, differences, significance of specific acts, the level of compliance by the teaching body, and the major or minor efficiency of different processes set in motion. Such a study might also, one would think, offer an indispensable contribution to the incidence and effective dimensions of the attempts made by the totalitarian regimes of the 1930s throughout Europe to make the school both the conveyor belt for transmitting the orders of the party in power and the privileged venue for the formation of a *new man* according to the anthropological models of the various totalitarian regimes³⁰.

Something analogous might be accomplished regarding the democratic regimes established in Europe after the Second World War, allowing for evalua-

³⁰ For a first reading on these themes, see A. Ascenzi, *Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2009, pp. 161-252.

tion – always by comparison and in a far less generic and superficial manner than what has been done to date – of the specific role played by scholastic systems of individual nations in promoting the new values of democratic citizenship and redefining both the collective identity and the feeling of belonging in the nation compatible with the principles of democracy. A long-term systematic study on the main and the most widely distributed history manuals or those relative to the teaching of civics in use in schools in different nations, for example, would allow for gathering transversal elements without doubt of great interest in this regard³¹.

3. *The schoolbook trade and the birth of a new intellectual class*

The research and studies referred to above, which focus on the last fifteen years, have amply demonstrated how the school manuals and textbooks represent not only a complex phenomenon which is part and parcel of other realities that characterize the universe of the schoolroom and the teaching profession (school legislation, teacher training, teaching programs etc.), but also an intersection of a system of variables that only partially belong within the purely school realm. Textbooks, in this regard, constitute the final product of a process that includes the publishing industry and the most complex book market, representing – with reference to the last two centuries – an undoubtedly significant and relevant segment from both a financial and cultural aspect³². All this justifies the fact that as early as the first decades of the 1900s what we might define, in catchwords, as an articulated *collective cultural work* that slowly involved a growing number of *professional figures* with different, specialized abilities grew up around school publishing and the production of textbooks: not merely the *authors/drafters* of manuals, but also the *illustrators* and those responsible for the *graphic/iconographic aspects*, the *editors*, and the *editors of published serial texts* created purposely for the school and for teachers. Within this *collective cultural work*, furthermore, we must neither neglect nor underestimate the function of the periodic press specialized for the schools and teachers (scholastic magazines, teachers' bulletins etc.) in our evaluation/selection of school texts and in the promotion, among teachers in schools of varying orders and levels,

³¹ *Ibid.*, pp. 253-276. But see also R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in Id., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 499-522.

³² Cfr. I. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (ed.), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 59-65; and, with special reference to the first half of the 20th century, see Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, cit.

of a greater awareness of the importance of using manuals and textbooks suitable for teaching and culturally efficient.

The so-called *scholastic industry* thus represents, at the same time, a vehicle for the diffusion of *teaching innovations, methodology and pedagogy* and is one of the most incisive factors in the development of *innovation* in itself, which allowed publishing houses to win the widest slice of the market in the school field, a highly competitive sector. Recent studies on printing presses and publishing houses for schoolbooks and for education in Italy of the 19th and 20th centuries have gathered interesting aspects of the complex tangle of didactic innovation and pedagogy on the one hand, and, on the other, specialized editorial production³³. Nonetheless, even from this point of view there is much still to be discovered.

In particular, special attention should be paid to the many professional figures produced by the *scholastic industry*. These figures constituted a kind of new intellectual class, with peculiar characteristics with respect to traditional literary and academic *élites*, a class made up in large measure by teachers, teaching assistants (more rarely by university professors), heads of schools, inspectors and ministerial functionaries grounded in local school contexts and linked to the large and small specialized publishing houses on the peninsula. A new class of intellectual, its horizon teaching and education – which in societies like those of Italy and Europe during the 19th and 20th centuries increasingly focused on mass literacy and scholarization – took upon itself *de facto* a strong commitment to effect a *mediation* between the basic premises of *national pedagogy* as elaborated by the university departments or in the offices of the Ministry of Public Education and destined to flow back into official teaching programs and the daily practices of the actual teaching institutions which applied these same programs and were being used to teach the younger generations.

We still know very little about this new intellectual class made up of *authors/editors* of manuals and textbooks, *editorial consultants* who inspired/edited the catalogue and the school publishers' special series, the *editors in chief/staff editors* of magazines and periodicals for the school and for teachers, and the *ministerial functionaries/experts* who evaluated and either approved or rejected the textbooks proposed for scholastic use. However, as evidenced, for example, by the pioneering and fundamental research coordinated in Italy by Giorgio Chiosso on the publishers of scholastic and teachers' periodicals and on specialized publishing for schools and education, this is an essential research field for several reasons. Not only is this field important to obtain a full and detailed understanding of the school reality in all its complexity, but it is also an important

³³ See especially essays in Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, cit. Significant insights on the theme can also be found in G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Otto e Novecento*, in Id. (ed.), *Teseo*, cit., pp. XI-XXVIII.

contribution to the history of the culture and the educational customs of Italian society in the last two centuries.

4. *School publishing and young people's literature in contemporary societies: the age of evolution and curricular and extracurricular education*

Research and studies conducted over the last fifteen years on school manuals and textbooks have repeatedly shown the strong connection, at least in the original stages – the Thirties and Forties of the 19th century – and in the course of developments in the 19th and first part of the 20th century, between publications specifically destined for the classrooms and those which, in a slightly more generic and all-inclusive sense, we define as *children's literature* or *young people's literature*³⁴.

The connection is confirmed, for example, by the fact that modern publishing aimed primarily at childhood and adolescence, and destined within a short time to assume characteristics and dimensions of mass consumption, developed contextually and parallel to the production and circulation of school manuals and textbooks. It should be added that both literary genres benefited from a series of phenomena linked to the processes of economic and social development in Italy and in Europe during the first half of the 19th century: the gradual rise of literacy and children's educational levels, the establishment of modern public school orders, and an organized network of scholastic institutions which extended outside the larger urban centers and gradually took in the rural areas and suburbs of various European countries³⁵.

It might be added that, at least initially and later throughout the 19th century, on levels of both small printing presses and local publishers as well as in publishing industries of national importance, scholastic publishing presents an amphibious nature in the sense that most of the presses and publishers specialized in school material published mostly narrative designed principally for childhood through adolescence, and vice-versa. In an overwhelming majority of cases, in fact, the two types of editorial production existed side-by-side and in many instances overlapped and melded³⁶.

³⁴ Cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 14-15.

³⁵ In this regard see the seminal work by P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 12-23. Useful suggestions also in A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 109-119.

³⁶ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 13-15. But see also the aforementioned Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, cit., pp. 21-56.

Now, if it is true for whatever reasons that the thread of children's and young people's literature represents different genres (collections of fairy tales, pleasant stories, short stories, novelettes, novels, prize-winning stories etc.) in comparison to academic subject matter (readers, grammar books, manuals by subject, literary anthologies, workbooks etc.), it is also true that, at least originally and for most of the 19th century, a significant *circularity* took place within both genres both within and outside the classroom, with multiple examples of texts which, coming from a literary environment (perhaps book-prizes), did quite well on the scholastic circuit; conversely, there were those works which, originally intended for the classroom, became true publishing successes well beyond their first destination market. Among the many examples that could be cited, let me mention only the very popular *Novelle morali* by Father Francesco Soave; the many, wildly popular stories by Cesare Cantù; the ever popular and very famous *Giannetto* by Abbot Luigi Alessandro Parravicini; the equally renowned *Cuore* by Edmondo De Amicis; there were, as well, texts that might be ascribed to the so-called *self-help* genre and, with reference to the first two decades of the 20th century, the *Vamba* books (Luigi Bertelli)³⁷.

The *circularity* and *interdependence* mentioned above apply, actually, also to authors and to specific publishing series. Within an Italian context, for example, it was anything but rare that writers for children and young adults frequently became known – and not casually or episodically – for their authorship of readers and school manuals: from Giulio Tarra to Ida Baccini, from Anna Vertua Gentile to Emma Perodi, to Luigi Capuana and Felicita Morandi, to the previously mentioned Luigi Bertelli (*Vamba*) and Giuseppe Fanciulli, to name just a few of the more significant examples³⁸.

By the same token, it was not unusual, especially during the 19th and early 20th centuries to encounter series for children and young adults that included, alongside entertaining or edifying reading, books created for schools and for academic instruction³⁹.

³⁷ Cfr. F. Soave, *Novelle morali ad uso de' fanciulli*, Venezia, Graziosi, 1787; C. Cantù, *Il buon fanciullo. Racconti d'un maestro*, Napoli, Testa, 1846; Id., *Il giovinetto drizzato alla bontà, al sapere, all'industria*, Milano, Bettoni, 1872; L.A. Parravicini, *Giannetto*, 4 vols., Milano, Turati, 1859; E. De Amicis, *Cuore*, Milano, Treves, 1886. For more on the *self-help* genre see S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia. Annali 1*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587. On the academic texts of *Vamba* see: L. Bertelli, *I bimbi d'Italia si chiaman Balilla. I ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale*, Firenze, Bemporad, 1915; L. Bertelli, G. Fanciulli, *Il Giardino. Letture per le scuole elementari*, 4 vols., Firenze, Bemporad, 1914-15; L. Bertelli, *Come l'Italia diventò nostra: Roma – Il Medio Evo – Il bel Paese – Risorgimento, Libri di storia per la 3^a, 4^a, 5^a, 6^a elementare*, 4 vols., Firenze, Bemporad, 1917-1918; Id., *O patria mia!*, 3 vols., Firenze, Bemporad, 1922-1924; Id., *Italia! Italia!*, Firenze, Bemporad, 1927.

³⁸ On these writers for children and young people and their works for the schools, see the above mentioned Boero, De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., *passim*.

³⁹ For examples see the southern school publishers of the 19th century studied by Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron (1839-1925)*, cit., pp. 55-56; and Id., *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in Chiosso (ed.),

The first two decades of the 20th century, however, also saw the beginnings of a breakdown in the circularity and interdependence mentioned above – a progressive separation of genres which took place as far back as the period between the two world wars. It would be interesting to investigate the reasons for this separation, in which so many of the changes taking place in specialized publishing are reflected, as well as a different self-comprehension and self-representation of these two literary threads to those which, during this phase, begin to more clearly and specifically define the generations in developmental or formulative ages⁴⁰.

In the few studies that have focused on this theme, in however general a sense, the parabola of the two literary threads mentioned has rightly placed the accent on the lively comparison that developed in Italy in the first years of the 20th century in the wake of the critical reflexions of Benedetto Croce and other scholars of literature and literary aesthetics with regard to the ambivalent nature of the so-called children's and young adults literature suspended between art and pedagogy or characterized by the tension between true literary and artistic need and the intrinsically education purpose designed to promote in its growing numbers of subjects specific values, lifestyles and models of behavior⁴¹.

Reopening the subject of the epistemological regulation of children's literature has contributed in no small part to confirming a kind of removal of this literary thread from the epistemologically more solid thread characterized by school manuals and textbooks, with consequences that are readily imaginable. For example, in an attempt to point out the true literary dimension and their undeniable artistic nature even where they have retained, wholly or in part, the pedagogical and educational intentionality and finality, children's literary works (and those of the published serials as well) have tried to redefine themselves from a perspective that is clearly distinct and undeniably different from books intended for the schools.

It might be added that, in an attempt to establish an identifying perimeter different from that of school manuals and textbooks, children's literature has progressively abandoned, at least on the peninsula, the plurality and internal articulation of genres and threads that elsewhere can still be seen today and which, vice-versa, has had no significant development in Italy. I refer, in particular, to the characterization of almost exclusively *narrative* (that is, involving novellas, short stories and novels) of children's and young people's literature. Conversely, the rise of *narrative* has been accompanied by the abandonment of

Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento, cit., pp. 225-275.

⁴⁰ Cfr. A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia allo specchio. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, cit., pp. 87-95.

⁴¹ See B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, Laterza, Bari, 1913², vol. III, pp. 352-353. For an exact reconstruction of the debate undertaken from the Crocian point of view, see Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 47-100.

other genres and types such as, for example, scientific, historical or technical texts. This was noted by Giuseppe Lombardo Radice in an article entitled *Che cosa non leggono i maestri*, published in 1925 in a Florentine teachers' magazine, «La nuova scuola italiana», in which it was noted that, if in Italy it was desirable to direct young boys and girls «to reading some classic work of a scientific nature », or of an artistic or historical nature, or referring to technological inventions etc., it was necessary to refer to the brilliant and genial works of foreign authors like «Macé, Tissandier, Lioy, Buffon, Carré, Fabre, Flammarion, Réclus», given the very serious dearth of such works in scholastic production on the peninsula⁴². Not by chance, only in recent times have the originality and extraordinarily innovative nature of works like *Ciondolino*, published in 1893 by Luigi Bertelli/*Vamba* for the Florentine publisher Bemporad come to be appreciated and valued. The work is still isolated and with no probable meaningful reprints in sight; it stands as one of the early examples of scientific teaching in the field of children's and young adult literature inspired by the classic works of Jean-Henri Fabre, Maurice Maeterlinck and Ernest Candèze⁴³.

The actual removal of the educational dimension (through lesser scientific, technological, historical etc. works) from the thread of literature for children doubtlessly contributed to the isolation of school manuals and textbooks from the general thread of works meant for evolving and developing generations, accentuating and legitimating on the basis of new and more incisive reasons for the separation between within the classroom and outside the classroom for which the *school book* wound up being considered – within the same collective imagination as its user – as mandatory reading, grave, sciolistic, and even pedantic; while the *narrative works for children and young people* filled the space for leisure time and amusing, pleasant enjoyment and were associated with freedom, and the development of the imagination and creativity; in essence, they became identified with the time for “playful freedom”, as an alternative, or overlapping with, “school time”, increasingly considered as “productive time” and “children's work”.

It is my belief that all this influenced – and connotes in a relevant manner – the same pedagogical reflection on the role of the school and of schooling process, accentuating the more general separation, within the formative processes intended for growing students, between school activity and extra-curricular

⁴² G. Lombardo Radice, *Che cosa non leggono i maestri*, now reissued in Ascenzi, Sani (eds.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, cit., pp. 725-740 (the section quoted in the text is found on pp. 728-729).

⁴³ On Luigi Bertelli's *Ciondolino* see A. Ascenzi, «Per educare la gioventù della nuova Italia». *Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l'infanzia tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920)*, in A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (eds.), «Santa Giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008, pp. 17-19.

activity; a separation within which the actual scholastic dimension ultimately assumed an essentially negative connotation because it was characterized by formality, the lack of imagination and creativity, scarce consideration of the rhythms and inner needs of the student etc. And it is by no means accidental that in this first part of the 20th century, the so-called *activistic pedagogies* were used and that the most incisive experiences of the *new schools*, methodologically focused on overcoming the separation/antithesis described above and on the idea of recovery – in the scholastic environment as well – of the dimensions of students' freedom, creativity and the fulfillment of their own interests came into being⁴⁴. This also, I believe, is a theme that should be researched by an academic historiographer of education proposing to actually *rethink* not only the characteristics and incidence of school processes and didactic practices, but also the genesis and history of pedagogical theories and educational models for children which have permeated the scholastic experience in the contemporary age.

As to significant aspects of research still to be carried out, recent studies on Luigi Bertelli/*Vamba*, the well-known writer of children's books and also author of textbooks popular in the first decades of the 20th century, whose criticism of the school and educational system and of the 19th century concept of childhood itself happily personified in a character like *Giannino Stoppiani*, the restless and amusing protagonist of the popular *Il Giornalino di Gian Burrasca*⁴⁵ – becomes an attempt to overcome the split/overlap referred to above by refining a level of communication and an educational style to batter the stagnant bulkheads dividing curricular activity, or *productive time* (that spent in school) and *playtime* (leisure time and free learning). The attempt found its best expression in the enjoyable periodical «*Il Giornalino della Domenica*» (1906-1920)⁴⁶. The cultural and pedagogical parabola of *Vamba* is proof of the relevance of a study which in an attempt to illuminate the characteristics and aims of school manuals and textbooks does not overlook but rather centers its attention on the relationship between this thread of school books and the more general *scholastic industry* on the one hand, and the thread of children's and young people's literature on the other.

⁴⁴ See what has become a "classic" study by G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 53-117.

⁴⁵ Vamba [L. Bertelli], *Il Giornalino di Gian Burrasca*, Firenze, Bemporad, 1912.

⁴⁶ Once again, see Ascenzi, «*Per educare la gioventù della nuova Italia*». *Luigi Bertelli giornalista e scrittore per l'infanzia tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile (1860-1920)*, cit., pp. 13-43.

Conclusion

The picture drawn thus far, I believe, confirms the original hypothesis of this study with regard to the need to go beyond the nonetheless relevant premises of the obvious and detailed investigations on school publishing and textbooks which have been carried out for at least the past fifteen years in France, Spain, Italy, and other countries. Having come this far, however, it seems we can say that not only are we faced with an issue that still holds broad areas yet to be explored, but also that if we do wish to proceed we must further hone our research methodologies and sharpen the tools to guarantee the opportunity for serial and comparative analysis of manuals and textbooks.

It should be added that the necessity mentioned above of overlapping sources like school publishing with other equally meaningful sources (notebooks, teaching programs, ministerial inquiries and the relationships with inspectors etc.) assumes, at the present state of research, one significant detail: the basic impression, in this regard, is that the more scholastic and educational historiography is able to operate through the use of overlapping new sources and more refined research methodologies, the more it will succeed in detaching itself definitively from self-referential and hardly meaningful approaches of the traditional history of pedagogical theories and scholastic institutions to reach a genuine history of cultural and formative school processes considered necessary as an essential chapter in the more complex history of culture and society.

Anna Ascenzi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
ascenzi@unimc.it

Formare o informare? L'editoria italiana del Novecento e la sua memoria

Gianfranco Tortorelli

In un articolo-intervista di pochi anni fa Stefano Mauri riassumeva nel titolo, *L'editore di cultura non esiste più*¹, uno dei passaggi cruciali che avevano investito il mondo editoriale italiano dalla metà degli anni settanta del Novecento per poi concludersi alla fine del secolo e riconsegnare al lettore e agli operatori del settore un panorama profondamente mutato². A questo e ad altri aspetti controversi della storia dell'editoria italiana sono stati dedicati nell'ultimo decennio numerosi studi e approfondimenti. Grazie all'intenso lavoro svolto dalla Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori e da APICE, il doppio registro della raccolta e valorizzazione delle fonti ha consentito da una parte di preservare fondi, carteggi, biblioteche private, mettendoli al riparo da smembramenti dissennati o da irreparabili perdite, dall'altro di avviare le prime e imprescindibili analisi e riflessioni su questi materiali. Ne sono scaturite pubblicazioni, conferenze, convegni, masters e un'ampia attività di collaborazione con istituzioni pubbliche e private come l'Università di Milano o la Scuola per Librai Umberto e Elisabetta Mauri. Una analoga, e per certi aspetti anche più significativa, li-

¹ P. Di Stefano, *L'editore di cultura non esiste più*, «Corriere della Sera», 23 gennaio 2009.

² Afferma Stefano Mauri in un passaggio dell'intervista curata da Di Stefano: «Oggi non esiste l'editore di cultura puro: tutti, grandi e piccoli, mescolano il sacro e il profano sia pure con dosaggi e soprattutto con vesti diverse. Ci sono editori dall'aspetto molto serio e austero che fanno molto spesso delle escursioni nei libri più commerciali e viceversa. Le due aspirazioni di tutti sono: trovare il nuovo *bestseller* e assicurarsi il futuro premio Nobel».

nea di ricerca è stata avviata per lo studio del libro scolastico. In questo caso il ritardo, rispetto alla storiografia europea, era ancora maggiore e quindi va apprezzato e valorizzato lo sforzo di collegare con maggiore continuità la nostra produzione con quella internazionale. Si pensi a opere come *Teseo* che ha coinvolto decine di ricercatori intorno al progetto di recuperare una storia completa dell'attività di tipografi e case editrici impegnate nello scolastico durante l'Ottocento e il Novecento, o a istituzioni come il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia diretto da Roberto Sani con sede presso l'Università di Macerata. Nella sua collana *Fonti e Documenti* sono state raccolte lettere, normative sui libri di testo, cataloghi³, utili e imprescindibili strumenti di lavoro che si affiancano agli incontri e convegni promossi da Giorgio Chiosso e alla meritoria e oramai consolidata attività della rivista «History of education & children's literature». Anche le riviste di settore, d'altra parte, si sono ampiamente rinnovate, e se la storia dell'editoria sembra avere perso quella spinta e quell'interesse che si era conquistata alcuni anni fa sulle testate nazionali più prestigiose, altre opportunità sono arrivate con la nascita di nuove riviste e collane alcune delle quali votate alla pubblicazione di fonti e di ristampe o alla proposta di studi dovuti a ricercatori più giovani. I masters, le Fondazioni, il lavoro appassionato e capillare di alcune biblioteche, il proliferare di corsi universitari e di progetti di ricerca hanno anche consentito di avviare, ma certo non ancora di consolidare con rapporti stabili e duraturi, un proficuo scambio di esperienze e conoscenze tra gli studiosi di storia del libro e dell'editoria, gli storici e gli italianisti.

Non mancano comunque, in questo ribollire di iniziative e in questo proliferare di centri di studio che in Italia, ironia della sorte, stanno sorgendo o si stanno affermando proprio in un momento cruciale per le sorti dell'editoria, delle librerie e delle biblioteche, le lacune ancora da colmare, le difficoltà da superare. Il risvolto della medaglia di questa effervescenza risiede nella difficoltà di riscontrare nella produzione di molti studiosi, come nelle linee guida di alcune delle istituzioni più attive e presenti, un ambito di ricerca preciso, un filo rosso capace di legare e dare continuità a quelli che possono apparire, se guardati retrospettivamente, degli interessi occasionali e frammentari. Più legati al convegno, all'incontro, al singolo articolo che ad un progetto ampio e complesso, uno sfrangiamento riscontrabile anche, ma con notevoli eccezioni capaci

³ A. Ascenzi, M. De Felice, R. Tumino (a cura di), «Santa Giovinezza!» *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008; A. Barausse (a cura di), *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, 2008; A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009. Accanto a questi volumi va ricordata la collana *Fonti per la storia della scuola*, edita dal Ministero per i beni culturali e ambientali all'interno delle pubblicazioni degli Archivi di Stato, che pur non occupandosi direttamente di storia dell'editoria ha fornito un notevole contributo sulle fonti.

ultimamente di fornire edizioni encomiabili per cura e puntigliosa acribia dei testi, nella pubblicazione di carteggi editoriali non completi o poco significativi per la ricostruzione del lavoro di un singolo autore o di una casa editrice. Una angustia di prospettiva verificabile anche negli indici di alcune riviste subito rinchiusesi in specialismi difficili da mantenere per un periodo lungo di pubblicazione, pena la ripetitività dei contenuti e il mancato confronto con più vasti temi storici. Del resto, ancora di recente, si è sentito il bisogno di ribadire le diversità di risultati e di prospettive della storiografia italiana rispetto a quella francese, inglese, tedesca⁴. Dando seguito alle parole di Luciano Canfora si può affermare che gli studiosi italiani si siano mossi in modo opposto ai tentativi dei loro colleghi europei. Mentre questi ultimi hanno da subito privilegiato, grazie anche a una migliore organizzazione della ricerca e a una tradizione alla collaborazione disciplinare di più lunga durata, le ricerche su vasta scala affrontando la storia dell'editoria, della circolazione del libro e della lettura di una intera regione o di una città, mettendo in cantiere opere collettanee di vasto respiro che hanno poi dettato i tempi anche di altre storiografie⁵, in Italia si è ripiegato su una crescita spesso confusa e sfilacciata dove rimangono ancora in ombra vaste zone del meridione e dove poco si continua a sapere sullo sviluppo tipografico e industriale di città anche significative. I tentativi, che in definitiva per il Novecento si riducono a due lavori⁶, di chiudere in una sintesi lo sviluppo e le contraddizioni di un secolo risultano oramai datati o poco utilizzabili.

In questo panorama in chiaroscuro un notevole contributo è arrivato in questi ultimi anni dagli stessi editori che in modi e tempi diversi hanno voluto testimoniare il loro attaccamento al lavoro e la trama fitta e originale di incontri, scontri e riappacificazioni che hanno accompagnato le loro vite⁷. Ponendo al centro del racconto la memoria gli editori hanno voluto gettare un ponte tra

⁴ «Manca ancora da noi quel fervore di studi sulla storia della *res libraria* che invece, ad esempio in Francia, sotto l'impulso di grandi maestri, ha propiziato monumentali realizzazioni», L. Canfora, *Croce bibliofilo e i suoi ammiratori*, in B. Croce, *Stampatori e librai in Napoli nella prima metà del Settecento*, a cura di M. Gatta, introduzione di A. Cadioli e uno scritto di L. Canfora (in appendice testi di Gino Doria, Antonio Basile, Lorenzo Giustiniani, Tammaro de Marinis), Macerata, biblohaus, 2010, p. 6.

⁵ Anche se orientato all'analisi delle opere sulla storia del libro e non a quella sulla storia dell'editoria si veda comunque A. Nuovo, *La storia del libro. Qualche bilancio d'inizio 21 secolo*, «Culture del testo e del documento», 2009, 29, pp. 47-72.

⁶ Ci riferiamo a G. Turi (a cura di), *Storia dell'editoria nell'Italia contemporanea*, Firenze, Giunti, 1996 e a N. Tranfaglia e A. Vittoria, *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni Sessanta*, Roma-Bari, Laterza, 2000, quest'ultima poco originale e troppo dipendente da studi precedenti. Altre finalità, più legate al rapporto tra editoria e generi letterari, hanno G. Ragone, *Un secolo di libri. Storia dell'editoria in Italia dall'Unità al post-moderno*, Torino, Einaudi, 1999, ma riepilogo di lavori precedenti apparsi in sedi diverse e in anni anche lontani, e G.C. Ferretti, *Storia dell'editoria letteraria in Italia. 1945-2003*, Torino, Einaudi, 2004. Sono uscite anche brevi sintesi di carattere divulgativo e qualche storia del libro che arriva ad analizzare anche l'Ottocento e il Novecento ma affrontando le questioni editoriali in modo approssimativo.

⁷ Su questa produzione cfr. G. Tortorelli, *Poetica del ricordo e coscienza storica nelle biografie e nei carteggi degli editori*, «Rara volumina», 2008, 1-2, pp. 67-92.

le vicende dell'azienda e la situazione politica, culturale ed economica in cui le case editrici operano, senza dimenticare le amicizie, gli affetti familiari, i lutti, il percorso esistenziale di un tempo perduto e in qualche caso faticosamente ritrovato⁸. Accanto alle autobiografie, che tuttavia in alcuni casi nascono più dal recupero di frammenti di memoria che dalla consapevole volontà di ricostruire le proprie vicende, di Bompiani, Mimma e Cristina Mondadori⁹, si sono aggiunte le bellissime *Lettere di una vita* di Alberto Mondadori, *Senior service* di Carlo Feltrinelli, *Ritratto di una scrittrice involontaria* di Silvana Mauri¹⁰, mentre Federico Enriques ha messo i suoi ricordi e la grande esperienza a disposizione di un progetto, unico sino ad ora, che ricostruisce dall'interno la storia della casa editrice Zanichelli¹¹. Rispetto a queste prove il contributo di Giulia Boringhieri si pone come un tentativo originale e innovativo. L'incipit che apre la *Premessa* al suo libro *Per un umanesimo scientifico. Storia di libri, di mio padre e di noi*, «i figli di solito scrivono memorie, non storie», dice già molto sulla domanda che l'autrice si pone a monte del lavoro: se la ricostruzione storica, già complessa e difficile di per sé, potesse svolgersi correttamente nei casi in cui il rapporto personale risultava così stretto e coinvolgente. In realtà l'esito finale è anche il risultato di uno spostamento degli interessi di Giulia Boringhieri travolta in un primo momento dalla morte del padre, l'editore Paolo Boringhieri, e dal comprensibile impulso a «personalizzare il racconto», e in seguito con la lettura attenta e partecipe delle carte sempre più convinta della necessità di «osservare mio padre dall'esterno», forzando quella «riservatezza assoluta» che per ragioni caratteriali e per convinzione non avrebbero mai portato l'editore a scrivere un libro su di sé. Un cambiamento, quello dal profilo biografico a una storia ampia e documentata della casa editrice Boringhieri, in parte voluto ma anche in parte obbligato per i pochi documenti familiari, per le esili tracce di

⁸ Scriveva Giulio Einaudi accogliendo il lettore nel suo *Frammenti di memoria*, Milano, Rizzoli, 1988, p. 6: «Da un po' di tempo non sogno più. Mi sveglio come se il tempo si fosse fermato, lentamente vengo riportato alla realtà da gesti istintivi dell'abitudine, mentre la memoria fa rivivere momenti del passato. Attimi sfuggenti, spesso cancellati da casuali sollecitazioni esterne. "Scrivi, scrivi" mi sollecitano voci amiche. Ma è della mia attività che mi si chiede di parlare, o della mia persona, in relazione agli avvenimenti di cui sono stato testimone? Forse dell'una e dell'altra, della mia persona in quanto tutt'uno con la mia attività; se quest'ultima fosse stata diversa, il corso della mia vita e l'interesse – ove ci fosse – per essa, sarebbe ovviamente diverso». Passo dove è colta bene la frattura e l'indecisione tra la vita privata e la vita pubblica e la verifica poi di una unione inscindibile tra le due.

⁹ Su questi ultimi volumi cfr. G. Tortorelli, *Le vicende della vita: memorie e ricordi a confronto in casa Mondadori*, «Archivi del Nuovo», n. 12-13, 2003, pp. 141-165.

¹⁰ A. Mondadori, *Lettere di una vita 1922-1975*, a cura e con un saggio introduttivo di G.C. Ferretti, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori – Arnoldo Mondadori editore, 1996; C. Feltrinelli, *Senior Service*, Milano, Feltrinelli, 1999; S. Mauri, *Ritratto di una scrittrice involontaria*, a cura di Rodolfo Montuoro, Roma, nottetempo, 2006.

¹¹ Su questo importante volume di F. Enriques, *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia*, Bologna, Il Mulino, 2008, cfr. G. Tortorelli, *La Zanichelli dal 1959 al 2009: un monumento all'educazione civile degli italiani*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 373-384.

una esistenza che si riconosce nell'indipendenza senza debolezza e in un'infanzia e giovinezza «ricche di interessi, ma senza i tratti della spensieratezza»¹². La formazione avviene in una famiglia austera, di stampo ottocentesco, in un «ambiente antiretorico e sobrio, di spietato individualismo e innato senso civile», dove il giovane Paolo si confronta con «discorsi alti e sentimenti nascosti» e fa suo quello humor sofisticato «che tiene lontana la cupezza e unita la famiglia». La musica e il viaggio come «conoscenza del mondo» sono le sue passioni, insieme alla filosofia e alla letteratura soprattutto inglese e tedesca. Sono tasselli che vanno componendo quel suo «non essere capace di non essere solo, il misurare se stesso e gli altri sul metro dell'alta cultura, ponendo alla massima altezza possibile l'asta da saltare». Forse sono queste peculiarità a fargli decidere di entrare nella Federazione giovanile del Partito d'Azione dove divide le prime esperienze politiche con Luigi Pareyson, Silvio Pieri, Gianni Merlini, Carlo Casalegno, coltivando quell'ambiente torinese in cui operano Plinio Pinna Pintor, Adolfo Occhetto, Ludovico Geymonat, Massimo Mila, Franco Venturi, molti dei quali accompagneranno Boringhieri nella complessa avventura editoriale. L'amicizia più importante comunque è quella con Felice Balbo, e Giulia Boringhieri la ripercorre non solo nel capitolo *Cicino Balbo amico e maestro* ma come filo rosso che attraversa tutto il volume, nel cui «raggio d'attrazione» Paolo entra partecipando alle vicende del Movimento dei lavoratori cristiani e condividendo quel modo di coniugare politica e cultura, ricerca filosofica e impegno morale che lascerà tracce profonde su di lui. Il rifiuto del marxismo-leninismo e dei precetti religiosi estesi al di fuori della sfera politica, morale e spirituale accomunano Balbo e Paolo Boringhieri dove in quest'ultimo, per dirla con le parole di Ranchetti, l'interesse prevalente si piega verso «un'etica religiosa, in cui si alternano religiosità ed etica, e un rigore morale che ingloba tutto». Non è casuale in questo percorso la scelta della cultura, intesa come «ricerca metodicamente sperimentale, aperta all'esperienza, al reale, nel rifiuto di qualunque formula assoluta», che viene privilegiata per un terreno di incontro e di verifica delle idee di Balbo¹³. L'iscrizione al PCI avviene qualche tempo dopo, ma la naturale decisione di svolgere la militanza dedicandosi alla politica culturale espone Boringhieri alla necessità di una verifica continua tra i patteggiamenti e

¹² Si vedano i due capitoli *Le radici familiari e Paolo della collina*, in G. Boringhieri, *Per un umanesimo scientifico. Storia di libri, di mio padre e di noi*, Torino, Einaudi, 2010, pp. 16-42. Per comprendere il taglio del volume e il contesto nel quale si è mossa l'autrice è necessario rileggere quanto si dice nei ringraziamenti – tra i quali va sottolineato il «sostegno importante» di Michele Ranchetti la cui scomparsa nel 2008 aveva privato la ricerca «di un punto di riferimento insostituibile» –: «scrivere questo libro è stata un'attività solitaria, condotta al di fuori di qualunque ambiente istituzionale di ricerca, ma che ha goduto del sostegno diretto o indiretto di molte persone alle quali va tutta la mia gratitudine», p. IX.

¹³ A questo proposito sottolineava Paolo Boringhieri: «Non mi interessava approfondire particolarmente il nucleo teorico delle sue idee. Quello che mi colpiva era il suo modo di intendere la cultura. Sono stato influenzato più dal suo modo di fare cultura che dalla sua filosofia», in G. Boringhieri, *Per un umanesimo scientifico*, cit., p. 35.

le disillusioni della pratica e la sua rigorosa formazione etica. L'esito di questa, per lui, improponibile mediazione non potrà che essere l'uscita dal partito dopo le ripetute lezioni della storia.

Da questi capitoli in poi il volume si avvia per una strada diversa rispetto al progetto originario e, dietro la vastità della documentazione e in contrasto con quanto Paolo Boringhieri ci ha lasciato sul periodo trascorso all'Einaudi che «sembrava un capitolo definitivamente chiuso, sepolto, della sua esistenza sia personale sia professionale», l'autrice decide di ripartire dalle origini. E ancora una volta è dalla casa editrice torinese che bisogna prendere le mosse poiché quella redazione scientifica interna all'Einaudi rappresentava una peculiarità per «le persone e i progetti che l'avevano attraversata» i quali «non costituivano solo l'origine dell'avventura successiva di mio padre ma una tenera importante e meno nota della cultura italiana del dopoguerra». Da questo punto di vista il libro di Giulia Boringhieri ha la duplice funzione di accompagnare il lettore dallo struzzo al cielo stellato, per ricordare i celebri loghi delle due case editrici, e di affrontare in modo esaustivo quel ramo importante dell'Einaudi trascurato, per ragioni diverse e comprensibili, nei lavori di Gabriele Turi e Luisa Mangoni¹⁴. L'appendice dedicata all'elenco delle collane scientifiche sottolinea lo stacco con quell'editoria di stampo ottocentesco, da Bocca a Hoepli, Zanichelli, Vallardi, meritoria di avere tenuto in vita l'interesse e la passione per la scienza, ma oramai bisognosa di mettersi al passo con la più avanzata ricerca europea e statunitense. Le collane *Biblioteca di cultura scientifica*, *Manuali Einaudi*, *Biblioteca di cultura economica* sono la testimonianza dell'enorme lavoro di svecchiamento svolto da un ristretto ma agguerrito nucleo di collaboratori e traduttori. Il ruolo di Paolo Boringhieri sembra defilato rispetto ad altri protagonisti ma in realtà, come ha giustamente sottolineato Federico Enriques¹⁵, il suo apporto si fa apprezzare sia come sostenitore di alcune pietre miliari del pensiero scientifico, dal volume di Louis de Broglie, *I quanti e la fisica moderna* ai testi di Max Planck, Alfred Kühn, Umberto D'Ancona, Friedrich Waismann, sia nell'impostazione di collane innovative come *Testi per dirigenti, tecnici e operai*¹⁶. Il lavoro continuo sui testi, la revisione delle traduzioni, come

¹⁴ G. Turi, *Casa Einaudi. Libri uomini idee oltre il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1990; L. Mangoni, *Pensare i libri. La casa editrice Einaudi dagli anni trenta agli anni sessanta*, Torino, Einaudi, 1999.

¹⁵ F. Enriques, *Fare cultura e non uso della cultura*, «L'Indice», vol. XXVII, n. 9, 2010, p. 2; si veda anche, ma senza spunti interessanti, A. Sinigaglia, *Con la scienza non fece lo struzzo*, «La Stampa.Tuttolibri», 15 maggio 2010, p. 1.

¹⁶ Su questa collana cfr. il capitolo *La scienza per la fabbrica: i Testi per operai* dove sono riportate le riflessioni di Boringhieri sul significato politico di una collezione di libri tecnici che avrebbe dovuto avere: «Come metodo di esposizione nel nostro clima culturale l'esigenza di non presentare il problema metodologico come risultato empirico di osservazioni pratiche (secondo la tradizione italiana), ma come caso da inquadrare, sempre, nelle più generali leggi della fisica o delle altre scienze». Giulia Boringhieri pur riconoscendo in questa esperienza «i semi gettati da Balbo» rivendica il ruolo autonomo di Paolo Boringhieri il quale: «Più che semplice interprete delle

la stretta collaborazione con Lucio Lombardo Radice, Marcello Cini, Cesare Musatti, Luigi Radicati di Brozolo, Ludovico Geymonat, valorizzano le qualità di mediatore e quelle doti di riservatezza e serietà che diventeranno poi la base di partenza sui cui costruire le fondamenta della futura casa editrice. Peculiarità che comunque non fanno recedere Boringhieri da prese di posizione nette, ad esempio sul ruolo di Massimo Aloisi e sulla spinosa questione della traduzione delle opere di Lysenko¹⁷, e da un graduale ma altrettanto fermo disimpegno dalla politica attiva all'interno del Partito comunista. A questo proposito è doveroso sottolineare come le pagine di Giulia Boringhieri non si limitano ad una asettica descrizione, ma aggiungono documenti e interpretazioni al delicato rapporto tra l'Einaudi e il PCI che a intervalli regolari ha suscitato polemiche e precisazioni, difese e detrazioni, ma ha anche prodotto le pagine documentate e convincenti di Luisa Mangoni. L'autrice dimostra che la battaglia per l'umanesimo scientifico portata avanti da un ristretto gruppo di intellettuali avesse come controparte sia il pensiero oscurantista cattolico, sia quell'idealismo chiuso e arcigno caro ai custodi del pensiero crociano¹⁸, venendo tuttavia osteggiata con resistenze e defatiganti discussioni anche all'interno della casa editrice Einaudi. I capitoli, le citazioni, ma anche i commenti di Giulia Boringhieri, sottolineano bene quanto sia più utile, invece di impostare discussioni spesso inconcludenti sulla egemonia della cultura di sinistra nel dopoguerra, documentare puntigliosamente gli scambi e i rinvii concreti – si vedano le pagine sul ruolo di Alicata, Muscetta, Togliatti, o quelle sul distacco di Balbo e Scassellati, o ancora la coincidenza tra la cellula interna del PCI e lo stesso gruppo dirigente della casa editrice torinese – tra politica e cultura almeno sino agli anni settanta del dopoguerra¹⁹.

antiche aspirazioni balbiane approfittava qui di quello spazio di intervento in materia economica, di apertura a tematiche metodologiche escluse dall'ortodossia comunista che cercava di estendere anche alla collana di economia ma che la resistenza ideologica di Giolitti gli rendeva molto più difficile», in Boringhieri, *Per un umanesimo scientifico*, cit., pp. 289-297, e in particolare pp. 292-293.

¹⁷ Sul caso Lysenko cfr. quanto scrive Boringhieri, *Per un umanesimo scientifico*, cit., pp. 108-134 e 202-213 e il volume di Francesco Cassata, *Le due scienze. Il «caso Lysenko» in Italia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.

¹⁸ G. Gioriello. *La collana nata contro Croce*, «Corriere della Sera», 1 luglio 2010. Scrive Gioriello a proposito del volume: «Non è solo una storia di famiglia e nemmeno solo storia di editoria. È soprattutto una storia di passione per politica e conoscenza, che ha condotto i sostenitori dell'umanesimo scientifico a scontrarsi, in nome di Einstein o di Fermi, con opposizioni durissime sia nel campo delle «forze progressiste», sia nell'ambito scientifico».

¹⁹ Si chiede Giulia Boringhieri: «Davvero la casa editrice offrì un'arena pluralista di confronto [...]? Oppure le cautele ci furono, e furono troppe per poterle definire occasionali? [...] Ma da qualunque parte si scelga di guardare questo organismo e di studiarlo, quali i personaggi in cui ci si imbatte e le collane in cui si scelga di andare a fondo, la battaglia ideologica aleggia ovunque e nessuna zona della casa editrice ne è scevra: tanto meno quella relativa alle collane scientifiche», in Boringhieri, *Per un umanesimo scientifico*, cit., p. 49.

La storia dell'Einaudi quindi, anche nel libro di Giulia Boringhieri, resta al centro dell'attenzione verso quella editoria civile di cui la casa editrice torinese è un modello irripetibile, ma anche un fecondo esempio di suggestioni e vitalità²⁰. Non a caso è ancora intorno al nodo politica-cultura e al diverso e originale apporto dei suoi collaboratori che vengono pubblicati lavori e documenti, e sono ancora le vicende dei suoi autori e dei loro libri a fare discutere²¹. Nel 2009 a dieci anni dalla morte dell'editore e a ventuno dalla prima edizione edita da Rizzoli viene ripubblicato da nottetempo *Frammenti di memoria* di Giulio Einaudi. Una ristampa accompagnata da qualche polemica della famiglia nei confronti dell'attuale proprietà e che fu accolto già nella sua prima uscita da riserve e perplessità²². La presenza nella nuova edizione degli scritti di Francesco Biamonti e Natalia Ginzburg testimonia le letture diverse che sono state date di queste pagine²³. Accanto ai frammenti di memoria di Giulio Einaudi numerose sono state le pubblicazioni di carteggi, saggi, libri che hanno sempre al centro il lavoro editoriale interno o di consulenza di numerosi autori e collaboratori. Opere meritorie ma non tutte condivisibili per l'impostazione e i contenuti. In particolare la pubblicazione di carteggi provenienti dall'Archivio Einaudi meriterebbe l'allestimento di un piano organico e complessivo che affrontasse con gli opportuni apparati e rilievi scientifici una mole imponente di carte, piuttosto che affidarsi a uscite singole e casuali. È questo il caso delle lettere indirizzate da Gianni Rodari e Federico Zeri alla casa editrice. In entrambi i volumi le curatele risultano nelle introduzioni troppo coincise e anche sbilanciate, più attente a dare qualche tocco di colore, soffermandosi su aspetti particolari degli atteggiamenti o delle proposte dell'autore, che a collocare Gianni Rodari e Federico Zeri nei progetti più ampi della casa editrice²⁴. Le pagine di

²⁰ C. Donzelli, *Per un'editoria civile*, «Micromega», 1995, 4, pp. 81-90. Sulle caratteristiche e sulla influenza del modello Einaudi si vedano anche M. Fiorillo, M. Natale, «Assecondare le tendenze» e insieme «fare resistenza». Una discussione con Ernesto Franco direttore editoriale Einaudi; *Quando l'Einaudi era come le dita di una mano. Pensare, vendere e fare libri*, un colloquio con Roberto Cerati, presidente Einaudi; M. Fiorillo, *Una casa editrice è un corpo collettivo. Intervista a Carmine Donzelli*, articoli compresi in «il contesto», n. 3, 2004 (ma sulla copertina risulta segnato come numero 3/4), pp. 27-52.

²¹ Si veda, ad esempio, la decisione, da parte della famiglia, di ritirare dal catalogo Einaudi i libri di Massimo Mila, cfr. M. Novelli, «Tolgo all'Einaudi gli scritti di Mila», «la Repubblica», 14 settembre 2010.

²² G. Einaudi, *Frammenti di memoria*, Roma, nottetempo, 2009. Sulle tensioni tra la famiglia Einaudi e l'attuale proprietà cfr. P. Di Stefano, *Nonno Giulio e il grande freddo di casa Einaudi*, «Corriere della Sera», 24 marzo 2009.

²³ Il volume contiene *Qualche parola di introduzione* di Francesco Biamonte, trascrizione dell'intervento al Teatro del Casinò di Sanremo per la presentazione della prima edizione del libro il 24 gennaio 1989, e *Frammenti di memoria* di Natalia Ginzburg. Il testo della Ginzburg era già apparso con il titolo *Memoria contro memoria* sulla rivista «Paragone», 1989, 462, pp. 21-31, e viene riprodotto con annotazioni e sottolineature manoscritte di Giulio Einaudi. Poche le segnalazioni della nuova edizione, cfr. comunque A. Debenedetti, *L'équipe di solisti che fondò l'Einaudi*, «Corriere della Sera», 3 maggio 2009, che tuttavia sbaglia la data della prima edizione.

²⁴ G. Rodari, *Lettere a don Julio Einaudi, Hidalgo editoriale e ad altri queridos amigos (1952-*

Bartezzaghi su Rodari mettono bene in luce il tono autoironico delle lettere e sottolineano con acume come nel suo lavoro con i libri e per i libri «il favoloso non è un altro mondo ma è una piega inedita del quotidiano, una piega che la serietà e la comprensione dei cosiddetti adulti usa stirare ed eliminare come fosse una stropicciatura». L'uso della filastrocca, della rima, dell'associazione causale, dell'errore linguistico non rimarranno pezzi di bravura fine a se stessi ma permetteranno a Rodari di sostenere più parti in un accavallarsi di «minute faccende editoriali, progetti solenni, clownerie epistolari», tra cui troveranno un posto non secondario le inesistenti richieste di pagamento. È in questo flusso continuo di generi e usi diversi che Bartezzaghi individua la peculiarità forse più rappresentativa di questa vicenda: il superamento di «una divisione netta fra la comunicazione spicciola e la zona alta, memorabile della scrittura confidenziale». Basti pensare all'amicizia sincera e anche alla comunanza di intenti che traspare nelle lettere per Davide Ponchirolì, Roberto Cerati, Giulio Bollati e lo stesso Einaudi. Si potrebbe quindi consentire a lettura conclusa con chi ha sottolineato che non di un libro *su* Rodari si tratta, ma di un altro libro *di* Rodari e che non bisognerebbe vedere in «questa agile edizioncina epistolare un difetto di esaustività storico-documentaria»²⁵, e tuttavia proprio il dialogo con la pubblicazione di altri testi dell'autore²⁶, come pure con significative ricerche sul suo pensiero e su aspetti importanti del suo lavoro²⁷ avrebbero consentito di sviluppare meglio il lungo e fecondo rapporto tra Rodari e l'Einaudi. Osservazioni critiche che devono essere ripetute e anzi accentuate a proposito della raccolta di lettere indirizzate da Federico Zeri alla casa editrice torinese. Un carteggio e una collaborazione iniziati nel 1955, quando verrà consegnato l'importante volume *Pittura e Controriforma* poi pubblicato due anni dopo, e proseguiti per tutta la vita anche se documentati in questa sede sino al 1980. Le peculiarità di queste lettere sono numerose, ma forse la più importante è che appartengono ad un autore che in breve tempo diventerà il più importante consulente della casa editrice per la storia dell'arte. Sfilano nel tempo gli interlocutori privilegiati, Guido Davico Bonino, Giulio Einaudi, Paolo Fossati e soprattutto Giulio Bollati con il quale vi è una forte condivisione di idee, suggestioni, letture, capaci poi di fecondare progetti concreti. L'interesse propositivo di Zeri è dirompente e propositivo nei suggerimenti dei libri da tradurre, come nel rompere steccati disciplinari e ideologici e certo la sua prosa non si sottrae alla polemica

1980), a cura di S. Bartezzaghi, Torino, Einaudi, 2008; F. Zeri, *Lettere alla casa editrice*, a cura di A. Ottani Cavina, note di D. Ravaioli, Torino, Einaudi, 2010.

²⁵ Cfr. la recensione di C. Viola in «Belfagor», vol. LXIV, n. 3, 2009, pp. 355-356.

²⁶ Soprattutto G. Rodari, *Testi su testi*, a cura di F. Bacchetti, Roma-Bari, Laterza, 2005.

²⁷ Tanti oramai i lavori su Rodari, ma per gli aspetti editoriali cfr. soprattutto: M. Argilli, *Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1990; Id., L. Del Corno, C. di Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1996; per la collaborazione di Rodari a il «Pioniere», cfr. S. Franchini, *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalismo di sinistra*, Firenze, Firenze University Press, 2006.

e alla caustica censura di colleghi e collaboratori anche della casa editrice. Harold Acton, Frederick Antal, André Chastel, John Pope-Hennessy, Erwin Panofsky, Giovanni Previtali, Adolfo e Lionello Venturi e tanti altri procedono affiancati ai continui e fruttuosi rapporti con le maggiori istituzioni internazionali. Al termine della lettura, tuttavia, si deve constatare che la curatela lascia a desiderare. Non tanto nelle note redatte da Davide Ravioli, che accompagnano il lettore con sobrietà e attenzione, quanto nella prefazione di Anna Ottani Cavina striminzita nelle pagine e parsimoniosa nell'indicare qualità della scrittura e sottolineatura dei rapporti umani e professionali. Manca un qualsiasi rinvio all'Archivio Einaudi, così come molto di più si sarebbe potuto dire sugli interessi di Zeri e sulle sue iniziative editoriali ricostruendo dall'interno della casa editrice il dibattito più ampio sulla presenza della storia dell'arte nel catalogo Einaudi. Rispetto a questi tentativi un notevole contributo è venuto nel 2008 dal lavoro di Silvia Savioli che ha raccolto in volume tutte le lettere, edite e inedite, scritte da Pavese tra il 1940 al 1950 ai principali collaboratori della casa editrice Einaudi²⁸. I criteri orientativi sono stati due, anche tenendo presente la vastità dell'epistolario pavesiano²⁹: «isolare alcuni carteggi che, per consistenza e contenuto, si sono rivelati basilari nella ricostruzione del ruolo insostituibile che ebbe Pavese nell'impresa editoriale einaudiana» e riordinare i materiali privilegiando l'omogeneità delle carte e dei protagonisti³⁰. A lettura conclusa non condividiamo l'affermazione della curatrice per la quale «ovviamente il nucleo epistolare più rilevante, anche se non più consistente, è costituito dal carteggio con Giulio Einaudi». Se infatti le lettere con l'editore mantengono una evidenza strategica per le scelte della casa editrice, egualmente importanti sono i carteggi tra Pavese e Muscetta, Mila, Vittorini, Pintor, Alicata, Bobbio, Venturi, Giolitti. Non tutti di eguale consistenza, ma molti fondamentali per conoscere gli umori e le spiccate personalità dei vari protagonisti e per meglio mettere a fuoco il delicato ruolo di Pavese nel valorizzare le proposte e al contempo tenere a bada le spinte centrifughe delle sedi romana e milanese. Un ruolo, anzi un «mestiere» come sottolinea Franco Contorbia nell'introduzione³¹, «praticato con una passione totale, con una geniale competenza e con una feroce e perfino masochistica determinazione». Le poche pagine scritte da Contorbia si soffermano, ancora una volta, sul tono mai precettistico delle letture mettendole in rilievo, rispet-

²⁸ C. Pavese, *Officina Einaudi. Lettere editoriali 1940-1950*, a cura di S. Savioli, introduzione di F. Contorbia, Torino, Einaudi, 2008.

²⁹ C. Pavese, *Lettere 1924-1944*, a cura di L. Mondo, Torino, Einaudi, 1966; Id., *Lettere 1945-1950*, a cura di I. Calvino, Torino, Einaudi, 1966; Id., *Lettere 1926-1950*, a cura di L. Mondo e I. Calvino, Torino, Einaudi, 1968, in due volumi; Id., *Vita attraverso le lettere*, a cura di L. Mondo, Torino, Einaudi, 1973.

³⁰ Nella *Nota al testo* Silvia Savioli giustifica l'assenza tra i corrispondenti di Ernesto De Martino e Leone Ginzburg con la pubblicazione già edita dei due carteggi: cfr. C. Pavese, E. De Martino, *La collana viola. Lettere 1945-1950*, a cura di P. Angelini, Torino, Bollati Boringhieri, 1991; L. Ginzburg, *Lettere dal confino*, a cura di L. Mangoni, Torino, Einaudi, 2004.

³¹ F. Contorbia, *Un editore d'eccezione*, in C. Pavese, *Officina Einaudi*, cit., pp. V-XVII.

to anche ad autorevoli corrispondenti come Pintor e Calvino, quella «differenza specifica» da rintracciare «nella disadorna e talora perentoria asciuttezza che generalmente si associa a una infallibile capacità di “controllo” e di giudizio critico esercitato *in re*». Tuttavia accanto a queste annotazioni si sarebbero potute mettere in rilievo l'importanza e la specificità di alcuni carteggi, pensiamo soprattutto a quelli con Alicata e Muscetta, che consentono di guardare con maggiore cura all'evolversi del rapporto tra la casa editrice torinese e la formazione di una capillare politica legata ai partiti di sinistra. Aspetti che comunque vengono affrontati e messi in luce in numerosi saggi dedicati ad alcuni collaboratori dell'Einaudi. Sulla figura di Carlo Muscetta e sulla sua infaticabile attività di studioso e critico militante impegnato a sostenere uno storicismo integrale lontano dalle piatte interpretazioni di partito e al pari presente in modo mai banale e sciatto nei suggerimenti e nelle battaglie di case editrici come Einaudi e Feltrinelli, sono apparsi in questi ultimi anni numerosi lavori. Un rinnovato interesse propiziato dallo stesso Muscetta che con un libro di memorie in forma di lettere, *L'erranza* da poco nuovamente ristampato³², ha voluto richiamare l'attenzione sul clima culturale e politico degli anni cinquanta e sessanta e sul ruolo non certo di secondo piano da lui svolto. Sollecitati da questa pubblicazione e con alcuni riferimenti al lavoro editoriale di Muscetta i saggi raccolti da Novella Bellucci e Giulio Ferroni e soprattutto gli appassionati ricordi della figlia Mara approfondiscono non solo i progetti e le realizzazioni di alcuni suoi celebri lavori, dal volume su Belli agli studi su Boccaccio e De Sanctis, dall'«eccellente» (così lo definisce Cesare Cases) *Parnaso italiano* alla *Letteratura italiana. Storia e testi* pubblicata con Laterza, ma mettono in luce il ruolo di appassionato suggeritore per l'Einaudi nel cui catalogo introduce Guido Dorso, Eduardo De Filippo, Ernesto De Martino³³. Sul rapporto con la casa editrice torinese il lavoro più ampio e dettagliato rimane comunque il saggio di Luisa Mangoni, *Carlo Muscetta e la casa editrice Einaudi* che approfondisce aspetti e spunti in parte anticipati nel volume *Pensare i libri*³⁴. Già dalla lettura delle

³² C. Muscetta, *L'erranza. Memorie in forma di lettere*, Valverde (Catania), Edizioni del Girasole, 1992. Il volume, dopo una attenta revisione in cui si correggevano numerosi errori, è stato ripubblicato da Sellerio nel 1999 a cura di Salvatore Silvano Nigro. Va anche segnalata presso l'editore Liguori e con una prefazione di Romano Luperini della raccolta di saggi *Letteratura militante* che contiene una utile bibliografia divisa per anno dagli scritti di Muscetta.

³³ N. Bellucci, G. Ferroni (a cura di), *Per Carlo Muscetta*, Roma, Bulzoni, 2002, dove si vedano soprattutto le testimonianze di M. Bulgheroni, D. Della Terza, E. Frustaci, G. Ferroni; M. Muscetta, *Vita col padre, da vicino e da lontano, nell'Italia che finge di cambiare*, «Sinestesi», vol. II, n. 2, 2004, pp. 7-55. In questo numero, a cura di A. Ottieri e interamente dedicato a Muscetta, si vedano anche D. Della Terza, *Carlo Muscetta lettore e interprete di Gramsci*, pp. 65-73, e per i primi rapporti tra Muscetta e Pavese, M. Guglielminetti, *Un racconto di Cesare Pavese ne «La Ruota» di Muscetta*, pp. 127-133.

³⁴ L. Mangoni, *Carlo Muscetta e la casa editrice Einaudi*, in M. Muscetta (a cura di), *Ritratto di Carlo Muscetta, Atti del Convegno di studi “Ritratto di Carlo Muscetta” Avellino, 6-8 aprile 2005*, prefazione di A. Maccanico, Avellino, Edizioni del Centro Dorso, 2005, pp. 35-71. Il volume fa parte degli «Annali del Centro di ricerca Guido Dorso», 2003-2006.

prime e impegnative proposte avanzate da Muscetta alla casa editrice, alcune delle quali come la pubblicazione dei lavori di Dorso discusse precedentemente con Togliatti, e poi dalle concrete realizzazioni, Mangoni individua una singolarità della sua collocazione nell'Einaudi: essere uno tra i pochi consulenti interni ad avere anche responsabilità diretta di collane. Una doppia figura che poneva a Muscetta la delicata questione dell'autonomia personale «destinata a riflettersi poi nelle tensioni ricorrenti nei rapporti con Giulio Einaudi e con altri redattori delle case editrici». Tensioni accentuate dalle caratteristiche umorali e passionali della sua personalità. Il crescente conflitto con Alicata e l'insofferenza verso qualsiasi interferenza che non fosse quella di Giulio Einaudi per quanto riguarda la conduzione dell'*Universale*, avvalorata la tesi della Mangoni che poi segue con perizia il lavoro di Muscetta per inserire nella casa editrice una tradizione meridionale partita con la rilettura di De Sanctis e arrivata alla pubblicazione delle opere di Gramsci e Dorso. Né viene dimenticata l'abilità di Muscetta nel seguire e portare a felice compimento per la casa editrice i casi di Carlo Levi e di Umberto Saba, a dimostrazione che l'umorosità e la sulfurea vivacità convivevano con la mediazione. Nel seguire questi alti e bassi il saggio della Mangoni rivendica a Muscetta anche una sua coerenza politica. L'adesione al PCI non si risolverà in questo caso nella dismissione dei panni dell'azionista, ma porterà nel nuovo partito di appartenenza tutte le idee, la vivacità, l'intransigenza della precedente esperienza. Il laicismo come la difesa di una alta impronta stilistica dell'Einaudi faranno da sfondo alle continue tensioni con Pavese e agli scontri con Vittorini, Fortini, Balbo, quest'ultimo ritenuto uno dei responsabili dello spazio crescente conquistato da cattolici comunisti nel partito e nella casa editrice. Il lavoro poi si ferma nell'avvertire la progressiva emarginazione dalle imprese più impegnative e a Muscetta più care e la decisione di affrontare nuove esperienze.

Accanto a questi contributi su Muscetta numerosi altri studi hanno riguardato i rapporti tra autori e la casa editrice Einaudi prendendo poi in considerazione, con esiti non sempre felici, anche aspetti come la lettura, i generi letterari, il lavoro editoriale intorno al testo. Si vedano, nel campo dei carteggi, la pubblicazione dell'interessante corrispondenza tra Cesare Pavese e l'Agenzia letteraria internazionale, pubblicata da Silvia Savioli, che aggiunge documenti e conferma l'importante ruolo di editor svolto da Pavese nell'immediato dopoguerra, o lo scambio epistolare tra Cesare Pavese e Mario Bonfantini iniziato nel maggio 1948 e terminato con la morte dello scrittore³⁵. Le trentuno lettere, conservate presso la Fondazione Bonfantini di Novara e raccolte da Marziano Guglielminetti e Silvia Savioli, riguardano la collaborazione di Bonfantini alla collana *Millenni* per la quale fu incaricato della traduzione del *Dictionnaire* di

³⁵ S. Savioli, *L'ALI di Pavese*, «Levia Graria», I, 1999, 1, pp. 255-288; M. Guglielminetti, S. Savioli, *Un carteggio inedito tra Cesare Pavese e Mario Bonfantini*, «Esperienze letterarie», vol. XXV, n. 3-4, 2000, pp. 61-85.

Voltaire, in seguito di alcuni brani scelti delle *Memorie* di Saint-Simon e, infine, della «diabolica», per riprendere un termine usato da Bonfantini nella lettera a Pavese del 21 aprile 1949, versione del *Gargantua e Pantagruel* di Rabelais. Carteggi e documenti inediti di e a Pavese che si ritrovano anche in appendice al volume di Monica Lanzillotta, *La parabola del disimpegno. Cesare Pavese e un mondo editoriale*³⁶, dove sono comprese le lettere a Mario Alicata, ad Augusta Jouvenale dell'Ufficio di segreteria dell'Einaudi, allo stesso Giulio Einaudi a Suso Cecchi D'Amico, Giorgio Agosti, Giuseppe Cocchiara. Corrispondenza accompagnata da appunti, osservazioni nei manoscritti, relazioni editoriali. Che le carte dell'Archivio Einaudi si prestino a più ampi approfondimenti, dove il rapporto tra autore e casa editrice, inserito nel dibattito storiografico che investì l'Italia nel secondo dopoguerra assicura una lettura esauriente e convincente dei motivi e delle suggestioni profondi che hanno attraversato la cultura italiana, è ribadito dal saggio che Guido Abbattista ha dedicato allo storico di origini ebraico-polacche naturalizzato inglese sir Lewis Bernstein Namier e al complesso e non facile rapporto con la casa editrice Einaudi. Il lavoro nasce dalla «notazione di aspetti di fraintendimento a cui era andata incontro, certo non solo in Italia, la visione namieristica della politica e della storia, con l'affermazione conseguente circa l'opportunità e l'utilità di un suo recupero in un clima culturale ideologicamente meno viziato»³⁷. Una personalità, quella di Namier, «di estrema complessità, se non addirittura tortuosità psicologica caratteriale e culturale», le cui tesi storiografiche sono considerate da Abbattista una «perfetta espressione della più generale crisi culturale del liberalismo e dell'attivismo compiacente e consolatorio che esso aveva nutrito in età vittoriana». Verso questa figura il gruppo di storici e intellettuali raccolti intorno all'Einaudi mostra «una attenzione non casuale e non episodica» che viene seguita negli interventi critici, nelle discussioni interne, nelle iniziative editoriali. Piuttosto è da sottolineare come poi l'interessamento e l'ampio dibattito che coinvolse Arnaldo Momigliano, Delio Cantinori, Franco Venturi, per citare solo tre tra gli storici più importanti legati alla casa editrice torinese, approdi nel 1957 alla stampa de *La rivoluzione degli intellettuali e altri saggi sull'Ottocento europeo*, apparsa nella *Biblioteca di cultura storica* e successivamente nel 1972 e nel 1977 nella *Piccola Biblioteca Einaudi*, unico esito editoriale einaudiano e italiano in genere per l'opera di Lewis B. Namier. Una conclusione per certi versi sconcertante e dovuta sia alle divergenze di vedute, contrasti, crisi più generale della casa editrice, sia a «una attenzione rispettosa e costante», a «toni di grande ammirazione» sfociati poi in progetti editoriali trascinati nel tempo e alla fine sfociati nel nulla. La vicenda della presenza delle opere di Namier nel catalogo

³⁶ M. Lanzillotta, *La parabola del disimpegno. Cesare Pavese e un mondo editoriale*, in appendice carteggi e documenti inediti, Rende, Università della Calabria-Centro Editoriale e Librario, 2001.

³⁷ G. Abbattista, *Lo Struzzo e la «formidabile lumaca». Sir Lewis B. Namier e l'Italia (1945-1977)*, «Rivista storica italiana», vol. CXXI, n. 3, 2009, pp. 1124-1231.

Einaudi sottolinea, comunque e oltre le possibilità concreta di un'edizione, che la consulenza della casa editrice si avvaleva di studiosi di grande valore capaci, anche nei contrasti, di fare emergere la propria spiccata personalità senza nuocere al lavoro collettivo. Aspetti ripetutamente indagati e ora ripresi da Andrea Battistini per Gianfranco Contini – nel saggio ci si sofferma sulla capacità di Contini di avvalersi delle competenze specialistiche degli allievi Giovanni Pozzi e Dante Isella e ancora sulla abilità di coinvolgere maestri già affermati intorno a esperienze di studio per loro nuove³⁸ – e da una serie di specialisti per Giaime Pintor³⁹. Studi che si affiancano a tentativi non sempre riusciti⁴⁰ o a ricerche dagli esiti diseguali⁴¹.

³⁸ A. Battistini, «*Ho satollato tutte le Sue brame?*». *Le consulenze editoriali di Gianfranco Contini*, in *Belle le contrade della memoria*, studi su documenti e libri in onore di Maria Gioia Tavoni, Bologna, Pàtron, 2009, pp. 137-146. L'articolo di Battistini tiene in considerazione soprattutto G. Contini, *Lettere all'editore (1945-1954)*, a cura di P. Di Stefano, Torino, Einaudi, 1990.

³⁹ Cfr. G. Falaschi (a cura di), *Giaime Pintor e la sua generazione*, Roma, manifestolibri, 2005, soprattutto le relazioni di Gianpasquale Santomassimo, Maria Cecilia Calabri, Hermann Dorowin. Il saggio della Calabri rappresenta il frutto di alcune riflessioni propedeutiche alla stesura dell'importante lavoro *Il costante piacere di vivere. Una biografia di Giaime Pintor* dato in uscita per l'editore Aragno, ma poi pubblicato nel 2007 dalla Utet.

⁴⁰ Ad esempio D. Ribatti (a cura di), *Italo Calvino e l'Einaudi*, Bari, Stilo, 2009, che costruisce un libretto *solo* con frasi e pensieri di altri autori.

⁴¹ Si confrontino, a questo proposito, alcuni lavori dedicati al paratesto. Interessante e accurato il volume di A. Nigro, *Dalla parte dell'effimero. Ovvero Calvino e il paratesto*, Pisa-Roma, Fabrizio Serra, 2007, dove, attraverso l'analisi della produzione peritextuale delle prefazioni, postfazioni, note d'autore, quarti di copertina, e tramite l'attività epistestuale, concernente lettere, articoli, recensioni, si ricostruisce sia la promozione di una immagine di sé portata avanti da Italo Calvino, sia la sua costruzione nel tempo di «un'ipotetica figura di lettore ideale a cui indirizzare le riflessioni sulle complesse fasi di elaborazione della propria scrittura». Una doppia linea di ricerca riscontrata dall'autrice che vede in Calvino «il più autorevole e influente editore di se stesso», ma anche uno scrittore che invita in più occasioni a non dare credito alle proprie dichiarazioni paratestuali. La Nigro riscontra comunque una critica silente rispetto a questi aspetti del lavoro calviniano, per i quali comunque rinvia a: G.C. Ferretti, *Le avventure del lettore*, in G. Bertone (a cura di), *Calvino, a Writer for the next millennium, Atti del Convegno internazionale di studi di Sanremo, 28 novembre-1 dicembre 1996*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1998, pp. 79-91; G. Patrizi, *Dal testo opaco: Calvino prefatore* in Id., *Prose contro il romanzo*, Napoli, Liguori, 1996, pp. 167-180; M. Lavagetto, *Introduzione alle Fiabe italiane*, in Id., *Dovuto a Calvino*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001, pp. 52-86. Diverso il caso del volume di B. Sghiavetta, *Editoria a testa alta. Le quarte di copertina de «Gli Struzzi»*, Bologna, Pàtron, 2008, uno studio che avrebbe potuto essere contenuto nella dimensione di un articolo. In particolare inutili ci sono parsi i primi due capitoli che ripercorrono in poche pagine la storia dell'Einaudi, quando bastava rimandare a lavori autorevoli già pubblicati, e del paratesto più volte, in questo caso, citato e annotato facendo riferimento a concetti espressi da altri e mal digeriti. Nel volume della Sghiavetta non sono stati citati i saggi di N. Leone, *Le copertine di Calvino: altri mondi possibili*, «Autografo», vol. XIV, n. 36, 1998, pp. 49-66, e di M. Barenghi, *Tra Picasso e Dürer. Le copertine di Calvino*, «Nuova prosa», n. 42, nuova serie, 2005, pp. 43-52. La rivista «Nuova prosa» raccoglie gli atti del Convegno internazionale di Copenhagen, 26-28 maggio 2004: *Italo Calvino: dipinger con parole, scrivere con immagini*, a cura di L. Waage Petersen e B. Grundtrig.

Se, per i motivi che abbiamo sottolineato, la casa editrice Einaudi rimane al centro di numerose, significative e multidisciplinari ricerche, una interessante ripresa di interesse si è verificata negli ultimi anni intorno alla figura di Alberto Mondadori, «ovvero di chi è stato, con Giangiacomo Feltrinelli tra i grandi innovatori nel sancire nel 1965 la definitiva conclusione del dopoguerra e l'avvento di una nuova era dell'editoria italiana»⁴². Manca ancora uno studio ampio e accurato sulla casa editrice il Saggiatore⁴³, ma la pubblicazione di numerosi carteggi consente oramai di impostare su nuove basi sia un discorso più approfondito sulla difficile navigazione di questa esperienza editoriale, sia sulla personalità poliedrica, tormentata e per niente remissiva di Alberto Mondadori⁴⁴. Accanto al fondamentale lavoro di Gian Carlo Ferretti, la curatela del già citato scambio di lettere tra Arnoldo Mondadori e il figlio, ora si aggiungono altri due importanti carteggi di Alberto con Antonio Pizzuto e con Aldo Palazzeschi⁴⁵. Entrambi pubblicati nel 2007 e curato il primo da Antonio Pane per le Edizioni Polistampa, un editore che ha stampato in questi anni altre interessanti raccolte⁴⁶, e il secondo da Laura Diafani per le Edizioni di Storia e Letteratura. Il carteggio tra Pizzuto e Alberto Mondadori conferma quanto si conosceva sul carattere dei due protagonisti ma anche su uno stile epistolare capace di riflettere e unificare questioni personali e suggerimenti editoriali, forzature stilistiche e attenzioni amicali⁴⁷. Basti pensare all'investimento emotivo di Pizzuto che, pur non facendo professione di modestia, tuttavia ammanta la

⁴² O. del Buono, *Alberto Mondadori*, in Id., *Amici, amici degli amici, maestri*, Milano, Baldini & Castoldi, 1994, p. 165.

⁴³ Si veda comunque A. Cadioli, *Sono un esploratore mi piace navigar nel tempo. Breve storia del Saggiatore dal 1958 a oggi*, Milano, il Saggiatore, 1993.

⁴⁴ Scrive del Buono a questo proposito: «Certo, l'immagine del bambino eternamente pentito, eternamente bisognoso di perdono, apparentemente non si concilia troppo con tanti ricordi di Alberto Mondadori conservati da quanti gli vissero vicino da amici, conoscenti, dipendenti o nemici. Tanti ricordi, infatti, concernono i suoi colpi di testa, le sue sfide al padre più ancora che agli altri editori, i suoi grandiosi progetti refrattari alla prudenza, la sua smania di correre avanti, in qualche modo di precedere il futuro temerariamente», in *Amici, amici degli amici, maestri*, cit., p. 166.

⁴⁵ A. Pizzuto, A. Mondadori, *L'ultima è sempre la migliore. Carteggio (1967-1975)*, con le lettere di Antonio Pizzuto e Madeleine Santeschi e Pierre Graff (1968-1976), a cura di A. Pane, introduzione di C. Vela, Firenze, Edizioni Polistampa, 2007; Arnoldo e Alberto Mondadori, Aldo Palazzeschi, *Carteggio 1938-1974*, a cura di L. Diafani, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura-Università degli Studi di Firenze, 2007.

⁴⁶ Cfr. G. Contini, A. Pizzuto, *Coup de foudre. Lettere (1963-1976)*, a cura di G. Alvino, Firenze, Edizioni Polistampa, 2000; A. Pizzuto, *Telstar. Lettere a Margaret Contini (1964-1976)* a cura di G. Alvino, Firenze, Polistampa, 2000. Questi due carteggi contengono continui riferimenti a edizioni e curatele. Per Pizzuto va anche segnalato A. Pizzuto, V. Scheiwiller, *Le carte fatate. Carteggio 1960-1975*, a cura di C. Gibellini, prefazione di R. Ricorda, Milano, Libri Scheiwiller, 2005. Su queste opere si veda Tortorelli, *Poetica del ricordo e coscienza storica nelle biografie e nei carteggi degli autori*, cit., pp. 81-83.

⁴⁷ Si veda anche la recensione di G. Maccari, *Un'unica avventura letteraria ed editoriale*, «L'Indice», vol. XXV, n. 1, 2008, p. 2.

sua scrittura di entusiasmi brucianti per il suo interlocutore⁴⁸ e alle lettere di Alberto Mondadori dove affiora sempre un'aura signorile legata a un sincero interesse intellettuale in cui pare che l'editore tenda a lasciare il posto al lettore ammirato, all'interlocutore privilegiato. A questa corrispondenza si affianca il sorprendente carteggio, lungo quasi quarant'anni, tra Aldo Palazzeschi, Arnoldo e Alberto Mondadori. Per tutti e tre i protagonisti, infatti, la lettera non è solo un modo per dare disposizioni, comunicare rapporti, discutere degli aspetti commerciali, ma una grande opportunità per sondare l'animo umano, per modificare giudizi e prese di posizione, alla fine per mutare la stessa natura di quel rapporto. Se Arnoldo giudicava la corrispondenza «un aspetto decisivo della attività editoriale»⁴⁹, fondamentale lo era anche per Palazzeschi, non solo per la sua riluttanza ad usare altri strumenti di comunicazione, ma anche per tranquillizzare un animo spesso mosso da ripensamenti e indecisioni⁵⁰. Sotto questo aspetto fondamentali, già sul finire del 1939, risultano i rapporti con il giovane Alberto improntati a quella calda solidarietà umana e intellettuale dove «accanto al riconoscimento della sua anima sensibile, da artista, vi è l'ammirazione per le sue doti di promotore di cultura e di editore»⁵¹. Un intreccio di rapporti e una fiducia reciproca che non verrà mai meno tra i tre corrispondenti, neanche quando le strade del padre e del figlio si divideranno lasciando tuttavia a un Palazzeschi partecipe di queste vicende editoriali la possibilità di collaborare con entrambe le case editrici.

In alcune lettere del carteggio con i Mondadori e con Vittorio Sereni si incontra la figura di Vanni Scheiwiller. Il giovane Scheiwiller, ai suoi esordi nel mondo editoriale, è già conosciuto e stimato per la serietà e il disinteresse con i quali incomincia a costruire quello che diventerà uno dei più importanti cataloghi di poesia del secondo dopoguerra. L'amicizia e la collaborazione con Palazzeschi sono dovuti, secondo i ricordi dell'editore, «al mio amore non sospetto

⁴⁸ Cfr. la lettera, inedita, del 14 dicembre 1967 alla figlia Giovanna in cui Pizzuto descriveva le delicatezze e le attenzioni di Alberto Mondadori nei suoi confronti. Sono anche da vedere le lettere del 21 novembre e 8 dicembre 1967, sempre alla figlia Giovanna, in cui viene descritta una vera contesa familiare («si stanno azzuffando per avere me») tra Mondadori e il Saggiatore per accaparrarsi i diritti delle opere di Pizzuto. Questa corrispondenza è ricordata e in parte riportata in Pizzuto, Mondadori, *L'ultima è sempre la migliore*, cit., pp. 4-5.

⁴⁹ E. Decleva, *Arnoldo Mondadori*, Torino, Utet, 1993, p. 382.

⁵⁰ Si veda il carteggio con Antonio Baldini a proposito dell'editoria milanese e dell'ondivago rapporto con Vallecchi. Ma sono anche da vedere le lettere di e a Vittorio Sereni, Arnoldo e Alberto Mondadori a proposito della stesura dei contratti editoriali: un aspetto sul quale Palazzeschi rimane sempre vigile puntiglioso, cfr. Arnoldo e Alberto Mondadori, *Carteggio*, cit., pp. XXI-XXIII, 148-152 e segg. Ricchi di annotazioni su questi temi anche A. Baldini, A. Palazzeschi, *Carteggio (1915-1960)* introduzione e note di M. Bruscia, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1989, e E. Nencini, *Tra editoria e letteratura. Lettere di Palazzeschi e Sereni*, «Paragone», vol. XLIV, n. 516-518, 1993, pp. 140-149.

⁵¹ L. Diafani, *Introduzione*, in Arnoldo e Alberto Mondadori, A. Palazzeschi, *Carteggio*, cit., p. XXXII.

per il futurismo negli anni Cinquanta»⁵² e da qui alla ristampa nella *Piccola antologia di poeti futuristi* di una poesia, *Raccomodano il selciato*, pubblicata nel 1930 nella bella edizione di Preda. Un rispetto reciproco testimoniato da Scheiwiller nelle pubblicazioni *Viaggio sentimentale*, *Schizzi italofrancesi*, nella raccolta postuma *Difetti* e in altre monografie e curatele, e da Palazzeschi nelle lettere e nelle dediche dove all'aggettivo «infaticabile» si aggiungevano «grande ammirazione ed affetto» per il «vecchio amico», per l'«editore nato». Accanto alla raccolta dei suoi scritti giovanili, agli omaggi, ai ricordi degli amici, ai convegni che sono seguiti al 1999, data della sua morte⁵³, sulla figura di Vanni Scheiwiller si affacciano ora altri interessanti contributi. Una scelta delle dediche «all'amico editore» sono state raccolte da Laura Novati che ha fatto anche una curatela utile e opportuna⁵⁴. Dalla lettura di questo volume, come afferma Alessandro Spina nell'introduzione, si può verificare quanto Scheiwiller fosse spesso in anticipo rispetto alle scelte dell'industria culturale. Lontano dai riti e dalle continue tiriterie delle case editrici anche blasonate, Scheiwiller si avvaleva della sua straordinaria capacità di lavoro per mettere in relazione artisti e scrittori, direttori di galleria esordienti, autori ed editori. La sua casa editrice aveva un comitato di lettura straordinario composto, come sottolinea Spina e come è confermato da queste dediche, non «da infastiditi e fastidiosi burocrati», ma da amici, scrittori e studiosi d'eccezione, da Ezra Pound, che definirà Scheiwiller superiore come editore a Eliott e Loughlin, a Giacomo Noventa, da Montale a Sereni e Dante Isella. In questo contesto privilegiato, nota Laura Novati, anche la dedica cambia destinatario e, rispetto a quella dell'autore all'acquirente o dell'acquirente alla persona a cui intende regalare il libro, annovera una terza variante che pone questa volta l'editore al centro delle attenzioni. Le dediche provano quella singolare e riconosciuta capacità dell'editore di essere battistrada, di provare generi e collane editoriali, ma in questo caso soprattutto sembrano ribaltare e invertire rapporto e priorità: dal letterato editore all'editore letterato. Se la raccolta di dediche pur risultando utile e stimolante può essere pensata come un aspetto minore della ricerca intorno all'editore milanese, è doveroso salutare con la giusta considerazione la pubblicazione del catalogo ragionato dei volumi d'arte stampati dal 1953 al 1959 da Giovanni e poi soprattutto da Vanni Scheiwiller⁵⁵. Curato da Cecilia Gibellini, che vi ha premesso un'ampio saggio, e con una introduzione di Giuseppe Appella, un

⁵² Cfr. *Autografi di poeti italiani contemporanei "All'Insegna del Pesce d'Oro"*, Milano, Libri Scheiwiller, 1986, p. 24.

⁵³ Sulle pubblicazioni dedicate a Scheiwiller, cfr. Tortorelli, *Poetica del ricordo e coscienza storica nelle biografie e nei carteggi degli editori*, cit., pp. 81-84.

⁵⁴ *All'amico editore. Dediche a Vanni Scheiwiller*, a cura di L. Novati, prefazione di A. Spina, Milano, All'Insegna del Pesce d'Oro, 2007.

⁵⁵ C. Gibellini (a cura di), *Libri d'artista: le edizioni di Vanni Scheiwiller*. Catalogo ragionato, uno scritto di G. Appella, Rovereto, Museo di Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto, 2007.

sincero amico dell'editore con il quale ha condiviso l'allestimento e la preparazione di tante mostre⁵⁶, il volume rappresenta – con le 420 schede, redatte in modo scrupoloso, e un'appendice di testi e carteggi riguardanti amicizie, contatti, giudizi e pareri – un contributo fondamentale e imprescindibile per avviare la ricostruzione definitiva del catalogo storico delle edizioni Scheiwiller. Un'autentica impresa più volte tentata ma, per le tante difficoltà legate al reperimento e alla descrizione del materiale, sino ad ora mai portata a termine. Per avviare comunque a questo primo risultato è stata necessaria la decisiva e fattiva presenza del Museo di Arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto che nel 2006 ha accolto la collezione di libri d'artista donati da Alina Kalczyńska Scheiwiller facendosi poi promotore del volume e di una mostra. Cecilia Gibellini nel saggio *La doppia vocazione di Vanni Scheiwiller* ha il merito di legare questo materiale catalogato, e in parte esposto, sia a un discorso storico più ampio, sia a quella doppia vocazione, artistica e letteraria, di Vanni Scheiwiller che considerava i libri d'artista come «volumi a tiratura limitata in cui ai testi sono associati opere d'arte originali». Un percorso seguito nella descrizione delle tante collane varate con questo spirito di ricerca, negli incontri con nuovi artisti e nuove tecniche, fondamentale quello con l'artista e grafica Alina Kalczyńska che poi diventerà suo moglie⁵⁷, nell'apertura verso mondi lontani e affascinanti come quello cinese. Nel catalogo il rapporto tra testo e immagini è presente sia nella versione che accomuna in un unico autore il segno e la scrittura, sia nei volumi dove l'opera d'arte è accompagnata da una presentazione di un critico, sia infine nella compresenza di artisti, scritti, riproduzioni diverse. Senza dimenticare quella passione per gli artisti che scrivono, come per gli scrittori che dipingono – ricordiamo tra i tanti Eugenio Montale, Gian Luigi Giovanola, Francesco Messina, Giuseppe Viviani, Pietro Consegna – tanto cara allo Scheiwiller sperimentatore. Un flusso di immagini, di forme, di parole che per l'editore troverà forse in Fausto Melotti il suo massimo rappresentante. Tutti temi e suggestioni poi analizzati negli interventi contenuti nel volume *I due Scheiwiller* che riprende nel titolo e nei saggi il convegno realizzato dal Centro

⁵⁶ G. Appella, *Vanni Scheiwiller e il libro d'artista*, in *Libri d'artista: le edizioni di Vanni Scheiwiller*, cit., pp. 13-24.

⁵⁷ La presenza di Alina Kalczyńska nel catalogo Scheiwiller ha lasciato un segno forte. Ricordiamo, senza pretesa esaustiva, A. Kalczyńska, *L'arte del libro – The art of the book*, Milano, Libri Scheiwiller, 1999; W. Szymborska, *Trittico*, tre collages di A. Kalczyńska, introduzione di V. Scheiwiller, traduzione di P. Marchesani, Milano, Libri Scheiwiller, 1997; *Per Vanni Scheiwiller. Ricordi e testimonianze*, a cura di A. Kalczyńska Scheiwiller, Milano, Libri Scheiwiller, 2000; *Grafica polacca contemporanea dal dopoguerra al 1986*, Catalogo della mostra, a cura di A. Kalczyńska e V. Scheiwiller, prefazione di G.C. Argan, Milano, Libri Scheiwiller, 1986; *Artisti e scrittori polacchi nelle edizioni di Giovanni e Vanni Scheiwiller*, a cura di A. Kalczyńska Scheiwiller, Milano, Libri Scheiwiller, 2001; *Alina Kalczyńska. Grafica libri vetrate: Opere 1974-2004*, Cracovia, Museo nazionale di Cracovia, 2004, con un testo di V. Scheiwiller, *L'arte del libro di Alina Kalczyńska vista dall'editore*; A. Kalczyńska, *Xilografie 1959-1979*, testo di C. Bertelli, Milano, All'Insegna del Pesce d'Oro, 1979.

APICE dell'Università degli Studi di Milano per valorizzare l'acquisto e il riordino dell'imponente archivio pazientemente costruito e conservato dall'editore milanese⁵⁸. Nel volume ai testi che descrivono e interpretano la personalità e il lavoro di Giovanni e Vanni Scheiwiller si accompagnano le immagini, molte delle quali inedite, di una vita familiare e di lavoro. Scorrono le fotografie che riproducono lettere, manoscritti, libri, riviste, così fortemente legate ai rapporti di amicizia con artisti, poeti, scrittori e ai tenaci vincoli di parentela di Vanni con il padre, la sorella, il fratello Silvano, fine e dolente incisore, sino al nonno, lo scultore Adolfo Wildt. Atmosfera unica e assai rara da trovarsi anche nei decenni successivi, dove quel ponte tra letteratura e arte, tra editoria e grafica⁵⁹, faceva già parte di un fruttuoso e naturale reticolo di rapporti. Il costante interesse degli studiosi non si è comunque fermato all'indagine sugli aspetti artistici della produzione Scheiwiller, ma negli ultimi tempi ha anche tentato un profilo completo soffermandosi su motivi meno frequentati e conosciuti. L'articolo di Sergio Romano, ad esempio, evidenzia le affinità e le differenze tra Giovanni Scheiwiller e Ulrico Hoepli, mettendo poi in risalto l'autonoma personalità di Vanni⁶⁰, mentre il contributo di Cecilia Gibellini affronta il delicato tema del rapporto tra un editore impolitico, come si definirà sin dagli esordi il giovane Scheiwiller, e la politica⁶¹. Temi, suggestioni e suggerimenti che poi si ritrovano, ma senza un adeguato rapporto e approfondimento, nella breve e, a nostro avviso, incompleta monografia scritta da Gian Carlo Ferretti⁶².

⁵⁸ A. Cadioli, A. Kerbaker, A. Negri (a cura di), *I due Scheiwiller. Editoria e cultura nella Milano del Novecento*, Milano, Università degli Studi di Milano, Skira, 2009.

⁵⁹ Su questo tema cfr. C. Gibellini, *Libri d'artista*, e G. Lucini, *Costruire libri per Vanni*, in Cadioli, Kerbaker, Negri (a cura di), *I due Scheiwiller*, cit., pp. 219-232 e 243-244, ma si vedano anche gli scritti, già ricordati, di Giuseppe Appella e ancora della Gibellini. Per le influenze della grafica italiana e straniera nel gusto personale e poi nelle edizioni Scheiwiller cfr. l'intervista di Gianfranco Tortorelli all'editore, *Incontro con Vanni Scheiwiller* in A. Colonetti, A. Rauch, G. Tortorelli, S. Vezzali (a cura di), *Disegnare il libro. Grafica editoriale in Italia dal 1945 ad oggi*, Milano, Libri Scheiwiller, 1988, pp. 102-106.

⁶⁰ S. Romano, *Giovanni e Vanni Scheiwiller: una famiglia di editori (1925-1995)*, «Nuova informazione bibliografica», vol. VII, n. 2, 2010, pp. 401-407. L'articolo fonde due interventi pubblicati in occasione diverse. Qualche perplessità suggerisce, in questa sede, l'accostamento degli intenti e della produzione editoriale di Giovanni Scheiwiller a quanto fatto negli stessi anni da Benedetto Croce con Laterza e altri editori. Non basta infatti accennare al comune «merito di avere immesso il pensiero e la cultura italiana in un circuito europeo» per allontanare le profonde differenze di letture e di gusti sia in arte che in letteratura.

⁶¹ C. Gibellini, *Un editore impolitico e la politica: Vanni Scheiwiller Con lettere inedite di Luigi Bartolini e Salvatore Quasimodo*, «Rivista di letteratura italiana», vol. XXIV, n. 1, 2006, pp. 137-150.

⁶² G.C. Ferretti, *Vanni Scheiwiller. Uomo intellettuale editore*, Milano, Libri Scheiwiller, 2009. Sul volume cfr. la recensione di Paolo Di Stefano, *Epoepa di due editori colti e «inutili»*, «Corriere della Sera», 2 marzo 2010. Nonostante l'imponente Archivio acquistato e depositato presso il Centro Apice e nonostante la pubblicazione di molte fonti, raccolte di lettere e cataloghi, il volumetto di Ferretti si riduce a 62 pagine e a una raccolta di interventi, quasi tutti già editi, di Vanni Scheiwiller. Il libro contiene un indice dei nomi, ma incompleto poiché non sono comprese le citazioni in nota. Per alcune affermazioni presenti nel lavoro di Ferretti, come in quello della

Se i carteggi e i cataloghi rimangono, comunque, la fonte principale per la ricostruzione della storia dell'editoria, non sono mancate negli ultimi anni anche altre pregevoli e utili testimonianze su alcuni dei temi già toccati nelle nostre pagine. Pensiamo, ancora una volta, al rapporto tra editore e autore trat-

Gibellini, riguardante il rapporto tra politica e cultura e il legame tra l'editoria di Giovanni e quella di Vanni Scheiwiller, si possono sollevare delle obiezioni. In particolare le ripetute rivendicazioni da parte di Vanni delle proprie preferenze nel campo artistico e letterario non vanno intese, come pure fa la Gibellini, nel senso di una netta cesura con le scelte paterne. Esse piuttosto vanno collocate da una parte nel cambiamento dello scenario artistico e culturale avvenuto nel secondo dopoguerra e di conseguenza in una diversa sensibilità del giovane editore. Quelli che poi a Ferretti sembrano «patetici retaggi» di abitudini quotidiane consolidate nel tempo – l'uso della biro e della carta carbone – mentre la nascita della Libri Scheiwiller farebbe pensare a una casa editrice con un suo organigramma capace di reggere le sfide del mercato, in realtà sono spie e tracce ripetute di una svolta accettata con sofferenza e certo non auspicata né favorita. La macchina (termine orribile con il quale Ferretti in molti suoi studi continua a definire l'organizzazione del lavoro editoriale) consente a Scheiwiller di salvarsi e mettersi economicamente al riparo, ma certo non esaurisce il ruolo che Vanni intende dare al suo essere editore. Una riprova significativa è data dalla sopravvivenza dell'antica sigla All'Insegna del Pesce d'Oro catalogo e luogo dove le preferenze e le insofferenze verso autori e correnti possono ancora trovare quella libertà di espressione che in altri ambiti sembra ormai preclusa. Queste peculiarità del lavoro, spesso solitario, di Scheiwiller sono scarsamente approfondite da Ferretti che pure si limita a segnalare le collane e i libri pubblicati senza allargare il discorso alla produzione complessiva dell'autore, senza collocare gli artisti scelti dall'editore nel dibattito acceso della cultura di quegli anni. Sono questioni che toccano anche la collocazione politica di Vanni Scheiwiller e della sua casa editrice e che possono essere riassunte in un passo della bella lettera indirizzata a Bartolo Cattafi e destinata alla «Gazzetta di Sicilia» e presente nell'Archivio APICE: «Poeta tu non impegnato, non impegnato come editore io, perché l'impegno per noi è sempre stato in ciò che facciamo e in ciò che vogliamo e non nelle etichette di comodo» (in *Libri d'artista*, cit., p. 353). Il disimpegno vissuto quindi non come mancanza di impegno, ma come rivendicazione di scelte non condizionate partendo da un cattolicesimo aperto, non schierato, che consente di tenere insieme rigore con l'accoglienza di posizioni e poetiche anche lontane. L'atteggiamento tenuto nei confronti di Pasolini è a questo proposito emblematico. La distanza da un libro come *Le ceneri di Gramsci* non risponde affatto, come invece afferma Ferretti (in *Vanni Scheiwiller*, cit., p. 27) a «un'incomprensione per la poesia conflittuale, problematica, impura di un'opera fondamentale», ma piuttosto al richiamo a un canone personale che tiene lontano l'editore dal neorealismo e dalla letteratura impegnata per privilegiare coerentemente l'interesse per le avanguardie storiche e per le nuove avanguardie. E che non fosse quello su Pasolini un giudizio preconcepito e precostituito lo si vedrà in seguito quando Scheiwiller accoglierà il poeta friulano nel suo catalogo ma recuperandolo con interventi meno impegnati o inserendolo in quella comune attenzione verso l'opera di Biagio Marin e Clemente Rebora. Altre osservazioni e approfondimenti necessita poi l'antifascismo di Scheiwiller. Un antifascismo ereditato dal padre, ma che comprende e si allarga alla condanna di ogni totalitarismo, nascendo dalle sofferte vicende personali, l'amicizia che lega il giovane Vanni a Ezra Pound, e da una forte condanna per la partigiana collocazione a cui si era costretti negli anni della guerra fredda. E basterà a questo proposito rileggere le pagine di *Trent'anni di editoria "inutile"* (in *Scheiwiller a Milano 1925-1983. Immagini e documenti*, Milano, Libri Scheiwiller, 1983) o la *Nota dell'editore (più di quarant'anni dopo)* («la tolleranza per le idee degli altri, perché libertà della cultura e libertà dell'editoria devono coincidere. Il 25 aprile – la Resistenza – è avvenuto anche per rispettare e tollerare le idee diverse dalle nostre», in E. Pound, *Lavoro ed usura*, Milano, All'Insegna del Pesce d'Oro, 1996, p. 207), o ancora lo scambio di lettere con Salvatore Quasimodo (siamo nel 1955) a proposito di Ezra Pound e Garcia Lorca, del modo di intendere l'antifascismo (le lettere riprodotte in Gibellini, *Un editore impolitico e la politica*, cit., pp. 147-150).

tato partendo da domande diverse ma con un tragitto quasi eguale nel numero monografico di «Panta» e nella raccolta di interviste, alcune delle quali già apparse sul «Corriere della Sera», pubblicate per Rizzoli da Paolo Di Stefano⁶³. Il numero di «Panta» curato da Mario Fortunato e da Laura Lepri è dedicato agli ottant'anni della Bompiani e copre un arco di tempo in cui si consuma il passaggio «dall'editore alla casa editrice», per usare una felice espressione di Raffaele La Capria, e poi l'inserimento della Bompiani nel gruppo RCS. Per raccontare questa trasformazione i curatori hanno pensato di dare la parola agli autori e agli editori per raccontare le relazioni, i rapporti concreti, i legami ancora imprescindibili anche per le nuove generazioni. Sfilano così le interviste a Umberto Eco, Raffaele La Capria, Mario Andreose, Elisabetta Sgarbi e dialogano con gli interventi di Giovanni Reale, Sandro Veronesi, Giulio Gioriello, Andrea De Carlo, mentre dall'Archivio editoriale vengono ripescati i carteggi di Valentino Bompiani con Massimo Bontempelli, Anna Maria Ortese, Guido Piovene. Viene così ricostruita quella che Paolo Di Stefano chiama in *Potresti anche dirmi grazie* (titolo ripreso da una frase di Pavese a Norberto Bobbio) «una memoria orale dell'umanità editoriale e letteraria». Lo scopo delle interviste rilasciate a Di Stefano è quello di entrare nel retrobottega degli editori raccontando gli scrittori da un punto di vista ravvicinato e insolito. È un volume interessante e anche divertente che non scade mai nella banalità e nel pettegolezzo, ma si mantiene nel limite, in equilibrio nel raccontare «un mondo che in buona parte non c'è più e che in piccola parte c'è ancora». E a questo mondo, ai suoi protagonisti tra gli editori e i librai, ma anche alle tante figure poco note capaci comunque di arricchire il lavoro, gli incontri, le amicizie qualche volta nate intorno alla discussione di un libro, di un progetto, o per la scelta di una copertina, sono dedicati alcuni volumi, anche questi scritti dagli stessi attori di quella storia. Incominciando con la biografia di André Schiffrin, già noto al pubblico italiano per la pubblicazione di *Editoria senza editori* e *Il controllo della parola* editi entrambi da Bollati Boringhieri nel 2000 e nel 2006⁶⁴, e con-

⁶³ «Panta», n. 28, 2009, il numero porta il titolo *Fedeli e infedeli*, P. Di Stefano, *Potresti almeno dirmi grazie. Gli scrittori raccontati dagli editori*, Milano, Rizzoli, 2010, sul volume cfr. la recensione di Maurizio Cucchi, *Ma che ceffi sulla carovana degli editori*, «La Stampa. Tuttolibri», 5 giugno 2010.

⁶⁴ A. Schiffrin, *Libri in fuga. Un itinerario politico fra Parigi e New York*, a cura di V. Parlato, Roma, Vald, 2009. Ma si veda anche l'interessante intervista rilasciata da Schiffrin a Paola Décina Lombn, *Contro i poteri forti, come il mio Balzac*, «La Stampa. Tuttolibri», 9 maggio 2009. Nella avvertenza al volume Schiffrin sostiene di aver voluto scrivere «soprattutto un *memoir* politico», nel tentativo di riesaminare gli anni dal 1948 al 1968, il periodo di formazione legato a un momento cruciale del dopoguerra. All'origine della autobiografia vi è comunque la curatela della lunga corrispondenza tra il padre di Schiffrin e il suo grande amico André Gide. Sarà attraverso la lettura di queste lettere che Schiffrin verrà in contatto con il dolore del padre per non potere tornare in Francia dagli Stati Uniti, paese in cui si era rifugiato partendo dalla Russia. E dal tentativo difficile e poi sereno di fare i conti con il passato il volume finisce per accompagnare il lettore sino all'entrata di Schiffrin nella casa editrice fondata da suo padre, la Pantheon Books dove rimarrà per trent'anni, dalla quale si staccherà nel 1990 per aprire la The New Press

tinuando con i ricordi di Adrienne Monnier proprietaria della celebre libreria La maison des Amis des Livres in rue de l'Odéon in cui si avvicendano scrittori e intellettuali come Benjamin, Hamingway, Joyce, Beckett, Rilke, Valéry, Gide, Prévert diventando, con la vicina altrettanto nota libreria Shakespeare & Co. diretta da Sylvia Beach, animatrice della vita culturale del Quartiere latino⁶⁵. Ricordi, racconti, testimonianze inedite e aneddoti, che restituiscono uno spaccato interessante della vita culturale di un'epoca fatta di slanci e ripensamenti, di nostalgie e provocazioni che ritroviamo poi anche nelle esperienze di editori e librai italiani. Si veda a questo proposito il catalogo delle edizioni della libreria antiquaria Palmaverde, l'originale riassunto dell'attività del poeta bolognese Roberto Roversi che dalla apertura nel 1948 affianca all'esercizio commerciale anche quello editoriale curando in particolare il settore filologico. Una libreria che non è per Bologna solo un luogo di incontro o di passaggio, ma diventa insieme momento di elaborazione, con la stampa delle riviste «Officina», «Rendiconti», «Le porte», e di raffinata scelta e curatela dei testi⁶⁶. Con la peculiarità di un editore Roversi è capace di accogliere in catalogo proposte convincenti, ma senza richiederle e sollecitarle. Creando così tra il curatore, il traduttore e l'illustratore una sinergia mai forzata, come del resto appare dagli acquerelli e dalle incisioni di Sergio Vecchi, dalle litografie di Carlo Leoni o dalle prove di Francesco Leonetti, Franco Fortini, Giuseppe Guglielmi. Se a Bologna la libreria Palmaverde ha rappresentato per molti anni una versione aggiornata e rivisitata del mercato antiquario, la vicenda di Romano Montroni ci proietta nella modernità, nel tentativo riuscito di svecchiare il rapporto tra libraio e lettore inserendo l'Italia in quel rinnovamento dei punti vendita, degli interni, degli spazi, del modo di concepire un lavoro, già ampiamente avviato in molti paesi europei. Una avventura non a caso nata nella città felsinea dove da sempre il libro è al centro di una fitta rete di servizio di istituzioni pubbliche e private⁶⁷. Il titolo di questo volume di memorie, *Libraio per caso*, si riferisce ai primi incerti passi del giovane Montroni e alla casualità di scelte poi ben presto rivelatesi non solo giuste ma espressione di una vera vocazione. Avendo Montroni guidato per anni le Librerie Feltrinelli, che aveva contribuito a far nascere dando poi una partecipazione importante alla loro espansione in tutto il territorio nazionale, non vi è dubbio che questo aspetto risulti nel volume tra i più convincenti e interessanti anche se certo non può essere dimenticato

⁶⁵ A. Monnier, *Rue dell'Odéon*, postfazione di Edda Melon, Palermo, :duepunti edizioni, 2009.

⁶⁶ *Catalogo editoriale della libreria antiquaria Palmaverde*, Bologna, Pendragon, 2010. La pubblicazione è a cura di A. Bagnoli e contiene anche in appendice il testo di R. Roversi, *Spaventoso rombo e notturna devastazione nella grande città di Parigi 1808*.

⁶⁷ R. Montroni, *Libraio per caso. Una vita tra autori e lettori*, introduzione di M. Serra, Venezia, Marsilio, 2009. Il volume contiene anche una superflua (e singolare) appendice di articoletti (di firme note e meno note) in cui vengono raccolte notizie di poca importanza e molte delle segnalazioni e recensioni del precedente volume di Montroni, *Vendere l'anima. Il mestiere del libraio*, prefazione di U. Eco, Roma-Bari, Laterza, 2006.

il contesto storico e culturale nel quale questa vicenda si muove. Bologna è presente in tante pagine con la sua dimensione da grande paesone dove non era difficile farsi conoscere e apprezzare, ma non vanno dimenticati i ritratti di amici e concittadini, di garzoni di bottega e intellettuali. Una vicenda umana e professionale in cui colpisce la tenace e pervasiva presenza della politica, l'attaccamento al partito e quella sovrapposizione con le istituzioni tipica dell'Italia di quel tempo. Un coinvolgimento che via via si attenua sino a sparire, andando quasi di pari passo con i maggiori incarichi ricoperti da Montroni in Feltrinelli e con il profondo cambiamento del mestiere di libraio. E a sancire questo cambiamento arriva l'esito finale della carriera di Montroni dove ad attenderlo non è una onesta pensione ma il lancio delle Librerie Coop, avventura descritta con il consueto eccessivo entusiasmo e che si presterebbe invece ad una riflessione più attenta. La testimonianza di Montroni comunque non è rimasta isolata in questi anni e si può affiancare a quella di Mario Sabbieti, una vita nel mondo dell'editoria lavorando in Sansoni, Fabbri, Fratelli Alinari e fondando poi a Milano Idealibri e la Biblioteca editrice⁶⁸. Il libro, è spiegato nella prefazione, non vuole essere un saggio sull'editoria libraria ma il «resoconto in presa diretta» delle circostanze in cui l'autore ha operato e sotto questa prospettiva possiamo considerarlo un completamento della precedente lettura. Rimangono comuni gli anni attraversati, le figure di tanti amici editori e librai incontrati, la passione per la politica e la militanza nel PCI, lo slancio per un mestiere che aveva nella scansione artigianale un punto di forza per accomunare e guardare con fiducia a una nazione in crescita. Leggendo questi libri, Firenze come Bologna sembrano microcosmi editoriali dove è rappresentato un mondo ormai evaporato. Se dovessimo tuttavia scegliere un aspetto interessante del volume di Sabbieti lo individueremmo nelle prime ricostruzioni della organizzazione distributiva, ancora poco trattata dagli storici dell'editoria. Pensiamo al ruolo svolto dall'autore nella formazione delle società di promozione e distribuzione PDE: accogliendone i giovani venditori nella rete della Sansoni, contribuendo a creare la moderna figura dell'editore commerciale, affinando il gusto e maturando le scelte dei redattori.

Rispetto ai lavori dedicati ai carteggi e agli archivi, ma anche alle riflessioni autobiografiche, gli studi sulla storia delle case editrici sono stati meno numerosi. Il motivo principale di questo ritardo è dato principalmente dalla complessità delle ricerche e, in non pochi casi, dalla mancanza di adeguati materiali preparatori. La ricostruzione dei cataloghi è tra le attività più meritorie a cui si è dedicata la collana *Studi e ricerche di storia dell'editoria* della Franco Angeli che negli ultimi anni può annoverare la pubblicazione dei cataloghi Mondadori (solo per i libri scolastici), Bemporad, Vallecchi, ai quali si sono aggiunti ulteriormente, e accanto ad una ricca produzione sulla realtà ottocentesca, anche

⁶⁸ M. Sabbieti, *Mestieri di carta. Libri, autori, venditori, editori e librai nella seconda metà del Novecento*, Milano, la casa Usher, 2007.

i lavori sulla Fabbri e sulla Salani⁶⁹. Tutti repertori utili ma che scontano purtroppo l'adozione di criteri bibliografici differenti, descrizioni catalografiche carenti, scelte discutibili, a cui non si sottraggono neanche le pubblicazioni dedicate alla Fabbri e alla Salani. In particolare la decisione di assemblare insieme le notizie provenienti dai repertori più disparati e non sempre attendibili rende, soprattutto per il periodo ottocentesco, assai disomogenea la pubblicazione della vastissima produzione Salani. L'introduzione di Ada Gigli Marchetti accompagna il lettore dai primi passi della casa editrice fondata da Adriano Salani, alla espansione avvenuta con il figlio Ettore, ai cambiamenti portati dalla gestione di Mario Salani. Pagine che possiamo definire propedeutiche a una storia più ampia e completa. In particolare la lettura attenta del catalogo dovrà in futuro soffermarsi meglio sulla produzione ottocentesca, sulle figure di curatori e traduttori, sull'apporto fondamentale degli illustratori – intorno ai quali molto si è lavorato negli ultimi tempi anche in Italia – sulla riproposizione e adattamento della storia e della letteratura alta come sul recupero di quella popolare. Anche il periodo novecentesco, quando la Salani inizierà a perdere colpi arrivando poi nel secondo dopoguerra alle pesanti e ricorrenti crisi che ne provocheranno la chiusura, dovrà essere meglio indagato e ricostruito⁷⁰. Osservazioni da riproporre anche per la storia della Fabbri finalmente uscita dall'ombra in cui per molto tempo era stata relegata. Il catalogo storico, curato dalla Fondazione Mondadori, anche in questo caso sarà utile per rivisitare un percorso molto più ricco della casa editrice per dispense in cui pubblico e studiosi hanno riconosciuto l'editore milanese. Un itinerario innovativo che riprendeva l'idea e la necessità di allargare i lettori offrendo nuovi prodotti e investendo nelle moderne tecnologie. Sollecitazioni utili per quei ricercatori impegnati ad andare oltre le pagine introduttive di Carlo Carotti e Vittore Armani ancora troppo acerbe e sintetiche⁷¹.

⁶⁹ C. Carotti, G. Andriani (a cura di), *La Fabbri dei Fratelli Fabbri*, Milano, Franco Angeli, 2010; A. Gigli Marchetti, *Libri buoni e a buon prezzo. Le edizioni Salani (1862-1986)*, Milano, Franco Angeli, 2011.

⁷⁰ Su queste caratteristiche del catalogo Salani, ma senza la pretesa della completezza, cfr. G. Bacci, *Illustrazioni di largo consumo: dinamiche visive e culturali nei romanzi di Carolina Invernizio*, «Bollettino del Museo del Risorgimento» di Bologna, n. LI-LII, 2006-2007, pp. 251-280; Id., *La pagina illustrata: esperienza naturalistica e indirizzi di ricerca*, «La Fabbrica del Libro», vol. XI, n. 1, 2005, pp. 13-18; Id., *Il progetto di digitalizzazione informatica dell'archivio disegni della Adriano Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. XV, n. 2, 2009, pp. 44-47; A. Gigli Marchetti, *Il rilancio della Salani. Intervista al presidente Luigi Spagnol e all'amministratore delegato Guglielmo Tognetti*, «La Fabbrica del Libro», vol. VII, 2001, pp. 13-16; Ead., *Opere di religione nel catalogo Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. XVI, n. 1, 2010, pp. 43-46; G. Ginex, *La raccolta dei disegni nell'archivio storico della casa editrice Salani*, «La Fabbrica del Libro», vol. VIII, n. 2, 2002, pp. 48-50. Per uno studio più ampio cfr. G. Bacci, *Le illustrazioni in Italia tra Otto e Novecento. Libri a figure dinamiche culturali e visive*, Firenze, Olschki, 2009.

⁷¹ Qualche spunto, ma solo in una lettura giornalistica, in G. Boatti, *L'Italia a dispense dei fratelli Fabbri*, «La Stampa.Tuttolibri», 5 febbraio 2011; D. Messina, *Così inventai la cultura a fascicoli*, «Corriere della Sera», 12 dicembre 2010; G. Barone, *Maestri in fascicolo*, «L'Indice»,

Diverso rispetto all'impostazione data agli studi sulla Salani e sulla Fabbri, è il taglio che Roberta Cesana ha voluto dare alla sua ampia monografia dedicata alla storia della Feltrinelli, o meglio, come recita il sottotitolo di *Libri necessari*, alle edizioni letterarie presenti nel catalogo della casa editrice milanese⁷². Una prospettiva impegnativa, anche se discutibile nelle motivazioni, che aveva già avuto qualche assaggio precedentemente⁷³, e che l'autrice descrive come il tentativo «di descrivere il percorso di lavorazione dei libri [...] individuando ove possibile ruoli, protagonisti e responsabilità editoriali», con l'obiettivo finale «di delineare la rete dei rapporti che legava la casa editrice a un preciso ambiente culturale, nonché di valutare il peso e l'impatto sul pubblico dei lettori». Il lavoro di ricerca è stato svolto attraverso l'analisi delle prefazioni, dei risvolti, delle quarte di copertina, ma anche attraverso la lettura di un materiale considerato in alcuni casi minore e perciò poco utilizzato: interviste, comunicati stampa, riviste di informazioni ai librai, recensioni⁷⁴. Tuttavia è proprio questa impostazione che impoverisce il pur apprezzabile impegno profuso dalla Cesana. L'autrice rimane indecisa tra uno studio storico della casa editrice, ma in questo caso sarebbe stato necessario recuperare anche la parte saggistica, e una analisi degli apporti epitetuali e paratestuali, finendo per scegliere una formula ibrida dove non si disdegnano i riferimenti agli scontri politici e culturali avvenuti in quel decennio in Italia, ma seguendoli attraverso l'analisi di ogni testo pubblicato. Cosa che rende la lettura faticosa e farraginoso⁷⁵. D'altra parte que-

vol. XXVIII, n. 2, 2011, p. 2. Cfr. anche C. Carotti, *Le dispense dei Fratelli Fabbri*, «La Fabbrica del Libro», vol. XII, n. 2, 2006, pp. 22-26; G. Fabbri, *Ricordi ... (in breve)*, a cura di A. Gigli Marchetti, «La Fabbrica del Libro», vol. XIV, 2008, pp. 25-32.

⁷² R. Cesana, «*Libri necessari*». *Le dizioni letterarie Feltrinelli (1955-1965)*, Milano, Unicopli, 2010. Il volume contiene una *Presentazione* di Mario Attilio Caproni, non registrata sul frontespizio, che si segnala per la scatteria della scrittura, l'uso disinvolto dell'italiano, la totale mancanza di conoscenza del materiale che si vorrebbe presentare. Tutti aspetti che fanno rifugiare Caproni in vocaboli e frasi privi di qualsiasi senso.

⁷³ R. Cesana, «*Le Comete*» *Feltrinelli: una collana come rivista di letteratura internazionale*, in L. Braidà, A. Cadioli (a cura di), *Testi: forme e usi del libro. Teorie pratiche di cultura editoriale, Giornate di studio 2006 Università degli Studi di Milano-APICE, 13-14 novembre 2006*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2007, pp. 219-244.

⁷⁴ Il volume della Cesana contiene anche l'elenco dei volumi delle collane *Universale Economica del Canguro*, *Attualità*, *Biografie*, *Universale Economica Feltrinelli*, *Narrativa*, *Biblioteca di letteratura. I Contemporanei*, *Biblioteca di letteratura. I Classici Moderni*, *Le Comete*, *I Narratori Feltrinelli*.

⁷⁵ Segnaliamo altri lavori utili per la storia delle collane e dei collaboratori Feltrinelli: S. Bertelli, *Carlo Muscetta promotore editoriale presso Feltrinelli: Le riviste, le collezioni dei classici*, in M. Muscetta (a cura di), *Ritratto di Carlo Muscetta*, cit., pp. 73-102; M. Sisto, *Mutamenti del campo letterario italiano 1956-1968: Feltrinelli, Einaudi e la letteratura tedesca contemporanea*, «Allegoria», n. 55, 2007, pp. 86-109; S. Biaconi (a cura di), *Enrico Filippini, le neoavanguardie, il tedesco*, presentazione di A. Ghiringhelli, Bellinzona, Salviani, 2009. Sul *Gattopardo*, cavallo di battaglia per decenni della Feltrinelli, e sul ruolo avuto dal lettore Vittorini cfr. ora G.C. Ferretti, *La lunga corsa del Gattopardo. Storia di un grande romanzo dal rifiuto al successo*, rassegna della fortuna critica a cura di S. Guerrino, Torino, Nino Aragno, 2008. Il volume, già edito in studi diversi, avrebbe potuto rimanere nella dimensione di un saggio; si veda anche G. Lanza Tomasi, *Il*

sto libro sulla Feltrinelli tornerà più utile per le tante notizie contenute quando si potrà contare su altri particolareggiati lavori dedicati ai collaboratori, redattori, grafici, autori della casa editrice milanese. Come, ad esempio, quelli già editi su Carlo Muscetta, Luciano Bianciardi⁷⁶, Erich Linder. Le carte conservate nell'Archivio della Fondazione Mondadori hanno consentito di avviare, a proposito di Linder, i primi studi sui carteggi tra il lavoratore instancabile, lo schivo ma risoluto e abile negoziatore e gli autori da lui rappresentati o editori come Alberto Mondadori⁷⁷. Ricerche in seguito allargatesi sino a comprendere la prima biografia di Linder – dove vengono ricostruiti il lavoro di traduttore, le vicissitudini romanzesche del periodo bellico, i rapporti spinosi o di amicizia con i maggiori editori e scrittori europei e americani, la complessa e anche dolorosa vita personale⁷⁸ – e quel profilo dell'agente letterario situato nel delicato momento di transizione dall'artigianato all'industria⁷⁹.

trionfo del gattopardo. Molti lettori e qualche nemico, «la Repubblica», 11 novembre 2008; P. Di Stefano, *Il Gattopardo e l'arbitrio dei critici*, «Corriere della Sera», 11 novembre 2008.

⁷⁶ L. Bianciardi, *Non leggete libri, fateveli raccontare*, Viterbo, Stampa Alternativa-Nuovi Equilibri, 2008; A. De Nicola, *La fatica di un uomo solo. Sondaggi nell'opera di Luciano Bianciardi traduttore*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2007; G. Paoloni, C. Cavallaro (a cura di), *Dal Bibliabus alla "grossa iniziativa". Luciano Bianciardi, la biblioteca, la casa editrice nel dopoguerra, Atti del convegno internazionale di studi per l'ottantesimo della nascita, Viterbo-Grosseto 21-22 novembre 2002*, Manziana (Roma), Vecchiarelli, 2004, in particolare le relazioni di Giovanni Paoloni, *Moralismo, trasgressione e conflitto generazionale nell'editoria di sinistra degli anni sessanta*, pp. 49-61, di Orsetta Innocenti, *Retorica e pratica delle traduzioni: il caso Bianciardi*, pp. 93-109, di Irene Gambacorti, *I libri di Bianciardi e l'editoria del "miracolo"*, pp. 125-140, e di Velio Abati, *Bianciardi nell'industria culturale*, pp. 141-49; V. Abati (a cura di), *La nascita dei "Minatori di Maremma". Il carteggio Bianciardi-Cassola-Laterza e altri scritti*, Firenze, Fondazione Bianciardi-Giunti, 1998; G.C. Ferretti, *La morte irridente. Ritratto critico di Luciano Bianciardi uomo, giornalista, traduttore*, Lecce, Manni, 2000; I. Gambacorti, *Luciano Bianciardi. Bibliografia 1948-1998*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2001; M. Mazza, *I fannulloni frenetici. Luciano Bianciardi e l'industria culturale*, Ghezzano (Pavia), Felici, 2009; C. Varotti (a cura di), *La parola e il racconto. Scritti su Luciano Bianciardi*, Bologna, Bononia University Press, 2005, in particolare il saggio di Antonella De Nicola, *Letterarietà e traduzione in Luciano Bianciardi*, pp. 91-110; L. Bianciardi, A. Bruni, M. Marcucci (a cura di), *Bianciardi, Ottocento come Novecento. Dalla letteratura al dibattito civile*, 14-15 novembre 2008 Sala Pegaso Palazzo della Provincia Grosseto, Milano, Ex Cogita, 2010, in particolare le relazione di Antonella De Nicola, *Dinamiche tradutorie*, pp. 57-82.

⁷⁷ G. Lombardo, *Caro Sciascia, caro Linder. Carteggio 1963-1983*, «La Fabbrica del Libro», vol. X, n. 2, 2004, pp. 24-28; G. Alberti, *Il ruolo dell'agente letterario italiano nell'editoria di ricerca: il carteggio fra Eric Linder e Alberto Mondadori*, «La Fabbrica del Libro», vol. XI, n. 1, 2005, pp. 39-46.

⁷⁸ D. Biagi, *Il dio di carta. Vita di Erich Linder*, Roma, Avagliano, 2007; ma si veda anche M. Marazzi, *Erich Linder*, «Belfagor», vol. LVII, n. 1, 2002, pp. 43-53; O. Del Buono, *Erich Linder*, in Id., *Amici, amici degli amici, maestri*, cit., pp. 107-111, l'articolo era già apparso in «La Stampa. Tuttolibri», 12 maggio 1992 con il titolo *Linder, uno sceriffo per l'editoria*. Sul libro di Biagi la recensione di Ernesto Ferrero, *Linder, luterano agente segreto*, «La Stampa. Tuttolibri», 8 dicembre 2007, p. III.

⁷⁹ M. Marazzi (a cura di), *Erich Linder. Autori, editori, librai, lettori*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 2003; Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori (a cura di), *L'agente letterario da Erich Linder a oggi*, Milano, Sylvestre Bonnard, 2004.

Nuove e più complesse figure editoriali, nascita e affermazione di case editrici, adeguamento alle richieste di un pubblico più esigente e variegato che, ancora una volta, hanno in Milano una pronta risposta. A una di queste realtà si è incominciato di recente a mettere mano, abbozzando attraverso ricerche e testimonianze una prima traccia per la storia della Franco Angeli. Alcuni punti di riferimento li aveva forniti lo stesso Angeli in una intervista ad Ada Gigli Marchetti, che poi era ritornata su questa singolare figura di editore tracciandone un breve profilo nel 2007 anno della sua morte⁸⁰. La linea della casa editrice, fedele alla pubblicazione di libri che meglio interpretassero le esigenze dei tempi e che fossero sensibili ai cambiamenti e all'evoluzione della società, viene confermata dal breve saggio di Andrea Moroni, *Per una storia della casa editrice Franco Angeli*, e dagli interventi di Guido Baglioni, Marcello Cesa Bianchi, Egle Becchi, Luisa Finocchi, tutti raccolti in un numero della rivista «Storia in Lombardia»⁸¹. È da queste pagine che si potrà partire per meglio comprendere il contributo dato da Angeli alla conoscenza della sociologia e delle scienze aziendali, dalle quali la nostra editoria era rimasta pressoché impermeabile, e poi all'attenzione della cultura anglosassone per quei testi strettamente operativi e pratici nel campo della formazione. Che l'acquisizione di archivi e carteggi sia comunque alla base sia di un ripensamento intorno ai modi e ai tempi di catalogazione, sia della ripresa degli studi è ribadito dal lavoro svolto, ancora una volta dal Centro APICE che, partendo dal versamento delle carte riguardanti il periodo milanese della casa editrice Ricciardi, ha voluto sfruttare la ricorrenza del centenario per procedere ad una prima riconsiderazione della sua attività iniziando a studiare «lo slancio che Raffaele Mattioli le diede»⁸². Il volume, che raccoglie gli atti del convegno dedicato a un «editore pensante e criterioso sotto

⁸⁰ Ada Gigli Marchetti, *Una scelta imprenditoriale: «Il libro per tutti non esiste». Intervista a Franco Angeli*, «La Fabbrica del Libro», V, 1999, 1, pp. 23-27; Ead., *Un ricordo di Franco Angeli (1930-2007)*, «La Fabbrica del Libro», XIII, 2007, 2, pp. 2-4.

⁸¹ Cfr. *Per Franco Angeli: ricerche e testimonianze*, «Storia in Lombardia», vol. XXVIII, n. 2, 2008, pp. 109-173.

⁸² M. Bologna (a cura di), *La casa editrice Riccardo Ricciardi. Cento anni di editoria erudita, Atti della giornata di studio, Università degli Studi di Milano-Centro APICE 26-27 novembre 2007*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2008. Il volume fa parte della collana «Sussidi eruditi» che ha inaugurato la serie «Archivi del libro» diretta dal centro APICE. Nella serie, oltre al libro sulla Ricciardi, sono usciti: A. Negri (a cura di), *Gabriele Mucchi. Un secolo di scambi artistici tra Italia e Germania, Atti della giornata di studio, Università degli Studi di Milano-Centro Apice, 4 maggio 2005*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2009; B. Falcetto (a cura di), *Mario Soldati a Milano. Narrativa, editoria, giornalismo, teatro, cinema, Atti della giornata di studio, Università degli Studi di Milano, 22 maggio 2007*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010, L. Clerici (a cura di), *Gina Lagorio. La scrittura tra arte e vita, Atti della giornata di studio «Inventario» e le carte di Gina Lagorio, Università degli Studi di Milano, 26 aprile 2007*, in appendice *L'archivio di Gina Lagorio. Inventario*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2008. Sulla acquisizione dell'Archivio Ricciardi da parte del centro APICE cfr. S. Gerbi, *Ricciardi, Lettere dal Novecento*, «Corriere della Sera», 15 dicembre 2010. È doveroso segnalare che i volumi curati da Antonello Negri, Bruno Falcetto, Luca Clerici, purtroppo non contengono relazioni dedicate al ruolo e alle collaborazioni editoriali importanti svolte da Gabriele Mucchi, Mario Soldati e Gina Lagorio.

la scorza del pigro dilettante che quasi faceva il suo mestiere a come meglio occupare il suo tempo», per usare le parole di Giuseppe Galasso nella breve relazione sul periodo napoletano⁸³, ha il merito di toccare i principali filoni della casa editrice affidandone lo svolgimento a competenti studiosi. Le tematiche filosofiche a Elio Franzini, quelle medievali a Grado Merlo, le rassegne sulle edizioni settecentesche e sulla letteratura dell'Ottocento assegnate a Carlo Capra e William Spaggiari, senza dimenticare di rimarcare le vesti di curatori e consiglieri di Gianfranco Contini e Giorgio Pasquali, ricordati da Alfonso D'Agostino, Cesare Segre, Giovanni Benedetto.

Alla Casa Editrice Italiana di Attilio Quattrini nata a Como e approdata poi a Firenze, dopo una permanenza milanese, è dedicato l'accurato lavoro di Alessandra Biagianti⁸⁴. Una ricerca che ha il suo punto di forza nella ricostruzione del catalogo disposto per collane per agevolare, come sottolinea Carlo Maria Simonetti, una più precisa e rapida consultazione da parte degli studiosi. Sono state poi ordinate anche le poche opere fuori collana e una sezione dedicata alle riviste e disposta cronologicamente. Di grande interesse sono anche le note tipografiche e le note di contenuto dove la Biagianti ha integrato i riferimenti bibliografici con indicazioni sulle varianti di copertina, sul prezzo dei volumi, sugli stabilimenti tipografici. Tutti elementi che torneranno utili quando si affronterà la storia completa di una casa editrice che per le sue scelte dovrà confrontarsi con l'editoria popolare di matrice ottocentesca, Sonzogno Nerbini Salani, ma in seguito anche con il tentativo, fallito, di inserirsi nel dibattito politico e culturale della Firenze primo Novecento. Iniziative che nonostante qualche buona intuizione rimarranno compresse tra il dinamismo dei vociani e la forte ascesa di un editore come Vallecchi. Agli anni del primo Novecento, quando oltre a Quattrini si affacciarono sulla scena editoriale italiana tanti nuovi protagonisti, è dedicato un numero monografico degli «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche». Non tutti i saggi riguardano la storia di tipografie e case editrici ma la sezione monografica della rivista, anche se troppo affollata e con alti e bassi nella qualità degli interventi, consente di affrontare, in alcuni casi per la prima volta, molte delle iniziative editoriali cattoliche di quel periodo⁸⁵. Pregi e difetti che si ritrovano anche in altre pubblicazioni diverse per intenti e contenuti⁸⁶. Tra queste va segnalata la raccolta

⁸³ G. Galasso, *Riccardo Ricciardi: 45 anni di editoria*, in *La casa editrice Riccardo Ricciardi*, cit., p. 5. Sulla Ricciardi si veda ancora Silvia Brentegani, *Dagli archivi della Ricciardi: la nascita di «Letteratura italiana. Storia e testi» attraverso la documentazione inedita dei suoi protagonisti*, «Nuovi Annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari», vol. XXIV, 2010, pp. 109-130.

⁸⁴ A. Biagianti, *Casa Editrice Italiana di Attilio Quattrini (1909-1931)* a cura di C.M. Simonetti, Reggello (Firenze), Firenze Libri-Libreria Chiari, 2007. Il volume purtroppo contiene accanto alla perizia della descrizione catalogografica, un numero notevole di errori e refusi nell'introduzione.

⁸⁵ «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 16, 2009. La sezione monografica, dal titolo *Cultura, religione e editoria nell'Italia del primo Novecento*, si avvale di ben 19 contributi.

⁸⁶ A questo proposito si segnala l'annuario *L'officina dei libri*, curato dal 2010 da E. Barbieri,

di saggi e testimonianze, anche in questa occasione eccessive nel numero, dedicata alla casa editrice San Marco di Giustiniani di Genova⁸⁷. Il volume ha il merito di focalizzare l'attenzione sulla attività di Giorgio Devoto e di ricostruire attraverso la pubblicazione del catalogo, la sua passione per i libri di poesia. Una passione che si nutre e si lega all'interesse per la pittura. La casa editrice è infatti il passo successivo all'apertura di una galleria d'arte che prenderà il nome dall'altorilievo del Leone di San Marco strappato dall'ammiraglio genovese Giustiniani alla città di Chioggia e murato su una parete della sua residenza. È in questa sede e in quella successiva di vicolo del Fieno, dove la galleria si trasferisce dal 1985, che Devoto avvia la coesistenza e quasi la simbiosi tra il libro e l'incisione producendo le eleganti edizioni per bibliofili. Parte la prima collana *Quaderni di poesia* con la presenza di Alfonso Gatto, Biagio Marin, Sandro Penna, Diego Valeri, e poi Giovanni Raboni e soprattutto Giorgio Caproni. I saggi e le testimonianze piegano poi verso le tante iniziative successive raccolte in altrettante collane: da *Quaderni del Tempo*, a *il Leudo*, da *Pietre di Luna* ai *Quaderni di musica*, a *La Biblioteca ritrovata*, sino alla più recente *Poeti della Riva Sud del Mediterraneo*, votata a diffondere la conoscenza della creatività del vicino Oriente, e la rivista «Trasparenze» supplemento non periodico alla collana *Quaderni di poesia*.

Gianfranco Tortorelli

Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche
Università degli Studi di Bologna (Italy)
gianfranc.tortorelli@unibo.it

L. Braidà, A. Cadioli. La pubblicazione si propone di fare conoscere i primi risultati delle ricerche condotte da giovani studiosi intorno alla storia dell'editoria. La striminzita presentazione definisce questi lavori «testimonianza di un lavoro ancora in pieno sviluppo» e «tasselli importanti» per definire la mappa di questa disciplina. L'impressione che invece se ne ricava è quello di un affastellamento di voci e temi – si va da Hoepli alle collane UTET, da Achille Bertarelli a Rosa e Ballo, ecc. – ancora acerbi e bisognosi di una più meditata sedimentazione. Altre considerazioni sono all'origine del volumetto B. Croce, *Stampatori e librai in Napoli nella prima metà del Settecento*, a cura di Gatta, cit. In questo caso autore e titolo sono del tutto fuorvianti. Non si tratta infatti di un libro di Croce, ma di una raccolta di otto saggi (compreso quello del curatore) di cui solo due sono di Croce. Il titolo fa poi riferimento al Settecento, ma solo uno dei due saggi di Croce è dedicato a questo secolo, l'altro lavoro riguarda lo sciopero dei tipografi napoletani nel 1848. Resta, come tema unificante, la città di Napoli, ma anche qui i saggi raccolti si riferiscono a temi e secoli disparati. Per un discorso, complesso e articolato su Croce editore cfr. i due volumi di M. Panetta, *Croce editore*, Napoli, Bibliopolis, 2006.

⁸⁷ P. Zoboli (a cura di), *L'editore dei poeti. San Marco dei Giustiniani 1976-2006, Atti della giornata di studio 18 ottobre 2006, Milano, Università Cattolica*, prefazione di G. Langella, Genova, Fondazione Giorgio e Lilli Devoto-Edizioni San Marco dei Giustiniani, 2007.

Forum / Discussioni

From Agostino Gemelli to Adriano Bausola. Notes on a monumental History of the Catholic University of the Sacred Heart*

Luigiaurelio Pomante,
Roberto Sani

Introduction

Over the course of the last fifteen years the history of higher education and universities in unified Italy has seen intense and significant development¹. This is undoubtedly the result of work initiated by a new generation of historians of culture, of the institutions and of educational processes in the contemporary age². It is also due to the extraordinary commitment in this ambit by the Interu-

* The first and second sections of this article were written by Luigiaurelio Pomante, whilst the third and fourth are the work of Roberto Sani; the introduction and the conclusions are the fruit of the unified work of both authors.

¹ Cfr. F. Casadei, *Recenti studi sull'Università italiana dopo l'Unità*, «Italia contemporanea», n. 192, 1993, pp. 503-510; G.P. Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 October 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, pp. 273-309; M. Moretti, *La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, *ibid.*, pp. 335-381; G. Fois, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, «Annali di storia delle università italiane», n. 3, 1999, pp. 241-257.

² Cfr. D. Negrini (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'università, 1993-1997*, Bologna, Clueb, 1998.

niversity Centre for the History of Italian Universities (CISUI), the circle formed in 1996 around Gian Paolo Brizzi and a group of scholars from the Universities of Bologna, Padua, Messina, Sassari and Turin, with the aim of increasing research activity in the field of university historiography through the reorganisation of the historical archives of individual universities, the publication of previously unpublished sources, a deepening of methodological approach and, above all, the promotion of specialised seminars and national and international study conferences³. In this context, a particularly significant role was played, from 1997, by the CISUI periodical «Annals of the History of Italian Universities», in whose monographic section saw the birth of organic collections of contributions dedicated to the history of individual Italian universities, for which, in some cases, no documented historical reconstructions were available which were founded on modern academic criteria⁴.

In the context of this renewed fervour for study and research into contemporary Italian higher education and universities we should certainly also include, even though it has its own particular characteristics and an unquestionably original structure, the monumental *History of the Catholic University of the Sacred Heart*, started between 2007 and 2008 with the publication of the first two volumes – *Speeches for the beginning of the year from Agostino Gemelli to Adriano Bausola 1921/22-1997/98*, edited by Alberto Cova, and *the Catholic University in the documents of the archives*, by Maria Bocci – and recently enriched by two more notable and valuable contributions dedicated respectively to the figure and work of the founder and first chancellor of the Catholic University, Father Agostino Gemelli, and to the institutions and initiatives promoted, from an educational and teaching standpoint, with a view to characterizing the University not only as a qualified centre for research and higher education but also as a veritable «educating community», remaining substantially consistent with the inspiration and orientation that had been the hallmark of the founding group⁵.

³ Cfr. L. Pomante, *The researchers on the history of University and higher education in Italy. A critical appraisal of the last twenty years*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 387-417.

⁴ From its first year of life, 1997, the *Study Section* of the «Annals of history of the Italian universities» accepted monographic contributions dedicated to the history of the following Italian universities: *Bologna* (n. 1, 1997, pp. 41-163), *Messina* (n. 2, 1998, pp. 37-188), *Padua* (n. 3, 1999, pp. 41-179), *Rome «La Sapienza»* (n. 4, 2000, pp. 25-119), *Turin* (n. 5, 2001, pp. 31-189), *Sassari* (n. 6, 2002, pp. 17-207), *Pavia* (n. 7, 2003, pp. 29-284), *Ferrara* (n. 8, 2004, pp. 35-279), *Parma* (n. 9, 2005, pp. 29-216), *Siena* (n. 10, 2006, pp. 33-277), *Milan* (n. 11, 2007, pp. 31-298), *Politecnico of Milan* (n. 12, 2008, pp. 23-326), *Macerata* (n. 13, 2009, pp. 45-283), *Pisa* (n. 14, 2010, pp. 41-326).

⁵ *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le fonti*, vol. I: *I discorsi di inizio anno da Agostino Gemelli a Adriano Bausola 1921/22-1997/98*, edited by A. Cova, Milano, Vita e Pensiero, 2007, LXVI-644 pp.; *Storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le fonti*, vol. II: *M. Bocci, L'Università Cattolica nelle carte degli archivi*, with a *Repertorio degli studi e delle fonti a stampa* edited by N. Martinelli and S. Riboldii, Milano, Vita e Pensiero, 2008, 687 pp.;

1. *Inaugural addresses by the chancellors of the Catholic University of the Sacred Heart*

As mentioned above, the first volume of the work, edited by Alberto Cova, collects the *Speeches inaugurating the academic year from Agostino Gemelli to Adriano Bausola 1921/22-1997/98*, namely the presentations given by the chancellors of the Catholic University on occasion of the opening of the academic year. This represents a source of primary importance not only to gain a deeper understanding of the more significant stages of the many decades of history of the «University of Italian Catholics», but also, more generally, to highlight the approach adopted by one of the most authoritative and committed cultural and scientific workshops of twentieth century national Catholicism with regard to the great institutional, political and religious events and to the economic and social transformations that characterized the life of the nation in that period.

The inaugural addresses by the chancellors, as Alberto Cova emphasises in his rich and stimulating *Introduction* to the work, permit us to grasp «the way of ‘being Chancellor’ of the four men who steered the Catholic University for three-quarters of the twentieth century, which was marked by events of enormous complexity and in the face of which they had to take up the challenge». In their density and richness, indeed, the texts in the volume manage to retrieve a clearly significant and articulate picture of the particular style of governance and of the specific vision of the founder and first Chancellor of the University, Father Agostino Gemelli, who gave the inaugural address for the academic years from 1921-1922 to 1958-1959, and of his successors Francesco Vito (for the academic years from 1959-1960 to 1964-1965), Ezio Franceschini (for the academic years from 1965-1966 to 1967-1968) and Adriano Bausola (for the academic years from 1983-1984 until 1997-1998):

The Chancellors’ presentations – underlines Cova – with all the differences arising, firstly from the duration of their mandates, from situations and problems, from the way in which they were interpreted and faced, and then from the men’s totally differing personalities, found common ground in the idea that an ‘inaugural address’ was anything but an act of bureaucracy and of circumstance. In fact, they saw it as an opportunity to express their thoughts on anything they believed was connected, in one way or another, with the function and purposes of every university and, in particular, of the Catholic University, and it is for this reason that they are highly significant and of great cultural importance.

The collection obviously does not include the years of the chancellorship of Giuseppe Lazzati, who came to office in the difficult and controversial season

Storia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. Temi, questioni, protagonisti, vol. VI: *Agostino Gemelli e il suo tempo*, edited by M. Bocci, Milano, Vita e Pensiero, 2009, XXII-665 pp.; *Storia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. Le istituzioni*, vol. IV: *Per una comunità educante. La formazione e la didattica*, edited by A. Carera, Milano, Vita e Pensiero, 2010, XIX-768 pp.

of student protests (1967-1968) and ended his term at the start of the eighties (1982-1983), during which, as is well known, the academic authorities decided not to hold the inauguration ceremony for the new year. Very appropriately the editor of the volume dwells on this omission⁶, stressing how this «came about due to the student protest at the end of the sixties» and on the fact that «the ‘long sixty-eight’ effectively imposed the suspension of a tradition that held a significance, with the objective importance of an event that signaled, for many young people and for many families, a moment of transition which had the capacity to affect people’s lives». As a consequence, Giuseppe Lazzati «never had the chance to express himself in the same circumstances in which, before him, Gemelli, Vito and Franceschini and, after him, Bausola, expressed themselves about questions that, in one way or another, had something to do with universities and with the Catholic University in particular. Thus Lazzati’s thoughts definitely need to be dealt with, but in the more general context of the history of this university, drawing on other existing sources».

The *terminus ad quem* of the work was established as the 1997-1998 academic year, an absolutely comprehensible decision dictated not only by the existence of «objective problems regarding the availability of sources but above all because, following the teaching of a great man like Marrou, the past, in order to be the object of historical knowledge, must have become the ‘non present’».

The largest body of chancellors’ addresses consists, of course, of those delivered by Father Agostino Gemelli, who steered the Catholic University of the Sacred Heart for little less than four decades from its founding. In all of the Franciscan’s addresses, from the first ones delivered during the twenties, the lowest common denominator was represented by the idea of a university that Gemelli intended to cultivate and slowly develop: a sort of «community of scholars» that would systematically meet to discuss and exchange information about research conducted and results obtained, without however overlooking their commitment to teaching and training, aimed at establishing a direct and personal «soul to soul» relationship with students, who, apart from being guided in their cultural and academic education and trained with a view to their future professions, would experience opportunities for personal growth and the development of their religious and civil conscience.

During his inaugural speeches, as a firm supporter of the freedom of teaching and the independence of study and culture, the long-lived chancellor of the Catholic University often dwelt on a principle that was to inspire his entire teaching career at the *Cattolica* and that was repeatedly borrowed and forcefully reiterated by his successors, especially by Adriano Bausola, namely the

⁶ A further lacuna noted by Cova relates to the final part of the Second World War, specifically the 1943-1944 and 1944-1945 academic years, during which the opening address for the new academic year could not be delivered as a result of the tragic situation in which the country found itself due to the war.

principle of conciliation between faith and science, destined to become, on an institutional level, a work of higher education and academic research illuminated by faith and the most rigorous academic methods:

We, – said Father Gemelli on the subject when opening the 1922-1923 academic year – who have all too often had to face the blunt accusation of the alleged conflict between science and religion, must respond with the fact that our faith teaches us to work in our laboratories and in our libraries without having to worry about establishing concordance between the affirmations of science and those of religion, and that our beliefs teach us the most disinterested sacrifice in order to cooperate towards scientific progress.

The inaugural addresses given by Agostino Gemelli undoubtedly offer a series of significant ideas for evaluating the vicissitudes and the role played by the Catholic University of the Sacred Heart over the course of the twenty years of Fascism and, more in general, the complex relationships that Gemelli's university had with the Fascist regime. On this subject, on the basis of the recent and documented studies of Maria Bocci, Cova underlines «the great care» with which the Chancellor worked on several occasions in order to protect «the freedom and the very existence of the University, avoiding above all actions and statements that were too critical of the regime», in the same vein as the «virtuoso balancing act» that Gemelli performed in the face of decisions by the regime during the difficult period of the thirties.

Also in the his inaugural addresses of the post-war period, father Agostino Gemelli, apart from the purely university-related questions, did not shy away from the great political and social themes which were at the heart of national debate. The need to bring Christian inspiration to democratic life and to favour a renewed presence and participation by Catholics within the economic reconstruction and the civil and cultural rebirth of the country was the fulcrum of his proposal, in the context of which the task assigned to the *Cattolica* was precisely to train a new Catholic ruling class.

It is finally worth emphasizing that at the end of the fifties Father Agostino Gemelli did not fail to notice and denounce the first signals of the crisis in higher and university education that in the following decades was to manifest itself in all its breadth and complexity. In the 1958-1959 academic year, for example, he underlined how Italian universities were suffering a profound identity crisis that ran the risk of blurring their basic characteristics and aim, to the point of reducing them to mere factories of a «plethora of graduates, of false humanists, [...] lawyers without cases, professionals without professions».

In 1959 the inheritance of Agostino Gemelli passed to the economist Francesco Vito and he took over the role of Chancellor of the Catholic University of the Sacred Heart. The succession, as is well known, did not derive «from the basis of predetermined design», as, until the moment of the founder's unexpected death, the question of who should succeed him had never been explicitly dealt with. As for Vito, pursuing the path initiated by Father Gemelli, he reiterated

the commitment to «work to augment the contribution that universities offer to scientific research in the various fields of knowledge», without however ever losing sight the specific function of promoting human and religious growth of young students and favouring spiritual and cultural stimulus for the Christian community and civil society. Of particular note was the attention he gave to the themes of the renewal of higher education and university reform that, from the early sixties, had a deep impact on political debate, especially following the experience of centre-left governments under the leadership of Aldo Moro.

Francesco Vito left the role of chancellor at the end of his second mandate and was succeeded in the 1964-1965 academic year by Ezio Franceschini, who, in the course of his brief mandate of barely three years, was able not only to witness the start of the complex and delicate renewal of the Church and Italian Catholicism following the Second Vatican Ecumenical Council, but also the controversial events surrounding the outbreak of student protests that, in Milan, saw the direct involvement of the Catholic University of the Sacred Heart. Even in the tumult of passion and in the grave crisis generated by the student protests and sit-ins, Franceschini was able to keep alive a sense of inheritance from Gemelli and he made efforts to safeguard the essential nucleus of a presence and of a cultural, scientific and pedagogical testimony, by opposing any form of reductionism. Indeed, he was convinced that, along with the objectives of scientific research and preparation of young people for professional life, the University founded by Father Gemelli should be constantly reminded of its particular and original vocation: «Being 'Catholic' – he stated – is not just a distinguishing label, it is the proud reason to be of a university»; it was thus necessary that the university, far from reducing itself to a sort of «ghetto [...] built for educational and defensive purposes» or, conversely, far from unexpectedly renouncing its title and specific mission and becoming assimilated with the other scientific and academic institutions of the peninsula, rediscovered its original vocation as a «forge of intellectual strengths so that they can become effective tools of the Church for the dialogue with the contemporary world».

Ezio Franceschini, as we know, was not able to finish his mandate. Overwhelmed by the protests, he had to hand in his resignation as chancellor. Giuseppe Lazzati, who was called upon to replace him in 1968, was in no position to revive the opening ceremony for the academic years and we had to wait for Adriano Bausola who, only one year following his appointment, i.e. from the 1984-1985 academic year, decided to restore the tradition.

In his opening addresses, Bausola often dwelt on the new and fundamental role that the Catholic universities had been called upon to perform in the world and, in particular, on the challenges facing Italian universities in general, and the University founded by Father Gemelli in particular. These ranged from the profound economic and social changes of the time and the significant repercussions of those changes on ethical, civil and cultural customs and on the attitude of the young generations: a theme of great moment, not only for its notable

implications for higher and university education and for scientific research, but also because it stressed the need to redefine, in ways that were new and better able to respond to the changed requirements of the Christian community and civil society, the question of the meaning and role that Catholic universities were called upon to assume.

In this regard, Adriano Bausola strongly defended the necessity, on the part of the Catholic University of the Sacred Heart, to shun the double temptation, commonly found in certain fringe groups of the Italian Catholicism of the time, of a sort of withdrawal towards forms of political and cultural disengagement whose motivation sprouted from an abstract necessity of recovery of a deeper religious and spiritual dimension, and, on a different level, of the gradual abandonment – or, rather, of the slow but inevitable passing – of the markedly denominational characterization of the University, which in some quarters was deemed obsolete and even destined to limit its function and future development. In line with Gemelli's original plan, reworked in the light of the radical transformations that Italian society was undergoing, Bausola's opening speeches reasserted the double need to «give factual testimony – with the serenity of the participation of so many teachers in scientific research – of the harmony between faith and science», with a commitment to «opening [...] the space in the world of culture to Christian faith, critically passing, through dialogue between the two, beyond the philosophies and ideologies that systematically negate transcendence»; and, at the same time, to educate young people according to an eminently subjective perspective, making them into «conscientious and well-prepared professionals, without being reductively technical».

2. The Catholic University of the Sacred Heart in archived documentation and printed sources

The second volume of the History of the Catholic University of the Sacred Heart, written by the historian of the contemporary era Maria Bocci, is also dedicated to the identification and promotion of sources under the title *The Università Cattolica in archived documentation*, enriched by a dense and organic *Repertory of printed studies and sources* edited by Nicola Martinelli and Simone Riboldi. The work, which brings together the results of organic and broad-based research, conducted with great competence and rigour, is essentially aimed at scholars and researchers, to whom it offers primarily a systematic illustration of archive sources found in the various sections of the *Università Cattolica* and in the archives of bodies and institutions who have had significant contacts with the *Sacro Cuore* University, such as, for example, the Vatican Secret Archives, those of the Italian Episcopal Conference, the Historical Archives of the Archdiocese of Milan, those of the Pope Paul VI Institute

for the history of *Azione Cattolica* and the Catholic Movement in Italy, as well as specific archives connected with individuals and conserved at other institutions and organisms: the Archives of the *Fondazione Ambrosiana Paolo VI* at Villa Cagnola, those of the Theology Faculty of Northern Italy, those of the *Seminario Arcivescovile di Milano* and the Provincial Historical Archives of the *Frati Minori* of Lombardy.

The objective – the author underlines in the presentation of the work – does not respond primarily to requirements of archive organisation, let alone to the creation of inventories of material or re-ordering of archives that are lacking in order. I have preferred, rather, to don the mental attire of the scholar and the researcher independently of the archive-science relevance of the information provided, in order to meet the growing interest for the reconstruction of the history of the *Sacro Cuore* University.

This is therefore an instrument destined to favour the initiation of further research, as testified by the precise archive cards, the substantial body of technical notes that present the archives and individual collections of documents, the synthetic reconstruction of the principal historical events of the *Cattolica* which introduce the archive information and which is destined to highlight the significance and the characteristics of the documentation presented.

To complete the section dedicated to archives and collections of documents, we find, in the second part of the work, the previously mentioned *Repertory of printed studies and sources*, containing publishing information regarding scientific contributions that, over time, investigated «more or less significant aspects and moments of the history of the Catholic University», not to mention a series of data cards relating to currently available printed sources that are useful for reconstructing the events of the University. The *Repertory* is divided into two sections: the first includes an organic chronological catalogue that reproduces bibliographical details of monographic works, essays and various publications; the second consists of a presentation of non-scientific periodicals and other serialised bibliographical material useful for reconstructing the history of the *Cattolica*. In the opportune introductory note that precedes the *Repertory*, the two editors illustrate the criteria used in its construction, and they provide further interesting assessments concerning the type and characteristics of the printed sources which are useful for research.

The presentation of the archive and printed sources for the history of the Catholic University of the Sacred Heart, destined in certain respects to be seen as a model and point of reference in the ambit of the historiography of universities and higher education institutes, is completed by a series of indices (people's names, thematic areas, bodies and organisms, authors and editors, periodicals etc.) that contribute to making it a precious tool for scholars and researchers.

3. *Between faith and science. Agostino Gemelli and his time*

The third volume, entitled *Agostino Gemelli e il suo tempo*, collects the records of the historical studies conference of the same name held in Milan from 28 to 30 April 2009, and is edited by Maria Bocci, to whom we owe some fundamental studies on the biography and experience of the founder and first chancellor of the Catholic University; studies that, among other things, had the merit of exacting justice on some rigidly partial and Manichean interpretations of Agostino Gemelli's work and bringing us, through an examination of a substantial amount of unpublished documents, an unquestionably richer and more articulate profile of this complex figure.

The work is rightfully part of the *History of the Catholic University of the Sacred Heart*: from the birth of the University, in 1921, to Gemelli's death (1959), the decades-long history of the Milanese University coincides in many respects with that of its founding father and «life chancellor». To analyse Father Gemelli's cultural perspective, in this light, means going back to the origins of the plan that gave life to the University and that evolved until the sixties in many directions that the Franciscan strongly desired, up to the foundation of the Faculty of Medicine and Surgery.

In this regard, we should add that this is not a commemorative text, nor is it a work of hagiographic intent: the various contributions that it contains ask questions, within an historical perspective and with methodical rigour, about many aspects of Gemelli's biography, without avoiding the numerous problematic points that arise during its progression.

The volume constitutes an organic collection of contributions that help to fathom the many aspects of the personality and work of Father Gemelli, whose activities and decisions are opportunely reread in the context of the complex events that characterized the religious life and cultural and political experience of Italian Catholics during the twentieth century. And by way of confirmation of the work's comprehensive reconstruction, suffice it to recall how the conference built on young people's initiatives launched by Gemelli in the early twentieth century, in a context characterized, on an ecclesiastical and political plane, by the irreversible decline of nineteenth century *intransigentismo* and of the gradual passing of the *non expedit*, then to arrive to the post WWII years and the establishment of a new relationship between the Church of Pius XII and the newly born Republican democracy, in a context that is radically changed and characterized by the advent of political Catholicism on the one hand – gathered around Alcide De Gasperi and Christian Democracy – leading the country, and, on the other hand, by the emergence, following the socio-cultural transformations linked to economic growth and the progressive increase in consumption, of an incipient secularisation of attitudes and customs, which was destined to present completely new forms of the problem of the presence and cultural testimony of the Church and of Catholics in the social and political life of the

country and to raise new questions about traditional religious and pastoral practices and the equally traditional and consolidated forms of catechesis and the Christian message.

The first part, entitled *Catholic materialism?*, presents the introductory contributions, that offer a background to Father Gemelli's personality and his cultural plan. There is then an examination of the Franciscan's medical training, of the particular synergy between medievalism and modernity that innervated his cultural perspectives, of his organic conception of the relationship between science and faith, of the role he took on as president of the Pontifical Academy of Sciences and of Father Gemelli's contribution to the path, following the fall of Fascism and the end of the Second World War, that brought Catholics to national government.

The essays contained in the section entitled *Protagonists in the life of the Church* focus their attention on the complex relationships maintained by Father Gemelli with two very different Popes, Pius XI and Pius XII, and with various leading figures in Italian Catholicism, as well as interventions by the Franciscan in concordat-related matters and in order to review ecclesiastical studies. Particular attention is also given to the controversial question of Father Gemelli's anti-semitic declarations, to his attitude towards Fascist anti-semitic policy and to the infamous race laws of 1938.

The third part of the work, entitled *At the frontier of psychology*, looks at the important and original contributions by Father Gemelli to the evolution of the subject in our country, highlighting the notable resonance which his research also created abroad. The contributions collected in the *International Relations* section reveal themselves to be of great interest, from which the genuinely international stature of the man emerges, mistakenly overlooked, if not completely ignored by historiography. Suffice it to refer to the highly extensive correspondence exchanged by Father Gemelli with eminent personalities of European culture, with academics, politicians and with leading figures from Catholic European and non-European laity and clergy. The contributions collected in this section undoubtedly represent a good starting point for research work to be broadly investigated further with regard to the Franciscan's links with German, French and Slavic culture, just as with his connections with the major Catholic universities throughout the world.

The fifth section, entitled *Society and its transformations*, examines Gemelli's pioneering interests for the scientific field that at the time were avant-garde: social science and the fields that deal with production and labour, means of mass communication, film studies and sport. In this context, the contribution in *The quality of generating. Gemelli faced with Eugenics* underlines some problematic points and it recounts of a scientist in touch with the cultural climate of the times.

The concluding part of the volume contains an essay about one of Father Gemelli's most renowned works, *Il Francescanesimo*, and reconstructs its nota-

ble success and broad circulation also abroad, thanks to translations in various languages; it consists of an essay of notable interest not only because it traces and deepens aspects and significant dimensions of Gemelli's spirituality, but also because it testifies once again the genuinely international breadth of his cultural and religious perspective.

This is, therefore, an unquestionably significant work, not only due to the high qualification of the authors and the plurality and richness of the contributions, but also because an image emerges of Father Gemelli which is certainly problematic, but also multi-faceted and at times surprising, and it sheds light on little-known aspects and questions. Besides, as the present Chancellor Lorenzo Ornaghi rightly stressed in his *Greeting* at the conference, reconstructing the history of Father Gemelli means focusing one's attention on an intelligently active and important Catholicism that deals with the realities of the times without passive resignation, and by developing and orienting those realities towards improved progress. It was a Catholicism that saw its principal task as being a lively participant in society, in the economy and in politics, that chose not to remain closed and self-referential, but rather to face up, with all the implied risks and efforts, to the contradictions and predicaments of the contemporary era.

In this respect, the parable of Father Gemelli presents particular traits and characteristics and distances itself, in some ways, from other ways of expressing Christianity, less capable of accepting risk and of meeting the challenges of the contemporary period. The founder of the *Cattolica* participated directly in the climate of rapid transformation that opened up to uncertainty but also to progress. More than other Catholics, he felt an urgency not to allow Catholic culture to avoid immersing itself in contemporary life. He relaunched the Pontifical Academy of Sciences, basing it on criteria of effective modernity: he foresaw and used to the full the power of suggestion and the social relevance of means of communication, he provided a pioneering and original impulse to Italian psychology, he was one of the most influential participants in social science, and among the first to grasp and examine the use of modern tools for the problems of industrialism and employment, he raised questions about the development of the mass media, he perceived the evolution of traditional religious life and he promoted one of the first consecrated lay institutes; he still remains one of the first to foresee the centrality, for Italian Catholicism, of an authoritative and qualified presence in the field of higher education and scientific research and he undertook, through the Catholic University, to educate entire generations of young people, many of whom would then assume significant responsibilities and roles of primary importance in twentieth century Italy.

In conclusion, it could be said that the volume edited by Maria Bocci on *Agostino Gemelli and his times* has a double merit. On the one hand, it provides an authoritative confirmation of the fact that a perspective that is merely historical and political is wholly inadequate, if not blatantly misleading, in genuinely grasping the richness and extreme complexity of the personality and

of the vast and multi-faceted work by the founder of the *Cattolica*. «Father Agostino Gemelli –Andrea Riccardi rightly remarks in his contribution to the volume – is an *incontournable* personality in reconstructing the history of the twentieth century, but also of such complexity as to escape definition». On the other hand, the volume deals, we hope once and for all, with a temptation that is still common in Catholic historiography not to take account of the qualifying traits of Gemelli's cultural vision; a temptation that derives from the conviction that it is necessary to remove the long decades of Father Gemelli's governance in order to define an image of the Catholic University that is more acceptable and in harmony with present times.

We can see that this is anything but an historical approach, which consciously excludes an effective analysis of the characteristics and the real code of Gemelli's life. We welcome, therefore, the ample reconstruction provided in this volume, which, with intellectual honesty and historiographical rigour, offers the reader an extraordinarily important page in the history of the Catholic University and in the more general events of Italian Catholicism in the twentieth century.

4. *For an educating community. Education and teaching*

The fourth recently published volume of the monumental *History of the Catholic University of the Sacred Heart* is entitled, as previously recalled, *For an educating community. Education and teaching*, and is edited by Aldo Carera. Once again, this is a collection of essays based on plentiful archival and printed documentation and characterized, albeit with its variety and multiplicity of approaches and subject matters, by a strong unitary structure. The key to understanding and the dominant theme of the work, also reflected in the title, is «educating community», namely the forms and methods which led to the emergence of the plan of Father Gemelli and the founding group of the Catholic University of the Sacred Heart to bring into being an «academic community oriented towards scientific research and professionalization that could generate a “soul to soul” dialogue between all its members and propose an *itinerarium cordis* to pupils with which to find, in the light of faith and of mutually accepted rules, their own life path»; as well as the evolution and the particular developments that were witnessed by the project itself along with the structures and initiatives that were progressively promoted to enact it, over the course of the successive chancellorships of Francesco Vito, Ezio Franceschini, Giuseppe Lazzati and Adriano Bausola in the light of the profound changes that occurred during the second half of the twentieth century in society and in the very experience of the Church and of Italian Catholicism.

Of particular significance in this regard is the section of the work dedicated to the experience of university residences, from their initial constitution in Milan, in 1926, of the Hostel in via Galeazzo Alessi at Posta Ticinese, up to the creation, over the course of about eighty years, of the present *residence system* that interests the Milan, Rome and Piacenza sites. The complex affair of the *Augustinianum* and of the *Ludovicianum* retraced by Mario Grandi, for example, eloquently testifies the changes from the original residence model due to the impact with the transformations in Italian society and with the evolution of higher studies in Italy. In the same way, the effective and extremely articulate reconstruction of the experience of the *Marianum* female residence, offered by Simonetta Polenghi, not only sheds light on many aspects of daily life and interpersonal relationships, but also provides a significant cross-section of the changes in the feminine universe within Italian post-war society and of the new key role for women in cultural and professional life.

If the residences certainly represented the exemplary setting for the ethical, civil, cultural, as well as religious growth of students, it is also true that Gemelli's educational proposal necessarily postulated the creation of an intense and constant link with the living fabric of Catholicism. It is not surprising, on this subject, that this volume dwells, through the ample contribution of Daniele Bardelli, on the events of the various associations founded by the University, whose function, as is rightly stressed by the editor, went «well beyond the albeit necessary collection of economic resources», in order to move in the direction of a commitment to promote a cultivated and responsible Catholic laity. This was the case of the association of the *Friends of the Catholic University of the Sacred Heart*, founded as an instrument of dialogue and constant connection with all Italian Catholics; as was also the case of two associations – *Sant'Agostino* and *Santa Caterina d'Alessandria* – for students and of the Ludovico Necchi association reserved for graduates of the *Cattolica*. In this context space is also given to the analysis of the complex and still little known question of the university's pastoral work, from its original forms (1921), defined by the founder and first chancellor of the Catholic University, to developments in the following decades. On this subject, the contribution by Michele Madonna reconstructs the most significant passages of the work dedicated to the spiritual care and religious guidance of students and teachers, focusing attention on the main personalities and in the methods of organization, without overlooking, also in this case, the significant developments seen by university pastoral work on the plane of the methods, forms and content during the years of renewal brought about by the Vatican II Ecumenical Council and during the difficult and demanding post-Council season.

In the substantially successful attempt to provide a comprehensive reconstruction of the intense educational planning which was at the basis of the original project to found the University and of its development over the course of the following decades, the volume edited by Aldo Carera analyses the numer-

ous initiatives generated by the *Cattolica* to provide support for study and to pave the way for the best young people to undertake scientific research and a university career; as well as the substantial work of updating and cultural qualification – through conference cycles, special lessons and full annual courses – reserved for the various expressions and forms of civil society and the world of professions and business.

The latter is a particularly significant phase not only because it foresaw the involvement of the universities and the higher education institutions in the planning and activities of permanent training that, in Italy, only took off in the eighties and nineties, but also because it constitutes one of the particular features of Gemelli's vision for a University committed to the formation of Catholic *élites* and, at the same time, capable of taking on board the more comprehensive growth and maturing of the religious community and of Italian civil society as a whole.

Conclusions

In the *Presentation of the work* which opens the first volume of the *History of the Catholic University of the Sacred Heart*, the present Chancellor Lorenzo Ornaghi underlines that, if it is true that «the history of an institution is above all the history of its life», then the very complexity of an experience such as that of the «University of Catholic Italians» deserved to be recovered and reconstructed by means of a broad-reaching investigation, which could retrace the many levels and various facets of a cultural, scientific and educational presence that was in certain respects unique in the scenario of twentieth century Italian universities.

From this derives the monumental character of the work printed by *Vita e Pensiero*, the historic publishing house of Gemelli's University, the first *University Press* in Italy – and for a long time a unique example of its kind. From this also derives the structure of this *History*, that aims, as the first volumes presented here eloquently testify, to escape all inopportune simplification and every forced reductionism, in order to bring us the richness of a story that is both educational and scientific and that is also of significant cultural and religious breadth. It is a story that crosses the history of the twentieth century and that involves not only university policy and the evolution of higher studies and higher education in our country, but also the history of the Italian Church and Catholicism, for whom the University founded by Father Gemelli was, as has been suggested above, one of the most prestigious and incisive cultural and educational laboratories, a forge of ideas, projects and initiatives.

The volumes presented here, extraneous as they are to every instrumental celebratory characterization, just as they are to reductive and unilateral read-

ings of an ideological or political nature, offer a contribution of unquestionable value to the history of universities and higher education in the twentieth century and, at the same time, allow a more profound evaluation of the role assumed by the Church and by Italian Catholics in the civil and cultural life of contemporary Italy.

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

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

Dalla storia dell'editoria alla storia della lettura (e dei lettori). A proposito di una recente pubblicazione

Fabio Targhetta

La Storia dell'editoria negli ultimi due decenni si è affermata in Italia come un ambito di studi molto battuto, capace di aprire linee di sviluppo della ricerca ed approfondimenti dagli esiti felici. L'avvio di collane editoriali¹ appositamente dedicate, la diffusione di periodici specifici², l'istituzione di insegnamenti e cattedre universitarie dimostrano l'interesse e la piena legittimazione di un settore della ricerca in continua espansione.

A finire sotto la lente dell'indagine storica sono stati in primo luogo i grandi editori, i "capitani coraggiosi", a volte perfino spregiudicati, di un'industria che ha costituito, se non sempre nella pratica almeno nelle intenzioni, il nerbo culturale del Paese.

La sostanziale frammentazione del panorama editoriale, soprattutto in alcuni settori nevralgici come quello scolastico, ha poi allargato le esplorazioni alle ditte minori, spesso tipografie di modeste dimensioni e pretese, tuttavia fortemente radicate nel territorio.

¹ Cfr. la collana "Studi e ricerche di storia dell'editoria", diretta da Della Peruta e Gigli Marchetti per Franco Angeli.

² Si può citare, a mero titolo d'esempio, «La Fabbrica del Libro», fondata nel 1995.

Parallelamente l'attenzione degli studiosi si è rivolta ai diversi ambiti di produzione (editoria scolastica³, di intrattenimento, di indottrinamento etc.) ed ai sistemi di distribuzione del prodotto librario, dalle associazioni alle librerie.

Le sollecitazioni provenienti dagli studi sulla formazione dell'immaginario hanno inoltre indirizzato la ricerca verso i "libri per tutti"⁴, ovvero le pubblicazioni a larga circolazione, verso la letteratura fortemente ideologizzata, i racconti per l'infanzia pubblicati nel primo Novecento, dai toni didascalici e moralistici, le collane di prima alfabetizzazione (scolastica, igienica, medico-sanitaria etc.) fino alle grandi opere illustrate. Per questa via sono state recepite le influenze della *histoire du livre* francese degli ultimi decenni ed i suoi richiami all'oggetto libro, ai contenuti ed ai destinatari.

È dunque venuto a maturazione, una volta ricostruito il panorama editoriale, anche se in maniera non ancora uniforme per tutto il territorio nazionale, il passaggio dalla storia dell'editoria alla storia della lettura, dall'oggetto editoriale al soggetto utente, non più impegnato nel processo produttivo, ma in quello attivo di "beneficiario". Chi era il lettore cui si rivolgeva un'editoria in forte crescita tra Otto e Novecento? Quali i suoi gusti letterari, le sue esigenze? Cosa chiedeva ad una figura che stava allora evolvendo dal modello tipografico a quello editoriale? E, ancora, come si conciliano i dati relativi ad un tasso di analfabetismo allarmante con i numeri di una produzione fiorente? Quali furono le forme di lettura più diffuse (personale, collettiva, differenziata per sesso e ceti)?

Ad alcuni di questi quesiti tenta di dare risposta un recente volume curato da Gianfranco Tortorelli⁵ ed intitolato *Una sfida difficile. Studi sulla lettura nell'Italia dell'Ottocento e del primo Novecento*⁶. Il testo si presenta come una sorta di continuazione di un lavoro analogo, presentato sempre nelle pagine del «Bollettino del Museo del Risorgimento» di Bologna (annata 2006/07), dal titolo *Bologna e l'editoria nazionale dopo l'Unità: temi e confronti*.

Il curatore nell'introduzione sottolinea i temi che accomunano le due raccolte di saggi, dalla prevalente – anche se non esclusiva – attenzione al contesto emiliano-romagnolo alle «grandi questioni sociali, politiche e culturali che attraversano tutto l'Ottocento e che finiranno per condizionare l'unificazione della nazione». Rimane invece taciuto, o quantomeno minimizzato, il cambio di prospettiva, ovvero la grande differenza di carattere contenutistico e me-

³ Merita almeno un cenno il ruolo pionieristico in Europa da parte dell'Italia in questo specifico settore di ricerca della storia dell'editoria. Si pensi, ad esempio, ai due repertori nazionali curati da Giorgio Chiosso *Teseo e Teseo* '900.

⁴ Mutuo la definizione dal titolo di un recente studio sull'argomento, ultimo in ordine di tempo: L. Braidà, M. Infelise, *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010.

⁵ Superfluo risulta in questa sede ricordare la lunga consuetudine con gli studi di storia dell'editoria del Tortorelli. Ricordiamo, tra i numerosi titoli, solo l'ultimo volume pubblicato: G. Tortorelli, *Contromano. Storia della Minimum Fax dal 1993 al 2008*, Bologna, Pendragon, 2010.

⁶ Bollettino del Museo del Risorgimento, 2009 (anno LIV).

todologico che marca, come affermato poc'anzi, quel passaggio dalla storia dell'editoria alla storia della lettura. Certo, la diffusione della lettura risentì dei processi di ammodernamento del comparto editoriale, così come fu influenzata da quelle «grandi questioni sociali, politiche e culturali» che agitarono la seconda metà del XIX secolo, ma le componenti sono anche altre, a cominciare proprio dal principale soggetto coinvolto, il lettore.

Lettore che – ed è questo un secondo elemento di significativo pregio del volume – in queste pagine diventa spesso “lettrice”, impegnata negli ultimi decenni dell'Ottocento nella duplice battaglia di emancipazione sociale e culturale, dove la seconda, intesa non solo come accesso ad una più prolungata scolarizzazione, ma anche come presenza nei salotti culturali, nelle società di lettura e nelle biblioteche di prestito, diventa la naturale precorritrice della prima.

Una presenza, quella femminile nelle sale di lettura, che è possibile in alcuni casi quantificare con precisione. Nel saggio *Letture femminili al Gabinetto Vieusseux (1820-1869)* Sara Mori prende in esame le sottoscrizioni femminili registrate nei *Libri dei Soci* dello stabilimento fiorentino nei quinquenni 1820/25 e 1865/69, un torno di tempo durante il quale la percentuale di donne iscritte salì dal 3% al 24,7%. Si tratta, come facilmente intuibile, di signore appartenenti alle classe aristocratica, con un livello d'istruzione proporzionato al patrimonio ed alla possibilità di permettersi il costoso abbonamento al Vieusseux.

Cosa leggessero queste donne, in gran maggioranza straniere – a riprova dei ritardi italiani nel processo di emancipazione femminile – risulta più difficile da stabilire. Alcune ipotesi si possono tuttavia formulare, sulla scorta dei cataloghi del gabinetto toscano e delle testimonianze lasciate nel corso dell'Ottocento, congetture che riconducono alla letteratura d'intrattenimento. Quei “recinti di sapere” entro i quali non pochi intellettuali tra Sette ed Ottocento vollero confinare le donne, infatti, se da una parte avevano escluso materie ostiche e pericolose come le scienze e la politica, dall'altra comprendevano i romanzi, proprio allora assurti a rappresentanti del nuovo ideale borghese.

Per conoscere con maggior precisione le letture femminili è necessario, come anticipato, affidarsi a documenti differenti, come diari, lettere e autobiografie. Ne offre un esempio Elisabetta Bonucci, la quale nel saggio *Donne colte dell'Ottocento* prende in esame le testimonianze di Paolina Leopardi, Caterina Franceschi Ferrucci ed Emilia Toscanelli Peruzzi, donne molto diverse tra loro, ma caratterizzate da tre passioni comuni: lettura, studio e scrittura. Anche in questo caso, si tratta di figure eccezionali, sia nel livello di istruzione che nel ceto di provenienza, capaci, negli ultimi due casi soprattutto, di ricoprire un ruolo significativo nella vita culturale e politica fiorentina e pisana. Il contesto, pertanto, è ancora quello aristocratico o borghese. Allargare il cerchio anche alla medio-piccola borghesia significa affidarsi ad altre fonti ancora ed accostarsi ad

istituzioni più modeste, come dimostra Loretta De Franceschi⁷. Il Gabinetto di lettura inaugurato nell'aprile 1824 a Bologna dal libraio Giuseppe Lanfranchi, ad esempio, pur simile negli scopi allo stabilimento toscano più sopra citato, si rivolgeva a lettori di estrazione sociale modesta ed appartenenti ad una fascia non abbiente.

Nato con scopi commerciali (pubblicizzare e dare a nolo i libri del negozio), nei pochi anni di attività divenne un punto di riferimento anche sul piano socio-culturale, grazie ad un patrimonio librario di poco inferiore alle tremila opere. Alle fruitrici di sesso femminile era dedicata una significativa porzione del fondo, in particolar modo con opere di letteratura amena, soprattutto di provenienza francese, e testi di carattere pedagogico, didattico ed istruttivo.

Altri generi ben rappresentati nel catalogo del Lanfranchi furono quello teatrale, la letteratura italiana (dalla classicità al primo Ottocento), la letteratura di viaggio, insieme alla memorialistica, agli epistolari ed alle biografie di tipo storico ed edificanti. Non mancavano neppure la stampa periodica, distribuita in egual misura tra italiana e straniera, e la saggistica di tipo scientifico.

La diffusione di queste ultime opere era fortemente limitata dalla censura esercitata dal governo pontificio, la cui azione era riscontrabile nei cataloghi del Lanfranchi. Alcuni titoli, infatti, erano marcati da un asterisco, a segnalare che necessitavano di una speciale licenza per essere letti.

Alla circolazione ed alla diffusione di un libro, se non esplicitamente vietato – anche se, per paura dei sequestri, le prime edizioni italiane uscirono rispettivamente a Lugano e con la falsa data di Londra –, certo non gradito al governo, è dedicato il saggio di Michele Finelli *La lettura di un best seller politico in Romagna: i Doveri dell'uomo dal 1872 al 1915*.

Negli anni presi in considerazione maturò il passaggio dall'ostracismo nei confronti della figura dell'"apostolo repubblicano" al suo definitivo sdoganamento, principiato nel 1903 quando il Ministero della Pubblica Istruzione decise di adottare i *Doveri* come testo scolastico.

Per verificare la diffusione e la lettura dell'opera nella Romagna l'autore ha utilizzato come fonti principali le lettere indirizzate da Aurelio Saffi alle Società Operaie, nelle quali compaiono riferimenti costanti all'opera, ed alcune annate de «Il Pensiero Romagnolo», autorevole periodico mazziniano in Romagna. Il quadro che emerge è quello legato a prassi consolidate nei circoli politici e nelle società operaie, quello delle lezioni e delle letture condivise, modalità obbligate, non solo per tenere desta l'attenzione dei soci, ma soprattutto per aggirare l'ostacolo principale ad una lettura personale del testo, vale a dire l'alto tasso di analfabetismo tra le classi popolari.

Che la pratica della lettura collettiva fosse molto diffusa in simili contesti politicizzati nel primo quindicennio del Novecento lo testimoniano anche le

⁷ L. De Franceschi, *Sulle tracce dei gabinetti di lettura bolognesi: il catalogo di Giuseppe Lanfranchi*, *ibid.*, pp. 9-40.

pagine di Marco Manfredi dedicate al movimento anarchico⁸. Si trattò di un periodo particolarmente favorevole, quello giolittiano, per l'editoria militante, tale da creare le condizioni per una «rivoluzione della lettura», moltiplicando, grazie alla diffusione della stampa periodica, all'abbassamento dei prezzi, all'introduzione dei piccoli formati economici ed all'incremento dei luoghi che consentivano di leggere senza acquistare, le opportunità di diffusione “dell'ideale”.

Nel caso dei circoli libertari, o *Centri di studi sociali*, l'oralità, in termini soprattutto di conferenze e dibattiti, conviveva e si amalgamava con pratiche di lettura ad alta voce e collettive di opuscoli, giornali, ma anche di almanacchi, canzonieri, poesie popolari e bozzetti sociali, tutta una produzione destinata ad essere letta, cantata, recitata o declamata, creando in questa maniera una figura ibrida di lettore/ascoltatore. Meno diffuse risultavano essere le biblioteche popolari o circolanti e poco incentivata la pratica della lettura individuale, quasi a voler «assecondare un rapporto comune e protetto con il testo scritto per favorire codici di accesso coesi, condivisi ed omogenei alla letteratura militante».

Differente fu la strategia cattolica nel secondo Ottocento, come dimostrato da Isotta Piazza⁹. Superata l'iniziale diffidenza nei confronti di questi mezzi di comunicazione e rilevata la necessità di contrastare l'editoria e la stampa antireligiosa, nella seconda metà del secolo si registrò una moltiplicazione di iniziative cattoliche, nella duplice direzione della fondazione di stamperie editrici e dell'avvio di molte iniziative per incentivare la diffusione della lettura tra il ceto popolare. Emblematica in tal senso fu l'iniziativa di don Bosco, della sua Tipografia dell'Oratorio e della fortunata collana intitolata “Lectures Cattoliche”. Si trattò, in buona sostanza, di adeguare la produzione editoriale ai gusti, ai bisogni ed al livello culturale dei lettori di umile estrazione, anche adattando il modello allora più amato, quello romanzesco, ai generi più tradizionali come quelli apologetico e devozionale.

La diffusione della lettura individuale, come nella strategia cattolica, passava inevitabilmente attraverso il potenziamento del sistema scolastico e la lotta all'endemico ostacolo costituito dall'analfabetismo dilagante. Mirella D'Ascenzo dimostra come al problema fosse particolarmente sensibile l'amministrazione comunale bolognese, in particolar modo per quanto riguarda l'adozione dei libri scolastici e di lettura¹⁰. L'influente Società degli insegnanti di Bologna negli anni Settanta dell'Ottocento si occupò di discutere, approvare e proporre i libri di testo che poi l'Assessorato all'istruzione del comune felsineo si premurava di far approvare in Consiglio comunale.

Nel volume curato da Tortorelli emergono dunque figure di lettori “istruiti”, nell'accezione scolastica del termine, di lettori “imboccati”, come nel ca-

⁸ M. Manfredi, *Istruire alla rivoluzione: produzione editoriale, circolazione della parola scritta e pratiche della lettura nel movimento anarchico di inizio Novecento*, *ibid.*, pp. 175-201.

⁹ I. Piazza, *La lettura nella strategia cattolica del secondo Ottocento*, *ibid.*, pp. 159-173.

¹⁰ M. D'Ascenzo, *Libri di testo e di lettura a Bologna nel secondo Ottocento*, *ibid.*, pp. 41-60.

so dell'alfabetizzazione politica ed ideologica, ma anche di lettori "orientati", guidati. Ne disquisisce Cristiana Brunelli nel saggio *Il Bollettino bibliografico de "La Voce"*, supplemento uscito tra il 1910 ed il 1914. I temi trattati furono i medesimi della rivista, da quello filosofico e religioso a quello storico, dal letterario all'artistico, con incursioni anche nel campo scientifico, economico e della stretta attualità. L'autorevolezza degli autori (Prezzolini, Slataper, Soffici, Banfi, Stuparich, Bacchelli, solo per citarne alcuni), la severità nei giudizi e la caratteristica verve nei dibattiti e nelle polemiche ne fecero un indiscusso polo di tendenza per i lettori della rivista.

Non alla pubblicistica periodica, ma alla stampa quotidiana si rifà invece Mariolina Rascaglia, la quale parte dai periodici napoletani nei biennio 1820/21 per delineare i modelli cui si ispirarono editori e redattori, gli effetti della censura e a quale tipologia di pubblico si rivolgessero¹¹.

Come si può evincere da queste poche righe, la tipologia di fonti cui hanno attinto gli autori dei vari saggi è estremamente variegata (pubblicistica periodica, memorialistica, epistolari, libri dei soci dei gabinetti di lettura, cataloghi editoriali, testi scolastici, riviste letterarie, documenti d'archivio etc.), a testimonianza della necessità di adottare un approccio interdisciplinare ed olistico per affrontare la "difficile sfida" evocata da Tortorelli nel titolo del volume: l'approdo alla storia della lettura (e del lettore).

Fabio Targhetta
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Padova (Italy)
fabio.targhetta@unipd.it

¹¹ M. Rascaglia, *Leggere il proprio tempo. La stampa periodica napoletana del 1820-1821*, *ibid.*, pp. 133-157.

Universities and Italian Unification (1848-1870). The results of an important conference in Pavia

Luigiarello Pomante

In the year of the celebrations for the 150th anniversary of Italian Unification and on the occasion of the 650th anniversary of the University of Pavia, the Centre for History of the University of Pavia and the Inter-University Centre for History of Italian universities have promoted and organized an interesting conference entitled *Universities and Italian Unification (1848-1870)*. The conference, which was held from the 13rd to the 15th of the last month of June in the elegant and evocative settings of the Foscolo Lecture Hall of the University of Pavia and of the Goldonian Lecture Hall of the Ghislieri College of Pavia, offered an excellent opportunity for scholars to reflect once again upon a historical period fundamental for the growth and the development of Italian universities, as well as upon the interpretative category of *national building*, which has allowed us to enter into what might be called a history of the university model and of its political-institutional and socio-economic functions in the building of the nation.

The conference, which was divided into four sessions (*General topics and issues, Geography of universities: the local cases, Old and new disciplines in the national university, Students and teachers*) developed over the three days, was opened by the speech of the Rector of the University of Pavia, Angiolino Stella, which reconstructed an essential and comprehensive history of the Italian higher education, identifying the difficulties faced by Italian universities in their process of growth and development. Then, it was the turn of Gian Paolo

Brizzi, president of CISUI, who emphasize the need to «re-examine the moment in which a national university system was created», in the awareness of the existence of very different realities on the entire Italian territory, (think, for example, to the comparison between the University of Sassari and that of Naples), in the light of the strong social and economic gap between north and south. The words of Dario Mantovani, president of the Center for History of the University of Pavia, concluded the introductory part of the conference. He was very careful to recognize the merits of CISU in its activity of coordination among the different universities, in order to eliminate any excessive local interest and to strengthen the role of the university history as a multi-purpose field of knowledge considered «capable of embracing all the spheres of reality».

Then, the conference was introduced by Victor Karady's speech (*Nation States and Universities in the 19th century*). The speaker, with an admirable ability to synthesize and thanks to a global historical-geographical perspective, was able to retrace the main stages of the development of European universities since their birth in the Middle Ages until the complete realization during the nineteenth century. From the variegated origins of the *studia* between 1200 and 1300 to their didactic characterizations, from the essential connection with society and with the events of the time to the identification of the various academic reference models established during 1800 (above all, the Germanic and French ones): according to Karady, these are fundamental issues to fully understand the central role of universities as symbols and expressions of the power of the nascent states, especially during the nineteenth century.

Ilaria Porciani and Mauro Moretti's speech (*The Casati Law and universities: sources and issues*), which opened the first session of the conference, was, instead, essentially dedicated to the role of the sources and to their importance. The two scholars, retaking the idea of the already documented existence of a preliminary phase concerning the preparation of the Casati Law, presented the novelty of their research, consisting in the discovery of the proceedings of the Commission of the Higher Council of Public Education, charged to discuss the draft law from the 15th of August 1859. Such works anticipating the Casati Law, stimulate reflections on the preliminary phase of what would become the «code» of national school and university legislation, by involving various interlocutors (from Brioschi to Sella), and touching topics very different from one another, such as freedom of education, the abolition of the University of Sassari and the problem of theological faculties in the new secular state.

Carlo Lacaita (*The university turn in the higher education*) was interested, instead, in a wider chronological period (from the thirties until the eighties of the nineteenth century). He highlighted the close relationship between the university problems and the historical, social and ideological transformations of the nation. The years of unification and the following ones, so, were undoubtedly years of great change for Italian higher studies, with the birth of new institutions (as, for example, the Zoological Station of Naples or the various

schools of engineering risen in the Italian territory), a substantial modification of ordinations, an innovation in the way of doing research and a constant mobility of scholars. These studies, however, have always had to face the cultural and social structures inherited from the past and the difficult financial situation, which generated many delays and contradictions.

Among the great changes of post-unification period, one of the most evident was certainly the one that involved the theological faculties, as pointed out by Cristina Sagliocco (*The abolition of the theological faculties in the Universities of the State*, a speech read at the conference by Maurizio Sangalli). Sagliocco, starting from the most authoritative historiographical considerations on the subject (Scaduto, Ferrari and Pazzaglia, *in primis*), reconstructed «a real history of the blows inflicted» to the Faculty of Theology, since 1848, when they tried to put a stop to the bishop's authority as Chancellor of the University, until the law of final abolition of the faculty in 1873. There was, so, a slow but inexorable removal, which was, in the majority of cases, not homogeneous (in Macerata, Naples, Bologna, Parma and Modena, the theological faculties were suppressed at the beginning of the sixties) and often characterized by an embarrassing silence from the Ministry of Public Education, at least until Cesare Correnti.

The morning of the second day of the conference and, specifically, the second session of this, was, instead, entirely focused on the situation of the local cases of the single universities. The speakers' analysis, taking as a preferred (but not exclusive) time span the fifteen years between 1848 and the early years of the post-unification period, focused on the historical, academic, educational and even economic events that have marked the University of Turin (Ester De Fort, *The University of Turin between the Kingdom of Sardinia and that of Italy*), that of the Kingdom of Lombardy-Venetia (Alessandra Ferraresi, *Projects of university reform in Lombardy-Venetia after 1848*), that of Padua (Giampiero Berti, *The University of Padua from the Restoration to the annexation of Venice to the Kingdom of Italy*), that of Bologna (Fiorenza Tarozzi, *The University of Bologna in the transition from the papal system to the Kingdom of Italy. Antonio Montanari's figure and works*), that of Pisa (Romano Paolo Coppini and Alessandro Breccia, *The University of Pisa between the Grand Duchy and the Kingdom of Italy*), that of Siena (Pasquale Ruggiero, *Accounting and administrative practices adopted by the Universities of Pisa and Siena in the years of Italian Unification*) and that of the Kingdom of the Two Sicilies (Maurizio Lupo, *The "university system" in the Two Sicilies before and after the Unification*). Despite the presence of situations very different and heterogeneous from one another, for historical as well as geographical reasons, it is possible to identify a series of points of contact between the various universities, such as the controversial relationship between government authorities and academic world, the exaggerated contrast between Church and State even inside the universities, the long-term problem related to the freedom of teaching, the attempts, often

unsuccessful, of academic and organizational reform carried out by the single universities, and the strong presence of ideas of the Risorgimento in the active teaching staff. Each speech, then, has presented the specific peculiarities of the various universities. Thus, for example, while the University of Turin, more than the others, had to face the Minister Boncompagni's measures in the pre-unification period, the upper-medium educational system of Lombardy-Venetia was forced to absorb the profound reorganization carried out, in the Austrian territories, by the Minister Leo Thun Hoenstein, whose work should be placed in the frame of absolutism as well as in the background of a renewed relationship with the Catholic Church. These situations were different from one another and very distant from what was the «southern university system», where, after the weakening of the network of senior high schools after the Unification period, the University of Naples had to present itself as the exclusive reference point for university education. But, if the students played a leading role in the University of Venetia throughout the first sixty years of the nineteenth century, in the other two universities, without forgetting the participation of the students of Pisa to the rising of 1848 (think to Curtatone and Monatara), the politicization of the university was realized through the teachers' involvement in the parliamentary activities as senators or deputies (Amari, De Sanctis, Imbriani and Matteucci in Pisa, Albicini and Montanari in Bologna). Finally, also the reflections on the accounting practices of the universities of Pisa and Siena were very interesting and current, identifying the key figures within this same practices (chancellors, secretaries, headmasters) and aiming at the control of the expense, by using an accounting authorization system with a financial base.

In the second and third days of the conference, the academic disciplines have been the protagonists of the third session of the studies, in an extremely varied survey that ranged from law to architecture, from literature to math, through six speeches (Fabio Rugge, *The Sciences of the State*, Maria Rosa Di Simone, *The legal studies at the University of Rome in the transition between the Papal State and the Kingdom of Italy*, Gian Mario Anselmi, *The identity value of Italian literature and its teaching between the Risorgimento and Italian Unification*, Ariane Dröscher, "Fallacious stranger systems" of Italian teachers in front of the reform of medicine, Livia Giacardi, "Pel lustro della scienza italiana e pel progresso dell'alto insegnamento". *The commitment of the Italian mathematicians of the Risorgimento*, Andrea Silvestri and Ornella Selvafolta, *The knowledge of engineering and architecture at the Polytechnic of Milan*). The different speeches, some of which connected to specific events of the single universities, others related to a broader national perspective, have equally sought to reconstruct the mosaic of the history of the specific disciplines. This process has been possible by identifying also the ancient and the eighteenth-/nineteenth-century antecedents of formation of the discipline itself (think, for example, to the history of Italian literature), and, then, focusing on the transition period between the Papal States and the Kingdom of Italy, treating, only

in some cases, even the events of the final years of the nineteenth century. Obviously, the methodologies of analysis and the method of development of the theme adopted by the single speakers have been very different. Maria Rosa Di Simone, in fact, focused on the difficulties encountered by the teachers of Law to incorporate the new doctrinal trends and the new regulatory system based on the Albertine Statute and on the Italian codes, so as to arrive, sometimes, even to the abandonment of the teaching activity. Livia Giacardi, instead, preferred to highlight the extraordinary flowering of mathematical research in the Risorgimento, through the development of new lines of research, in connection with the international scientific community, and the creation of high-value journals, Ariane Dröscher, finally, identified Italian Unification as the moment of greater break, both quantitatively and qualitatively, with the past by the part of Italian university medicine, too rearward, until that moment, but finally interested in the realization of the necessary dialectic between nationalization and internationalization. Also in this session, as in the previous, there have been references to fundamental prominent figures that, in relation to the different universities and according to their skills, permitted the flowering and the development of the disciplines. Consider, to name only few cases, Boito and Sacchi for the Polytechnic of Milan and for the knowledge of architecture, Faà di Bruno for the University of Turin and for mathematics, and Carducci for the University of Bologna and for Italian literature.

The fourth and last session of the conference focused, then, on students and teachers' role in Italian universities. So, five speeches have developed between the analysis of the figure of the patriot student, and the critical evaluation of some Italian teachers' international experiences. Arianna Risi Rota (*The youth of the universities as a political vanguard: a phenomenology of the patriot students*) had her research focused on the modalities of patriotic students' mobilizations in the Italian universities within the more general frame of the relationship between young people and political protest/militancy in the nineteenth century Europe, identifying the University of Pavia as a symbol of rebellion to oppression.

Elisa Signori (*The students' protest after the Unification*), focusing in particular on the immediate post-unification period until the second half of the eighties of the nineteenth century, has brilliantly described the process of transformation of the students of the Kingdom from pupils to citizens, showing how, over the years, what might be called a sort of students' vitalism was gradually replaced by a real political protest. She arrives to this thesis through a close analysis of the main episodes of associative students' mobilizations, in their different typologies and locations, as they emerge from ministerial sources, parliamentary debates, and especially from a careful attention to the printed material of the period.

Bruno Falconi, Antonia Francesca Franchini, Lorenza Lorusso and Alessandro Porro's speech (*Being a student of Medicine in 1859: the case of Antonio*

Rota 1838-1897), instead, was entirely focused on the figure of the student of Medicine Antonio Rota. It proposed, with a great abundance of details, the personal, university and professional experience of Rota, even assuming the possible existence of a surgical circle in Pavia, headed by the clinical surgeon Luigi Porta, at whose house Rota lived during the years of the studies in Pavia.

Maria Pia Casalena's research (*Professors between universities and scientific congresses 1848-1875*) and Luigi Pepe's one (*International experiences of Italian mathematicians and physicists before the Unification*) focused, instead, on the teachers of scientific faculties, and especially on the Italian mathematicians and physicists. The first speech tried to present the stages of that slow process that led a great number of teachers of scientific faculties to the decision of removing "old" congresses, too crowded with devotees and lovers of disciplines as well as with colleagues from other faculties not very competent in the subject, to give rise to specialists' associations and to moments of interdisciplinary comparisons, strictly reserved to the most distinguished professors and luminaries. The second speech, instead, focused mainly on the international relationships between Italian mathematicians and physicists. These, thanks to the close contacts with the best research centers in Europe and the clash with the new doctrines and theories developed in Europe in the pre-unification period, were able to transfer these teachings to research programs and to the institutional transformations initiated in Italy after the Unification process.

Also the closing speech of the conference by Paola Carlucci (*Iconography of science. The case of the Scuola Normale Superiore of Pisa*) was particularly interesting and innovative. In it, she affirmed the possibility of using photographic images in the study of the history of the universities. In light of this conviction, the scholar presented and analyzed some pictures attesting the importance of female presence in the *Normale*, the evolution of the masculinity construction and the role of the collegial dimension within the School of Pisa.

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

Notices / Recensioni

Notices

Recensioni

Paolo Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010, 257 pp.

Il volume curato da Paolo Bianchini si propone di indagare non solo la storia ma anche le trasformazioni via via intercorse di alcune delle discipline scolastiche tradizionalmente insegnate nella scuola italiana. Come si sono evolute le discipline scolastiche? Come sono state insegnate? Che cosa ha influito sui loro mutamenti? Queste sono le domande implicite a cui rispondono i nove saggi del volume.

Nell'introduzione il curatore sottolinea la prospettiva innovativa che contraddistingue i saggi raccolti: «Una storia delle discipline vista dall'interno, nella loro applicazione quotidiana, che non sempre coincide con quella ricostruita esclusivamente attraverso le fonti ufficiali, come le leggi, i regolamenti o in relazione con lo sviluppo delle materie a livello scientifico

e accademico» (p. 8). Le riforme, i programmi, i quadri orari istituzionali vengono perciò confrontati con la manualistica, le guide per gli insegnanti e alcune fonti archivistiche, in particolare quelle relative alle ispezioni.

All'analisi qualitativa sono efficacemente abbinate alcune inedite metodologie di ricerca di tipo quantitativo: l'approccio georeferenziato di Gianfranco Bandini, basato sugli applicativi GIS (*Geographic Information System*), e quello lessicometrico proposto da Bianchini attraverso il TaLTac² (Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto di una collezione di testi) costituiscono una novità all'interno degli studi di storia dell'educazione.

Restituire, dunque, un quadro articolato, dettagliato e al contempo realistico, delle vicende di alcune discipline scolastiche costituisce il comune punto di partenza dei contributi raccolti nel volume.

Bandini, ad esempio, prendendo in esame i libri di testo utilizzati nell'insegnamento della geografia negli anni postunitari, si interroga «sull'uso che concretamente ne viene fatto nella quotidiana *routine* scolastica» (p. 111). Spesso infatti conosciamo i testi di una determinata epoca, ma non sappiamo né come e quanto siano stati utilizzati né i giudizi che al loro tempo ne diedero gli insegnanti. Per rispondere a questo problema, Bandini si avvale dell'inchiesta promossa dal ministro dell'Istruzione Ruggiero Bonghi nel biennio 1874-1875. Essa offre infatti utili indicazioni per distinguere «tra l'indicazione dei libri adottabili e quella dei libri realmente adottati» (p. 112). Che non ci fosse coincidenza tra le indicazioni ministeriali e la effettiva proposta scolastica non deve stupire. Lo dimostra anche Patrizia Morelli nel saggio dedicato all'insegnamento del latino nell'Italia postunitaria riferendosi al fatto che i programmi ministeriali comprendevano una mole di *auctores* «decisamente superiore alle possibilità reali di uno studente medio» (p. 50).

Questo paziente scavo fa emergere, a poco a poco, il mondo della scuola reale, spesso diverso da quello ideale descritto nei documenti ministeriali. Presentando il volume, Giorgio Chiosso rileva, a questo proposito, il concetto ampio e complesso di «riforma scolastica» messo in luce dai contributi; essi «associano l'idea di riforma a cambiamenti non solo istituzionali, ma anche connessi a processi molto più sotterranei e molecolari, legati alle trasformazioni che si manifestano nei diversi comparti disciplinari che, a loro volta, determinano mutamenti nelle prassi scolastiche» (p. VIII).

Tra questi processi rientrano anche i sussidi didattici che, modificando le tradizionali modalità di comunicazione e di apprendimento delle discipline, offrono

un ulteriore punto di vista sul mondo della scuola. Luisa Lombardi, ad esempio, descrive e racconta le potenzialità didattiche che le proiezioni luminose hanno avuto nella lotta contro l'analfabetismo nel primo Novecento; Fabio Targhetta, a sua volta, ripercorre lo sviluppo degli atlanti storici dall'Unità al fascismo, sottolineandone la natura cangiante, a metà strada tra il sussidio didattico e il manuale scolastico. Ad arricchire ulteriormente il quadro della scuola tra Ottocento e Novecento, lo scritto di Maria Cristina Morandini offre uno spaccato della didattica nelle scuole speciali per i sordomuti, mediante l'analisi dei testi di lingua e di quelli per l'istruzione religiosa.

Tutti i contributi si svolgono in una prospettiva che travalica i confini regionali per approdare ad una dimensione nazionale, permettendo una ricostruzione più ricca e variegata dei dati esaminati. Apparentemente c'è una sola eccezione a questa impostazione: il saggio di Bianchini dedicato alla nascita delle discipline scolastiche nel Piemonte della Restaurazione. Tuttavia, la sua posizione, in apertura del volume, ne rivela il carattere introduttivo; lo scopo non è di restringere il campo di indagine, quanto ritrovare gli antecedenti del sistema scolastico italiano nel suo precursore storico.

Sono proprio le riforme e i libri di testo compilati per il Piemonte negli anni 1814-1839 che, secondo l'autore, hanno permesso di «costruire [...] il modello scolastico e culturale che pochi decenni più tardi sarebbe stato applicato a tutta l'Italia. Non a caso, dopo il 1861, i libri prodotti in Piemonte avrebbero conquistato la Penisola» (p. 46).

Lo Stato, infatti, attraverso la legge Casati e l'estensione del sistema scolastico piemontese al Regno d'Italia, si prefigge lo scopo di sfruttare le potenzialità formative della scuola per contribuire alla creazione

di una coscienza nazionale unitaria. Lo sviluppo delle discipline scolastiche si intreccia così con le scelte e gli orientamenti politici di un determinato periodo. Molti contributi pongono l'accento proprio su questo nesso, che emerge a partire dalla scelta stessa delle materie scolastiche prese in esame: quelle in cui si manifesta in forme più evidenti l'influenza delle scelte politiche come pedagogia, geografia e soprattutto storia; non a caso a quest'ultima è riservato un ruolo di primo piano.

Non solo, all'interno dei vari insegnamenti, il criterio politico condiziona in alcuni casi anche la scelta delle fasi storiche da considerare, come attesta il saggio di Davide Montino: «In questo contributo si tratterà di privilegiare, tra le tante opzioni, una rilettura della storia presentata nei libri di scuola alla luce di questioni politico-ideologiche, da un lato, e percorsi di *national building* dall'altro, concentrando l'attenzione in primo luogo sulla scuola primaria negli anni cruciali della ricostruzione materiale e morale del nostro Paese all'indomani della fine della Seconda Guerra Mondiale» (p. 217).

Per quanto riguarda la scuola secondaria, Anna Ascenzi concentra la sua attenzione sul momento storico tra le due guerre e individua un cambiamento nel ruolo assegnato all'insegnamento della storia sulla base delle maggiori o minori potenzialità attribuite a questa disciplina nella formazione della classe dirigente italiana.

Infine, lo studio di Giuseppe Zago ripercorre lo sviluppo dei testi di storia della pedagogia abbracciando un lungo arco storico: dalla legge Casati (1860) alla chiusura degli istituti magistrali (1998) con l'analisi dello stretto rapporto scuola e formazione di un'identità nazionale, obiettivo primario di tutti i governi postunitari.

Benedetta Quadrio

Fabrizio Foni, *Alla fiera dei mostri. Racconti pulp, orrori e arcane fantasticherie nelle riviste italiane 1899-1932*, Latina, Tunué, 2007, 334 pp.

Tracciando una mappa utile, affascinante e puntuale nello studio delle numerose testate di genere presenti in Italia nel periodo considerato, Foni dischiude orizzonti vasti e di sicuro interesse, sottolineando gli intrecci profondi tra generi, stili e registri nella produzione letteraria indicata nel titolo. Di questi legami profondi sono paradigmatici i numerosi brani d'autore riportati fra le pagine con sicura competenza, a riprova delle tesi di volta in volta sostenute. Con una prefazione di Luca Crovi e una postfazione di Claudio Gallo, il volume si divide in sei capitoli che non si limitano a tracciare la storia della moderna narrativa di genere, ma ne indicano i numerosi esiti odierni. L'autore, infatti, pur periodizzando la sua ricerca tra il 1899 e il 1932, è abile nell'evitare l'insidia di confronti superficiali e improponibili, ma certamente non disdegna il richiamo e l'analisi di codici para ed extra letterari assolutamente contemporanei. Tali codici non intendono certo soppiantare forme narrative più tradizionali, ma a queste si affiancano e sempre più spesso si intrecciano nei gangli di un «fantastico (già) multimediale». Ad essere posta, *in primis*, è certamente la questione della scarsa considerazione goduta in Italia dalla letteratura fantastica e, soprattutto, dalla declinazione più popolare di questa, per cui «dalla maggior parte delle antologie e della saggistica dedicate al tema sembra emergere un solo, ben preciso ritratto: quello di un fantastico surreale, ironico, razionale [...] per niente popolare» (p. 3), dei Savinio e dei Landolfi. Domandandosi così in «quale fantastico» inscrivere la ricca produzione di carattere prettamente pubblicistico che innervò l'immaginario

collettivo di allora, Foni prende le mosse dalle «letture esotiche» degli italiani e soprattutto dalla fertile penna di Emilio Salgari. A differenza di Salgari, tuttavia, la maggior parte dei titoli meno noti, degli autori minori e delle testate di più breve respiro qui ricordati si sono persi nel tempo, ma è evidente che, in quanto a temi simili e a *target* popolare designato, erano impegnate in campo testate dai titoli ben noti. Non faceva eccezione «La Domenica del Corriere», nata a Milano nel 1899 per volere di Luigi Albertini e diretta da Attilio Centelli. Già nel 1910 la testata raggiungeva le centodiecimila copie e non aveva «troppe remore a pubblicare storie che, in maniera piuttosto chiara (se non esplicita), costituivano un acro controcanto alla politica imperialistica delle grandi potenze, e che intorbidivano quel concetto di “superiorità della razza” il quale, oltre a giustificare l’espansionismo coloniale, nel giro di alcuni anni sarebbe stato una vera e propria ossessione per i vari e molteplici ambiti della cultura» (p. 30). Accanto alle esplorazioni in terre lontane e sconosciute, fin dal secondo capitolo fanno la loro comparsa le numerose opere legate al tema – allora tanto in voga – dello spiritismo. Se tra il 1901 e il 1903, tra le pagine della «Domenica del Corriere» veniva edita a puntate *La maledizione dei Baskervilles* di un Arthur Conan Doyle già convinto dall’esoterismo del suo tempo, si ricorda tra le pagine, con notevole originalità, che la moda dei tavolini levitanti e dei numerosi medium era allora tanto diffusa e comune da essere ben nota anche ai bambini, come si mette in luce in merito al *Giornalino di Gian Burrasca* di Vamba. Infatti, Giannino Stoppiani non ha che nove anni quando scopre che «il Direttore, la Direttrice e il cuoco sono spiritisti» (p. 35) e il fatto che «un ragazzo di nove anni abbia un’idea più o meno precisa dello spiritismo, tale almeno da poter

riconoscere senza meraviglia o sforzo lo svolgimento in atto di una seduta, è sintomatico della larga circolazione di questa attività come una prassi socialmente estesa, e pertanto ben identificabile anche per gli occhi» (p. 36) di un piccolo profano. L’osservazione, oltre che acuta, utile e ben posizionata nell’economia del volume, per alcuni versi in strada a considerazioni esterne: se non si deve dimenticare l’appartenenza della produzione di Bertelli al contesto specifico della letteratura per l’infanzia, non si può nemmeno negarne il legame intrattenuto con la produzione popolare di marca adulta, che fu a lungo molto saldo e compenetrante. In tal senso, il caso di Salgari – come quello di Verne e di tantissimi altri – è più che paradigmatico della mescolanza tra generi, anche non specificamente o necessariamente progettati per l’infanzia o l’adolescenza, nella creazione di un’alchimia letteraria rivolta a quegli strati della società, soprattutto borghesi, in cui di fatto venivano comprese certa infanzia e certa adolescenza più fortunate di altre. Ad ogni modo, già nell’ultimo ventennio dell’Ottocento numerosi autori si dedicavano indifferentemente alla produzione popolare e a quella giovanile con una certa disinvoltura; rivolgendosi solo in alcuni casi esclusivamente ai bambini e in altri, invece, a un pubblico più indistinto, di cui i bambini lettori facevano comunque parte. Si tratta, peraltro, di un fenomeno culturale ancora molto evidente, che tuttora spesso rende ardua e non facilita una netta distinzione tra codici per l’infanzia e codici popolari. Nel tentativo di sciogliere un nodo gordiano, i nomi da considerare potrebbero essere davvero molti, dai più conosciuti a quelli ormai quasi dimenticati, e altrettanto si potrebbe dire dei generi frequentati: dal romanzo rosa alla fiaba; dal realismo di certa *science-fiction* alla proto-fantascienza più propriamente intesa; dalla ten-

sione decadente a quella propositiva e pedagogica (sviluppata attraverso esempi morali di altissimo livello da indirizzare al pubblico dei lettori); dall'*horror* e dalla *ghost-story* al *reportage* di viaggio; dalla produzione per adulti a quella, appunto, per bambini... Spesso poi i giornali destinati ai più piccoli dipendevano dalle redazioni di giornali di ben maggiore importanza, come nel caso del noto «Giornale per i Bambini», costola del «Fanfulla della Domenica» di Ferdinando Martini, e, successivamente, in quello del «Corriere dei Piccoli», che dipendeva invece dai fratelli Albertini e dal «Corriere della Sera». Non stupisce allora di trovare Achille Tedeschi al timone del «Secolo XX» a partire dal 1902, dopo essere già stato direttore del «Giornale dei Fanciulli» insieme alla moglie Virginia Treves, né che a dirigere «Il Romanzo Mensile», altro supplemento del «Corriere della Sera» di Albertini, fosse proprio, dal 1903, il prossimo direttore del «Corriere dei Piccoli», Silvio Spaventa Filippi, intento a destreggiarsi fra «atmosfera fantastiche e fantascientifiche, oppure fosche e misteriose» (p. 96). Del resto, nel 1907, già entrato nel novero dei collaboratori del «Giornalino della Domenica» e poco prima di passare al «Corriere dei Piccoli», Antonio Rubino pubblicava sulla testata diretta da Tedeschi *La sfinge muta*; Yambo (Enrico Novelli) si dedicava ai *Miracoli del Professor Walton* e, per terminare questa breve carrellata fra letteratura giovanile e letteratura popolare, esisteva ed era molto florida una *Biblioteca Fantastica dei Giovani Italiani*, diretta da Luigi Motta. Inoltre, sulle riviste popolari di cui Foni scrive, «tra le storie a puntate [...] non mancavano le avventure fantastiche, come *La casa bianca* di Onorato Fava», altro nome noto agli studiosi di letteratura per l'infanzia, «che sfrutta i motivi del *mad scientist* e del trapianto (al tempo argomento davvero fantascienti-

co) per una narrazione che non disdegna affatto i risvolti orrorifici» (p. 99), salvo citare indirettamente i lavori scientifici di Murray e Harrison, artefici del primo trapianto della storia, e, ancora prima, quelli di Alexis Carrel, presso la Chicago University, confermando ancora una volta l'attenzione di tanti autori insospettabili a profili culturali non solo letterari ma, soprattutto, non sempre prossimi al profilo narrativo di cui si resero più evidentemente artefici e per il quale vennero poi ricordati.

Alberto Carli

Christopher Day, Cosimo Laneve (eds.) *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola, 2011, 247 pp.

Is there today a privileged perspective of educational research that might help us to understand education/teaching by making explicit the meanings, the roles, the duties and the intentions of those involved in it? This particular epistemological question is the catalyst of one of the issues increasingly debated in education. For the last decade, in an attempt to answer this question, a large group of international researchers have combined their efforts in pursuit of a new approach to educational practice. Waiving the demands of theoretical absolutism and thus accepting complexity as the regulative idea of human actions in general¹ (and of education in particular), these researchers have abandoned the older deductive theoretical inquiry

¹ R. Pagano, *L'interpretazione della pratica didattica-educativa: categorie e procedure*, in C. Laneve (ed.), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005, p. 44.

approach to embrace the newer inductive theoretical perspective, which has come to be known as the paradigm of the analysis of practices.

Building on Dewey's teachings, this paradigm champions experience as well as the actual educational events by indicating them as the *formal objects*² from which the inquiry must begin. As C. Laneve points out: «in order to establish itself as formalized knowledge, the inquiry requires a 'multidisciplinary approach' to, and a constructive dialogue with, what M. Altet calls 'knowledge-tools'; in other words, pedagogy, didactics, psychology, sociology etc.».

The comparison between the different theoretical frameworks and investigative devices that such knowledge has developed in recent years in the field of education / teaching is the main key to understanding the book (which comprises findings in English, French and Spanish) that we are hereby introducing: *Analysis of educational practices*. Co-edited by the aforementioned Laneve and by C. Day, it comprises the research findings introduced by Italian and International research groups at the APRED II International Congress. As its very subtitle, A comparison of research models, suggests, the book draws heavily upon the aforementioned ongoing epistemological debate, and is set on achieving the following goals:

- shed light on teaching practices;
- find a common paradigm among the different research models used today for the analysis of educational practices;
- promote synergistic cooperation among researchers and disseminate their research findings in the field of education/

² C. Laneve, *Osservare per comprendere l'insegnamento*, in Id. (ed.), *Analisi della pratica educativa*, cit., p. 9.

teaching³.

The book's structure very much reflects its dialogic nature, for it is the outcome of the joint efforts of the main participants at the congress: the international research teams guided by Reseau Open and by ISATT, and the national ones headed by APRED and SIPED. For this very reason, the book has also been divided into two main subheadings. The first one contains the contributions of those who, today, are regarded as the top experts in the analysis of practices at international level, while the second part is dedicated to the Italian research.

For the sake of synthesis we will not analyse every single experience of inquiry, but we will only read them within a macro-categorical structure to pinpoint, as appropriate, their differences or similarities.

Provided the authors' common bottom-up approach of inquiry, which, according to Laneve is justified by the «redemption of practical knowledge»⁴, each author is characterized by a perspicuous research posture aimed at questioning practice in all its respects.

Dismissing, at least in part, the sequential order of the contributions and analysing them, instead, by a thematic standpoint, we begin from what could be considered the underlying structure of the analysis of practices, or as R. Pagano defines it in Chapter 2, the «empiricist ontology»⁵, which each contributing

³ See C. Laneve, *The analysis of educational practices: national and international research*, in Id., C. Day (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 5-6.

⁴ See C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Trento, Erickson, 2009, pp. 23-32.

⁵ See R. Pagano, *Filosofia dell'educazione e pratica dell'insegnamento*, in C. Laneve, *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle prati-*

group has geared to. In this respect in his essay *A Practical philosophy of education* from *Multiple viewpoints on teaching* by the group from Bari, Pagano argues that a philosophy of education can open up to the understanding of the core phases of the «educational practice», which he identifies as the *act*, the *action* and the *implementation*⁶.

The analysis of the *act* and of its aspects, in the text, leads to the multi-perspective inquiry into the *action*, the *implementation* and finally into their shared multiple dimensions; for instance, the meaning, the subjectivity, the relation, the situational morality, the effectiveness and so on. The research outlines arising from it differ – as pointed out by E. Damiano in his final considerations – on the basis of the object of study and of the means used to analyse it.

Many groups have particularly focused on the issue of teachers as precious resources for the «understanding of practice». Among them is Day (University of Nottingham) who, through the project VITAE, analyses the factors that affect «changes in teachers effectiveness» (stages of professional life, identity, commitment, resilience and effectiveness).

M. Altet (University of Nantes), after delineating the variety of research areas inside the Réseau Open, upholds the importance of the awareness of the placed educational processes as a common denominator, setting it apart as a useful benchmark for researchers who wish to comprehend the relationship between teaching practice and student learning.

che, Brescia, La Scuola, 2010, p. 72.

⁶ See C. Laneve, R. Pagano, L. Perla, C. Gemma, S. Pastore, L. Agrati, E. Vinci, *Multiple viewpoints on teaching*, in Laneve, Day (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, cit., pp. 128-30.

An epistemological perspective is common ground for researchers such as F. Elbaz-Luwish (University of Haifa), Y. Lenoir (Scherbrooke University), A. Specogna (University of Nancy) and, among the Italians, C. Laneve, R. Pagano, L. Perla (University of Bari), and F. Falcinelli (University of Perugia) who, however, respectively employ different methods to analyse the educational practices.

Among the contributing researchers, seems to prevail a preference for the narrative-biographical approach. In *To read and Understand teaching through teachers writing experience (tales, memories, stories, texts and bureaucratic “stolen time writing”)*, Laneve points out how the scientific evidence produced by the protagonists of the teaching action may be crucial to comprehend, for researchers in particular, the different meanings related to education/teaching (relational, disciplinary, organizational, educational etc.)⁷.

Interested in the tacit and implicit dimensions of teaching are also Perla from the Bari research group and Falcinelli from the Perugia group.

C. Gemma's essay stands out, instead, in its originality, for her research does not pivot around teachers; her research is very much focused on the testimony offered by the students (*teste de visu* in her own words) whom she considers firsthand witness of what happens in the everyday classroom⁸.

More centred on the analysis of the factors (historical, economic, political etc.) that influence the evolution of the educational system is C.J. Craig's research group (University of Houston), who analyses the ways in which policy makers in certain US states deal with educational challenges and demands.

⁷ *Ibid.*, p. 126.

⁸ *Ibid.*, pp. 133-137.

The theme of a synergic cooperation between research and education has informed respectively R. Roig Vila's research (University of Alicante) and the research by the University of Palermo group. According to the Spanish scholar, educational research cannot underestimate the radical changes that have been affecting education for the last few years; in particular the employment of TIC technologies, in other words learning technologies that are yet to be improved to make the most of the school practice, aimed at facilitating learning and improving, on a grander scale, the whole society. Consensus among educators and researchers is not easy and it is for this very reason that the group from Palermo deems it essential to provide educators with enough methodological expertise to become producers and, at the same time, scrupulous interpreters of their own working practices, rather than being mere "witnesses".

Different in scope are the findings by the Verona group CRED (L. Mortari, A. Agosti, G. Tacconi, V. Mazzoni, G. Messetti) which reveal the importance of analyzing the educational practices not simply to understand them, but also to use them towards the creation of a more effective educational system⁹. They use a reflective approach aimed at establishing a virtuous circle between theory and practice within the research community, which is essential towards the development of new educational theories and, therefore, towards educational knowledge itself.

The theme of reflexivity has also inspired the research groups from Aosta (A. Nuzzaci) and from Macerata (P.G. Rossi,

P. Magnoler, L. Giannandrea). The latter group, in particular, draws on the APOL model (analysis of practices on-line) as a means to foster and enhance teachers' reflexivity and, as a result of that, the effectiveness of university teaching altogether.

In pursuit of the achievement of a mutual enrichment from the teaching practices, the inter-campus group from the Milano Bicocca University (E. Nigris, L. Terrugi) upholds the need for a constructive relationship between school and university teaching on such issues as motivation, respect for the didactic material, communication, the didactical contract, and finally the importance of the «educational delivery».

The SOB group from the University of Suor Orsola Benincasa in Naples (M. Musella, F. Sarracino), in turn, argues that educational practices must be analysed within the institutional reality in which they occur, stressing the importance of variables such as time, methods, places, professionalism, which they deem crucial for the impact they have on the quality of teaching.

On the issue of educational planning and management as a requirement for the improvement of teaching practice, the Turin group has introduced the model *Teleintendo*¹⁰ to promote the use of television as an educational tool not only for teachers, but also for the students' parents.

The variety of themes and proposals we have briefly summarised here, have been analysed and examined extensively by E. Damiano in his closing comments to the book. Damiano's analysis aims to find a common thread among the findings

⁹ See L. Mortari, A. Agosti, G. Tacconi, V. Mazzoni, G. Messetti, *Putting practice into words: paths of educational research*, in Day, Laneve (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, cit., p. 187.

¹⁰ See D. Maccario, *Analysis of teaching practices and didactic models construction. Teleintendo model validation*, in Laneve, Day (eds.), *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, cit., p. 224.

which might offer significant contributions to educational research and develop proper knowledge and skills in education/teaching.

Adriana Schiedi

Mirella D'Ascenzo, Alberto Calderara. *Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna (Clueb), 2011, 195 pp.

L'identité professionnelle des instituteurs italiens s'est progressivement imposée à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Le développement de la scolarisation et la construction d'un système scolaire national ont favorisé l'apparition d'un maître mieux formé à la pédagogie et plus inséré dans le milieu associatif enseignant. L'ouvrage de Mirella D'Ascenzo étudie le comportement des instituteurs devant les nouveautés pédagogiques introduites dans l'enseignement public pendant la crise de l'Etat libéral et à l'époque de la réforme Gentile. En s'appuyant sur l'exemple de Bologne, l'auteur examine l'accueil réservé aux programmes d'enseignement primaire de Lombardo-Radice et s'interroge sur la survivance des modèles antérieurs dans l'école italienne. Mirella D'Ascenzo s'efforce ensuite de montrer les effets de la fascisation de l'école sur le déroulement quotidien de la vie en classe.

Les programmes de 1923 pour l'école primaire ont été profondément remaniés dans un sens fasciste par la loi de 1929 instaurant le livre d'Etat et par les dispositions édictées par le ministre Francesco Ercole en 1934. Lombardo-Radice avait une conception très noble de la fonction magistrale à laquelle les instituteurs de Bologne étaient prêts à souscrire malgré les difficultés matérielles rencontrées dans

l'exercice de leurs fonctions. En fait, le Directeur général des écoles primaires bolognaises Ernesto Cappelletti n'eut aucun mal à adapter les programmes de 1923 à la situation locale, les instituteurs de la ville pratiquant déjà une pédagogie proche de celle de Lombardo-Radice. L'auteur s'attache au cas d'Alberto Calderara qui dirigea l'école *Carducci* de Bologne jusqu'à sa mort en 1938. La didactique d'Herbart avait marqué la formation pédagogique initiale de cet enseignant; mais il avait suivi les enseignements de Francesco Acri, un universitaire hostile à la pensée positiviste, et ceux de Giovanni Pascoli qui concevait la tâche du maître comme une «libération des âmes» dans une démarche d'auto-éducation. Calderara participa à l'exposition didactique de Florence qui insistait en 1925 sur les modalités didactiques des programmes de 1923, en respectant l'importance pédagogique qu'ils prêtaient à l'«observation du réel». Le rôle de guide assigné au maître par Lombardo-Radice était déjà une caractéristique des instituteurs de Bologne. Ils avaient adopté la pédagogie de Gentile consistant à «exposer et non pas à composer», afin de se défaire de la vieille rhétorique héritée de l'enseignement du XIX^e siècle.

Calderara exerça des fonctions de directeur didactique en insistant auprès des maîtres sur les aspects novateurs de la réforme Gentile. La «composition mensuelle illustrée» consistait à rédiger en classe un devoir sur un sujet donné, en le décorant d'un dessin. Cette association du dessin et de la rédaction était l'aboutissement d'un mois d'observations de l'élève consignées sur un cahier spécial. Calderara doutait par contre que l'enfant pût manifester sa spontanéité dans la rédaction de son «Journal». Il estimait que cette innovation n'atteindrait pas son but, l'élève se faisant aider par sa famille, et il suggérait que cet exercice portât sur un thème précis traité

préalablement en classe par le maître.

De même, le directeur de l'école *Car-ducci* ne croyait guère à la valeur pédagogique de la correspondance scolaire. Il lui reprochait son manque de spontanéité et recommandait une plus grande progression dans sa rédaction. De façon plus générale, Calderara mettait les instituteurs en garde contre les risques d'improvisation qui guettaient l'application de la réforme scolaire dans sa recherche de la spontanéité de l'enfant. A la fin des années 1920, les maîtres reprochaient aux programmes de 1923 d'être trop étendus; mais Calderara estimaient que quelques ajustements suffiraient à les alléger sans porter atteinte à leur dimension pédagogique. L'enseignement de la grammaire figurait parmi ces retouches et Calderara proposait de le dispenser dès les premières classes sous des formes ludiques.

L'exposition didactique de 1928 à Bologne se méfiait de «l'art d'écrire» préconisé par les programmes, dans un souci évident de se mettre à la portée des élèves. Calderara partageait cette préoccupation comme en témoigne sa collaboration à la revue «*Il Selvaggio*» d'Ardengo Soffici et Mino Maccari. Il souhaitait comme Lombardo-Radice une école respectueuse des habitudes régionales pour être plus proche de la vie quotidienne des enfants et il multipliait les suggestions pratiques pour la mettre en application. Calderara entendait ainsi remplacer les «leçons de choses» par des «leçons d'action» afin de développer les modes d'expression des élèves et il ajoutait des «choses vues» aux «choses faites». Enfin, la composition devait reposer sur l'observation de la vie de la cité pour respecter l'exigence des programmes du «vrai sous les yeux». La spontanéité de l'enfant prônée par Lombardo-Radice se trouvait canalisée dans un parcours didactique qui présentait des éléments de continuité avec le positivisme

d'Herbart. Les programmes de 1923 insistaient sur la lecture, élément essentiel du développement de l'imagination et du perfectionnement de l'écriture. Calderara multiplia les procédés didactiques ludiques destinés à inculquer aux enfants le goût de la lecture, en surmontant l'écueil technique d'une alphabétisation rébarbative. Il recommandait les contes de Grimm, les poèmes de Pascoli, les fables de Phèdre et des textes empruntés à la mythologie grecque. Il se distinguait ainsi d'autres disciples de Gentile comme Alfredo Sarraz qui mettaient l'accent dans la revue «*Tecnica scolastica*» sur des lectures à caractère patriotique puisées chez des auteurs du Risorgimento (Cesare Abba, Atto Vannucci ou Piero Thouar) et dans *Cuore* d'Edmondo De Amicis. L'exposition didactique de Bologne en 1931 mit l'accent sur la pratique de l'arithmétique. Elle s'appuyait sur les manuels de l'éditeur Zanichelli, rédigés par Salvatore Pincherle qui enseignait les mathématiques à l'université. Les programmes de 1923, conscients des difficultés rencontrées par les élèves, préconisaient une progression très lente dans l'enseignement du calcul, l'étude de l'arithmétique ne commençant vraiment qu'en 4^e classe. Calderara suggérait de surmonter cet obstacle en multipliant les exemples concrets et il inventait des stratagèmes didactiques destinés à apprendre la table de Pythagore sous forme de jeux. Lombardo-Radice voulait par ailleurs un dessin spontané, l'enfant s'exprimant par lui-même sans aucune correction du maître. Cette activité était en effet considérée comme une école d'observation et un mode d'expression, autant qu'une initiation artistique. Calderara se méfiait de cette liberté totale et il s'employait à la maîtriser en lui donnant des règles précises capables d'éveiller le sens de l'observation de l'enfant et sa mémoire visuelle. L'enseignement du dessin devait

respecter une progression fondée sur l'étude des lignes, la copie de l'objet, sa représentation de mémoire et sa composition; mais Mirella D'Ascenzo fait observer que la nouveauté introduite par Lombardo-Radice se trouvait ainsi encadrée par des méthodes didactiques condamnées par l'idéalisme et capables d'en altérer la spontanéité. Calderara partageait avec le pédagogue sicilien la conviction que le dialecte était un vrai langage faisant partie de la vie quotidienne des élèves. Il était en désaccord avec les programmes de 1934 qui les éliminaient de l'enseignement au nom de la pureté de la langue italienne et il préconisait le maintien de leurs formes dialectales dans les textes; mais l'auteur fait justement observer que les objections de Calderara avaient un caractère strictement pédagogique et ne présentaient aucun aspect politique, les deux choses se situant sur des plans différents.

Mirella D'Ascenzo procède à une excellente étude des raisons qui poussèrent Calderara à adhérer au fascisme et à s'en faire le porte-parole dans son école. Le régime exaltait le ruralisme, l'amour de la patrie et de la famille, l'héroïsme des enfants incarné par l'image du Balilla, modèle de vertu. Il instaurait un ordre compatible avec la religion et on pouvait lui sacrifier sa liberté au nom de l'intérêt supérieur de la cohésion sociale de la Nation. Le directeur de l'école *Carducci* introduisit progressivement le fascisme dans son établissement, d'abord avec l'obligation du salut romain et sous forme de proclamations lues pendant des cérémonies commémoratives (Dixième anniversaire de La Victoire en 1928, de la «Marche sur Rome» en 1932, de la Grande Guerre, de Mazzini ou de Carducci). Une nouvelle lymphe vint vivifier l'idéologie fasciste auprès des masses populaires avec la fête du raisin, du pain, de la journée scolaire, des parents et des grands-parents, sans oublier

la religion. Il est vrai que la documentation utilisée par l'auteur est extraite de textes officiels, ce qui pose le problème de l'autocensure dans les écrits de Calderara; mais la fascisation de l'école primaire reste une évidence indiscutable.

L'ouvrage de Mirella D'Ascenzo montre clairement l'optique pédagogique et didactique de l'engagement des instituteurs de Bologne pendant l'entre-deux-guerres. Leur adhésion au fascisme relevait de considérations patriotiques souvent étrangères à tout militantisme politique. L'activisme pédagogique de Lombardo-Radice répondait par ailleurs à l'aspiration d'un profond renouveau de la profession d'enseignant et l'application des programmes suscita un vaste mouvement d'innovations didactiques destinées à en faciliter l'application pratique. L'auteur montre ainsi la disponibilité des principes pédagogiques de la réforme de 1923 et leur capacité d'adaptation. Les mérites de l'étude micro-historique de Mirella D'Ascenzo dépassent largement ceux d'une simple chronique pour appréhender la vie quotidienne de l'école italienne dans une réalité que les textes ministériels étaient incapables de restituer.

Michel Ostenc

Mario Gecchele, Paola Dal Toso (dir.), *Educazione democratica per una pace giusta*, Roma, Armando, 2010, 191 pp.

Cet ouvrage collectif est un hommage rendu à l'action militante et à l'œuvre éducative du doyen de la Faculté des Sciences de la Formation de l'université de Vérone. Emilio Butturini a appartenu dans les années 1960 au Mouvement étudiant d'Action catholique en Italie. Il a été membre pendant des décennies du Conseil central de l'Union catholique italienne des Ense-

gnants du secondaire et siége au Conseil municipal de Vérone de 1994 à 2002.

La Constitution de la République italienne avait reconnu les Accords du Latran et l'enseignement de la religion restait obligatoire dans les écoles publiques. La lettre des évêques du 25 mars 1960 dénonçait encore le laïcisme comme le principe inspirateur des erreurs morales des temps modernes. Le concile Vatican II marqua un tournant historique de l'époque post-tridentine et ses décrets sur la liberté religieuse montrèrent à beaucoup de catholiques italiens combien le concordat de 1929 était inadapté à leur époque. La *Lettera a una professoressa* (1967) de Lorenzo Milani, que Butturini considérait comme un maître de liberté et de responsabilité, eut un profond retentissement dans le mouvement catholique étudiant italien. Elle préconisait une école publique libérée de tout préjugé idéologique ou religieux. Emilio Butturini fut profondément imprégné du lien personnaliste chrétien entre éducation et démocratie. L'«Humanisme intégral» de Jacques Maritain en était la charte fondamentale qui trouvait son application dans «L'éducation à la croisée des chemins» (G. Galeazzi, *Il problema della scuola pubblica in Francia*, Brescia, 1976). Butturini appréciait en outre chez Emmanuel Mounier la passion du croyant qui n'excluait aucune liberté d'esprit; mais son engagement puisait ses origines dans la mission sociale de l'Église. Il avait lui-même suivi les enseignements des écoles fondées à Vérone par Nicola Mazza où la motivation des élèves et la compétence des maîtres contribuaient à la formation d'authentiques communautés éducatives (E. Butturini, *Rigore e libertà. La proposta educativa di don Nicola Mazza*, Verona, Mazziana, 1990). Il ne cachait pas non plus son admiration pour Gaspare Bertoni, le fondateur des «écoles de charité» de Vérone (E. Butturini, *Don Gaspare Ber-*

toni al centro d'una mirabile fioritura di santità, in S. Gaspare Bertoni, *angelo del consiglio*, Verona, Della Scala, 2004, pp. 201-213). Butturini fut également marqué par la pédagogie de Giovanni Calabria qui prônait les vertus de l'exemplarité dans le respect de la personnalité de l'enfant (E. Butturini, *Contesto storico con particolare attenzione alla realtà veronese*, in *Storia dell'Opera Don Calabria. Il contesto storico e le case di San Zeno in Monte, Costozza ed Este*, t. 1, Verona, Centro di cultura e spiritualità calabriana, 2007, pp. 19-94). L'intérêt de Butturini pour ces expériences éducatives s'élargira plus tard à l'ensemble des établissements scolaires de Vérone (E. Butturini, *Istituzioni educative a Verona tra '800 e '900*, Verona, Mazziana, 2001; Id., *Istituzioni educative veronesi tra fine Ottocento e primo Novecento e Movimento sociale cattolico*, in M. Ferrari (dir.), *Davide De Massari, arciprete vicario foraneo di San Martino di Legnago dal 1880 al 1925. L'azione pastorale e sociale tra Annessione e Grande Guerra*, Verona, Mazziana, 2006, pp. 55-74).

Les mouvements étudiants de 1968 n'avaient pas entamé la conviction de Butturini qui voyait dans l'école un lien capable de concilier la démocratie représentative avec une démocratie participative qui avait sa sympathie (E. Butturini, *L'esperienza di Verona*, in A. Agazzi (dir.), *Professioni e studenti in una scuola rinnovata*, Roma, Edizioni della Unione cattolica italiana insegnanti medi, 1969). Cet engagement militant l'incita à un retour aux sources de la pensée démocrate-chrétienne, en montrant tout ce qui l'opposait à la philosophie idéaliste et au fascisme concordataire. Certes, les catholiques avaient reconnu à la réforme scolaire de Giovanni Gentile (1923) le mérite d'avoir introduit un enseignement obligatoire de la religion à l'école primaire; mais ils lui

reprochaient une conception qui en faisait une philosophie mineure. Le Parti Populaire de Don Sturzo préconisait au contraire un renouveau de l'école publique qui passait par une décentralisation capable d'assurer l'autonomie des établissements scolaires et la participation des familles à leur gestion (E. Butturini, *La riforma Gentile e i cattolici italiani*, «Humanitas», a. XXX, n. II, novembre 1975, pp. 975-1008). Une conception de l'école comme communauté éducative s'opposait aux structures autoritaires fascistes et elle incitera plus tard Butturini à faire l'éloge de l'action politique du ministre de l'Instruction publique Guido Gonella, de la Constituante aux gouvernements d'Alcide De Gasperi (E. Butturini, *Guido Gonella: dagli «Acta diurna» alla Costituente e al governo, nel segno della cultura antifascista*, in *La memoria per il futuro*, Verona, Diocesi di Verona, 1996, pp. 19-54).

La réforme de l'école maternelle de 1969 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* du ministre démocrate-chrétien Mario Ferrari Aggradi clôturait un long débat parlementaire. Elle insistait sur le caractère aconfessionnel d'une éducation religieuse destinée à développer des rapports fraternels entre les enfants. Cette réforme était de nature à faire naître un pluralisme et sa valeur humaine fut saluée par beaucoup de catholiques. Certes, le concile avait insisté sur le droit des parents à exiger que l'enseignement dispensé à leurs enfants ne heurtât point leurs convictions religieuses; mais il ne faisait pas de distinction entre l'enseignement de la religion et celui de la culture religieuse. Butturini estimait que la réforme allait dans le bon sens et il préconisera plus tard l'abandon du catéchisme dans l'école publique au profit d'une culture religieuse promue par l'État (E. Butturini, *La religione a scuola. Dall'unità d'Italia a oggi*, Brescia, Queriniana, 1987).

Les années 1970 virent d'importantes initiatives de l'État italien en matière scolaire. Le cycle didactique proposé par le ministre Ricardo Misasi au début de l'enseignement secondaire se heurta à l'opposition du parlement (R. Misasi, *Questa scuola impossibile*, Roma, EBE, 1972). Le référendum sur le divorce de mai 1974 révéla l'existence d'une société italienne plus laïcisée que prévu et les catholiques se divisèrent sur l'opportunité d'en déduire une révision du système concordataire. Le ministre Franco Maria Malfatti suggéra une réforme de l'ensemble du secondaire avec une première année d'orientation, trois années d'enseignement et une cinquième d'approfondissement de l'orientation choisie. Les études comportaient des matières communes, des disciplines d'orientation et d'autres à option. Le projet impliquait la prolongation à 15 ans de l'obligation scolaire et il portait à 18 ans l'âge de la fin de l'enseignement secondaire; mais cette réforme s'enlisa elle aussi dans les navettes parlementaires entre la Chambre et le Sénat. Pendant que le grand dessein d'une loi organique perdait de sa crédibilité, on s'attachait à des mesures concernant la formation professionnelle (G. Chiosso, *Cultura, lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981), à la participation des parents et des élèves au fonctionnement des établissements scolaires. Butturini espérait que la présence d'étudiants dans les conseils universitaires ramènerait un esprit de tolérance dans l'enseignement supérieur (E. Butturini, *La partecipazione degli studenti alla gestione della scuola: bilancio degli atteggiamenti dei giovani di fronte ai decreti delegati*, in *Educazione e Politica. Società e politica nella scuola italiana. Atti del Convegno La gestione democratica della scuola nel quadro conflittuale della società italiana (Frascati, 6-8 dicembre 1975)*, a cura di G. Milanese, Torino, Società editrice inter-

nazionale, 1976, pp. 207-226). La loi du 30 juillet 1977 et ses décrets d'application entendaient donner une réponse institutionnelle aux mouvements étudiants. Une école enfermée jusque là dans une conception exclusive de transmission des connaissances s'ouvrait à l'idée de communauté éducative; mais les étudiants n'étaient pas encore considérés comme des sujets autonomes et ils se désintéressèrent vite du fonctionnement des nouvelles institutions. La loi du 16 juin 1977 supprimait les disciplines facultatives et imposait l'obligation d'une éducation musicale et technique. Elle regroupait l'enseignement des sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles, en y incorporant l'éducation sanitaire. Elle renforçait enfin l'enseignement linguistique en y ajoutant des références aux origines latines de la langue italienne. Le ministre Malfatti nomma une «commission des soixante» présidée par le sénateur Fassino pour préparer les nouveaux programmes et celle-ci préconisa la création d'un enseignement d'éducation religieuse qui suscita de vives polémiques; mais Butturini considérait comme un progrès le fait que cette éducation fût une des finalités de l'école.

L'absence de réforme fondamentale donna lieu à de vifs débats. Les décisions prises apparaissaient comme des palliatifs correspondant à des principes généraux plus qu'à des critères concrets (F. Ravaglioli, *Un riformismo alla deriva. Educazione e scuola degli anni '70*, Roma, Armando, 1983; G. Chiosso, *Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo (1968-1983)*, in S.S. Macchiotti, *Questioni di storia della scuola italiana (1945-1985)*, Siena, Università degli studi-Facoltà di magistero di Arezzo, 1986, «Quaderni dell'Istituto di Pedagogia dell'università di Siena»). La plupart des commentateurs imputaient ces faiblesses à une séparation des domaines sociaux et culturels que l'on

maintenait pour préserver leur spécificité et leur efficacité. Ces barrières étaient jugées responsables des aspirations révolutionnaires de la jeunesse. Butturini présentait l'école comme un fait structurel au service du système économique et social plus que de la culture (E. Butturini, *Giovani, droga e rapporto educativo. Esperienza di un corso di formazione per insegnanti*, Verona, Fiorini, 1979). Les jeunes percevaient l'école comme un appareil idéologique de l'État qui bloquait toute initiative spontanée. Certes, les réformes des années 1970 avaient mis en place de nouvelles structures libéralisant l'accès à l'université, démocratisant le fonctionnement des établissements scolaires et rajeunissant le personnel enseignant; mais elles n'avaient pas amélioré les capacités de formation et il en résultait une marginalisation des jeunes par rapport au monde du travail qui s'accompagnait de leur désaffection pour les institutions. Ils conservaient toutefois une vision positive de la politique conçue comme un engagement personnel et une gestion sociale du bien commun. Plusieurs ouvrages étudiaient le comportement des jeunes dans leur famille (L. Ricolfi, L. Sciolla, *Senza padri né maestri*, Bari, De Donato, 1980; G. Calvi, *Comportamenti e valori: interpretazione provvisoria del decennio: 1970-1980*, in Atti del convegno «Società italiana e coscienza giovanile verso gli anni Ottanta», Milano, 1980). Butturini se préoccupait du malaise ressenti par les jeunes dans leur famille (E. Butturini, *Crisi del rapporto tra i giovani e le istituzioni*, «Pedagogia e Vita», Série 45, décembre 1983-janvier 1984, pp. 133-151). Il en décelait les origines dans une mutation qui rendait plus difficile les rapports entre les générations. Désormais, la transmission des valeurs ne se faisait plus d'une génération à l'autre, mais d'une jeunesse à l'autre. Les parents confrontés à ces difficultés répugnaient

à un autoritarisme devenu incompatible avec l'acte d'éducation, tout en regrettant une permissivité synonyme d'une démission devant des choix indispensables. Butturini dirigea à Vérone en 1980 et 1981 un séminaire consacré au renoncement des parents dans l'éducation de leurs enfants, alors que ces derniers avaient besoin de repères et de références. Les travaux portèrent sur les activités proposées aux jeunes pendant leur temps libre (E. Butturini (dir.), *Per un impiego alternativo del tempo libero giovanile*, Padova, Fondazione Emanuela Zancan, 1983). La pédagogie sociale de Butturini entendait remédier au malaise de la jeunesse par une riposte globale de la société au niveau des valeurs morales (E. Butturini, *Disagio giovanile e impegno educativo*, Brescia, La scuola, 1984).

Les laïques proposaient de remplacer l'enseignement de la religion par celui des «Droits humains». Cette discipline nouvelle aurait été l'aboutissement de la «religion de la liberté» chère à l'historicisme de Benedetto Croce et s'inspirerait de la «religion des religions» que John Dewey concevait comme le supplément d'âme de la démocratie. Les catholiques souhaitaient promouvoir deux enseignements distincts, l'un de culture religieuse professé par des enseignants dépendant de l'autorité scolaire et l'autre de religion catholique dispensé par des maîtres soumis à l'autorité ecclésiastique; mais deux variantes venaient ensuite. La «double voie» rendait la culture religieuse obligatoire, l'autre enseignement restant facultatif. L'autre variante préconisait le choix entre les deux disciplines. Butturini était favorable à l'option obligatoire (E. Butturini, *Lo statuto professionale dell'insegnante di religione: curricoli di qualificazione, criteri di idoneità*, in *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*, Brescia, Queriniana, 1983, pp. 295-337).

Les programmes scolaires de 1985 furent très critiqués. La religion, «fondement et couronnement» de l'enseignement concordataire, passait désormais après les disciplines sociales. Elle était en outre démantelée, le problème historique de la religion étant réservé à l'enseignement de l'histoire. Les laïques craignaient une multiplication d'enseignements présentant un caractère religieux comme le souhaitaient certains catholiques favorables à une présence religieuse diffuse dans les diverses disciplines. Cette solution soulevait les objections de Butturini, les enseignants des différentes matières n'ayant pas reçu de formation à la problématique religieuse. La majorité des catholiques s'inquiétaient par contre d'une réduction du contenu religieux de l'enseignement de la religion qui échappait au contrôle de l'Église. Butturini s'insurgeait contre des mesures susceptibles de priver les élèves de toute culture religieuse et il renouvelait l'avertissement lancé par Carlo Iemolo à propos des conséquences que la mutilation du fait religieux pouvaient avoir sur l'unité de certains peuples. Le pédagogue de Vérone dénonçait enfin le caractère démagogique d'une disposition de janvier 1986 qui invoquait la liberté de conscience pour donner à des élèves âgés de 13 à 14 ans le droit de refuser de suivre l'enseignement de la religion. Le débat se poursuivit jusqu'à l'arrêt de la Cour Constitutionnelle d'avril 1989 reconnaissant la laïcité comme principe supérieur de la République italienne. L'école publique devait favoriser l'étude du fait religieux, tout en évitant de le privilégier au détriment d'autres conceptions de la vie. Pour Butturini, l'enseignement de culture religieuse ouvert à tous devait comporter une étude historique des problèmes religieux et une approche œcuménique de la Bible ainsi que des textes sacrés (E. Butturini, *Profilo storico dell'insegnamento di religione cattolica in Italia*, in Z.

Trenti (dir.), *Manuale dell'insegnante di religione. Competenza e professionalità*, Torino, Elledici, 2004, pp. 13-28).

L'intérêt du pédagogue de Vérone pour un enseignement de culture religieuse était révélateur de préoccupations profondes dépassant largement le credo d'un catéchisme. Une éducation prenant en compte la tradition chrétienne était capable de renouer avec le message évangélique pour résoudre le problème toujours actuel de la paix, élément fondamental de l'histoire de l'Occident (E. Butturini, *L'educazione alla pace nella scuola*, in L. Corradini (dir.), *Vivere senza guerra. La pace nella ricerca universitaria*, Milano, Guerini e associati, 1989, pp. 201-218). Butturini multipliait ainsi les études sur la paix dans l'histoire du christianisme. La «paix juste» était l'aboutissement d'une réflexion lancée dans *La nonviolenza del Cristianesimo dei primi secoli. Antologia dei prosatori latini* (Torino, Paravia, 1977) et poursuivie dans *La croce e lo scettro* (Firenze, Cultura della Pace, 1990), ouvrages d'où se dégagait une interprétation positive de la non violence. Cette conception procédait des courants démocratiques du catholicisme et David Turoldo pouvait affirmer, dans sa préface du livre de Butturini sur le christianisme des premiers siècles, que la violence des sociétés modernes nous interdisait de parler de «guerre juste», la seule justice étant désormais celle qu'il fallait rendre aux pauvres. Le titre «*Le sceptre et la croix*» avait été suggéré à l'auteur par Ernesto Balducci et Butturini rendait hommage à Primo Mazzolari (E. Butturini, *Guerra e pace in don Primo Mazzolari*, «Rivista lasalliana», n. 2, 2009, pp. 199-205); mais le pédagogue de Vérone ne partageait pas le radicalisme de son préfacer. Sa conception de la paix s'inspirait davantage de *Pacem in terris* et des encycliques de Paul VI ou de Jean-Paul II. La culture laïque était d'ailleurs présente

dans la réflexion de Butturini (E. Butturini, *La pace giusta. Testimoni e maestri tra '800 e '900. Ruskin, Tolstoj, Gandhi, Montessori, Capitini, Milani*, Verona, Mazziana, 2007). La paix était inséparable d'une vision de la justice que Ruskin estimait bafouée par la misère et l'assujettissement de la personne. Maria Montessori dénonçait la guerre comme une maladie morale et sa sensibilité universelle l'orientait vers la formation d'un citoyen du monde. Quant à la laïcité de Capitini, elle faisait référence à la transcendance et restait ouverte aux instances religieuses de la vie. Les formes démocratiques de la communauté éducative étaient une initiation à la collaboration et à la libre critique. Elles devaient soustraire l'Histoire à une rhétorique exaltant la puissance de la guerre.

Tout en conservant un intérêt constant pour une approche concrète des problèmes éducatifs qui déchirent la famille de notre époque et compliquent les relations entre les générations (E. Butturini, *Dialogo educativo con i giovani sui temi della verità, libertà e senso della vita*, in M. Dal Corso, *Educazione-formazione tra passato e futuro*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 17-36), Butturini semblait s'inspirer d'un retour aux sources du christianisme pour évoluer vers un messianisme démocratique qui suscitait quelque perplexité. La pédagogie sociale de Lorenzo Milani, Balducci et Turoldo dont il se sentait proche oscillait en effet entre utopie et idéologie, ambiguïtés et incertitudes, contradictions et superficialité. Le spiritualisme de la pensée laïque peut revêtir par ailleurs des formes très éloignées de l'ouverture d'esprit d'une laïcité positive et se confondre avec une religion des Droits de l'Homme dont Butturini avait condamné l'incapacité à tenir compte du fait religieux dans l'élaboration de la culture. Un mélange de théosophie et de culture orientale donne

par exemple à la sensibilité religieuse de Montessori un caractère indéfini qui suscitait bien des interrogations. Le pédagogue de Vérone conservait pourtant un sens pratique qui lui évitait de tomber dans les excès où certains de ses inspirateurs s'étaient laissés choir. L'union de la notion de paix à celle de justice bannissait l'agression sans renoncer à une défense légitime et elle n'entendait pas apporter un supplément d'âme au pacifisme. Butturini puisait ce sens de la mesure dans un contact permanent avec les institutions religieuses de Vérone auprès desquelles il ne cessait de se ressourcer. Elles lui rappelaient constamment que l'éducation est la forme la plus élevée de la charité chrétienne.

Michel Ostenc

*Scientific News
and Activities
of Research Centres*



Cronache scientifiche
e Attività
degli istituti di ricerca

School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes^{*}

Marta Brunelli,
Elisabetta Patrizi

1. *Preface*

People are Europe's main asset and should be the focal point of the Union's policies. Investing in people and developing an active and dynamic welfare state will be crucial both to Europe's place in the knowledge economy and for ensuring that the emergence of this new economy does not compound the existing social problems of unemployment, social exclusion and poverty.

These words represent one of the crucial points of the Lisbon European Council of 23-24 March 2000, which underlined the necessity to define a European framework of «new basic skills», which can make possible the adaptation of European citizens to the rapid changes imposed by globalization processes and by the construction of the knowledge society¹.

^{*} This article is the result of a close collaboration between the two authors. Marta Brunelli dealt with parts 1 and 2, and Elisabetta Patrizi with parts 3 and 4.

¹ *Lisbon European Council (23-24 March 2000). Presidency conclusions*, points 24-25. <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm> (last access: March 2^{dn}, 2011).

Since the adoption of the Lisbon strategy in 2000, EU Member States and the European Commission have launched the strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2010), strengthened in 2009 with the Education and Training 2020 work programme (“ET 2020”), which include the development of skills for the knowledge society².

In particular, in 2006 the EU adopted the *European Framework on Key Competencies for lifelong learning* as a reference tool to help learners and support educational reforms of Member States in the lifelong learning perspective. The concept of “key competencies” is related to the «combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context [...] which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment» and includes not only “traditional competencies” such as mother tongue literacy, numeracy, knowledge of foreign languages, science and IT skills, but also other so-called *transversal* competencies such as learning to learn, social and civic competency, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and self-expression³. In this sense, these competencies are essential in order to guarantee flexibility, motivation and satisfaction of European citizens in the strongly interconnected European knowledge society.

With regard to the improvement of lifelong learning key competencies in recent years, the 2009 Commission’s Communication on *Key competencies for a changing world* states:

Many countries are reforming curricula based explicitly on the Key Competencies framework, particularly in the school sector. But innovative approaches to teaching and learning need to be developed and implemented on a broader basis, to ensure that every citizen can have access to high quality lifelong learning opportunities⁴.

In this perspective, the cultural heritage that characterizes the EU states could be an important resource for the development of new methods in learning and teaching of transversal key competencies.

² See Commission Communication, *Key competencies for a changing world*. Draft 2010 4th joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme” SEC (2009) 640 final, 25.11.2009 (published in the «Official Journal», C 117 of 6.5.2010).

³ See the *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC)*, published in the «Official Journal of the European Union» on 30 December 2006/L394, and the related annex: European Commission, *Key Competencies for Lifelong Learning. European Reference Framework*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf> (last access: June 15th, 2011).

⁴ Commission Communication, *Key competencies for a changing world*, cit.

2. Cultural heritage for European citizenship education: theoretical background

The importance of cultural heritage applied to educational paths which are directed towards the acquisition of transversal key competencies has been highlighted by some interesting European projects in recent years which are the result of a strong theoretical reflection and a longstanding political concern.

In particular, with regard to the acquisition of a specific kind of transversal competencies, i.e. social and civic competency, it is important to mention here that the theme of promoting European citizenship through European cultural heritage has been – and it is still – widely explored from many and diverse viewpoints, offering interesting results and viable documentation, material and models for educating the young generations of Europe. In this regard, in-depth analysis and important initiatives and practices have been carried out in Europe specifically on this crucial topic, which has been furthered in particular by the Council of Europe (hereinafter CoE) on the one hand, and by the European Union on the other – without forgetting the equally important impulse given by Unesco, which has long been engaged in the promotion of human rights and preservation of natural and cultural heritage⁵.

Concerning the theme of *heritage education*, starting from initiatives such as the *European heritage classes* (1989) and the *European heritage days* (1991)⁶, a long season of reflection on the educational value of cultural heritage for European citizens, and in particular for the youngest generations, has been opened. This season has produced, on the one hand, guidelines such as the Recommendation No. R (98) 5 on *Heritage Education*⁷, and documents such as

⁵ It seems appropriate to mention here the World Heritage Education Programme launched by UNESCO in 1994 and aimed, through the implementation of activities and initiatives (such as *World Heritage Youth Forums*, *World Heritage Volunteers*, seminars for the training of teachers etc.) but also through the spread of educational packages in schools (see: *World Heritage in Young Hands*, available in 32 languages), at promoting to young people the knowledge and awareness of the themes of conservation of natural and cultural heritage – as a fundamental prerequisite in order to be able to exercise an effective active citizenship (in particular see the website <<http://whc.unesco.org/en/wheducation/>>, last access: June 15th, 2011).

⁶ The *European heritage classes*, originally started in France in the '80s, were adopted by the CoE as an innovative teaching method among the first initiatives of heritage education (with the first project entitled *Rhin sans frontieres*”, 1989-1990) and, since then, they have had a continuous development in many European schools. On this topic see the CoE publications: *Handbook on European heritage classes*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Completed/Education/Memento_EHC_en.pdf>, and *European Heritage Classes. Colloquy, Château de Maisons-Laffite (France), 7-9 october 1992: proceedings*, Strasbourg Cedex, Council of Europe publishing, 1995, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/resources/Publications/Pat_PC_34_en.pdf>. On the *European Heritage Days* (EHD) see: M. Kneubühler, *Handbook on the European heritage days. A practical guide*, Strasbourg and Brussels, Council of Europe and European Commission, 2009, <<http://www.ehd.coe.int/>> (last access: June 15th, 2011).

⁷ See Recommendation n. R (98) 5 of the Committee of ministers to member states concerning

the text by Tim Copeland: *European democratic citizenship, heritage education and identity* (published in 2005, proclaimed “European Year of Citizenship through Education” by CoE)⁸; on the other, it has led to pilot projects (such as *The city beneath the city*, 1995; and EOSO/ERAL: *Europe from One Street to the Other*, 2002) aimed at presenting the study of European Cultural Heritage as a tool to promote among young Europeans coming from schools of different countries – through exchange and discussion between students, teachers, parents etc.⁹ –, a shared sense of citizenship and identity, based on participation, tolerance and integration in the new European multicultural society¹⁰.

At the same time, there is another important subject which, since the Nineties, has focused the attention of European education policies: “education for democratic citizenship”. In this ambit, once again, the role of the CoE has been crucial. We can mention in particular the formal launch of the *EDC program-Education for Democratic Citizenship* (1997-2004), which then culminated in the proclamation of the “European Year of Citizenship through Education”, and which still continues to be an important reference point for European education policies¹¹. Concerning this, we can also recall the initiatives promoted for the period 2007-2013 within the European program *Citizens for Europe*, that are aimed at developing active European citizenship which able to bridge the gap between citizens and the European Union, and to build a strong and common sense of European identity¹².

heritage education, <<https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=469639>> (last access: June 15th, 2011). In particular, on the Recommendation and development of “European heritage classes” see: L. Branchesi (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma, Armando, 2006 (also in English: *Heritage education for Europe: outcomes and perspectives*, Roma, Armando, 2007).

⁸ T. Copeland, *European democratic citizenship, heritage education and identity*, Strasbourg, Council of Europe, March 2006 (in French: *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*), <[http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED\(2005\)3_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED(2005)3_EN.pdf)> (last access: June 15th, 2011).

⁹ On the European projects, “European heritage classes” and heritage education see: Branchesi, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, cit. and A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.

¹⁰ See the always timely document of the Council: *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes. Colloque Bruxelles 1995*, Conseil de l'Europe, Patrimoine culturel, N. 36, 1998, <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/resources/Publications/Pat_PC_36_en.pdf> (last access: June 15th, 2011).

¹¹ See the official programme website *Education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE)*, <<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/>>, which contains the official documents adopted by the CoE, until the last *Recommendation CM/Rec (2010) 7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (see quoted website).

¹² On EU documents on citizenship education see: the *Council Decision of 26 January 2004 establishing a Community action programme to promote active European citizenship (civic participation)* (2004/100/CE); *Decision No 1904/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 establishing for the period 2007 to 2013 the programme “Europe*

Along the same path, we can insert the issue of “history teaching”, of which the CoE has underlined – with the *Recommendation Rec (2001) 15 on history teaching in twenty-first-century Europe* – the vital role «in the training of responsible and active citizens and in the developing of respect for all kinds of differences, based on an understanding of national identity and on principles of tolerance». Here we find again the themes already outlined so far, since – as we read again in the Recommendation – history teaching is expected to «be part of an education policy that plays a direct role in young people’s development and progress, with a view to their active participation in the building of Europe, as well as the peaceful development of human societies in a global perspective, in a spirit of mutual understanding and trust». History teaching, in particular, can, in fact, «enable European citizens to enhance their own individual and collective identity through knowledge of their common historical heritage in its local, regional, national, European and global dimensions»¹³.

The definitive synthesis of these very important issues – i.e. the preservation and the enhancement of history, culture and heritage of Europe as a reflection the common treasure of European countries and as a base for promoting a new citizenship education and for building an authentic European identity – are well represented by the aforementioned, significant document entitled *European democratic citizenship, heritage education and identity*, written by Tim Copeland for the CoE for the “European Year of Citizenship through Education”¹⁴. This text, for the first time, clearly focuses on the importance of the relation between cultural heritage/heritage education and the Europeanization process/active citizenship education in Europe. In particular, the following passage from the text is very incisive:

- i. Heritage education is not a subject but a type of education rather like human rights education or global education.
- ii. In using an intercultural approach, it seeks to engender in students an understanding and appreciation of cultural heritage both tangible and intangible in order to:
 - identify and understand the cultural heritage on a range of scales – local, national and international;

for Citizens” to promote active European citizenship; Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/CE).

¹³ See the *Appendix to Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe* (<<https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=234237>>). In general, on the initiatives of the History teaching division of the CoE, see the URL: <<http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching>> (last access: June 15th, 2011).

¹⁴ See also the following document of Copeland, member of the International Centre for Heritage Education of the University of Gloucester: *Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica*, in Branchesi (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, cit., pp. 65-84.

- recognise the similarities between peoples and celebrate the differences;
- fight racism, xenophobia, violence, aggressive nationalism and intolerance¹⁵.

From these words, it is evident that *heritage education* should be seen as a tool of *global education* through which teachers can provide students with a strong basis for the historical, cultural and ethical construction of a personal as well as a collective European identity, consequently preparing young generations to live in an intercultural society and to face new challenges for citizenship and democracy (such as environmental issues, cultural and racial diversity, equity in society, social cohesion, tolerance etc.). On the basis of the theoretical, political and educational vision outlined above, the concepts of identity, heritage and democratic education seem to be inextricably linked¹⁶. In fact, the historical, cultural and environmental heritage passes progressively from being a subject (education *about* heritage) to becoming a means (education *through* heritage), and then finally a goal (education *for* heritage) of a specific educational approach, which, by connecting with the whole educational experience of students, can become an effective educational tool for active citizenship:

- *education about citizenship and heritage*, meant as a cognitive competency which is mainly content-led and knowledge-based;
- *education through citizenship and heritage*, in the sense of cognitive as well as affective competencies resulting from learning by doing and from active and participative experiences;
- and finally *education for citizenship and heritage*, that is a set of inter-related cognitive, affective and action-orientation competencies, actively and responsibly applied to a real context, i.e. a social dimension and a democratic space¹⁷.

In the light of this large and multifaceted theoretical background, one can grasp the importance and the meaning of a series of recent and interesting European-funded projects, purely focused on the educational value of European cultural heritage. In this regard, we can recall significant examples such as *SETAC*, *Historiana* and *Aqueduct*. The SETAC project (*Science Education as a Tool for Active Citizenship*, LLP-Comenius 2008), coordinated by the Leonardo da Vinci National museum of science and technology in Milan (Italy), was aimed at enhancing scientific literacy and active citizenship through a new pedagogical approach for science education, exploiting museums and science centres as partners of formal learning institutions and fundamental resources to «heighten the motivation to learn science as a key prerequisite

¹⁵ Copeland, *European democratic citizenship, heritage education and identity*, cit., pp. 19-20.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 23-25.

¹⁷ According to the well-known theoretical model developed by David Kerr in *Citizenship education: an international comparison*, 1999, pp. 11-12 and 28-30, <http://www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf>, last access: June 15th, 2011 (cit. also in Copeland, *European democratic citizenship, heritage education and identity*, cit., pp. 12 and 17-18).

for lifelong engagement with science and active citizenship»¹⁸. The project *Historiana. Exploring European history and heritage. Helping educators in secondary schools to teach about European history and heritage from multiple perspectives* (LLP-Comenius 2009-2012), promoted by the European Association of History Educators EUROCLIO (Netherlands), also represents an important example of using cultural heritage to develop educational materials: in this case a digital textbook built on the basis of the historical heritage of different countries and aimed at furthering young people's knowledge of European history and an awareness of European diversity, and at developing critical thinking about the common heritage and history of Europe¹⁹. Finally, of particular significance is the project *Aqueduct. Acquiring Key Competencies through Heritage education*, a Comenius multilateral project expressly intended to improve teachers' capacity to apply a multidisciplinary and competency-oriented education through cultural heritage in schools, in order to enhance pupils' acquisition of transversal key competencies and contribute to social cohesion and active citizenship²⁰. But, at the same time, heritage education is seen as a tool for fostering an authentic lifelong learning process by involving, along with pupils and teachers, also other cultural, social and civic actors from the local and regional communities, improving social cohesion as well as active citizenship and intercultural dialogue.

These examples show that the large and rich European cultural heritage offers valid opportunities to develop educational paths which are aimed not only at developing, in the classroom, a cross-curricular education which is able to promote a command of all disciplines (i.e. subject-based disciplines such as cultural, scientific, linguistic, numerical etc.), but also to further the key transversal competencies necessary for the effective formation of new European citizens.

¹⁸ An authentic «science-related citizenship education» includes all the science-related issues which are connected to people and their daily lives (e.g. environmental issues and connected interest in climate changes or renewable energies) and whose knowledge (or not) unavoidably affects their awareness and decision-making capacity. The quotation is from the project website: <<http://www.museoscienza.org/setac/resources.asp>>. For further considerations on the outcomes of the project in the same website see: M. Knogler, D. Lewalter, *Research on students' motivation in the SETAC project. Final report* (accessed: March 15th, 2011).

¹⁹ See Project website: <<http://historiana.eu>> (accessed: March 15th, 2011).

²⁰ See the project website: <<http://www.the-aqueduct.eu>> (accessed: March 15th, 2011).

3. *The cultural heritage of European schools as a means of citizenship education*

In the virtuous dialogue between cultural heritage and citizenship education which has been described so far, European schools play a key role. Recommendation N. R (98) 5 was, in fact, prepared with special attention for schools; it promotes heritage education as a new «teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression», and, consequently, it is able to develop a stable relationship between formal education and cultural institutions (museums, libraries etc.) and to coordinate educational paths for schools of different European countries. The European Parliament – as well as the CoE – has also paid close attention to the evolution of educational policies of member countries, offering support and guidelines stressing the need for improving a European dimension in the national education systems of member countries; in fact, the 2006 European Parliament Resolution on *The European dimension of school teaching materials* underlines the importance of encouraging among young people a «knowledge of Europe's shared history and cultural heritage» and «European values», and «the knowledge and competencies they need [...] for their roles as citizens and as members of the European Union»²¹.

The role of European schools is essential and strategic for the construction of an authentic European society, something that is possible only by promoting a knowledge of all single national realities as well as that of Europe as a whole, at the same time providing young Europeans with the knowledge and competencies necessary for taking on their role as member citizens of the Union. In this context, as noted, heritage education can work as the best tool for promoting European citizenship education, because it favours a cross-curricular approach (historical, geographical, sociological etc.), encourages comparison between different cultures and values, and promotes a deeper understanding of the complex multicultural nature of Europe²². In this perspective, we can now

²¹ See *The European Dimension of school teaching materials. European Parliament resolution on initiatives to complement school curricula providing appropriate support measures to include the European dimension* (INI/2006/2041), available on <eur-lex.europa.eu> (last access: June 15th, 2011). This document is the result of a longstanding reflection, marked by the crucial documents *Resolution for enhancing the European Dimension in education*, adopted by the European Council and the Ministers of Education meeting of 24 May 1988, and: Commission of European Communities, *Green Paper on the European dimension of education*, COM (93) 457 final, Brussels, 29 September 1993.

²² R.-M. Avila, I. Mattozzi, *La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía*, in *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3

better perceive the full importance of the value of that specific kind of cultural heritage and cultural goods represented by *school cultural heritage* which is just as representative of the richness and diversity of the cultures in European countries.

European schools, in fact, are not only the main actors in the building process of the new European identity (citizenship education), or the main promoters of innovative educational methods and approaches implemented in synergy with local cultural institutions (such as teaching history and heritage education): European schools are also the primary custodians of an extraordinary and unique European cultural heritage – indeed a very precious resource – whose enormous educational potential has not yet been fully exploited, especially regarding the development of educational paths planned for the acquisition of key competencies and for a better understanding of the multicultural nature of European identity.

We are essentially referring to that huge, and only partially known and explored cultural heritage represented by the cultural heritage of schools, and which can be of particular interest especially if considered from the theoretical perspective that has been outlined so far, that is of a *European citizenship education* through *heritage education*. In order to fully understand the meaning and the extent of the ambit we are referring to, it is useful here to offer a preliminary definition of “cultural school heritage”, as has been summarised and outlined in a recent Italian study. According to this definition, “cultural school heritage” includes a complex and heterogeneous whole of cultural goods kept in schools of all levels, and consisting of:

a) *library goods* conserved inside school libraries, b) *archival goods* conserved in school archives; c) *architectural goods*, i.e. school buildings themselves and relative equipment (monuments, busts, tablets and commemorative plaques); d) *artistic goods*, i.e. artworks of various kinds, produced by schools themselves and/or however still kept in schools (paintings, mosaics, murals, statues, sculptures, artefacts and other handicraft products); e) *educational goods*, constituted by the teaching aids and educational resources used for the teaching of various subjects, whether organized or not in museums, collections and/or permanent exhibitions, organized into museums, collections and/or permanent exhibitions. These goods, in turn, are divided into: “musical goods”, i.e. the combination of tools and aids used for music education; “scientific, technological and/or naturalistic goods”, i.e. the combination of scientific tools, technological equipment and aids used for teaching science (wax or plastic models, stuffed animals, collections of minerals and fossils, educational boards, sample weights and measures etc.); “mathematical and/or geometric goods”, i.e. the combination of tools and aids used for teaching of mathematics and geometry (abaci and other computational tools, rulers and number rods, geometric models made of wood, or metal, paper and/or plastic etc.); “geographic goods”, i.e. the combination of tools and aids used in geography education (globes, geographical maps etc.); “gymnastic goods”, i.e. gymnastic tools used in gymnastic

education (clubs, circles, sticks, ropes, wall bars etc.); f) *educational goods*, i.e. the various educational materials developed for particular teaching methods and used within the school (Froebel gifts, Montessori materials for cognitive development, mobile or sensory alphabets etc.) and, in this case, the works produced by, and resulting from, the activities carried out by those who the educational tools were destined for; g) *material goods*, which have been stratified over time within the educational institutions themselves (furniture, furnishings, stationery, writing instruments, clothing, school uniform accessories, radios, projectors, turntables etc.), in this case, whether organized or not in museums or permanent exhibitions, which make it possible to trace the outline of what many define as the “material culture of the school”²³.

From this rapid panorama, we can perceive the breadth and richness of cultural school heritage and the variety of educational initiatives that it can lead to not only at local and national, but also at European level, in order to promote authentic European integration, built on a knowledge of the peculiarities and commonalities that characterize the cultural school heritage of each EU state.

In the last forty years, cultural school heritage has been the subject of several research projects at local and national level. For example, we can mention the Italian project FISQED, which led to the creation of a national cumulative catalogue of historical collections of exercise books and school papers (album, drawings, diaries etc.), a project that was coordinated by the National Agency for the Development of School Autonomy (ex-INDIRE) in Florence. Although originated as a national project, FISQED is already taking on an international dimension and is able to enhance a documentary heritage of great scientific and educational interest through the establishment of an online catalogue to which other historical collections can easily be added²⁴.

Another interesting project which is able to show the value and potentialities of the cultural heritage of schools, is represented by the Spanish initiative *Museo Pedagógico Andaluz*. The Museum was founded at the University of Seville by a group of educational historians driven by a desire to find a common virtual space in which the educational memory of Andalucía could be analyzed, developed and disseminated. The project website is designed to be open to all those who are interested in the educational history of Andalucía. The Museum is characterized by different thematic sections that allow you to investigate aspects of the history of education (for example, “*La m con la a*”. *Lecto-escritura*,

²³ Quotation from: J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistemazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 490-491, in particular 489-501. (The original Italian text has been translated into English by the authors of this article).

²⁴ The FISQED project is accessible at URL: <<http://www.fisqed.it/index.php>> (accessed: March 15th, 2011). For an overview on the value of school notebooks as a source for the history of education see now J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *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.

“*Las cuentas cuadran*”. *Matemáticas, Laboratorio de Ciencias*), and numerous educational paths dedicated to different age groups (from kindergarten to high school) with many useful ideas and materials to build educational experiences. The project is interesting because it originates from the desire to open the cultural school heritage of Andalucía to different kinds of end-users in order to make the *Museo Pedagógico Andaluz* a “Museum for all”²⁵.

Some interesting European projects have been mentioned above where the issue of promoting European citizenship through cultural heritage education, science education, history teaching etc. has been – and it is still currently – widely explored, offering tools, materials and models which, by enforcing a stronger relationship between schools, heritage sites and cultural infrastructures, foster a more responsible and active citizenship in young European generations. In this scenario, however, the same educational potential of school cultural heritage seems not yet to have been fully acknowledged– although historians, and especially educational historians, have long acknowledged the great importance of this specific heritage as a tool for history teaching on the one hand, and, on the other, of schools (which preserve cultural goods in school archives, libraries, museums etc.) as potential nodes of a European network which is able to promote the concept of a «Europe of homelands»²⁶.

In recent years, the educational, civic and intercultural value of school cultural heritage has become increasingly central not only to teachers, pedagogists and educational historians, but also to policy makers, local institutions and businesses, as well as to European authorities, as shown by the project entitled *PAT.H.S. (Parcours PATrimonium/Historiae Scholarum – Percorsi PATrimonium/Historiae Scholarum). L'École est notre Patrimoine – La Scuola è il nostro Patrimonio*, approved under the COMENIUS-Regio program (Partenariats 2009-2011). The *PAT.H.S.* project involves schools in Turin and Lyon with the objective of creating within the urban fabric a “widespread” museum of schools, seen as a common treasure of the people, as a mirror

²⁵ See <<http://www.museopedagogicoandaluz.com>> (accessed: March 15th, 2011). On the intangible historical-educational heritage see: C. Yanes, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de História da Educação», n. 6, jan./dez. 2007, pp. 71-85; Ead., *Pedagogical museums and the safeguarding of an intangible educational heritage: didactic practices and possibilities*, «Journal of Research in Teacher Education» (Special Issue on Historical Literacy), vol. 14, n. 4, 2007, pp. 67-80.

²⁶ See, in 1998, the considerations made about the role of school archives and museums in history teaching, contained in the final symposium of the project funded by the CoE: “Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century”: M. Ferro, H. Frendo (eds.), *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics. Symposium, 10-12 December 1998*, Brussels (Belgium), Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1999, particularly at pp. 57-58, 73-75; quotation from p. 75 (available online on the CoE website of, <<http://www.coe.int/>>, last access: June 15th, 2011).

reflecting the history of a city, as well as a new tool of knowledge, comparison and integration, in order to achieve effective active citizenship education²⁷.

With the exception of this first project, to this day no European project, as far as we know, has yet been developed specifically on cultural school heritage. This is a gap which needs to be filled and represents one of the next challenges for educators, educational historians and school and museum managers. As a consequence, these “research notes” have been compiled in order to define some possible lines for a research and work project based on the school cultural heritage which is still kept in European schools, historical school buildings, school museums and other museums, and which, through its historical, cultural and identity value, can promote to young generations transversal key competencies such as critical thinking, creativity and active citizenship in a European dimension.

4. *Project proposal*

Cultural school heritage is preserved in several places and institutions which can range from schools to diverse kinds of historical-educational museums (e.g.: “Teaching Museums” “Pedagogical Museums”, “University Museums”, “Museums of Education” and “Museums of schools”) as well as other museums (e.g. local history museums, ethnographic museums etc.)²⁸. Here, we shall refer to that particular type of museum, namely *school museums*, as defined in 2001 by the Polish Minister of Education Piotr Unger in the ambit of the European project *Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*:

The term “school museum” refers to a collection of objects, documents, photographs etc. collected by students, their parents and teachers, gathered at school, described and catalogued, and, if possible, exhibited in a dedicated space. It should be emphasised that the collection is established as a result of activities undertaken by all members of the school community, and that students’ involvement in their development is particularly important. Experience shows that all school museums begin by collecting relics of the past from the school’s immediate

²⁷ Further information on the website, managed by the Municipality of Turin, *Museiscuol@*, particularly the URL: <<http://www.comune.torino.it/museiscuola/progetti/paths/progetto-paths-2.shtml>> and <http://www.comune.torino.it/museiscuola/progetti/paths/paths_workshop/appunti-primo-workshop-di-torino-23-24-25-novembre.shtml> (last access: June 15th, 2011).

²⁸ For a definition of these different types of museums see the systematic reflection, and related bibliography, by Meda, *Musei della scuola e dell’educazione*, cit., pp. 491-495. For a slightly different classification see J. Ruíz Berrio, *Pasado presente y porvenir de los museos de educación*, en A. Escolano Benito, J.M. Hernández Diaz (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 43-65, and, now, the synthesis by P. Álvarez Domínguez, *Nuevo concepto de los museos de educación*, en: J. Ruíz Berrio, *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, pp. 139-167 (and related bibliography).

neighbourhood. With the growth of the collection, the interests of all involved broaden both in terms of the time frame and the subject matter of the museum. However, the collection is always focused on the region in which the school is based, presenting its history against the background of the history of the country. To create a school museum it is not only necessary to collect relics of the past, they also need to be described, catalogued and presented as a permanent or temporary exhibition²⁹.

With regard to this project proposal, a special point of interest for us is represented by historical-educational goods and collections themselves – preserved both in European schools and in museums – and especially focused on the history of schools and gathering evidence of the school's material culture³⁰.

Given the peculiarity of this cultural heritage, in fact, one can find several, diversified opportunities for studying, developing, testing and implementing new pedagogical methodologies and learning paths and processes from many perspectives.

For example, to mention only a few of these paths, by working on tangible heritage (i.e.: school furniture, teachers' documents, pupils' kits, photographic and audio-visual materials etc.) as well as intangible heritage (school songs, school traditions and rituals, school protocols, oral testimonies etc.), teachers can encourage students to investigate into the historical development (*cognitive dimension*) of a well-known reality – such as the history of the classroom environment, or of writing tools –, at the same time promoting a deeper reflection on their own learning processes in the modern school system (*meta-cognitive dimension*). But historical-educational collections can be also explored from an inter-generational perspective, since they offer young generations a unique opportunity to analyse and compare their own school experience with that of adults and older generations in general (for example, with an oral-history project), therefore reinforcing – through a cognitive and emotional experience – their historical thinking and diachronic approach to reality as well as their attitude toward an *intercultural* (in the sense of *inter-generational*) exchange

²⁹ P. Unger, *School museums and teaching history*, in R. Stradling, *Teaching 20th-century European history. Project "Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century"*. Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001, pp. 167-170.

³⁰ On the cultural meaning, and educational exploitation, of cultural heritage and cultural goods of schools see: D. Julia, *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», n. 2, April, 2004, pp. 263-286; M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (eds.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, monographic issue of the journal «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 15, 2008 (302 pp.); Ruíz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, cit.; C. Yanes Cabrera, *Las emociones en el proceso de (re) construcción de la memoria escolar*, in L. Nunez Cubero, C. Romero Perez (eds.), *Emociones, cultura y educación: un enfoque interdisciplinar*, Sevilla, Universidad de Sevilla-Secretariado de Publicaciones, 2009, pp. 79-90; Ead., *Las posibilidades educativas y didácticas en el ámbito de la educación patrimonial y la museística de la educación: propuestas y experiencias*, in J.M. Mesa Lopez, R. Castaneda, L.M. Villar (eds.), *Experiencia de Innovación Universitaria (II)*, Sevilla, Universidad de Sevilla-Instituto de Ciencias de la Educación, 2007, pp. 495-507.

and dialogue. Again, studying historical-educational evolution may provide students with a stronger perception of national identities when considering the crucial role that schools have played in the history of each single European nation, as agents of literacy, cultural development and modernization, and in general as factors of nation-building processes³¹. Finally, also synchronic and comparative perspectives can offer students of different EU countries the opportunity to describe, analyze and compare specific and similar realities at a given point in time (e.g.: daily school-life in the post-WWII period) as expressed in each country, thus fostering dialogue and cultural exchange between young people from diverse countries, and, at the same time, improving their perception of cultural diversity and richness which characterize the European area.

These few examples clearly show the peculiar and multifaceted educational potential of historical-educational collections and school museums. The “school experience”, because it has marked the lives of so many people – albeit at different grades and different levels, and even in its absence –, really represents a common stock of knowledge, memories and feelings which is strongly rooted in the collective imagery of the younger and older generations of contemporary Europe and, for this reason, is able to offer a common heritage which – even in its diversities – can unite people from various countries, cultures and generations.

From school cultural heritage and from school museums (in the sense outlined above) in particular, approached from different perspectives (historical, synchronic and/or diachronic, descriptive or comparative, intercultural, transnational and so on), not only strong knowledge-based competencies can be acquired, but also the abovementioned “transversal key competencies” and particularly of social and civic competencies.

With special regard to the European citizenship in particular, the *ICCS (International Civic and Citizenship Study) 2009 European Report* of IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) shows that there is

considerable variation in students’ attitudes toward European civic issues [and] substantial minorities of students held relatively negative attitudes toward equal opportunities and freedom of movement, as well as toward European language learning. [In addition] according to most teachers and principals in the European ICCS countries, the focus of civic learning should primarily be on developing students’ knowledge and skills and not necessarily on their participatory skills or strategies³².

³¹ An example of this is provided by the exhibition *Patri quaderni. La propaganda patriottica nelle copertine dei quaderni di scuola tra Italia post-risorgimentale e repubblica*. This travelling exhibition, which opened in Piacenza on April 7, was organized on the occasion of the 150th anniversary of the unification of Italy and illustrates, through a wide collection of exercise books produced in Italy after World War II, the complex building process of Italian national identity. The exhibition is curated by Juri Meda and Silvia Assirelli, in collaboration with the Centre for documentation and research on the history of books and children’s literature of the University of Macerata, the National Agency for the Development of school of Florence, the Faculty of Education of Catholic University of the Sacred Heart of Milan.

³² D. Kerr, L. Sturman, W. Schulz, B. Burge, *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge*,

This report suggests that there is room to improve learning of civic and social competencies. At present, the acquisition of social and civic competencies is promoted through the curricula in EU primary and secondary schools. In primary education, most countries offer citizenship education integrated into other subjects (such as history, social studies, geography or philosophy) or as a cross-curricular theme. In secondary education, however, almost half of all EU countries have established a separate subject for teaching pupils citizenship.

The Euridice report shows that there is still a long way to go in order to develop the acquisition of social and civic competencies through citizenship education:

However, it would seem that, although all countries agree on the positive impact citizenship education can have in helping to bring up young people so that they become active and responsible citizens, the approaches adopted vary considerably from one country to the next. Further research is therefore needed to develop greater insight into the methods of teaching citizenship education, its precise outcomes and how it should be evaluated and monitored. These issues remain the central challenge for the immediate future³³.

The European projects above have demonstrated the crucial role that informal educational institutions (such as museums) can play, together with traditional formal education institutions, such as important learning environments³⁴.

School museums, in particular, represent an extraordinary “borderland” between formal education and cultural heritage: schools, teachers, educational historians have access to rich deposits of “school cultural goods” (within the several types outlined above) through which new methods of teaching/learning can be furthered – from history teaching to enquiry-based learning, self-directed learning, cooperative learning and participatory learning etc. – which, on the one hand, can meet demands of innovation in contemporary school and, on the other, can respond to the increasing necessity for promoting transversal key competencies to new generations.

As effectively noted by the Polish Minister of Education Piotr Unger, in fact, school museums «can be used for a variety of educational purposes», including the topic of citizenship education in general and, we would add,

attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010, p. 15.

³³ Eurydice European Unit, *Citizenship education at School in Europe*, Brussels, Directorate-General for education and culture Eurydice, 2005, p. 62.

³⁴ A rich bibliography on museum learning, cooperation between school (formal learning), museum (informal learning), and heritage education is now available in A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli 2008. Also on the website *Museiscuol@*, managed by the municipality of Turin (Italy), a rich thematic bibliography is available: <<http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/biblio/index.shtml>> (last access: March 15th, 2011).

the specific issue of forming the civic virtues of new European citizens³⁵. For example, documenting the school's history can offer an opportunity to illustrate «the culture-creating role» of educational institutions and their capacity to go through and accompany historical developments, as well as to transmit «universal values, which exist regardless of historical changes»³⁶. With regard to «citizen education», teachers can also underline the role of schools as «legal regulations in the life of human beings and society», and their impact on the «democratization of social life» as well as on individuals' identity³⁷.

In relation to the pedagogical approach and the educational practices to implement, there are many paths that can be followed for the development of educational programs to provide training in social and civic competencies, based on school cultural heritage.

Even so, considering that the today's society is characterized by a pervasive presence of ICT in the learning environment, a good starting point for educational historians could be the construction of a *Virtual Museum of European Education*, i.e. a museum available online which contains thematic, interactive and museum-based educational paths.

Such paths could be designed for a specific target group, for example for pupils of the last years of primary school and students of lower secondary school. Planning learning-paths specifically targeted at these pupils, in fact, could help educators, historians and museum professionals to implement educational methodologies, communication technologies and languages which can easily reach pupils, who are first introduced to these civic and social issues, as well as the most diverse target groups possible: the accessibility of the tools used, in fact, offers visitors of different levels of instruction (from young, to adult and elderly people) the opportunity to be engaged in effective learning processes³⁸.

³⁵ Unger, *School museums and teaching history*, cit., p. 169.

³⁶ *Ibid.*, p. 168.

³⁷ *Ibid.*, p. 169.

³⁸ For a first approach to the educational potentials of online museums see: J. Bowen, *The virtual museum*, «Museum International», vol. 52, n. 1, 2000, pp. 4-7; A. Witcomb, *The Virtual museum*, in Id., *Re-imagining the Museum: beyond the mausoleum*, London, Routledge, 2003, pp. 119-127; D.T. Schaller, S. Allison-Bunnell, *Practicing what we teach. How learning theory can guide the development of online educational activities*, in *Museums and the Web 2003*, <<http://www.archimuse.com/mw2003/papers/schaller/schaller.html>> (last access: March 15th, 2011); R. Hawkey, *Learning with digital technologies in museums, science centers and galleries*, Futurelab, ©2004, <<http://archive.futurelab.org.uk>> (last access: March 15th, 2011); E. Giaccardi, *Toward an evolution of the Virtual Museum: collective storytelling and social creativity in the MUVI project*, «Design Issues», vol. 22, n. 3, Summer 2006, pp. 29-41; L. McTavish, *Visiting the virtual museum: art and experience online*, in J. Marstine (ed.), *New museum theory and practice: an introduction*, Oxford, Blackwell Publishing, 2006, pp. 226-243. In general, on virtual and online museums, one can see, in Italian: F. Antinucci, *Beni Artistici e Nuove Tecnologie*, in P. Galluzzi, P.A. Valentino (eds.), *I formati della memoria: beni culturali e nuove tecnologie alle soglie del terzo millennio*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 120-131; A. Bertacchini, E. Bigotta, P. Pantano, *Il museo nell'era digitale*, Catanzaro, Abramo, 1997; M.E. Forte, M. Franzoni, *Il museo virtuale. Comunicazione e metafore*, «Sistemi Intelligenti», n. 2, August 1998, pp. 193-240; C. Bertuglia, F. Bertuglia, A.

By virtue of this, a *Virtual Museum of Education* can offer the chance to build a European network where schools and school museums, along with other museums, cultural infrastructures and informal learning agencies, both at national and transnational levels, can all work as places for implementing a new citizenship education based on school heritage.

This project proposal, therefore, aims at focusing on the acquisition of social and civic competencies as a means of creating a shared and common European citizenship, through school cultural heritage. In order to fulfill these objectives, the phases to be implemented should include the following:

- analyze documents, objects, and materials kept in school museums (e.g.: teachers' daily journals, pupils' memoirs in exercise books and school furniture itself, and so on) in order to identify the most appropriate sources for developing social and civic competencies in primary and lower secondary school students;
- build online databases to gather selected museum sources which are digitized and indexed by theme (based on the *European School Thesaurus Browser-ETB*)³⁹ and type (e.g. audio, video, posters, books etc.)⁴⁰;
- design and develop e-learning paths created on the basis of specialised databases, devoted to the main themes of European interest which are able to highlight the link between schools and society, such as *school and immigration, school and gender, school and nation, school and Europe*;
- provide a practical manual, including articles and reports on the e-learning paths devoted, respectively, to primary and lower secondary school teachers and school museum workers, scholars interested in EU citizenship education and heritage education, and policy makers dealing with education⁴¹;

Magnaghi, *Il museo tra il reale e il virtuale*, Bologna, Ed. Riuniti, 2000; L. Granata, *Dopo i Beni Culturali. Biblioteche e musei nell'era di Internet*, Simone, Napoli, 2002; Id., *WuWuWuMusei*, Napoli, Simone Iperfesti, 2002; F. Antinucci, *Comunicare nel museo*, Laterza, Roma, 2004; Id., *Musei virtuali. Come non fare innovazione tecnologica*, Bari, Editori Laterza, 2007.

³⁹ The *European School Treasury Browser* (ETB) is a multilingual thesaurus for Education in Europe, available in eight languages: Danish, English, French, German, Greek, Italian, Spanish and Swedish. The ETB was developed in order to create a Web educational resource Metadata Networking infrastructure for schools in Europe <<http://etb.eun.org/etb/index.html>> (accessed: March 25th, 2011).

⁴⁰ For a general panorama on the issue of digitization of historical sources and their availability via the Internet see: A.M. Badanelli, G. Ossenbach, *Making history in the Digital Age: new forms of access to the sources and of preservation of the historical-educational heritage*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 79-91.

⁴¹ In this regard, a good model is the manual for teachers created within the project entitled *HEREDUC-HERitage EDUCation* (Comenius, 2002-2005), which proposes a series of examples of the ways through which primary or secondary school teachers can introduce the topic of cultural heritage in Europe into their educational activities. The manual is free and is available from the project website: <<http://www.hereduc.net/>> (accessed: March 25th, 2011).

- enhance the involvement of organizations, institutions and other stakeholders (public and private) in order to promote as much community participation as possible;
- disseminate aims and results at all levels within the European area (primary schools, lower secondary schools, school museums, teachers' associations, pedagogical as well as historical-educational research centres etc.).

In conclusion, we could say that the added value of the *Virtual Museum of Education* project consists of three main objectives: 1) first of all, the creation of an important European network of formal and informal education institutions devoted to the protection and promotion of European values, history and identity through European school heritage; 2) the development of new pedagogical methods – i.e. based on school museum heritage – for learning and teaching civic and social competencies; and, finally: 3) the promotion of civic and social competencies in primary and lower secondary school students. In other words, school heritage education can be an effective tool which is able to help young – as well as older people – answer crucial questions such as «What does it mean to be a European? What are the social and cultural ties which unite citizens of the European Union? Conversely, what are the traditions and other qualities which cause national and regional identities to be differentiated? This can direct us to those factors which comprise our local, regional or European culture and thus contribute to togetherness and integration». Consequently, school heritage education is a constitutive part of that European cultural heritage building process which «empowers us to have a European identity and it underlies the very principles of a European democracy»⁴².

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

Elisabetta Patrizi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Macerata (Italy)
e.patrizi@unimc.it

⁴² *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*, cit., pp. 18-19.

The Service group for youth literature in the Salesian University of Rome

From the cultural impulse of volunteers' association, a shared heritage comes to life

Claudia Camicia *

The Service group for youth literature (in Italian: *Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile*, better known with the acronym GSLG) was established in 1977 by a group of authors, journalists, critics and teachers who aimed at promoting and disseminating knowledge, readings and animation in the field of youth literature, with a critical psycho-pedagogical approach grounded on the basic values for the child education, as expressed in the ONU *Declaration of the rights of the child*. From that distant date, the Group has founded several branches in various Italian cities (Chiavari, Torino, Bari, Treviso and Rome), which have fulfilled – thanks to the work of many competent and enthusiastic members – remarkable results and always in connection with a complex exchange of innovation and creativity, and in a climate of cultural sharing and research. The local initiatives do testify to the important work realized so far, as well as the work which is still being carried out in a spirit of cultural volunteering and social commitment¹.

* Claudia Camicia is the President of the Service group for youth literature in the Salesian University of Rome (web site: <<http://www.gruppoletteraturagiovanile.it>>).

¹ The initiatives can be examined on the website <<http://www.gruppoletteraturagiovanile.it>>.

Moreover, over these first 35 years a growing need for memory and preservation has emerged, which stimulated the Group to establish a library collection for preserving and transmitting materials produced by those GSLG members who are writers of books for children and youth. Therefore, in 1997 the Library of the Authors of the Service group for youth literature was born, following the design of founder of the Group Domenico Volpi, and with the support of Prof. Carlo Nanni from the Faculty of Education of Salesian University in Rome. The motivations for this project are manifold, as follows:

- preserve a valuable and indicative experience;
- assign the books for children and for educators, created by the authors-members of the Group, to an organization which can protect them and make them available to all those who wish to examine, study or make them an object of a graduation thesis work etc.;
- leave trace of an epoch and its steps through the evolution of the messages and values offered to the children, of the narrative and popular languages, and finally of the relations between school, books and readers;
- preserve the youth literature texts that represent, ultimately, a genuine form of popular literature close to people's feelings;
- document the evolution of the language as well as of a social and historical time;
- offer the possibility to analyze the creative development of an author.

With the establishment of the Library, the Salesian University has preserved the unity of collections and guaranteed the public access to materials, by placing them in an accessible section of the new university library, i.e. the section dedicated to the historical-pedagogical research on the history of youth, where books can be consulted and borrowed, and new donations be accommodated. Moreover, particularly significant is that the Library accepts a broad range of materials dealing with youth literature, such as personal archives of authors, donations of non-fiction, collections of magazines and so on.

This initiative is important from many viewpoints:

- as material products, books for youth and even more for children are ephemeral in nature and it is rare that such works – even if valuable – arrive to posterity, and even some books published just 10 years ago are true rarities. Consequently, the Library of the GSLG plays a crucial role, i.e. continuing to keep them alive, and offering students and critics a cultural reservoir to draw on. For this reason, each author can reasonably believe that the works he created with love and dedication will not get lost, but will be preserved with care and expertise.
- the GSLG has aroused interest towards youth literature in a prestigious university, where further initiatives of research, analysis and animation will be organised in this field.

- the Library of GSLG is part of a modern university which gathers many nationalities and where a strong tradition has always been nourished which is closely linked to youth culture and all its expressions.

At present more than 140 authors have been catalogued but their number is growing, also because researches for new book collections are constantly under way, especially among the families and heirs of deceased authors. The catalogue includes historical figures such as: Giovanna Righini Ricci, a precious pen broken in the peak of her literary career and whose entire production is present in the library, also translated into foreign languages; Domenico Volpi, an eclectic and prolific author and journalist; Nuccia Resegotti, a fine and balanced narrator; Rossana Guarnieri, a writer whose valuable writing was particularly suited to a younger public; Piera Paltro, a sensitive writer, both in prose and verse; Aldo Zelli, and ironic and playful author of books as well as of plays. The library also contains works of poets, such as Cristanziano Serricchio, Achille Abramo Saporiti, Renato Greco; we should mention, again, illustrators and cartoonists such as Renato Ciavola, Nadia Bertelle, Lucrezia Giarratana.

Even though only literary writers have been mentioned so far, we should not forget all those figures who, emerging for their academic studies in the field of youth literature from a social, pedagogical and anthropological perspective, are researchers as well as promoters of initiatives that have had a significant relapse in education: this is the case of university professors such as Angelo Nobile, Gianna Marrone, Daniele Giancane – only to mention a few ones –; and finally, literary critics such as Ermanno Detti, Mario Pucci, Cosimo Rodia.

In this regard, particularly valuable is the collection of unpublished writings by Giuseppe Fanciulli, which includes autographic letters and diaries and other materials donated by the family, a collection which could represent a unique source for an accurate and well-documented research aimed at finding out the personality of this figure. Worthy of mention is the fact that the Library of the authors of GSLG is being continuously enriched with culturally important legacies, for example the recent one by the famous cartoonist Paolo Del Vaglio: a tangy and sharp social critic as well as a witty and erudite detector of national virtues and vices, who dedicated himself to teaching and to the art of cartoons for more than 50 years, this author has left GSLG all his remarkable artistic production to be consulted by researchers, students and any readers; a first “taste” of this legacy was given by Del Vaglio himself in a recent interview during the Conference *Ridere è una cosa seria: umorismo e ottimismo nella letteratura giovanile* (“Laughing is a serious matter: humour and optimism in youth literature”), which was held on April 15th, 2010 at the Salesian University in Rome².

² An extract of the proceedings of the Conference is accessible on line at the URL: <<http://www.gruppoletteraturagianovale.it/documenti/pg-2010-4-dossier.pdf>> (last access: June 15th, 2011).

The history of youth literature consists of many facets, and we are honoured that our library, which is full of cultural history and social-anthropological studies as well as a testimony of epochal changes and pedagogical theories evolution (thanks to its newspaper library, preserving several old magazines), can enhance and promote the knowledge also in the field of literature for children and youth and its authors from a broad perspective, both at national and local level.

Claudia Camicia
Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile
Università Pontificia Salesiana, Roma (Italy)
informazioni@grupposervizioletteraturagiovanile.it

The story of school exercise books. A look at the development of school exercise books in Slovenia from the mid-19th century onwards

Branko Šuštar

The story of school exercise books

What connects pupil and teacher? And school and home? Today, the school exercise book is the link between the tradition of the school slate and the future tablet PC or iPad. Exercise books occupy a special place among items used in school: they are the result of the written efforts of a pupil or student on his or her way to knowledge. *The school exercise book as a link in education*. School exercise books connect pupils to teachers and knowledge, and also function as a link between school and home. The Slovene word for a school exercise book (*zvezek*) is based on the words for binding or connecting sheets of paper.

How did pupils write at different times? What and how did school teach, educate and influence? School exercise books can also give us a more tangible picture of the course and content of school lessons than curricula and textbooks. What is written in school exercise books either at school or at home shows what exactly goes on in school: the corrections made in red by teachers point to contextual and grammatical mistakes or any ideas seen as “problematic” at the time. The exhibition also presents the school exercise books of interesting individuals (a mayor and an archbishop), stories about the exchange of a school exercise book for home produce and about school exercise books in literature,

about calculations marked by the political and cultural environment, about a torn sheet of paper and about the very different covers and names used for school exercise books over the years. This is supplemented by a view of the school exercise book as an item of merchandise and of the business competition in which the state took part with “monopoly” exercise books. International research into school exercise books was highlighted by an international symposium in Macerata (*Quaderni di scuola*, 2007) and a publication on this theme (*School Exercise Books*, 2010), which prompted an increase in interest in school exercise books in Slovenia. In exhibition are included also information on school exercise books in Henry Merou, *Association En marge de cahiers*, Saarländisches Schulmuseum, Ottweiler, Schulmuseum-Werkstatt für Schulgeschichte, Leipzig, Museo dell’Educazione, Hrvatski školski muzej, Zagreb and Pedagoški muzej, Beograd.

A few short and not so short stories about school exercise books

So, what were school exercise books like elsewhere? Some international views selected by different school museums shown in the exhibition provide an answer to this question. Even before school holidays some children throw their school bag into a corner and discard their school exercise books, while others save them as a memento of their youth and these can serve as a source for discussion of children’s writing, lesson content, the characteristics of individual periods in the development of education and the special characteristics of pupils’ experiences. It seems that of all the possible uses of school exercise books most research attention has been given to the various aspects of children’s writing, homework, handwriting and particularly composition and essay writing. We are still waiting for researchers to take a look at used exercise books when studying development in a number of other subjects. The exhibition also hopes to encourage the evaluation of related material in other cultural institutions (museums and archives) and from individuals.

Exercise books in museums, libraries and archives in Slovenia are a part of archive private fonds. Slovenian School Museum/Slovenski šolski muzej, Ljubljana (est. 1898) is owner of small historical collection of exercise books, and other examples are the part of teachers/pupils private archive fonds. Exercise books are included in more exhibition activities of our museum, especially in very attractive lessons of calligraphy from 1930. Research of exercise books, connected with teaching of writing and drawing in pedagogical theory and practice, can be done with articles and reports announcing in slovenian pedagogical magazines about exercise books publishing in Vienna, Brno, Linz or Graz, and since 1865 about publishers of this editorial product in Slovenian

regions. Exercise books as a tool of mass communication had national and language role (slovenian/german titles, languages of maps etc).

In the 1860s, exercise books were not generally used in primary schools around Slovenia, especially not in rural schools. There was no established terminology in the 19th century Slovenian regions with regard to exercise books. In the early 1870s, Slovenian teachers were not pleased about the fact that in Slovenian schools exercise books with German inscriptions were used. The first exercise books with Slovenian writing were praised in May 1875 by the journal «Slovenski učitelj» (“Slovenian Teacher”) that also presented the well-known publisher Karl Winiker from Brno in Moravia. In 1879, two publishers produced exercise books with «our language at the top» (i.e., with Slovenian writing on the front cover): the Ed. Musil publisher of exercise books in Vienna and Ivan Lapajne, the headmaster of a higher primary school in Krško. From April 1897, Josip Petrič from Ljubljana produced and sold exercise books for the benefit of the *Society for the building of a teachers’ boarding house*. This was direct competition to the Grubbauer Exercise Book Factory in Linz and the others producers and merchant. After WWI the Teachers’ Printing House started successfully printing its own exercise books. The conflict between the traders in school aids and the teachers’ organisation, especially in relation to exercise books, was resolved by the state to its own benefit. After the school year 1931/32, schools throughout the country had to use monopoly exercise books, printed by the national printing house in Belgrade. Towards the end of the school year 1947/48 there was a crisis in the supply of exercise books. The magazine «Prosvetni delavec» (“Educational Worker”) encouraged a modest use of exercise books in schools and the collection of old paper. At the end of 1949/50, even used exercise books were being collected.

Branko Šuštar
Slovenian School Museum
Ljubljana (Slovenia)
branko.sustar@guest.arnes.si

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:

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

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:

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); Pimo 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); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); 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); Pigga Keskitalo (Sámi University College, Norway); Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden); 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 Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy); 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); Marika Savukoski (Municipality of Pyhäranta, Finland); 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; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics Journal-Seek; Google Scholar; ISI WEB OF SCIENCE-Thomson Reuters; 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.

